

Università Pontificia Salesiana
Pontificia Facoltà di Scienze dell'educazione Auxilium



ATTI DEL CONGRESSO INTERNAZIONALE

ROMA, 20-23 SETTEMBRE 2018

**VOLUME 2: COMUNICAZIONI
E "BUONE PRATICHE"**

a cura di
Maria Teresa Spiga



**GIOVANI E
SCELTE
DI VITA
PROSPETTIVE
EDUCATIVE**

LAS - Roma

Giovani e scelte di vita

MARIA TERESA SPIGA
(a cura di)

GIOVANI E SCELTE DI VITA

Prospettive educative

Atti del Congresso Internazionale organizzato dall'Università Pontificia Salesiana
e dalla Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione Auxilium
Roma, 20-23 settembre 2018

Volume 2: *Comunicazioni e "Buone pratiche"*

LAS - ROMA

© 2019 by LAS - Libreria Ateneo Salesiano
Piazza dell'Ateneo Salesiano, 1 - 00139 ROMA
Tel. 06 87290626
e-mail: las@unisal.it - <https://www.editricelas.it>

ISBN 978-88-213-1355-4

Elaborazione elettronica: LAS  *Stampa:* Tip. Giammarioli s.n.c. - Via Enrico Fermi 8-10 - Frascati (Roma)

PRESENTAZIONE

Dopo la pubblicazione, nel mese di maggio 2019, del *volume 1: Relazioni* – curato da M. Vojtáš e P. Ruffinatto – degli Atti del Congresso Internazionale *Giovani e scelte di vita. Prospettive educative* tenutosi a Roma dal 20 al 23 settembre 2018, organizzato in collaborazione tra l'Università Pontificia Salesiana (UPS) e la Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione "Auxilium", con vero piacere – ormai ad un anno di distanza dalla realizzazione dell'evento stesso – presento, ringraziando di cuore la curatrice, M.T. Spiga, il *volume 2: Comunicazioni e "Buone pratiche"*. Esso raccoglie ben 52 contributi, di varia indole, frutto dei lavori congressuali ed espressione di altrettanti interventi – ciascuno approvato dall'apposito Comitato scientifico – presentati durante quei giorni.

Si evidenzia immediatamente la ricchezza dei contenuti trattati e delle metodologie messe in campo, così come mostra la distribuzione dei testi in ben 9 aree tematiche, considerando quella antropologico-teoretica, psico-pedagogica, pastorale e carismatica, socio-culturale, e le "buone pratiche" nell'accompagnamento della scelta all'interno di percorsi scolastici e di pastorale universitaria, all'interno di proposte non formali (oratorio, volontariato), nella preparazione al e nell'accompagnamento del matrimonio, nell'orientamento e pastorale vocazionale specifica, e infine nell'educazione alle scelte attraverso i *media*.

In queste pagine sono più di 70 gli autori coinvolti, originari o provenienti da 17 diversi paesi (Argentina, Austria, Brasile, Burkina Faso, Canada, Colombia, Egitto, Filippine, India, Italia, Madagascar, Perù, Polonia, Slovacchia, Spagna, Stati Uniti, Togo); troviamo saggi di carattere teoretico, esperienze riflesse, presentazione di progetti, di risultati di ricerche "sul campo", metodologie educative, ecc., il tutto unificato dalla comune attenzione e – oserei dire – "passione" per i giovani, e nella consapevolezza dell'importanza – è stata questa la principale linea unificante del Congresso – dei processi e delle dinamiche concernenti le loro "scelte di vita".

La Lettera apostolica postsinodale di Papa Francesco *Christus vivit*, pubblicata il 2 aprile 2019, utilizza in una occasione proprio l'espressione "*scelte di vita*", al n. 292, lì dove si parla di "Ascolto e accompagnamento", e la troviamo al termine di alcune righe dedicate all'attenzione "alla persona" e all'importanza e al valore che «l'altra persona» – in ogni caso, anche qualora le sue scelte non corrispondessero alle nostre aspettative – «ha per noi, al di là delle sue idee e delle sue *scelte di vita*». Comunque le è sempre dovuto un «ascolto attento e disinteressato». Il Documento parla della giovinezza come «tempo di sogni e di *scelte*» (nn. 136-143), come «età delle *scelte*» (140), «*scelte* che costruiscono gradualmente un progetto di vita» (137).

Papa Francesco ricorda al n. 187 che «aiutare i giovani a scoprire la ricchezza viva del passato, facendone memoria e servendosene per le proprie *scelte* e possibilità, è un vero atto di amore nei loro confronti in vista della loro crescita e delle *scelte* che sono chiamati a compiere», scelte «dinamiche e forti» (223), «definitive» (266), in modo da far sì che crescendo si possa «articolare» sempre più e sempre meglio «l'orientamento globale dell'esistenza con le *scelte* concrete» (282).

Ancora, parlando del “discernimento”, la Lettera lo descrive come un giungere a «nutrire gli stessi sentimenti di Gesù Cristo assumendo i criteri delle sue *scelte* e le intenzioni del suo agire» (281), e Papa Francesco così può parlare del «regalo della vocazione» come di un «regalo esigente»: «I regali di Dio sono interattivi e per goderli bisogna mettersi molto in gioco, bisogna rischiare. Tuttavia, non sarà l'esigenza di un dovere imposto da un altro dall'esterno, ma qualcosa che ti stimolerà a crescere e a fare delle *scelte* perché questo regalo maturi e diventi un dono per gli altri. Quando il Signore suscita una vocazione, pensa non solo a quello che sei, ma a tutto ciò che, insieme a Lui e agli altri, potrai diventare» (289).

In questa prospettiva inclusiva, dinamica e “generativa”, l'apporto di studio, riflessione, e di proposta metodologica ed educativa proveniente dai contributi di questo volume è senz'altro molto stimolante, perché le “scelte di vita” sono considerate in chiave interdisciplinare “forte” a partire dallo specifico punto di vista che qualifica la ricerca universitaria nell'ambito delle scienze dell'educazione e nella prospettiva più generale dell'umanesimo pedagogico cristiano che sta a fondamento del sistema formativo di Giovanni Bosco e di Maria Domenica Mazzarello. Ed oggi abbiamo proprio bisogno di «un sapere umano e umanizzante» (223) trovandoci coinvolti nell'impegnativa ma altrettanto affascinante sfida di promuovere un “nuovo umanesimo” che si caratterizzi con dei chiari tratti sapienziali ed educativi, dato che la “crisi” che stiamo attraversando è culturale, spirituale, antropologica, etica ed educativa, e c'è dunque bisogno di «sviluppare per i giovani spazi per la migliore cultura» (223).

Nel ringraziare tutti coloro che hanno contribuito per la realizzazione di questo così corposo e consistente volume, desidero concludere mettendo in risalto la dimensione integrale e inter-dimensionale delle competenze e delle aree disciplinari coinvolte, e il fruttuoso dialogo che si è prodotto e che mi auguro ancor di più si produrrà tra e con gli autori grazie all'accesso a queste pagine. Mi sembra che tutto ciò si coniughi molto bene con l'invito di Papa Francesco, sempre nella *Christus vivit*, – e rivolto non solo ai giovani, ma anche a tutti noi già “diversamente giovani” – ad «integrare i saperi della testa, del cuore e delle mani» (223) e a rinnovarci nel senso profondo da dare, o da ridare se ce ne fosse bisogno, allo studio e alla ricerca “di qualità”: «lo studio serve a porsi domande, a non farsi anestetizzare dalla banalità, a cercare senso nella vita. È da rivendicare il diritto a non far prevalere le tante sirene che oggi distolgono da questa ricerca. Ulisse, per non cedere al canto delle sirene, che ammaliavano i marinai e li facevano sfracellare contro gli scogli, si legò all'albero della nave e turò gli orecchi dei compagni di viaggio. Invece Orfeo, per contrastare il canto delle sirene, fece qualcos'altro: intonò una melodia più bella, che incantò le sirene. Ecco il vostro grande compito: rispondere ai ritornelli paralizzanti

del consumismo culturale con *scelte dinamiche e forti*, con la *ricerca*, la *conoscenza* e la *condivisione*» (223).

Ricerca, conoscenza e condivisione, tre tratti specifici non solo di questo libro ma anche di tutta l'esperienza del Congresso internazionale, che vogliamo non si limiti solo all'evento realizzato e al suo riscontro nelle pubblicazioni previste, ma che contribuisca a promuovere ulteriormente una collaborazione più stabile e continuativa, come "cammino insieme" tra l'UPS e l'Auxilium.

Proprio nella giornata odierna ce ne ha offerto una speciale ulteriore possibilità Papa Francesco, con il lancio del Progetto del "Patto educativo globale" per costruire un nuovo umanesimo. Le nostre Istituzioni intendono infatti raccogliere con impegno e generosità il suo appello a «ravvivare l'impegno per e con le giovani generazioni, rinnovando la passione per un'educazione più aperta ed inclusiva, capace di ascolto paziente, dialogo costruttivo e mutua comprensione. Mai come ora, c'è bisogno di unire gli sforzi in un'ampia *alleanza educativa* per formare persone mature, capaci di superare frammentazioni e contrapposizioni e ricostruire il tessuto di relazioni per un'umanità più fraterna».

Papa Francesco nel suo Messaggio di oggi riafferma l'esigenza di muovere passi importanti nel cammino comune del "villaggio dell'educazione", facendo ricorso al coraggio di *mettere al centro la persona*, di *investire le migliori energie* con creatività e responsabilità, e di *formare persone disponibili a mettersi al servizio* della comunità. Compito anche per tutti noi assai impegnativo ma, nel contempo, coinvolgente e affascinante.

Buona lettura, e buone "scelte di vita".

Mauro MANTOVANI
Rettore UPS

12 settembre 2019

In occasione del Messaggio di Papa Francesco
per il lancio del "Patto Educativo Globale"

INTRODUZIONE

I 52 contributi presenti in questo volume¹ – che contengono i testi e i materiali relativi alle “Comunicazioni” e alle “Buone pratiche” del Congresso – sono stati raccolti secondo nove sezioni tematiche, rispettivamente: I. Area antropologico-teoretica; II. Area psico-pedagogica; III. Area pastorale e carismatica; IV. Area socio-culturale; V. “Buone pratiche” nell’accompagnamento della scelta all’interno di percorsi scolastici e di pastorale universitaria; VI. “Buone pratiche” nell’accompagnamento della scelta all’interno di proposte non formali: oratorio, volontariato; VII. “Buone pratiche” nella preparazione al matrimonio e accompagnamento del matrimonio; VIII. “Buone pratiche” nell’orientamento vocazionale e nella pastorale vocazionale specifica; IX. “Buone pratiche” nell’educazione alle scelte attraverso i *media*.

Per ciascuno di essi si offre qui una breve presentazione, nella quasi totalità dei casi redatta nella lingua corrispondente alla stesura del contributo stesso.

I. Area antropologico-teoretica

Scelta, libero arbitrio e responsabilità. Fra filosofia e vita quotidiana (Igor AGOSTINI). Il testo illustra l’importanza del concetto di responsabilità morale in rapporto al concetto di libero arbitrio. In che senso, da un lato, la responsabilità delle nostre azioni implica il libero arbitrio e la scelta? E, dall’altro lato, in che senso il libero arbitrio e la scelta presuppongono la responsabilità? E qual è il rapporto fra la responsabilità e il libero arbitrio da un lato e la libertà dall’altro? Si tratta di questioni speculative che hanno impegnato severamente filosofi e teologi per secoli e che sono tuttora discusse e, per molti aspetti, aperte; ma, al tempo stesso, esse trovano espressione concreta nella vita quotidiana di tutti noi e, in particolare, per molti motivi, sono cruciali per i giovani. Il saggio richiama degli esempi perspicui di riflessione

¹ In occasione del Congresso Internazionale “Giovani e scelte di vita” sono state presentate, infatti, 35 comunicazioni e 18 “buone pratiche”. In programma era prevista anche una comunicazione su *Giovani, crisi ed esclusione sociale: i Neet* (G. TATARELLA) che tuttavia non ha avuto luogo, mentre la comunicazione su *The Choices of young portuguese Catechists* (R.A. PEREIRA DE CARVALHO ALMEIDA) si è regolarmente tenuta ma non è stato possibile pubblicarne qui il testo. È senz’altro opportuno ringraziare sentitamente tutti i membri del Comitato scientifico e del Comitato organizzativo del Congresso, e in questo contesto in modo particolare il prof. d. Marcello Scarpa e sr. Ivone Goulart Lopes che hanno coordinato il settore delle “Buone pratiche”.

sul tema nella storia del pensiero cercando di esemplificare le problematiche discusse dai principali autori al livello tecnico della teologia e della filosofia su casi concreti di vita quotidiana.

Scelte di vita tra libertà e obbedienza: la proposta di Romano Guardini (Claudia CRISTOFORETTI). La tematica della scelta e della responsabilità ad essa connessa permea tutta la riflessione filosofica e teologica di Romano Guardini (1885-1968) e viene soprattutto approfondita grazie alla sua esperienza di educatore e accompagnatore spirituale del movimento di liceali e universitari tedeschi presso il Castello di Rothenfels, rifugio per numerosi intellettuali anti-hitleriani fino alla sua chiusura forzata nel 1939. A partire dalla sua visione polare del mondo, che è reale proprio per la compresenza di poli opposti (fatta eccezione per il Bene), Guardini promuove una formazione alla capacità critica nelle giovani generazioni.

Scrivono Guardini: «Libertà è il modo in cui un uomo è totalmente se stesso e sta in un giusto rapporto con tutte le cose. Ma a questa libertà conduce il cammino che passa attraverso l'ubbidienza». La libertà a cui i giovani sono chiamati nelle loro scelte di vita, per essere reale, deve sapere confrontarsi con il suo opposto, che è l'obbedienza. Ma l'obbedienza a chi, o a cosa? E libertà verso quale progetto? Quali sono i limiti sia della libertà che dell'obbedienza? A queste domande, Guardini risponde con una proposta di autoformazione che non fa sconti alla serietà del percorso, valorizzando l'intrinseco dinamismo dell'età giovanile.

Ricerca e scoperta dei valori: una rivisitazione di Emmanuel Mounier in chiave pedagogica (Chiara D'ALESSIO). La situazione spirituale contemporanea, segnata dalla transizionalità, giustifica ed esige un tentativo di strutturare quadri di riferimento. Da sempre i giovani "segno dei tempi" sono gli indicatori delle contraddizioni ponendosi come "coscienza critica" dei sistemi e "catalizzatori dei fenomeni di cambio". La prima parte del contributo circoscrive l'ambito della ricerca all'odierna situazione spirituale ed alle sue più vistose dimensioni presentando le analisi e le proposte di soluzione avanzate da J. Nuttin, E. Mounier, V. Frankl, ai quali si ispira questa proposta. Nella seconda parte il saggio prende le mosse dalla convinzione che l'indagine sull'area intenzionale della personalità, vale a dire sulla costellazione dei valori della persona, risulta indispensabile sia per la comprensione della personalità giovanile sia per la formulazione degli obiettivi di un'educazione ai valori. Dall'indagine emergono i valori di fondo di un contesto giovanile, quello universitario, e la loro gerarchia. L'ultima parte del contributo comprende la proposta per una didattica dell'educazione morale e la presentazione di una lista di possibili obiettivi tra i quali i valori forti dell'autorealizzazione e della socialità, inscindibili nel progetto di personalizzazione-umanizzazione dell'uomo.

L'esercizio della libertà e il ruolo della formazione: la figura del pedagogo nel primo cristianesimo (Ignazio GENOVESE). Il contributo rilegge il tema del rapporto fra libertà e responsabilità nella scelta alla luce di alcune suggestioni del mondo patristico. In particolare, analizza la figura del *pedagogo*, cara al mondo classico, e peculiarmente assunta anche dal primitivo cristianesimo. Se ordinariamente, infatti, il termine pri-

mo per pensare l'esercizio della responsabilità è quello di un puntuale riferimento alla costitutiva libertà del soggetto, il ricorso alla figura del pedagogo e, più in generale, alla formazione culturale e spirituale, ci permette di rileggere la dinamica dell'agire in un orizzonte di dialogicità. Se la scelta è sempre un atto personale e libero, essa mantiene tuttavia un indissolubile legame con il processo di formazione che precede e accompagna l'individuo nel suo agire. In tal senso, l'intuizione del mondo classico, presente nel primitivo cristianesimo, di una esplicito ricorso alla figura del pedagogo ci pone dinanzi al ruolo fondamentale della formazione, da intendersi come termine primo dell'autodeterminazione. La riflessione è animata, in particolare, da un puntuale riferimento a due opere del mondo patristico: il *Pedagogo* (Παιδαγωγός), di Clemente Alessandrino (150-211/215), e *Il Maestro* (*De Magistro*) di Agostino d'Ipogna (354-430). Se la prima ci pone dinanzi alla formazione come trasmissione di norme da osservare nella vita quotidiana, la seconda esplora la relazione fra insegnamento umano e dimensione interiore, intesa quale momento costitutivo della conoscenza. Così, l'opera di Clemente ci presenta la formazione in contesto (il pedagogo come termine d'accesso alle istanze morali e al loro orizzonte storico-culturale), mentre la seconda sottolinea la dimensione interiore del processo conoscitivo (alle parole del maestro segue la parola del Maestro, che ci raggiunge nell'interiorità).

Scelte identitarie e mediatizzazione sociale: la difficile transizione all'età adulta (Ludovica MALKNECHT). A partire da una breve caratterizzazione della realtà sociale contemporanea secondo le categorie di complessità, rischio, disintermediazione, mediatizzazione, il saggio considera le dinamiche di transizione all'età adulta e di costituzione dell'identità individuale in rapporto al ruolo dei nuovi *media* all'interno di queste stesse dinamiche. Si osserva come, nel contesto delineato, il progetto riflessivo del sé possa assumere un carattere emergenziale per cui l'individuo, deprivato del supporto di legami sociali stabili e criteri di senso socialmente condivisi, ricerca nell'esperienza mediale dimensioni suppletive dei processi di individuazione, definizione identitaria e riconoscimento. In assenza di adeguati fattori di mediazione sociale, le pratiche e i consumi mediali dei giovani possono allora inserirsi all'interno di una generale condizione di crisi del progetto biografico, che rischia di compromettere le dinamiche di soggettivazione, aumentare il divario tra età biologica ed età sociale e inibire la stessa componente progettuale nel processo di autodeterminazione dell'individuo. Interventi educativi e formativi mirati possono fornire criteri di orientamento e riferimenti valoriali utili a esercitare la selezione e la scelta in un contesto di elevata mediatizzazione sociale.

Standbyme, *antropologia per adolescenti* (Elena MASCARO). Il contributo presenta "StandbyMe", un progetto educativo di stampo antropologico all'interno dell'istituzione scolastica; è svolto nel Liceo delle Scienze Umane durante le ore di Scienze Umane – due ore a settimana – e una volta al mese per otto mesi con il supporto di uno Psicologo dell'Educazione e di un Educatore professionale, opportunamente formati entro una prospettiva fenomenologico-personalistica. Lo scopo comune

del progetto, rivolto al biennio (fascia di età 13-16 anni), è quello di migliorare il rapporto intra e interpersonale tra adolescenti e adulti nel contesto scolastico e familiare, accompagnando ogni singolo ragazzo nel suo processo di crescita. Il percorso ideato riguarda quattro macro-aree che vanno ad integrare il cammino didattico che i ragazzi svolgono con il docente interno. Le aree riguardano l'identità, le emozioni, le relazioni tra pari e con gli insegnanti, e le relazioni con i familiari. Concretamente si svolgono mensilmente delle attività ludico-riflessive durante le quali i ragazzi hanno modo di esprimersi maggiormente, di riflettere su di sé e sugli altri condividendo quanto studiato teoricamente attraverso il proprio vissuto. Tutto questo è favorito dalla destrutturazione del *setting* classico delle lezioni frontali, costruendo dei *circle time* stando in questo modo accanto ai ragazzi: ecco che si spiega il duplice significato del nome del progetto: *stand by* = "sospendere" e *stand by me* = "stammi accanto".

Essere domani ciò che si sceglie di essere (Oriele ORLANDO - Maria CINQUE). La complessità dell'attuale contesto socio-economico richiede ai giovani un bagaglio assai più ricco e differenziato di informazioni e competenze per consentire loro una vita piena e l'accesso al mondo del lavoro. Orientarsi però nelle scelte, sviluppare capacità relazionali, autostima, autoefficacia non è semplice. Per favorire lo sviluppo del processo di orientamento occorre interrogarsi sul modo attraverso il quale è possibile rendere attivo il giovane per trasformarlo in protagonista delle proprie scelte. Esistono varie metodologie e pratiche per favorire questo processo. La fase dello sviluppo vocazionale inizia negli anni Sessanta-Settanta in Europa e si diffonde il metodo ADVP (*Activation du Developpement Vocationnel et Personnel*), formulata da Bujold, Pelletier e Noiseux dell'Università Laval (Quebec), che è stata sperimentata in Italia da M. Viglietti, G. Zanniello e G. Cappuccio. A partire da questa, sono state sviluppate ulteriori metodologie in vari paesi e contesti, non sempre "esportabili" e utili in contesti differenti. Abitualmente si pensa che l'orientamento sia indirizzato a migliorare il passaggio dal sistema dell'educazione formale al mondo del lavoro, e che i servizi siano rivolti unicamente a chi lascia la scuola, o deve iscriversi ad un ordine di studi superiore. Ma le carriere non sono più basate su un singolo momento di decisione, bensì su più decisioni durante tutta la vita. Il concetto fondamentale che si è affermato negli ultimi anni è che l'orientamento non basta e occorrono competenze che consentano di gestire la propria carriera professionale tutto l'arco della vita. Il saggio presenta gli strumenti di gestione della carriera e di orientamento professionale sviluppati dal progetto Acumen, finanziato nell'ambito del programma Erasmus+ e mirato alla creazione di risorse *online* per lo sviluppo delle abilità legate alla gestione della carriera come fattori chiave nella definizione del raggiungimento di uno sviluppo professionale sostenibile. Il modello adottato nel progetto è basato su un *framework* scozzese ed è incentrato su quattro aree: il Sé, i propri punti di forza, gli orizzonti professionali e formativi, le reti relazionali. Diverse funzioni e di figure professionali interessano l'area della relazionalità tra persone, diretta a scopi facilitativi, orientativi, formativi, di allenamento al compito, di soluzione di problemi complessi, in cui l'individuo si trova spesso coinvolto. Tra queste il *counseling*, il *coaching*, il *tutoring* e il *mentoring*. Sinteticamente possiamo dire che il *counselor*

raccoglie i problemi, aiuta in situazioni specifiche, dà consigli; il *mentor* è un esperto, che dimostra praticamente; il *tutor* sostiene e insegna; il *coach* allena al raggiungimento degli obiettivi. Nel dettaglio si tratta di pratiche diverse, che si utilizzano per diversi obiettivi. Ciò che accomuna queste pratiche è l'uso di una relazione – umana, professionale, tecnica – destinata a creare valore aggiunto per la persona, per l'organizzazione di appartenenza e di riflesso per la società presa nel suo insieme.

Libertà della scelta o scelta della libertà? Rileggere Agostino oggi (Claudio TARDITI). Nella mentalità giovanile comune, “essere liberi” significa oggi non avere alcun impedimento nella realizzazione dei propri progetti e desideri, non essere vincolati da alcuna costrizione che inibisca la propria volontà. Tuttavia, già Sant’Agostino, facendo eco a San Paolo, fa notare come la vera libertà consista nell’osservare la Legge Eterna, cioè la volontà divina. Si tratta forse di un paradosso, oppure Sant’Agostino, anticipando largamente gran parte del dibattito contemporaneo su libertà e responsabilità (da Sartre a Pareyson, passando per Jonas e Guardini, giusto per citare alcuni tra i più noti), coglie il nucleo essenziale di ogni scelta umana, sempre presa tra un ordine inferiore, empirico, illusorio, e un ordine superiore in cui la libertà si realizza nella sua essenza più autentica? In questo contesto, il contributo mette in luce, seppur sinteticamente, la fecondità del pensiero agostiniano per la tematica della scelta, in particolare per i giovani, oggi sempre più schiacciati dai propri desideri, dalle aspettative di auto-affermazione che la nostra società impone, e la riscoperta di una libertà più alta, che si realizza nell’ascolto e nell’obbedienza ad una Volontà che ci precede e ci fonda.

II. Area psico-pedagogica

L'importanza della corretta alimentazione in età giovanile: il senso profondo del rispettare il proprio corpo come custode dello spirito (Fausto AUFIERO). In questa temperie di materialismo esasperato si tende a considerare solo l’esistenza del corpo fisico. Eppure, nella ignorata verità del linguaggio si distingue la propria anima e giustamente non si dice “sono il corpo”, ma “questo è il mio corpo”, espressione anche evangelica che andrebbe a lungo meditata. Il paradosso è che fin dall’infanzia, più che all’Essere, si viene abituati all’apparire esteriore, trascurando le più elementari regole di una corretta alimentazione che favorisca lo sviluppo sano dei nostri ragazzi. In questo contributo vengono tracciate le linee guida più importanti per una corretta alimentazione in età giovanile, nel rispetto della preziosa realtà del nostro corpo, che ci viene donato dalla immensa bontà divina.

Adolescenti e stili di vita: quali bisogni educativi? (Mario BECCIU - Anna Rita COLASANTI - Noemi SOLARINO). Il contributo presenta una ricerca indirizzata a monitorare gli stili di vita degli adolescenti che frequentano i Centri di Formazione Professionale (CNOS-FAP), al fine di valutare la presenza o meno di comportamenti salutotropi o di rischio. Nella convinzione che la salute integrale dei giovani sia un

compito che coinvolge tutti coloro che a diverso titolo si trovano ad interagire con questi ultimi consistentemente nello spazio e nel tempo, si è cercato – attraverso i risultati emersi – di individuare i principali bisogni formativi in tema di salute a partire dai quali progettare opportune e mirate azioni educative. Il campione che ha preso parte alla ricerca comprende 1831 allievi di 32 Centri distribuiti sul territorio nazionale. In riferimento agli stili di vita, i dati raccolti hanno consentito di rilevare quali bisogni educativi prevalenti quelli afferenti all'area dell'affettività e della sessualità e quelli concernenti alcune abitudini salutari non corrette (in particolare alimentazione, uso dei dispositivi di sicurezza e fumo). Per quanto concerne, invece, gli ambiti percepiti dai ragazzi come fonte di maggiore difficoltà, si evidenziano quelli della famiglia e della scuola. Si evince, pertanto, la necessità di percorsi di crescita che coinvolgano non solo i ragazzi, ma anche gli adulti significativi affinché l'adolescenza possa essere una sfida educativa congiunta.

Apprendimento orientativo e motivazione allo studio in una ricerca tra i ragazzi di prima adolescenza (Giuseppe CREA - Emad SAMIR MATTA - Lorenzo FILOSA - Cecilia COLLAZOS - Luisa CAPPELLETTI - Brigitte ZONGO). Lo studio parte dall'esigenza diffusa tra studenti ed educatori, di elaborare la loro consapevolezza delle competenze di auto-direzione e auto-regolazione, per aprirsi una propria strada di inserimento nella società, nel mondo del lavoro e di vita personale. In tale ottica è stata condotta una ricerca con 1107 adolescenti con un'età compresa tra i 10 e i 15 anni, con un'età media di 12.23 anni (D.S. = .96). di cui maschi 586 e 494 femmine. In questo contributo si mettono in evidenza alcuni fattori psicoeducativi che possono facilitare una visione prospettica del loro coinvolgimento nelle attività di studio e di formazione. Anzitutto, le competenze di natura strategica connesse con la capacità di dirigere sé stessi nello studio e nell'apprendimento, i processi affettivi e motivazionali, nonché la capacità di gestire adeguatamente le proprie emozioni. I dati della ricerca permettono di rilevare come la capacità degli studenti di operationalizzare delle competenze strategiche adeguate siano correlate con alcuni aspetti motivazionali ma soprattutto con il modo di vivere e di gestire le proprie emozioni, grazie anche all'apporto della rete di supporto sociale a cui i preadolescenti sono particolarmente sensibili. In altri termini c'è uno stretto rapporto tra le strategie di apprendimento e i motivi che guidano i ragazzi nel loro adattamento sociale e nel loro coinvolgimento nell'apprendimento inteso non solo come compito ma come coinvolgimento affettivo motivante per la propria esistenza.

Dalla capacità di autoregolazione emotiva alle conseguenze future delle proprie azioni e delle proprie scelte di vita. Una ricerca tra giovani adulti impegnati nelle scelte universitarie (Giuseppe CREA - Zbigniew FORMELLA - Lorenzo FILOSA - Giancarlo PAVAN). I giovani oggi sono fortemente condizionati dai loro bisogni nei diversi aspetti della vita, dallo studio al lavoro, dal tempo libero al mondo delle relazioni. Ma sono soprattutto le attese che hanno per il futuro ad influenzare le loro scelte quotidiane, in particolare quando devono prendere delle decisioni che avranno delle

conseguenze sul loro domani. Tale attenzione alle cose future è molto importante soprattutto nella fase di transizione verso l'età adulta: questa ha una valenza formativa molto grande, poiché richiede di imparare a "regolare" i sogni futuri con le possibilità attuali. Il contributo presenta una ricerca condotta su 793 giovani, di età dai 18 in avanti, provenienti da varie parti di Italia, tutti impegnati negli studi universitari. L'obiettivo della ricerca è stato quello di indagare la relazione tra la capacità di autoregolazione emotiva, i fattori prevalenti di personalità, e la tendenza a valorizzare in chiave formativa le conseguenze future delle proprie azioni, tra questi giovani adulti. Dai risultati ottenuti, in accordo con quanto affermato dalla principale letteratura, è stato rilevato che gli aspetti della personalità che sono più sensibili all'apertura agli altri, alla stabilità emotiva e alla coscienziosità, giocano un ruolo fondamentale nella regolazione dei vissuti emotivi nonché nella capacità di considerare i comportamenti attuali nella prospettiva delle conseguenze future delle loro scelte.

Educare alla medicina preventiva (Paola FIORI). La società attuale, promotrice del benessere economico come obiettivo primario, ha fortemente voluto insegnare alle nuove generazioni le migliori tecniche per possedere tutto ciò che ci è intorno, ogni bene materiale che ci circonda. Proprio questa sensazione di grandezza, misurata sulla base degli averi, ha fatto perdere di vista l'importanza di noi stessi come insieme "mente-corpo", della loro cura e della loro salute. Benessere è invece, come definito dall'Organizzazione Mondiale della Sanità, «lo stato emotivo, mentale, fisico, sociale e spirituale di ben-essere che consente alle persone di raggiungere e mantenere il loro potenziale personale nella società». Al mantenimento e/o al recupero del proprio stato di benessere contribuiscono: - lo stato di salute, dipendente dalla costituzione dell'individuo e dalla sua interazione con le eventuali malattie; - lo stile di vita: nutrizione, attività fisica, abitudini e comportamenti; - l'ambiente: luogo di vita e di lavoro, famiglia e rapporti sociali, condizione economica e culturale. Gli *stressors*, cioè le sollecitazioni, gli stimoli provenienti dall'esterno dell'individuo, possono agire sia sulla mente, sia sul corpo, che rappresentano comunque gli aspetti di una unità. L'uomo è infatti una unità psico-fisico-funzionale in continuo e dinamico equilibrio con se stesso e con ciò che lo circonda. Allorché la sollecitazione esterna, lo *stressor*, è o diviene eccessivo oppure addirittura dannoso, si determina uno squilibrio interno all'individuo dovuto ad una sollecitazione dapprima agente sul sistema nervoso, sulla mente, sulla psiche, poi sul corpo, con le eventuali somatizzazioni, che possono condurre dai disturbi funzionali alla malattia vera e propria. D'altra parte lo *stress* della odierna vita aumenta e risulta difficile arginarlo. Il ruolo dei ritmi di vita, le sofisticazioni alimentari, i problemi economici, l'uso ed abuso di fumo, alcool, farmaci, ma anche di sport, sono argomenti spesso difficili da affrontare in modo aperto, sia con gli adulti che ancor più con i giovani. Il contributo lancia un appello a tutti quanti, con diverse competenze, lavorano all'educazione, perché è fondamentale riprendere ad insegnare ai giovani a conoscersi e a rispettare se stessi. Solo partendo da questa premessa, la medicina preventiva sarà destinata a riscuotere un vero successo e un miglioramento della qualità di vita, oltre all'allungamento dell'aspettativa di vita stessa. I giovani devono essere i destinatari dei nostri sforzi educativi soprattutto

durante il periodo scolastico e universitario, perché sono i momenti in cui risultano più facilmente raggiungibili.

Choice for life is choice for the other. The need and urgency of educating the younger generation to dialogue (Antony Christy LOURDUNATHAN). The term “dialogue” is one of those which are used, abused and misused in history and yet has stood the test of time, proving itself the only true possibility for the humankind. Dialogue is fundamentally a critical openness to the Other, the other and the others! “Education to Dialogue” is the need of the hour considering seriously the situations of unrest and turbulence that are witnessed ever more commonly in today’s world. It is not an education of a few towards some kind of an expertise but a true, crucial and holistic outlook with which a real process of education has to conduct itself in the present context. This contribution discusses the significance of dialogue in a pluricultural atmosphere that is increasingly becoming universal. It appeals to all the institutions and agents that are involved in the so-called “process of education” to look at dialogue as an essential part of *the content of education* (inspired by the competences pointed out by Catherine Cornille), as *the ideal method of education* (proposed by the dialogic pedagogy highlighted by thinkers like Mikhail Bakhtin and Paulo Freire), and as *the necessary goal of education* (explained by Gert Biesta). These would take care of all the three dimensions, viz., the cognitive, affective and behavioural dimensions of formation that education intends to work with. If Education is a process that prepares one to encounter the world and live one’s life to the full, dialogue is that which renders this process meaningful, effective and possible.

Fragilità e risorse dell’accompagnante nell’accompagnamento spirituale. Una lettura psicologica, umana ed affettiva (Stefano TOGNACCI). La tematica trattata nel contributo si inserisce nell’attuale riflessione sull’accompagnamento, umano e spirituale, che si stabilisce tra la guida, o accompagnante, e l’accompagnato, sia esso un giovane in ricerca, religioso/a nella fase formativa iniziale o anche successiva. È sotto gli occhi di tutti l’importanza e l’urgenza di una continua riflessione, applicazione ed attenzione da dedicare all’accompagnamento e al discernimento, soprattutto vocazionale, verso il/la giovane o il/la consacrato/a. In questa dimensione e relazione talora si può inserire una possibile “criticità”: l’accompagnante, la guida. È particolarmente su questa figura che il saggio, pur nei limiti di spazio e complessità, si sofferma. Esso sollecita così l’interesse sulla delicatezza del ruolo dell’accompagnante, illuminandone le risorse così come le possibili criticità e fragilità, sia umane che affettive. La motivazione nasce dall’idea che se forse si è speso molto tempo, ma non ancora abbastanza, a riflettere ed operare sull’accompagnato e la relazione tra questi e l’accompagnante, ancora poco, invece, su colui che è chiamato ad assolvere a questo importantissimo quanto delicato ruolo: l’accompagnante. Questi, talora idealizzato, non è esente, come tutti, da fragilità e limiti umani, che è importante conoscere, accettare, e possibilmente migliorare.

Insegnamento della religione: un apporto all'orientamento tra persona e comunità (Giampaolo USAI). Il desiderio di una vita felice e la ricerca di punti di riferimento per “scegliere bene” caratterizzano il mondo giovanile. L'esperienza scolastica accompagna diversi anni della vita. Spesso li segna in maniera indelebile. E non si tratta di anni qualsiasi, perché sono anni fertili, delicati, di fondazione della persona e di progettazione dell'esistenza. Nelle aule scolastiche e accademiche non solo passano ore e giorni, ma la vita si scompone e ricomponde maturando orientamenti che caratterizzano il cittadino e il credente. L'educazione religiosa, realizzata nei percorsi di istruzione, esprime la confluenza tra la perenne ricerca di senso – che distingue in particolare l'età giovanile – e la risposta offerta dalla millenaria riflessione umana. Non una riflessione generica però, ma un approccio che raggiunge le domande fondamentali ed ha la pretesa di dare una risposta definitiva, che si spinge fino al vertice trascendente della persona umana. La scuola orienta in quanto comunità educativa; orientano i singoli membri che la compongono e che hanno responsabilità educativa; orientano le discipline, in quanto paradigmi interpretativi della realtà nelle sue varie sfaccettature. E l'istruzione religiosa, grazie alla sua intrinseca interdisciplinarietà e allo specifico oggetto di indagine, può offrire un apporto orientativo all'intera comunità educativa oltre che ai ragazzi e ai giovani, sotto il profilo contenutistico, metodologico ed etico.

Testi cristiani e nuove tecnologie (Carla VETERE BARBARO). Il latino nel quinquennio del liceo classico si può insegnare non solo partendo da testi dei consueti classici, ma anche grazie all'ausilio di testi cristiani di tutte le epoche, latori di un messaggio sempre significativo dal quale si traggono spunti di riflessione importanti. All'interno del Piano Nazionale Scuola Digitale è previsto l'uso delle nuove metodologie e tecnologie didattiche per l'insegnamento dei classici. Questi strumenti possono essere utilmente adoperati anche per l'analisi dei testi cristiani. Il contributo valorizza l'uso di questi testi, spesso messi da parte nell'insegnamento da parte della scuola italiana.

III. Area pastorale e carismatica

Les jeunes au carrefour de la mission comme exercice de dialogue éducatif théologique. L'expérience des Salesiens de Don Bosco au Maroc (Samuel Komanvi AMAGLO). Partendo dall'esperienza salesiana dell'accompagnamento dei giovani cristiani e musulmani nel contesto pastorale e di dialogo interreligioso del Marocco, questo contributo – in lingua francese – mette a fuoco il ruolo dei giovani nella relazione costruttiva tra missione evangelizzatrice, educazione e dialogo interreligioso, che sono sempre coesistiti nei vari contesti del mondo. Infatti, presenti in Marocco nella doppia periferia di migrazione e di dialogo interreligioso dal 1937, i Salesiani di Don Bosco sono testimoni e protagonisti della “natura missionaria” della “Chiesa in uscita [che secondo le parole di Papa Francesco] è la comunità di discepoli missionari che prendono l'iniziativa, che si coinvolgono, che accompagnano, che fruttificano e festeg-

giano”. Accompagnare dunque i giovani nelle loro scelte di vita e renderli missionari degli altri in un contesto dove “*l’Islam è la religione dello Stato che garantisce a tutti la libertà di culto*” (ma non di religione), è una delle sfide più importanti della Chiesa i cui membri sono maggiormente dei giovani migranti e studenti provenienti da varie nazioni dell’Africa subsahariana. In contatto permanente con i loro coetanei musulmani, soprattutto nelle università, i giovani cristiani diventano protagonisti di un modo nuovo di vivere e di praticare il dialogo interreligioso: il *dialogo educativo teologico*. Quest’ultimo, nella prospettiva della teologia missionaria, unisce tre aspetti della vita della Chiesa in Africa: la *missione* evangelizzatrice come *esercizio di dialogo*, la *vita* come un insieme di dialoghi materializzati nella parola africana e *l’educazione* come un’arte e una dimensione costitutiva della missione cristiana, per rendere l’uomo conforme all’immagine di Cristo.

Fede e benessere nei giovani dei CFP: una ricerca sul campo (Elisa COLÌ - Maurizio NORCIA). Il contributo si colloca nell’ambito della ricerca che il CNOS-FAP e il CNR hanno condotto fra il 2017 e l’inizio del 2018 con l’obiettivo di studiare il livello di Benessere soggettivo degli studenti dei Centri di formazione professionale salesiana. In particolare ci si focalizza sul rapporto dei giovani con la Fede, una delle componenti fondamentali del benessere della persona, per esaminare sia quanto essa costituisca una risorsa per affrontare le difficoltà, sia il modo in cui i giovani se la rappresentano. I dati sono stati raccolti attraverso un questionario *ad hoc* somministrato a 2762 giovani, nel quale è stata inclusa una serie di *item* quantitativi riferiti alla Fede religiosa come risorsa di *coping*, e una parte qualitativa dedicata allo studio della rappresentazione sociale; in particolare per questa seconda parte si è fatto riferimento all’approccio strutturale e al metodo delle libere associazioni, chiedendo a ciascun partecipante di verbalizzare le prime parole (da 3 a 5) che gli venivano in mente pensando alla parola stimolo “Fede” ed esplicitando poi, per ogni parola indicata, il motivo della scelta. Il materiale prodotto in questa fase è stato analizzato con i *software* EVOC e NVivo10. Il saggio presenta i principali risultati, soffermandosi sia sulla Fede come possibile sostegno per i giovani, sia sulla struttura e sul contenuto della rappresentazione sociale della stessa.

Dalla fede alla virtù: un cammino catechetico mistagogico di discernimento (João DOS SANTOS BARBOSA NETO). L’integrazione tra la vita e la fede nel vissuto del giovane cristiano passa attraverso l’assimilazione progressiva dei contenuti della catechesi e dell’iniziazione all’esperienza del mistero vissuto nei sacramenti. La conoscenza di Gesù e il rapporto personale stabilito con lui sono due assi che non si oppongono ma che insieme formano la base fondamentale per una autentica vita cristiana. La catechesi mistagogica coniuga questi elementi rendendo possibile una formazione integrale della persona, la quale viene inserita consapevolmente nel mistero al quale partecipa facendo esperienza dell’amore di Cristo. Così in modo graduale la persona plasma il suo essere secondo quello di Cristo e sviluppando la capacità di discernere può assumere quello stile di vita e i valori che rendono il vissuto cristiano più autentico, poiché imitando quelli di Cristo connette la vita e la fede.

Quaranta anni a servizio dei giovani delle classi popolari. Successo formativo e progetto di vita degli allievi del CNOS-FAP (Francesco GENTILE - Guglielmo MALIZIA - Mario TONINI). Il motore della crescita quantitativa e qualitativa del CNOS-FAP (Centro Nazionale Opere Salesiane - Formazione Aggiornamento Professionale) va trovato nella concezione di *formazione professionale* (FP), intesa come un principio pedagogico capace di rispondere alle esigenze del pieno sviluppo della persona secondo un approccio specifico fondato sull'esperienza reale e sulla riflessione in ordine alla prassi e non come semplice addestramento, finalizzato all'insegnamento di destrezze manuali. Nei 40 anni di vita del CNOS-FAP molte sono le testimonianze della validità di questa scelta. Il contributo si limita alla più recente e anche alla più convincente, poiché si tratta degli ex-allievi che sono stati intervistati annualmente dal 2008-09 a un anno dal titolo finale. Va ricordato che *i giovani* che si iscrivono all'Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) sono nella più gran parte *a rischio*. Le risposte degli ex-allievi, quali emergono da 10 anni di ricerche, attestano il "*miracolo salesiano*": i giovani che in entrata erano degli "scartati" sono stati recuperati a un progetto di vita umanamente e cristianamente degno. Più precisamente si tratta dei seguenti risultati favorevoli: l'incidenza positiva della IeFP salesiana sul passaggio dei giovani al lavoro nella coorte 15-25, quella cioè che si contraddistingue per le problematiche più serie nell'inserimento occupazionale; le sue potenzialità di rimotivare allo studio giovani che a causa dei fallimenti sperimentati nei percorsi scolastici precedenti erano esposti al pericolo di abbandonare il sistema educativo; la quota molto contenuta dei veramente inattivi; l'apporto significativo della frequenza della IeFP alla preparazione dei qualificati e dei diplomati; la brevità dei tempi di attesa per trovare un lavoro; una valutazione generale molto positiva degli ex-allievi nei confronti della propria esperienza formativa nella IeFP del CNOS-FAP.

Abitare con speranza il nostro tempo. Itinerario educativo di Alberto Marvelli (Gabriele Gozzi). Del giovane Beato riminese Alberto Marvelli si sono sempre sottolineati l'impegno nel sociale, la carità verso i poveri, la vita di preghiera, mentre è rimasto un po' in ombra l'impegno educativo. Eppure questo ha assorbito una parte non trascurabile del suo tempo e delle sue energie. Gli scritti di Alberto sull'educazione sono, in realtà, di grande interesse, perché non solo ci aiutano ad approfondire la conoscenza della sua personalità e della sua spiritualità, ma servono anche a farci comprendere come un'intera generazione abbia potuto "resistere" moralmente agli atteggiamenti, ai comportamenti, agli stili di vita presentati dalla propaganda del Regime e sia stata in grado al termine della Seconda Guerra Mondiale di impegnarsi nella costruzione di un tessuto morale e sociale democratico. I ragazzi che gli sono affidati all'oratorio salesiano hanno pochi anni meno di lui, ma Alberto non si spaventa, convinto che ci si possa educare educando. Non è un teorico della pedagogia, ma ha molto chiara la meta verso cui intende camminare e far camminare. La meta che propone è una vita piena di gioia, che considera il primo gradino e insieme il termine della scala verso la perfezione. Per lui gioia significa: libertà interiore, che è dono e insieme conquista; trovare un centro che dia senso e direzione alla propria vita; formarsi nella intelligenza per vedere senza illusioni la verità; formarsi nella

volontà per volere quello che è il nostro bene; formarsi nel cuore per amare ciò che merita di essere amato; adempiere scrupolosamente e volentieri il proprio dovere, impegnandosi per il bene comune. Per fare questo occorre prendere come modello Cristo, alimentandosi con la preghiera e l'Eucaristia; ma occorre anche "specializzarsi per specializzare", tener conto dell'età e dell'ambiente, amare ciò che i ragazzi amano e fare attenzione al linguaggio. Quello dei giovani per capire i loro valori, i dubbi, le debolezze, le aspirazioni, i sogni; quello nostro per poter essere compresi in modo efficace.

Motivation of volunteers working with the young refugees in the salesian house (Lana IVANJEK). In September 2015, when a big group of refugees came to Austria, Salesians Don Bosco have started a new project, with the goal to offer German courses, the counseling and the recreation offer for the young refugees. For that purpose, it was necessary to gather a big number of volunteers in a short period of time. This project "Don Bosco for Refugees" counts today (June 2018) 50 Volunteers that come one or more times a week and about 50 young refugees come to the German courses. The work in the project is based on the pedagogy of Don Bosco and the kindness and the family atmosphere are the central aspects in the project. One of the most impressive results is the long-term presence of both groups: the volunteers and the refugees. This contribution concentrates on two main research questions: 1) Which factors influence the motivation of the volunteers?; 2) What motivates the refugees to the regularity and to the long-term participation? To answer these questions 10 semi-structured interviews have been conducted with the refugees and with the volunteers participating in the project. As one of the most emphasized factors that influence the motivation in the both groups was the familial atmosphere.

The significance of the association between spirituality, well-being and perceived social support of indian college students (Joseph JEYARAJ - Lorenzo FILOSA - Robert Ramesh BABU - Giuseppe CREA - Antonio DELLAGIULIA). Recent studies conducted in India have shown that both perceived social support and spirituality contribute significantly to increasing life satisfaction of Indian college students. While perceived social support is a major source of subjective well-being for adolescents, offering them physical and emotional comfort and protection from stressful events, spirituality enhances their purpose in life, interconnectedness with others, profound inner life and transcending of ordinary experiences. This contribution investigates the association between perceived social support (*Multidimensional Scale of Perceived Social Support* - MSPSS), spirituality (*Spirituality Assessment Scale* - SAS) and well-being (*Well-Being Index* WHO-5; Psychiatric Research Unit - WHO) in a sample of 954 Indian college students (Mage = 19.48 years; SD = .94; range = 17.34 - 26.52 years; women: 22.4%). Results show an association between social support and well-being $r(952) = .28, p < .001$ as well as spirituality and well-being $r(952) = .28, p < .001$. A medium association is found between spirituality and social support $r(952) = .51, p < .001$. Gender and socioeconomic status differences are discussed in the text.

Opciones de vida de los jóvenes: comprensión y orientación educativa (Mario Oscar LLANOS). La comprensión de la vida como llamada y proyecto tiene una íntima e imprescindible relación con las opciones de [la] vida. Toda llamada pide opciones, más aún, ella en su dinamismo evolutivo en relación con la persona, normalmente la conduce a “no tener otra opción” sino una, la opción de la propia vocación. En su aspecto proyectual, la vocación se descubre, se actúa y se realiza día tras día a través de cada decisión puntual, y con una opción fundamental, global, integral, hasta hacerse definitiva. El proceso educativo y cada forma de acompañamiento vocacional tendrán que facilitar el hábito de la consciencia de sí y asegurar el arte de las decisiones coherentes, crecientes y capaces de comprometer todos los recursos de la persona en su construcción cotidiana. La cuestión de fondo, entonces, es que no hay vocación sin opción, y no hay opción que no tenga una valencia vocacional.

L'insegnamento del latino come mezzo di trasmissione dei valori della humanitas nella Congregazione salesiana delle origini: il caso di Giovan Battista Francesia (1838-1930) e di Giovan Battista Tamietti (1848-1920) (Giovanna MARTINO). Il contributo illustra l'importanza dello studio del Latino, sin dall'età giovanile dell'individuo, in quanto veicolo di apprendimento di categorie inerenti la lingua e il pensiero quali sono state tramandate dai suoi parlanti, non solo dall'età classica e medioevale, ma anche in tempi moderni, perché il Latino costituisce ancora in parte la lingua della poesia e della scienza. Ad intuire lo straordinario potere educativo del *Sermo Latinus*, nonché della lettura dei testi classici e cristiani a noi pervenuti, fu proprio Don Giovanni Bosco, il quale insieme con Don Francesia diede vita a un'importante iniziativa editoriale per gli studenti, la collana di classici *Selecta ex Latinis scriptoribus in usus scholarum*. Dopo aver esaminato l'opportunità della promozione della lingua latina viva tra docenti e discenti nelle scuole salesiane istituite a Valdocco dallo stesso Don Bosco, della vasta e articolata produzione letteraria in lingua latina di Don Francesia, si considera una raccolta di sette drammi, pubblicata nel 1910, quale dono augurale al primo successore di Don Bosco, il Beato Michele Rua, in occasione del L anniversario dell'ordinazione sacerdotale di quest'ultimo. Con la pubblicazione e la successiva rappresentazione di queste *actiones dramaticae* Don Francesia intese far conoscere i capolavori della Letteratura Cristiana Antica, che avevano fatto il loro primo ingresso tra i programmi scolastici proprio nelle istituzioni educative fondate da Don Bosco. Scritte e rappresentate in lingua latina, da studenti per un pubblico di studenti, con esse l'autore seppe veicolare il messaggio cristiano mediante l'espressione latina, inserendosi a pieno titolo tra i più illustri autori di letteratura neolatina dei secoli XIX-XX. Di Giovan Battista Tamietti (1848-1920), cui Don Bosco affidò la direzione della collana *Latini Christiani Scriptorum in usum scholarum*, si traccia il profilo dell'umanista, editore di testi cristiani con finalità morali e religiose, nel tentativo lungimirante di introdurre lo studio della Letteratura Cristiana Antica tra i ragazzi, istanza che sarà più tardi recepita dalla riforma della scuola di Gentile del '23, nel condiviso intento pedagogico di formare cittadini, a beneficio del giovanissimo Regno d'Italia, in grado di coniugare onestà intellettuale e fede religiosa.

Accompagnamento dei giovani: diritti nella Chiesa (Jesu PUDUMAI DOSS). «Prendersi cura dei giovani non è un compito facoltativo per la Chiesa, ma parte sostanziale della sua vocazione e della sua missione nella storia» (n. 1). Così si leggeva nell'*Instrumentum laboris* per la XV Assemblea Generale Ordinaria del Sinodo dei Vescovi su *I giovani, la fede e il discernimento vocazionale*. Partendo da una decina di canoni del *Codice del Diritto Canonico* che si riferiscono ai giovani (cann. 234 §2, 235 §1, 236 1°, 528 §1, 776, 777 5°, 795, 799, 813, 819, 1063 1°, 1072), il saggio si impegna a cogliere alcune implicazioni giuridiche sulle loro scelte nella Chiesa. In questo contributo, sulla base di questo panorama delle scelte ecclesiali possibili, si esplorano i diritti e i doveri da rispettare nella Chiesa nel processo di discernimento e accompagnamento dei giovani: - doveri ecclesiali riguardanti il diritto alla formazione; - aspetti canonici del diritto di accompagnamento; - libertà di scelte vocazionali; - doveri ecclesiali nel processo di discernimento verso le scelte vocazionali.

Il modello formativo salesiano delle origini nella "Cronichetta" di don Giulio Barberis (Massimo SCHWARZEL). Don Giulio Barberis (1847-1927), primo maestro dei novizi della Società Salesiana, ci ha lasciato un'importante testimonianza su Don Bosco e sulla vita dell'oratorio di Valdocco nei quindici quaderni della sua "Cronichetta". In essa riporta le attività dell'oratorio, detti e fatti della vita di Don Bosco e alcune riflessioni dal 1875 al 1879. Da ciò emerge chiaramente quello che era l'ambiente formativo di Valdocco in quegli anni, la sua struttura organizzativa e le strategie educative, i punti di forza e quelli più deboli, con il continuo lavoro di Don Bosco e dei primi salesiani per rendere sempre più efficace l'opera a favore della gioventù, alla cui forte espansione in Italia e all'estero stavano assistendo (è proprio del 1875 la prima spedizione missionaria in Argentina). Nel documento appare innanzitutto la centralità di un'azione pastorale rivolta a far scoprire, custodire e maturare nei giovani la vocazione (soprattutto quella sacerdotale e salesiana: "metter l'abito da chierico e fermarsi nell'oratorio per aiutare Don Bosco"). Questo in un ambiente dove prevalgono le energie positive, in cui i giovani, resi partecipi e coinvolti nelle attività e negli sviluppi dell'opera di cui sono destinatari, naturalmente e quasi spontaneamente crescono nella virtù e sviluppano le loro buone qualità. Si nota, poi, la preoccupazione costante di Don Bosco di tener conto della condizione e dei bisogni degli adolescenti, del loro particolare momento evolutivo e di come a loro si cerchi di adattare ogni intervento e attività. Altrettanto importanti sono gli aspetti organizzativi, di gestione e di governo dell'opera al fine di "evitare i disordini", favorire la collaborazione e l'unità tra gli educatori e assicurare così il buon andamento dell'oratorio. Più nel dettaglio, infine, vengono presentate alcune attenzioni e pratiche educative specifiche. Ne scaturisce un quadro dell'oratorio di Valdocco per molti aspetti legato alla situazione sociale e culturale della città di Torino nella seconda metà del XIX secolo, ma che offre numerosi spunti per un'attualizzazione ai giorni nostri, soprattutto nella direzione di un discernimento e di un accompagnamento dei giovani che prende avvio dalla concretezza dei molteplici aspetti della vita dell'oratorio, e profondamente inserito nella visione e nella missione di Don Bosco.

IV. Area socio-culturale

Cinema e scelte: come la settima arte può essere d'aiuto ai giovani (Jacopo BALLIANA - Mariaelena IACOVONE - Maria Chiara LORENZELLI - Lia PALMIERI - Andrea SANTONI). Dall'invenzione dei Lumiere in poi il cinema è entrato a far parte delle vite di noi tutti. Un coinvolgimento emotivo molto forte che cattura soprattutto i giovani, in particolare per tutto ciò che è collegato alle *star*, grande attrazione dello spettacolo. Il cinema è uno strumento di comunicazione, tra i più forti; come tale ha il potere di influenzare le scelte delle persone e dei giovani. Quanto il mondo giovanile è legato al cinema? Quanto lo ritiene importante nel momento di operare una scelta? Quanto si ritiene consapevolmente influenzato? Quanto illumina i valori e gli ideali forti? Queste e altre domande hanno accompagnato un gruppo di studenti della FSC alla 75ma Mostra Internazionale d'Arte Cinematografica, per cercare di trovare una risposta a una realtà molto complessa. Risposte rinvenute anche nel programma della Mostra che ha presentato film tutti contenenti una scelta: la scelta etica che presiede ogni azione dei protagonisti, e quest'anno molti di questi sono giovani di fronte ad alcune delle scelte più grandi della loro esistenza. Il testo è frutto dell'esperienza e delle riflessioni e ricerche che ne sono seguite.

Giovani e tecnologie inclusive per una comunicazione in tempo reale (Ritamaria BUCCIARELLI - Karen ALKOBY - Javier Julian ENRÍQUEZ - Samuela FRANCESCHINI - Colomba LA RAGIONA - Giulia SAVARESE). Questo intervento coinvolge l'area scientifica-tecnologica-linguistica. Nella odierna società è sempre più in evoluzione una molteplicità di codici *online*. L'uomo privilegia la comunicazione sintetica, omologata, e la semantica perde di consistenza nei messaggi professionali e personali per cedere il posto ad acronimi che simboleggiano testi altamente specialistici e che non permettono di trasmettere la semantica dell'atto comunicativo. Essi non consentono, inoltre, all'uomo di trasmettere i suoi valori e le sue deontologie. Le tecnologie sono strumenti ineludibili per una comunicazione in tempo reale, inevitabilmente sono efficaci in due mondi diversi quale l'inclusivo e il professionale, ma convergenti perché legati da un unico scopo e cioè: messaggio chiaro legato ad un contesto frastico lineare e comprensivo. Si richiedono nuove figure professionali e competenze specialistiche per una società che cambia. Il rischio riguarda gli esiti delle agenzie educative che devono creare un osmotico pensiero di formazione per offrire un contributo alla ricerca in ambito delle scienze umane e scienze dell'educazione in una prospettiva di un umanesimo integrale e quindi pedagogico. In questo contesto, il contributo offre argomentazioni sulle nuove figure professionali per affiancare i giovani nelle scelte di vita e sui concetti ineludibili della formazione dei formatori, e fornisce una breve descrizione di un percorso educativo-didattico che permetta di strutturare e consolidare conoscenze e promuovere apprendimenti complessi, atti a rilevare, valutare e certificare le competenze, fornendo anche una descrizione dell'utilizzo delle tecnologie per "una comunicazione in tempo reale" e di alcuni *software* di nuova generazione per la costruzione dei linguaggi naturali e per le tecniche e i modelli per gli scopi didattici.

Il metodo Freedom Writers: imparare a scegliere. La scrittura di sé, una strada che può generare cambiamento? (Giuseppe CURSIO). Il saggio presenta alcune caratteristiche di un metodo di insegnamento denominato “Freedom Writers” nato in contesto scolastico statunitense, la cui ideatrice è la prof.ssa di Letteratura Inglese Erin Gruwell. Il metodo ha l’obiettivo di aiutare adolescenti e giovani a prendere decisioni in merito alle scelte della propria vita. Le domande generative della prof.ssa Gruwell sono nate dall’esperienza di contatto con tanti studenti di culture diverse e legati tra di loro solo dalla volontà di difendere la propria *gang*. Gruwell farà di questo gruppo-gang una comunità di scrittori. L’esperienza della prof.ssa Gruwell è nata da alcune “domande generative”, tra le quali: - lo scrivere la propria storia può preparare i giovani adolescenti a compiere scelte di vita? - può aiutare ad elaborare e sviluppare desiderio di cambiamento? - lo scrivere può aiutare a trovare criteri per scegliere\discernere? Le storie di cambiamento che la prof.ssa Erin Gruwell racconta sembrano orientate a rispondere positivamente alle domande generative: la trasformazione è possibile, la pratica delle scelte passa anche attraverso la scrittura di sé ed in particolare attraverso la scrittura della propria storia di vita. L’autobiografia infatti è un modo di farsi carico di sé, di prendersi a cuore, è ricerca sociale, è autoanalisi. L’atto dello scrivere potrebbe diventare quella distanza che consente allo studente di pensare il “pensato”, quell’incessante bisogno da parte dell’adolescente di dare ragione dei suoi tumulti emozionali. Scrivere è fermarsi, provare a balbettare risposte circa il proprio essere al mondo, il progetto personale; scrivere è passare nel buio del non conosciuto, del misterioso, per arrivare alla consapevolezza. Lo scrivere è l’ultimo atto di un interminabile processo interno che va accompagnato da adulti significativi: imparare a maneggiare il senso del vuoto, imparare a scrivere delle proprie speranze e delle proprie disavventure. Dentro lo scrivere c’è la lettura di storie, il leggere biografie, entrare in contatto con esperienze che sviluppano disponibilità al cambiamento. Il groviglio del sentire può essere “mentalizzato” grazie a questa incessante operazione del trovare le proprie parole per raccontarsi. Il bisogno esplorativo dello studente, può essere tracciato da questi segnali dell’alfabeto, da parole che hanno corpo, parole che trasformano eventi in esperienze. Scrivere è imparare a meta riflettere, imparare ad apprendere dall’esperienza, quel groviglio diventato parola perché fatto rinascere dalla scrittura. Faticoso e incessante prendere posizione, sviluppare il proprio punto di vista per non nascondersi nei meandri del collettivo, dell’indifferenziato. In questo percorso, lo studente ha bisogno di essere accompagnato e la scuola può diventare la piazza della memoria, il luogo dell’imparare a scrivere, il luogo del prendersi del tempo, il luogo della lentezza. Scrivere può aumentare lo spazio della libertà interiore, lo spazio del rispetto delle differenze. Scrivere può aiutare a scegliere.

I giovani e l’Europa (Maria Pia DI NONNO). Il contributo, nella sua prima parte, si sofferma sull’apporto dato dai giovani al processo d’integrazione europea; nella seconda parte si offrono delle valutazioni sulle principali opportunità che, oggi, l’Europa offre ai giovani. Punto costante di indagine è l’evoluzione, a livello comunitario, delle politiche educative e giovanili, sia ripercorrendone la storia con i suoi

tratti più salienti, dal 1957 ad oggi, sia evidenziando in prospettiva europea il nesso tra educazione e giovani. Si fa riferimento anche all'attenzione al tema manifestata da Papa Paolo VI e si ripercorrono, pur brevemente, gli interventi e le azioni concrete, così come le iniziative istituzionali di carattere internazionale. Quanto ebbe a dire Papa Francesco il 6 maggio 2016 in occasione del conferimento alla sua persona del Premio "Carlo Magno" – ossia che «i nostri giovani [...] non sono il futuro dei nostri popoli, sono il presente; sono quelli che già oggi con i loro sogni, con la loro vita stanno forgiando lo spirito europeo. Non possiamo pensare il domani senza offrire loro una reale partecipazione come agenti di cambiamento e di trasformazione. Non possiamo immaginare l'Europa senza renderli partecipi e protagonisti di questo sogno» – ha effettivamente dietro una lunga e interessantissima storia.

Il "brivido" della vita. Azzardo, giovani e comunità educante (Raffaella ESPOSITO). Passioni, sogni, scelte: attraverso queste chiavi interpretative il contributo conduce un dialogo con l'universo dei giovani osservando i modelli e i comportamenti attraverso cui essi tendono a realizzare l'unica meta veramente significativa comune a tutti: la ricerca della felicità. Ma quali sono i percorsi sui quali si incamminano per raggiungerla? E in che modo la comunità educante vi è coinvolta? Per capirlo si osservano in maniera privilegiata alcuni di quei cammini che appaiono più impervi e che descrivono situazioni di fragilità che a volte toccano anche in maniera pericolosa le vite dei giovani, come accade ad esempio con il cosiddetto "gioco" d'azzardo: numerose sono le ricerche internazionali e nazionali (tra queste anche quella della Caritas diocesana di Roma) che stanno monitorando da tempo questo fenomeno, registrando una penetrazione preoccupante tra fasce di età sempre più basse. Come si colloca la comunità rispetto a queste nuove dipendenze giovanili? Il testo analizza la questione partendo dalla proposta di una prospettiva che osservi la fragilità anche come un'occasione di "ricominciamento" e di "risignificazione". La partita si gioca tutta sulla volontà e sulla capacità di scelta, non sempre facile. Agli adulti, alla comunità educante, capire che ruolo "giocare".

Giovani e inquinamento pornografico: l'ora della consapevolezza (Tebaldo VINCI-GUERRA) L'evoluzione tecnologica ha reso l'accesso, la produzione e la condivisione di materiale pornografico – in pochi anni – facile e capillare. La maggior parte dei primi accessi a materiale pornografico *online*, oramai, è involontaria: vittime giovani che incappano in foto o video *hard* mentre cercano tutt'altro. Immagini eccitanti che si imprime nella loro mente come ferro rovente, educando, influenzando, plasmando convinzioni e comportamenti. Mentre ancora non era arrivato nessun grande a proporre materiale scabroso, mentre non erano ancora nell'età in cui ci si pone certe domande sul sesso, né avevano iniziato il naturale cammino verso la pubertà, il pudore, la sessualità e l'affettività. È una consapevolezza ineludibile: bambini e giovani meritano una speciale protezione. L'ondata di porno che li travolge non deve rimanere una fatalità silenziosa. Di fronte a questa situazione, il contributo affronta i seguenti temi: la 'pornificazione' della società; l'incompatibilità antropologica tra pornografia e sviluppo umano integrale; la dipendenza; il nesso tra *online* e vita of-

flâneur; la seduzione/trappola del *sexting*; la convergenza tra recenti studi sociologici/neurologici e l'insegnamento della Chiesa in merito alla pornografia; la necessaria reazione (prevenzione, informazione, disponibilità, accompagnamento e guarigione) che vede coinvolta (e dovrà coinvolgere maggiormente) beninteso anche la Chiesa.

V. “Buone pratiche” nell’accompagnamento della scelta all’interno di percorsi scolastici e di pastorale universitaria

Juventude e mercado de trabalho numa perspectiva humano-cristã: programa de capacitação e inserção do jovem (Carmelita L. AGRIZZI - Ana Cristina Z. LOUSADA - Silvia Cecília C. LOURENÇO). O “Nova Vida” é um programa municipal que funciona há 28 anos na cidade de Macaé (estado do Rio de Janeiro - Brasil) e trabalha com jovens entre 14 e 18 anos. Os jovens do programa passam um turno do dia trabalhando numa secretaria municipal e no outro turno frequentam a escola. Eles recebem meio salário mínimo (atualmente R\$ 469,00, aproximadamente 115,00 euros – valores de dezembro de 2017). Esta é uma oportunidade para aprender a trabalhar, por conseguinte são incluídos socialmente. Os adolescentes são integrantes de famílias em risco de vulnerabilidade social e a remuneração recebida representa uma grande ajuda para os pais e responsáveis, essa remuneração auxilia nas despesas da casa. O projeto ainda contribui para a valorização do estudo, pois para ingressar no Programa Nova Vida é preciso estar cursando o ano letivo escolar. Muitos adolescentes são encaminhados pelo Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, no Bairro Fronteira ou pelo Conselho Tutelar. Também são atendidos meninos e meninas da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae). A parceria entre a Faculdade Salesiana Maria Auxiliadora (FSMA) e a Prefeitura Municipal de Macaé / Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social foi celebrada em 14 de maio de 2015, para o treinamento e capacitação dos jovens do Programa Nova Vida, que é regulamentado pela Lei Municipal 2006/2005. Visando à formação integral do aluno, o programa incentiva à profissionalização para posterior inserção no mercado de trabalho formal, com o objetivo de incluir, promover e capacitar o adolescente, respeitando o seu caráter de pessoa em desenvolvimento. Motivação e finalidade: preparar o jovem para as necessidades de seu tempo, e desta forma, criar a partir de sua orientação pessoal e profissional, a formação de cidadãos capazes de intervir na sociedade local e regional. Com os conhecimentos cultivados e adquiridos ao longo do curso, temas como ética, empreendedorismo e valorização à vida são princípios que alicerçam o projeto com o foco humanístico da filosofia salesiana.

Centro de Enseñanza Superior en Humanidades y Ciencias de la Educación Don Bosco (CES Don Bosco) (Maria José ARENAL JORQUERA). Esta práctica ha nacido en el contexto del Centro Universitario Salesiano de formación de maestros, educadores y pedagogos, en el marco pedagógico característico del estilo salesiano de educación, en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). La motivación para poner en marcha el Servicio de Orientación Universitaria y Acompañamiento al Estudiante

ha sido desarrollar en el contexto universitario salesiano un proceso de carácter formativo integrador dirigido a los jóvenes en el período de su formación como maestros, educadores y pedagogos. Teniendo como objetivo general posibilitar el máximo desarrollo personal y académico del estudiante, para una integración en el mundo laboral desde una ciudadanía activa. El servicio está dirigido a los estudiantes de los Grados de Magisterio Educación Infantil, Magisterio Educación Primaria, Educación Social y Pedagogía.

Processos educativos com jovens em situação de vulnerabilidade: a extensão universitária em busca da superação de limites e descoberta de novas possibilidades (Wellington DE OLIVEIRA). O projeto “Processos educativos com jovens” objetiva promover o encontro, a socialização e a formação entre jovens (meninas de 12 a 16 anos) moradoras de periferias urbanas na Região Metropolitana de Lorena, Vale do Paraíba, São Paulo, Brasil. Entendemos que as experiências das jovens nas “bordas” da cidade está enredada por práticas e saberes de resistência nas dimensões social, coletiva, individual e subjetiva. Considerando que toda prática social é educativa, isto é, proporciona a construção de valores pelos sujeitos que a vivenciam, procuramos com esse projeto o encontro compartilhado de múltiplas experiências e saberes juvenis. Portanto, o projeto de formação promove reflexões e possibilidades de atuação juvenil em seus espaços. Nesse sentido, esse projeto de extensão busca potencializar ações já desenvolvidas pelo programa Observatório da Juventude do Centro Universitário Teresa d’Ávila-UNIFATEA. O programa orienta-se por eixos que visam a contribuir para formação da identidade das jovens, através de um processo em que elas possam visualizar suas reais potencialidades e limitações, ameaças e oportunidades. Os conceitos trabalhados são: identidade pessoal e social; pessoa e personagem e afetividade. As competências que se desenvolvem no projeto são identificar componentes afetivos, culturais, sociais e de conhecimento que constituem a identidade própria e do outro, e que regulam as relações interpessoais e relacionar o reconhecimento da própria identidade pessoal com as possibilidades de concretizar o projeto de vida.

Learning by service e learning by doing: nuove frontiere di pastorale giovanile ed universitaria (Luca PEYRON - Ivan ANDREIS). La prassi nasce all’interno della pastorale universitaria dell’Arcidiocesi di Torino in sinergia con la Caritas Diocesana, le istituzioni accademiche del territorio civili e religiose, le istituzioni politiche (Città Metropolitana) e il Centro Servizi per il volontariato. La finalità dell’azione è molteplice ed ha diversi piani: da un lato l’educazione dei giovani attraverso il contatto diretto con la fragilità variamente declinata ed incontrata, dall’altro l’implementazione negli enti che per missione stanno accanto alla fragilità delle competenze e della capacità innovativa dei giovani studenti universitari. Ulteriori finalità e motivazioni sono il dialogo e la collaborazione con le istituzioni coinvolte creando così un clima di fiducia reciproca e collaborazione foriero di nuove possibilità di azione pastorale. In particolare il lavorare insieme agli atenei per il bene dei giovani permette di trasmettere in modo efficace il carico valoriale ecclesiale; il lavorare con gli enti che si curano della fragilità permette a questi ultimi di implementare nuove pratiche e stru-

menti che gli atenei, attraverso gli studenti ed i docenti, trasferiscono nell'ambito della terza missione dell'università. La presenza di soggetti istituzionali e politici poi permette di ritagliare uno spazio pubblico alla componente religiosa dimostrando così il valore anche pubblico del carico valoriale del Vangelo. Da ultimo il contatto degli studenti con gli ambienti che stanno accanto alla fragilità, specialmente quelli ecclesiali, permette ai giovani che non hanno appartenenza ecclesiale di apprendere in presa diretta così significhi amare il prossimo spinti dall'amore di Dio assumendo così uno sguardo diverso sulla realtà.

Giovani, carriera universitaria e vocazione (Annalisa ISDRAELE ROMANO - Nicola GIACOPINI). Il Progetto Accompagnamento e Orientamento è un percorso di accompagnamento alla vita universitaria rivolto agli studenti dei corsi di Laurea triennale in Psicologia, Pedagogia e Comunicazione dell'Istituto Universitario IUSVE, aggregato alla Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana. È coordinato da un'equipe interdipartimentale composta dal Direttore del Dipartimento di Psicologia, dalla referente dell'Orientamento e dai docenti coordinatori dei dipartimenti. La finalità è di offrire occasioni di riflessione e accompagnamento personali e di gruppo: - sull'andamento accademico degli studenti (voti degli esami ed ECTS sostenuti rispetto al piano di studi); - sulle attitudini ed interessi personali in vista della costruzione di un progetto personale di vita, di eventuali ri-orientamenti o di una scelta consapevole di continuazione del percorso con *master* o lauree magistrali; - sulla qualità della vita universitaria in stile salesiano (il clima di corso, la relazione con i docenti, la percezione di essere accompagnati ed aiutati, il clima familiare rispetto al percorso universitario, ecc.); - sulla costruzione, in ultima analisi, di un progetto personale di vita accademica e professionale.

El egresado, un testigo por la experiencia vivida, en y desde una obra educativa en pastoral (Sara Cecilia SIERRA JARAMILLO). La Escuela Normal Superior (ENS), es una institución formadora de maestros, ubicada en el Área Metropolitana de Medellín (Antioquia-Colombia), zona densamente poblada y con fuertes contrastes entre ricos y pobres. Estos últimos, en su gran mayoría, llegaron huyendo de la violencia o buscando mejores condiciones de vida. Esta situación ha propiciado el aumento de niños y jóvenes en situación de riesgo, a los cuales el Estado no siempre les puede garantizar el derecho a la educación con calidad. Esta situación no le ha sido indiferente a la Institución, sino que por el contrario, ella, fiel al patrimonio espiritual de Don Bosco y Madre Mazzarello e inspirada en la Espiritualidad de Comunión, propuesta por Juan Pablo II en el marco de la celebración del Jubileo de la Redención (año 2.000), asume como uno de sus retos más significativos potenciar y cualificar la animación pastoral, como una estrategia para fortalecer la vivencia de los valores humano cristianos del Evangelio, no sólo, a través de la gestión de proyectos y acciones concretas, consecuentes con la naturaleza formativa de la Escuela Normal, en favor de los niños y jóvenes más necesitados, sino, también con la creación de las condiciones de posibilidad para la existencia de una escuela en pastoral, capaz de forjar en cada uno de los miembros de la comunidad educativa, pero de manera especial en

los estudiantes, un estilo de vida coherente con el Evangelio, comprometido con la gestión y sostenibilidad de los proyectos educativo-pastorales, aún después de concluir sus estudios en la Institución. ¿Cómo hacer de la acción pastoral de la ENS, un espacio de formación humano cristiana, capaz de incidir en la transformación personal y social, por la experiencia de vida construida y apropiada como un estilo de vida, que se prolonga más allá de los años de escolarización?

VI. “Buone pratiche” nell’accompagnamento della scelta all’interno di proposte non formali: oratorio, volontariato

Giovani: promotori dei diritti umani alle nazioni unite (Lavinia FORMICA). Il contributo presenta la significativa esperienza dello *stage* formativo nell’Ufficio di IIMA, che rappresenta l’Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice e il Vides Internazionale a Ginevra. L’Ufficio dei diritti umani di IIMA promuove l’attivismo e l’*empowerment* dei giovani per raggiungere l’obiettivo di “Educazione per tutti”. La missione coinvolge giovani con diversi *background* e conoscenze. L’esperienza è rivolta a studenti o laureati in uno dei campi attinenti al lavoro dell’Ufficio (per esempio relazioni internazionali, diritto internazionale, economia internazionale, scienze politiche...) che dimostrino un chiaro interesse per la tutela dei diritti umani. L’obiettivo è la promozione del diritto all’educazione e l’*empowerment* dei giovani, e lo *stage* – come si evince dalla descrizione dell’esperienza – aiuta i giovani nella scoperta delle proprie potenzialità come promotori e difensori dei diritti umani.

“Salohy”, experience missionnaire à Madagascar (Herinilaina Ella RAZAFINIRINA). L’expérience “Salohy” est née suite à la demande des jeunes animateurs des Oratorio de Madagascar, pour leur permettre de réaliser une expérience missionnaire auprès des enfants et des jeunes, dans un endroit où il n’y pas encore une présence des FMA ou des SDB. L’expérience “Salohy” a une double finalité: - pour les jeunes volontaires missionnaires, vivre une expérience missionnaire où ils sont des protagonistes pour porter la Bonne nouvelle aux autres jeunes; - pour les jeunes et les enfants du lieu de mission, partager la spiritualité et la méthode éducative de Don Bosco aux jeunes des autres paroisses ou diocèses. *Le target*: jeunes plus de 18 ans, animateurs dans un milieu éducatif salésien (Oratorio, école, paroisse ...), qui désirent approfondir la foi et veulent participer à l’annonce de l’Evangile, désireux de se donner gratuitement à une mission d’éducation et d’animation des jeunes, selon la spiritualité salésienne et qui ont déjà suivi le deuxième niveau de formation d’animateurs (selon le plan de formation établie par la PdJ de Madagascar). Les jeunes doivent avoir un(e) accompagnateur/trice spirituel (SDB ou FMA).

Prácticas pedagógicas formales y no formales en distintos contextos de aprendizaje (Laura Noemi TEROL). El Instituto Superior María Auxiliadora de la ciudad de Rosario, Argentina, desde el año 1971 forma maestros y maestras para la escuela primaria. Como casa salesiana perteneciente a las Hijas de María Auxiliadora encuentra su

principio inspirador en el humanismo cristiano, que pone la persona al centro y la hace protagonista de la propia existencia. Los/as alumnos/as que eligen esta propuesta cursan el Profesorado de Educación Primaria Plan 528/09 que está en vigencia en la Jurisdicción de Santa Fe desde el año 2009. Las opciones preferenciales, que dan marco a este proyecto de cátedra compartida (Taller de Práctica II y Sujeto de la Educación Primaria), son el compromiso de promover una cultura de calidad en la actualización constante de programas, contenidos y metodologías, y la valorización de las redes comunicativas para generar sinergias, tendientes a prevenir malestar, exclusión social y violencia. El espacio de cátedra compartida se ha fijado como objetivo principal, desarrollar un espacio de investigación profunda y transversal sobre diferentes temáticas comunes a ambas áreas curriculares, donde se permita indagar, conocer, interpretar e intervenir de manera directa en los distintos contextos de aprendizaje. Es fundamental que el futuro docente amplíe su mirada sobre aquellos sujetos que habitan hoy las distintas Instituciones, incluyendo la escuela; que se involucre con las diversas realidades que los atraviesan, y adquieran las herramientas necesarias para construir nuevos vínculos educativos y establecer encuentros pedagógicos significativos.

VII. “Buone pratiche” nella preparazione al matrimonio e accompagnamento del matrimonio

Family Garden, counselling Centre for families (Kamil BAGIN - Katarina BAGIN). The Family Garden is a counseling Centre for families, located in Bratislava, Slovakia, staffed by laymen – Salesian cooperators since 2014. In addition to Salesian cooperators Family Garden collaborate with many other specialists (gynecologist, psychologist, priest, lawyer, special education professional, financial adviser), married couples and the entire Salesian family. The Family Garden brings all these Christian specialists under one roof, thus helping believers who seek high quality professional help. The main aim of the Centre from very beginning is to provide activities focusing to present family as the value which needs to be protect and picked up thanks to its importance for healthy society.

Un sito web per la preparazione al matrimonio (Alfonso COLZANI - Francesca Dossi). Si descrive questa significativa attività sorta all'interno del servizio per la Famiglia della diocesi di Milano con l'intento di offrire agli operatori pastorali uno strumento aggiornato, flessibile e metodologicamente corretto per progettare gli itinerari parrocchiali di preparazione al matrimonio. Rivolta agli operatori della pastorale familiare (sacerdoti, religiosi/e, laici), ha lo scopo di favorire l'autonomia progettuale nella realizzazione di percorsi legati a un solido quadro di riferimento e alla peculiarità della propria realtà pastorale. Il sito *web* è stato articolato attorno a due sezioni: la prima, intitolata *Dieci ingredienti per un buon itinerario di preparazione al matrimonio* intende proporre gli elementi che rendono un itinerario di preparazione buono e fruttuoso. La seconda sezione propone lo schema di un itinerario pensato

in 12 incontri, come auspicato dai recenti *Orientamenti della Chiesa italiana sulla preparazione al matrimonio e alla famiglia*.

L'Associazione Cerchi d'Onda. Scuola di formazione per animatori familiari (SFAF) (Mario Oscar LLANOS). A partire dall'esperienza di animazione del Gruppo Famiglie don Bosco presso l'Opera salesiana del Borgo Ragazzi a Roma (1997-2011), dalla creazione di "Progetto Coppia" – proposta di formazione permanente per Coppie (1999-2004) – e dalla creazione dell'Associazione Cerchi d'Onda – dedita alla solidarietà e pedagogia familiare –, è nata nel 2005 la Scuola di Formazione per Animatori Familiari (SFAF), scuola estiva di animazione e pastorale familiare per singoli, coppie e famiglie impegnate o sensibili nel settore.

Sono motivazioni costanti di questa iniziativa gli aspetti che segnalano bisogni formativi pressanti nella Chiesa e nella società attuale: il vissuto del sistema preventivo per la singola famiglia e per una famiglia di famiglie; la necessità di crescere come coppia, insieme ai figli, nell'orientamento e nella maturazione vocazionale di ognuno; un approccio serio e attuale alla condizione della famiglia e all'emergenza educativa; una fondata iniziazione metodologica all'animazione familiare; una abilitazione basica volta alla gestione dei processi e delle dinamiche di gruppo; la conoscenza teorico-pratica del Counselling e dell'accompagnamento familiare; l'acquisizione delle competenze necessarie per lavorare in rete al servizio della famiglia; la sensibilizzazione all'assistenza psicologica e spirituale della coppia e della famiglia; lo sviluppo di nuove forme di pedagogia familiare.

VIII. "Buone pratiche" nell'orientamento vocazionale e nella pastorale vocazionale specifica

"Duc in Altum" (Francine GUILMETTE). After World Youth Day 2002 (Toronto, Canada), the 3rd Continental Vocation Congress for Vocations in North America (Montreal 2002), a Pastoral Plan was published inviting the whole Church to nurture a Vocation Culture. In a vocation crisis context, a small group of FMAs in Canada and laity reflected on how to do this. The idea of a sustained discernment journey, the need for a loving and faithful accompaniment of young people began to emerge. It has been developed a structured program, tested it, deepened it, and evaluated it. It is an experience that young adults value the journey and grow tremendously through it. The core motivation of *Duc in Altum* is to respond to the deepest questions of young adults: Who am I? Where am I going in life? How can I find true happiness? How do I know what God wants me to be and to do? How can I discern among so many good choices? Its goal is to accompany young people as there are facing a multiplicity of propositions and experiences (frequently not integrated), and reflect on short-term and long-term commitments.

How christian living education and salesian youth movement in all their educative settings lead young people to a life choice (Teresita PADRON). This experience start-

ed in Philippines in the religious group life of the young people in all educative settings. Its motivation and goals are forming good Christians and honest citizens leading them to make a life choice. The Christian Living Education (CLE) is the teaching of religion which is concretized in the daily and lived in continuity in the Salesian Youth Movement. In all the educative settings (schools, oratories, hostels, centers for youth at risk, technical-vocational centers, and boarding school), young people freely join the SYM. Membership in the SYM is not part of the academic curriculum in the school, therefore the young people are not obliged to become members. However, 100% of these young people still choose to join the SYM. In the schools, two to three hours after classes once a week is provided solely for SYM activities.

Young people are educated to prayer and spirituality in the CLE and SYM which leads them to concrete expressions in social responsibility and solidarity. Through the Educating Communities, venues for community and outreach services are created. These experiences provide meaning and purpose in their life. Examples of these are: mangrove reforestation, teaching of catechesis in the public schools, gift-giving to the poor at Christmas, volunteering in relief operations during calamities, service in the oratory, participating in camps with service learning components, and joining VIDES-Philippines as junior members.

La dimensión vocacional de la misión educativa (Yolima Elena POSADA PERDOMO). Es evidente que las vocaciones religiosas han venido disminuyendo significativamente, pero también es evidente la pluralidad de mundos juveniles que han venido interpelando y confrontando nuestra manera de hacer pastoral y, mucho más, nuestra manera de hacer la propuesta vocacional específica. La experiencia se desarrolla en Barranquilla (Colombia). Su motivación es “vocacionalizar” la pastoral educativa para obrar de modo que toda expresión pastoral sea un llamado vocacional, capaz de tocar el corazón y poner al joven ante la pregunta estratégica: “Señor, ¿qué quieres que haga?”. Su finalidad: el ofrecimiento de un itinerario de maduración vocacional que acompañe el desarrollo unitario y armónico de la persona y no solo un momento del proceso educativo.

IX. “Buone pratiche” nell’educazione alle scelte attraverso i *media*

Il contributo dei new media: l’esperienza della Web Radio OnThe Move (Gabriele BELTRAMI). Si tratta di un programma di terza accoglienza per inclusione e integrazione avviato dai Missionari di san Carlo – Scalabriniani – per giovani migranti, rifugiati ed autoctoni. L’obiettivo educativo-formativo è, appunto, la formazione e il *training* lavorativo al linguaggio della radio e alla pratica presso la Web Radio *OntheMove*. Nasce per dare un’opportunità professionale a giovani rifugiati, con una particolare attenzione per le donne e coloro che provengono da situazioni di alta vulnerabilità (vittime di tratta, ex minori non accompagnati, vittime di torture). Il progetto si dedica alla formazione di 30 candidati selezionati in base alle caratteri-

stiche sopra elencate, e all'accompagnamento e avvio di una *web* radio autonoma. L'idea nasce nella casa di accoglienza per rifugiati di Roma "CasaScalabrini634".

Calciosociale e Radioimpegno: *l'impegno dei giovani in periferia* (Graziana DIZONNO). Corviale è una periferia a sud ovest di Roma, spesso conosciuta ai romani per una complessa presenza di criticità sociali e territoriali, quali: l'occupazione abusiva; il degrado strutturale del complesso abitativo; l'alto tasso di abbandono scolastico prematuro; la diffusa microcriminalità. Dal 2014 però, da quando l'ASD Calciosociale ha riaperto una struttura pubblica abbandonata, riqualificandola, dopo anni di lavori, secondo i principi della bioarchitettura e della sostenibilità energetica, e attivato un vero e proprio programma educativo per i giovani del quartiere, Corviale ha conosciuto una nuova opportunità di riscatto. Questo centro che oggi si chiama il "Campo dei Miracoli - Valentina Venanzi" in memoria di una giovane volontaria del Calciosociale scomparsa in seguito ad un incidente, è frequentato dai numerosi ragazzi di Corviale e dalle loro famiglie, costruendo finalmente un nuovo senso di comunità. Radioimpegno, invece, si presenta come un presidio per la legalità e l'impegno civico. Dal 30 maggio del 2016, ogni notte e tutti i giorni dell'anno, si susseguono in diretta *streaming* e su FM, associazioni, donne, uomini, giovani, artisti, tutti volontari, per raccontare la parte migliore della città, per offrire libera informazione, per creare un filo diretto di ascolto con la città, per dare spazio a giovani talenti e artisti e per far compagnia a chi è solo anche di notte.

Evangelização jovem através das novas mídias (Tiago MARCON - Edna Regina RODRIGUES DE CARVALHO). A Comunidade *Canção Nova* nasce na década de 70, a partir da exortação apostólica *Evangelii Nuntiandi*, apresentada naquela época pelo Bispo da Diocese, que impressionado com o conteúdo do documento, apontou ao fundador Mons. Jonas Abib, o parágrafo 44, enfatizando a necessidade de colocá-lo em prática, pois "os batizados não são evangelizados". Motivação é aquela de levar o jovem a fazer uma experiência pessoal e profunda com a pessoa de Jesus Cristo, e a partir disso levar a proposta revolucionária do Evangelho, uma proposta de uma vida nova, transmitindo os princípios, os valores cristãos, bem como o aprofundamento formativo, na dimensão humana, doutrinal, carismática e espiritual. Mostrando ao jovem, também através das novas mídias, que escolher por Deus é a melhor opção a ser feita, e que isso garante a sua real felicidade.

Ecco dunque il ricco e variegato panorama di contenuti, metodologie ed esperienze che viene offerto attraverso i contributi qui raccolti, anche nella prospettiva di non fermarci a ciò che è stato elaborato bensì, a partire da esso, promuovere ulteriormente ed approfondire e qualificare le sinergie e le collaborazioni in vista di accompagnare sempre meglio i giovani nelle "scelte di vita".

Maria Teresa Spiga
curatrice degli Atti

I. AREA ANTROPOLOGICO-TEORETICA

SCELTA, LIBERO ARBITRIO E RESPONSABILITÀ. FRA FILOSOFIA E VITA QUOTIDIANA

Igor Agostini¹

I filosofi hanno a lungo riflettuto sulla nozione di “scelta” la quale, del resto, si connette in modo strettissimo a tre nozioni fondamentali della storia del pensiero umano: libero arbitrio, libertà e responsabilità morale.

Nel mio breve intervento, cercherò di illustrare, partendo da un testo celebre della storia della filosofia moderna, tratto dalle *Meditationes de prima philosophia* (1641) di René Descartes (1596-1650), il rapporto fra questi concetti, esemplificandoli su casi concreti della vita quotidiana.

Vorrei che il testo filosofico fosse inteso, qui, in chiave didattica, come una sorta di paradigma illustrativo dell’esperienza umana, cui i giovani possano ispirarsi per comprendere meglio la complessità strutturale che sta dietro a ciascuna delle loro azioni, le costanti universali – potremmo dire – che fanno da sfondo a singoli atti che si compiono sempre in situazioni particolari. Procederò, quindi, nel seguito, ad utilizzare alcuni esempi per tradurre in situazioni concrete il complesso apparato concettuale all’opera nel testo filosofico.²

Nella storia della filosofia si sono fronteggiate, da sempre, due concezioni distinte della libertà umana.

Secondo la prima, la libertà consiste nella capacità di scelta fra più possibilità: la volontà è libera, cioè, in quanto è in suo potere di decidere sempre fra due alternative. Intesa in questo senso, la volontà è libera in quanto non è mai necessitata.

La seconda di queste concezioni, invece, ritiene che la libertà consista nell’auto-determinazione, ovverosia nel fatto che le nostre azioni provengono da un atto della volontà, per cui, anche quando la nostra azione fosse necessaria, non siamo costretti ad agire, ma agiamo spontaneamente. Una tale concezione consente di tenere ferma, insieme, la libertà dell’uomo con il determinismo, ovvero la dottrina secondo la quale tutti gli eventi sono necessari, in *quanto le azioni umane, pur potendo anch’esse*

¹ Igor AGOSTINI, Università del Salento, Lecce.

² A motivo di un’esigenza di semplificazione, ma anche della difficoltà effettiva di tradurre in casi particolari nozioni universali, preciso preliminarmente che gli esempi che addurrò in questo articolo devono essere intesi come illustrativi dei rispettivi concetti filosofici solo in via approssimativa, e non devono – e possono – essere ritenuti come perfettamente adeguati alle nozioni che illustrano.

essere eventi necessari, risultano nondimeno sempre libere in quanto il loro principio è interno e, quindi, la volontà non è determinata da altro, ma da se stessa (ecco perché si parla di libertà come auto-determinazione).

È in questo senso che gli stoici dicevano che solo il saggio è “libero”, perché non è schiavo delle passioni, e i Padri della Chiesa diranno, seguendo San Paolo, che solo colui che ha il dono delle fede è “libero”, perché non è schiavo del peccato.³

Le due nozioni sono profondamente diverse fra di loro, ed infatti diverso è il loro termine opposizionale: alla libertà come spontaneità si oppone la costrizione, ma non la necessità; mentre alla libertà come autodeterminazione si oppone, oltre che la costrizione, ogni forma di necessità e, quindi, di determinismo.

Queste due concezioni si ritrovano, entrambe, l'una accanto all'altra nella *Quarta Meditazione* di Descartes. La libertà dell'arbitrio o volontà, infatti,

consiste in questo soltanto, che possiamo fare o non fare (ossia, affermare o negare, ricercare o fuggire) una stessa cosa, o, piuttosto, in questo soltanto, che siamo portati verso quel che l'intelletto ci propone di affermare o di negare, ossia di ricercare o di fuggire, in modo tale da non sentirci determinati a ciò da alcuna forza esterna. E, infatti, perché io sia libero non è necessario che io mi possa dirigere verso l'una come verso l'altra parte, ma, al contrario, quanto più propendo da una parte – o perché vi intendo con evidenza una ragione di vero e di bene, o perché Dio dispone in tal modo i miei pensieri più intimi – tanto più liberamente la scelgo: e, infatti, né la grazia divina, certo, né la conoscenza naturale diminuiscono mai la libertà ma, piuttosto, la aumentano e la rafforzano. Invece, quell'indifferenza, che sperimento allorché nessuna ragione mi spinge da una parte piuttosto che dall'altra, è il grado infimo della libertà e non attesta in questa perfezione alcuna, ma soltanto un difetto, ossia una negazione, nella conoscenza: se infatti vedessi sempre chiaramente cosa è vero e buono, non delibererei mai su ciò che si debba giudicare o scegliere; e così, sebbene interamente libero, non potrei tuttavia mai essere indifferente.⁴

Non è mio scopo quello di analizzare, qui, la dottrina cartesiana della libertà né, quindi, tantomeno, toccare le difficoltà esegetiche sollevate da questo testo, che d'altronde conoscerà sviluppi successivi, nella corrispondenza, che allargano ulteriormente il quadro problematico.⁵

Vorrei, invece, cercare di offrire una sintesi il più possibile semplice di questa

³ S. LANDUCCI, *La Critica della ragion pratica di Kant. Introduzione alla lettura*, Carocci, Roma 1993, 79.

⁴ R. DESCARTES, *Meditationes de prima philosophia*, a cura di I. Agostini, in Id., *Opere 1637-1649*, a cura di G. Belgioioso con la collaborazione di I. Agostini, F. Marrone e M. Savini, Bompiani, Milano 2009, 757.

⁵ All'interno della bibliografia abbondante, cfr. almeno E. GILSON, *La Liberté chez Descartes et la théologie*, Alcan, Paris 1913; J. LAPORTE, *La liberté selon Descartes*, in *Revue de métaphysique et de morale* 49 (1937) 101-164; A. KENNY, *Descartes on the Will*, in R.J. BUTLER (ed.), *Cartesian Studies*, Basil Blackwell, Oxford, 1-31; D. KAMBOUCHNER, *Descartes et la philosophie morale*, Hermann, Paris 2008; C.P. RAGLAND, *The Will to Reason. Theodicy and Freedom in Descartes*, Oxford University Press, Oxford 2016.

pagina, cercando di far emergere le nozioni che vi sono implicate per poi cercare di mostrarne concretamente (seppur in maniera approssimativa) il significato, esemplificandolo su casi reali che un giovane può incontrare in qualsivoglia circostanza della propria vita quotidiana.

Come è stato notato da illustri studiosi, in questa pagina delle *Meditationes* si affiancano almeno due sensi di libertà.

Anzitutto, Descartes presenta qui due definizioni di libertà dell'arbitrio (che egli considera come equivalente alla volontà): in un primo senso, essa consiste nella nostra capacità di fare o non fare una cosa (cioè affermare o negare, seguire o fuggire); in un secondo senso, essa consiste nel fatto che, affermando o negando, perseguendo o fuggendo ciò che l'intelletto propone ad essa, non è costretta da nessuna forza esteriore.

Queste due definizioni possono essere ricondotte alle due concezioni di libertà che ho menzionato sopra: la prima, alla libertà come autonomia, la seconda, alla libertà come scelta o, meglio, ad un caso particolare di libertà di scelta, ovvero sia il caso estremo – tradizionalmente detto indifferenza – in cui non vi siano ragioni che spingono né da una parte né dall'altra.⁶

Inoltre, Descartes stabilisce un rapporto nell'ordine della perfezione fra queste due nozioni, sostenendo che il secondo senso di libertà è il meno perfetto (il più basso, l'"infimo") e che, per quel che riguarda il primo, si è tanto più liberi quanto più si è inclinati da ragioni evidenti, che siano razionali o derivanti dalla grazia divina.

Si comprende, quindi, come rivendicando, in questo testo, la maggiore perfezione della libertà intesa quale autonomia, la posizione assunta da Descartes fu soggetta all'accusa di calvinismo. Un tema, questo, su cui non posso entrare,⁷ ma che mi consente di sottolineare un altro punto: nel testo di Descartes, nel momento stesso in cui si asserisce la superiorità di un senso di libertà (autodeterminazione) sull'altro (scelta), si palesa un significato ulteriore di libertà, assiologico, per cui la libertà ha dei gradi di perfezione, di cui il più basso è l'indifferenza ed il più alto è la determinazione per l'evidenza. Ne risulta che, per Cartesio, la libertà come scelta è meno perfetta della libertà come autonomia proprio perché, in qualsivoglia situazione di scelta, anche in situazioni di non indifferenza, l'evidenza non è mai assolutamente necessitante e, quindi, lascia sempre almeno un minimo di margine per scegliere un'altra possibilità.

Cerchiamo di meglio afferrare il discorso di Descartes illustrandolo su casi concreti.

⁶ Secondo la celebre definizione di L. MOLINA, *Concordia liberii arbitrii cum gratiæ donis, divina præscientia, providentia, prædestinatione et reprobatione, ad nonnullos primæpartis D. Thomæ, articulos*, Olyssipone, apud Antonium Riberium, 1588, 14, 13, 2, 3, 12: «*Illud agens liberum dicitur, quod positus omnibus requisitis ad agendum, potest agere, et non agere, aut ita agere unum, ut contrarium etiam agere possit. Atque ab hac libertate facultas, qua tale agens potest ita operari, dicitur libera*».

⁷ Su di esso, cfr. E. SCRIBANO, *I cartesiani e il libero arbitrio*, in *Annali dell'Istituto di Filosofia* 5 (1983) 127-176, poi in *Id.*, *Da Descartes a Spinoza. Percorsi della teologia razionale nel Seicento*, Franco Angeli, Milano 1988, 13-81.

Poniamo che io debba raggiungere la casa di un mio amico in una campagna che non conosco, nel cuore della notte, in una lunga strada non illuminata: nonostante la distanza ed il buio, la strada da casa mia è estremamente semplice, in quanto non prevede alcun bivio, tranne che in un punto, subito dopo superato un fiume; il mio amico si era premurato di avvisarmi che, a quel punto, avrei dovuto girare a destra e non a sinistra.

Perco la strada, regolarmente, supero il fiume e mi trovo di fronte al bivio; senonché, in quel preciso momento, mi rendo conto di non ricordare in alcun modo cosa mi aveva detto il mio amico; anzi, neppure ricordo che mi avesse detto qualcosa, perché in quel frangente ero stato completamente distratto; in questo caso, *nessuna* ragione mi spinge da una parte piuttosto che dall'altra e mi trovo in una situazione di perfetta indifferenza.

Mettiamo, invece, che di fronte al medesimo bivio mi sembri di ricordare, seppur vagamente, cosa mi era stato detto, ovvero sia che avrei dovuto girare a destra. In questo caso, vi è una ragione che mi inclina da una parte, anche se non in modo necessitante, poiché non ho la certezza di ricordare esattamente quello che mi era stato detto; e, quindi, il dubbio che si debba andare dalla parte contraria resta.

Ipotizziamo, infine, che io mi trovi di fronte al medesimo bivio e che, pur non rammentando con certezza che cosa il mio amico mi avesse detto, egli mi avesse inviato, per sicurezza, un messaggio vocale per ricordarmi l'indicazione: accendo il telefono e sento che mi suggerisce di andare a destra. Il mio ricordo è supportato dalla certezza della sua indicazione. Adesso, la ragione che mi spinge a destra è necessitante, poiché le informazioni di cui dispongo per orientare la mia azione (l'evidenza) sono complete e non vi è alcuna ragione che mi spinge dall'altra parte.

I primi due casi esemplificano perfettamente la libertà come scelta e la libertà come autodeterminazione. Nel primo caso, vi è una totale indifferenza, perché non c'è alcuna ragione che mi spinga da una parte più che dall'altra; nel secondo, l'indifferenza non è totale, perché, pur essendoci una ragione che mi inclina da una parte, non sono assenti ragioni che possono indurre dall'altra; nel terzo, vi è un'evidenza incontrovertibile che mi spinge da una parte e non vi sono ragioni che possano ancora indurmi dall'altra.

L'ultimo caso permette altresì di chiarire, credo in modo perspicuo, perché, anche in casi in cui vi sono ragioni che mi spingono esclusivamente da una parte e, dunque, non si dà, a rigore, scelta, la mia azione resti libera: sarebbe assurdo sostenere che, poiché non dispongo di ragione alcuna che mi inclini a prendere la strada sbagliata, in quanto conosco con certezza la strada giusta, nell'imboccarla io non sia libero.

Sono libero, per l'appunto, nel senso della libertà dell'autonomia, che viene peraltro qui a rivelare una condizione da essa ineliminabile: la conoscenza delle circostanze. In termini cartesiani, l'evidenza, che può essere naturale, derivante dalla mia ragione, o soprannaturale, derivante da Dio.

Secondo Agostino di Ippona (354-430), l'autonomia era anche l'unico senso in cui si potesse parlare di "libertà", essendo la facoltà di scelta da denominarsi piuttosto "libero arbitrio": una concezione che gli si imponeva – e che influenzerà per secoli e secoli il pensiero occidentale, soprattutto cristiano, grazie alla vittoriosa polemica

condotta contro Pelagio (360-420) – per mettere insieme l’onnipotenza di Dio, che determina ogni mia singola azione mediante la sua causalità, e la mia libertà; conciliazione possibile solo a patto di pensare la libertà come autonomia, oltretutto proveniente da un principio interno di determinazione, Dio.

Queste due nozioni, come dicevo, non cesseranno mai di fronteggiarsi nel corso della storia della filosofia e, spesso, all’interno della stessa elaborazione concettuale di un singolo autore. Sono partito da Descartes, ma non sarà inutile riferirmi ora, seppur brevemente, alla riflessione di Immanuel Kant (1724-1804). Nella sua più importante opera di filosofia morale, la *Critica della ragion pratica* (1788), convivono due distinte concezioni della libertà: la libertà come autonomia della volontà (che per Kant significa adeguazione della volontà all’imperativo della legge morale) e la libertà come scelta.

Eppure, ad un certo momento del suo percorso filosofico, nella *Religione nei limiti della sola ragione* (1792-1793), Kant scioglierà tutte le sue oscillazioni, risolvendosi infine a far coincidere la libertà con la capacità di scelta. Di questa, che è una vera e propria scelta teorica, da parte di Kant, c’è una ragione precisa, che va ricercata nella necessità di tenere ferma la dimensione della responsabilità morale (che egli intendeva in senso retribuzionistico, ovvero come merito e colpa), che richiede necessariamente una scelta.⁸

L’idea di Kant – che raccoglie qui una tradizionale difficoltà contro la libertà come autonomia – è che, se le nostre azioni sono libere solo nel senso della libertà come autonomia (e quindi esse sono null’altro che un anello di catena deterministica), non possiamo ritenere di esserne responsabili, perché non avremmo potuto fare altrimenti.⁹

Si tratta di una convinzione molto largamente diffusa in filosofia e che sarà spinta sino alle sue estreme conseguenze da Roderick Chisholm (n. 1916), per il quale l’asserzione che si può essere moralmente responsabili, solo a patto che si sia liberi di scegliere, sarebbe un esempio perspicuo di verità logica, in quanto il legame fra la libertà di scelta e la responsabilità morale sarebbe analitico; una tesi che, tuttavia, è stata negata da alcuni.¹⁰

⁸ S. LANDUCCI, *Sull’etica di Kant*, Guerini e Associati, Milano 1994, 235-236.

⁹ Si pensi, qui, alle critiche tradizionali rivolte contro gli stoici: ad esempio, se la virtù è dono degli dei, non costituisce titolo meritorio delle nostre azioni.

¹⁰ Mi riferisco, in particolare, al filosofo americano Harry G. Frankfurt (n. 1929) che, attraverso una serie di controesempi, ha sostenuto che un agente può essere ritenuto responsabile moralmente anche nel caso in cui non possa agire altrimenti: è sufficiente, infatti, alla responsabilità morale, che egli agisca autonomamente, oltretutto non sia costretto. Se traduciamo la tesi di Frankfurt nei termini della coppia opposizionale utilizzata in questo mio breve intervento, si può dire che per Frankfurt è sufficiente alla responsabilità morale la libertà come autonomia e non è necessaria la libertà come scelta. Non è, ovviamente, questa la sede per una discussione della posizione di Frankfurt, né per un’incursione all’interno delle differenti diramazioni di questa complessa problematica, d’altronde capitale in filosofia morale: si veda, per una breve messa a punto della questione, M. DE CARO, *Libertà metafisica e responsabilità morale*, in *Paradigmi* 17 (1999) 519-546.

Anche in questo caso, un esempio potrà chiarire quello che Kant ha in mente e che ci consente – mi pare – di fare un salto “qualitativo” rispetto all’esempio del bivio stradale. Quest’ultimo, in effetti, presentava tre casi moralmente irrilevanti: indovinare la giusta strada non è segno di virtù morale, così come sbagliare strada non è certo segno di vizio.

Ipotizziamo però che non si tratti di scegliere, in un bivio, fra una direzione giusta ed una sbagliata, ma su qualche cosa di moralmente rilevante. Lo scenario, stavolta, è la città, ma sempre di notte: mi imbatto, in una città deserta, in un uomo e in una donna che litigano molto animatamente, anzi drammaticamente, fra loro, perché – mi accorgo – l’uno ha addirittura un coltello in mano, mentre l’altra si sforza di impedirne l’azione afferrandogli il polso. Ipotizziamo che, invece di essere un semplice spettatore e di allontanarmi per paura, io pensi di intervenire.

Qui si dischiudono tre possibilità:

a) la prima è quella che, in base alla percezione immediata dell’evento, mi si presenta spontaneamente: vi è un uomo che ha in mano un coltello, mentre la donna gli blocca la mano. Mi pare chiaro che io debba aiutare quest’ultima a disarmare l’uomo, neutralizzandone l’azione insidiosa, anche a costo di colpirlo con violenza.

b) Eppure esito, perché c’è un dettaglio che, altrettanto spontaneamente, si presenta alla mia percezione e che stride con quel quadro: l’uomo che ha il coltello in mano fa un gesto non compatibile con la prima interpretazione che avevo dato della colluttazione, perché sembra sforzarsi di tirare verso di sé il proprio braccio ed il coltello; invece, la donna sembra, al contrario, impedire tale sforzo facendo resistenza all’azione di allontanamento del coltello. Perché? Non riesco a capire, ma il dubbio resta.

c) Oscillo, così, in base a due percezioni, nessuna delle quali prevale sull’altra, fra due possibili scelte non vincolanti: da un lato, disarmare l’uomo; dall’altro, aiutarlo a liberarsi dalla stretta della donna. Mi trovo, cioè, in una qualche situazione di indifferenza rispetto alla scelta che dovrei compiere: che cosa devo fare?

Sono tutti ragionamenti che svolgo molto rapidamente, quasi in un attimo, ma quasi altrettanto rapidamente la situazione trova già una soluzione: la donna riesce a reimpossessarsi del coltello ed attacca l’uomo. A quel punto, mi accorgo che la mia seconda impressione era quella giusta: era stata la donna ad avere insidiato l’uomo, il quale era riuscito a disarmarla impossessandosi del coltello, ma solo momentaneamente. Ho adesso tutta l’evidenza necessaria, ossia la conoscenza piena delle circostanze, per comprendere che *devo* aiutare l’uomo e la mia coscienza mi spinge *univocamente* verso quella direzione. Mi lancio, così, ad aiutare l’uomo, ma è ormai troppo tardi, perché la donna riesce a ferirlo e scappa via.

Questo esempio, che non ho inventato io, ma è liberamente ispirato ad una scena chiave di un film (*L’uccello dalle piume di cristallo*, di Dario Argento, 1970), ripropone, seppur con alcune differenze, i casi dell’esempio del bivio: dall’indifferenza si passa all’autonomia attraverso il dischiudersi dell’evidenza. Più precisamente, da due percezioni non evidenti (a: l’uomo con in mano il coltello sembra l’assalitore; b: l’uomo con in mano il coltello non sembra l’assalitore), che si bilanciano reciprocamente e mi lasciano nella libertà di scelta fra due possibilità alternative fra cui la

coscienza non decide (a: aiuto la donna; b: aiuto l'uomo), si passa all'evidenza (ho la certezza che la donna è l'assalitrice) per cui la coscienza determina, infine, univocamente, la volontà all'azione (aiuto l'uomo).

La situazione presenta, tuttavia, rispetto a quello del bivio, un elemento di differenza capitale: la rilevanza morale dell'azione. Scegliere fra l'uomo e la donna, in questo caso, ha ripercussioni morali, perché dalla mia azione dipende la vita o, comunque, l'incolumità di una persona.

Quando, però, la mia azione può essere meritoria o meno? Se ritorniamo un momento sull'esempio della colluttazione, constato che la mia azione risulta moralmente valutabile precisamente quando la mia volontà si trova in uno stato in cui è possibile una *scelta*: che merito ho, infatti, nel voler intervenire quando mi è ormai lapalissiano quello che è successo e so di non poter sbagliare? Ho il coraggio, forse, di aiutare l'uomo (anzi, di provare ad aiutarlo, visto che la mia risoluzione è tardiva), ma non certo di prendermi le mie responsabilità, intervenendo nel momento (peraltro il solo utile) in cui era veramente difficile interpretare una situazione ambigua. Intervengo cioè solo quando sono spinto da un'evidenza inoppugnabile (la donna che si è reimpossessata del coltello e ferisce l'uomo): è troppo facile, oltre che troppo tardi.

Invece, la mia decisione sarebbe stata meritoria in assenza di questa evidenza, ovvero quando mi fossi assunto la responsabilità di intervenire scegliendo di aiutare l'uomo pur in assenza di una totale evidenza a mio favore; certo, se mi fossi sbagliato, decidendo di aiutare la donna, la mia azione sarebbe stata colpevole, ma, appunto proprio per questo, suscettibile di valutazione morale.

Il punto che voglio sottolineare è infatti proprio questo: la responsabilità morale si dà laddove la mia volontà *può* decidere tra due opzioni alternative (rispetto alla cui scelta essa è passibile di essere giudicata o meritoriamente o colpevolmente).

Questo esempio, approssimativo com'è rispetto ai nuclei concettuali che intende illustrare,¹¹ non vuole suggerire che la libertà di scelta sia necessariamente accompagnata dall'ignoranza: la libertà implica sempre, come già Aristotele teorizzava, quale suo elemento costitutivo, la conoscenza; e Descartes riteneva che la perfezione della libertà fosse direttamente proporzionale alla nostra conoscenza, perché per lui – come si è visto – il grado più basso della libertà sta nell'indifferenza, dove l'evidenza è assente.

Quello che l'esempio vuol suggerire è, piuttosto, che quando alla nostra conoscenza è data un'evidenza incontrovertibile (quale cognizione accurata di tutte le circostanze), la nostra volontà è vincolata a tale evidenza, ed è libera secondo un senso differente di libertà: la libertà come autonomia, la quale non è più conciliabile con la responsabilità morale perché io non sono più nelle condizioni di scegliere e, quindi, di acquisire un merito.

Questo significa, però, certamente, che la libertà come scelta e, dunque, la responsabilità morale, implica sempre un grado, seppur minimo, di incertezza; ma questo è anche il tratto distintivo della finitezza umana. Kant intendeva qualcosa

¹¹ Cfr. *ibid.*, nota n. 1.

di simile quando osservava che il luogo proprio della moralità è esattamente quello della volontà *umana*, sempre soggetta alla possibilità di una deviazione dalla legge morale in favore di una scelta delle inclinazioni sensibili; mentre una volontà angelica, che segue sempre, senza eccezioni, spontaneamente, la legge, e mai le inclinazioni sensibili, cui non è soggetta per definizione, non potrà essere correttamente definita “morale”, ma solo “santa”.

Le nostre azioni sono eventi alquanto complessi che, se analizzati nelle fonti da cui scaturiscono, negli elementi che le costituiscono e nelle conseguenze che ne derivano, aiutano a esplicitare la natura e la differenza reciproca di concetti chiave della filosofia morale, ma anche a verificare, in una maniera che più perspicua non si potrebbe, come questi non costituiscano nozioni – o entità – teoriche, ma componenti effettive dell’agire umano riscontrabili nelle azioni di ogni giorno, anche se, certamente, suscettibili di analisi concettuali articolate ed elaborate ad un alto livello di astrazione filosofica.

SCELTE DI VITA TRA LIBERTÀ E OBEDIENZA: LA PROPOSTA DI ROMANO GUARDINI

*Claudia Cristoforetti*¹

Nell'orizzonte contemporaneo, soprattutto dei paesi più ricchi, mettere a tema il binomio "giovani" e "scelte di vita" può suonare provocatorio poiché sembra opporsi al concetto di liquidità che è ormai la cifra delle relazioni fra persone e con il mondo: tutto è soggetto al mutamento continuo e perciò non può e non deve essere costretto in un'ottica di definitività. Qualsiasi scelta diventa allora non "di vita", ma temporanea, fugace, mutabile e il cambiamento, come affermava Zygmunt Bauman, diventa l'unica cosa permanente.

Ancora più provocatorio è il binomio proposto da Romano Guardini nel trattare il tema della libertà che viene associato all'obbedienza, due poli inscindibili del procedere decisionale dell'uomo. A partire da questi due poli, R. Guardini propone la sua riflessione che rivolge ai giovani e che è esposta in maniera esplicita all'interno dei suoi scritti giovanili² e, soprattutto, nel testo *Lettere sull'autoformazione*.³

R. Guardini (1885-1968) vive ed opera come filosofo, formatore, teologo e critico letterario, nella prima metà del Novecento in Germania, in un tempo e in un luogo, dunque, che certamente non godono di tranquillità e prosperità e proprio per questo il suo messaggio, radicale e concreto, risulta di grande attualità. La sua *Weltanschauung* invita ad aprire occhi nuovi per vedere in modo nuovo, a cambiare paradigma nell'analisi della realtà e del conseguente comportamento richiesto all'uomo che la vuole abitare consapevolmente. In questo senso, lo studio e l'accoglienza disinteressata del mondo non vogliono dare subito determinazioni concettuali, ma vogliono piuttosto accogliere ciò che esiste nel suo valore in sé.⁴

Il primo passo verso la libertà nell'azione consiste nella libertà della visione, nello svincolarsi dall'inquadramento di teorie precostituite e date per certe senza più vagliarle. La gnoseologia guardiniana vuole proporre una nuova ontologia libera da restrittive visioni del mondo per mettere in luce come la realtà sia un tutto in incessante mutamento e nella ricerca di un equilibrio sempre rinnovato. «È ora di pensare

¹ Claudia CRISTOFORETTI, Università dell'Età Libera, Rovereto (Tn).

² R. GUARDINI, *Autorità e coscienza. Scritti politici*, Morcelliana, Brescia 2005 (1913-1921).

³ R. GUARDINI, *Lettere sull'autoformazione*, Morcelliana, Brescia 1994 (1935).

⁴ Cfr. R. GUARDINI, *Autorità e coscienza*, cit., nota p. 91.

al tutto partendo dal tutto». ⁵ E il tutto che può pensare il mondo è il soggetto umano nella sua complessità grazie alla quale può accogliere in sé le contraddizioni del reale e interagire in maniera equilibrante, coinvolta e al contempo libera, con esse. ⁶

Ogni realtà è innanzitutto un *ob-jectum* (*Gegen-stand*, in tedesco), qualcosa che sta contro l'altro e si determina proprio a partire dall'altro. La determinazione è quindi reciproca: senza l'altro, né io né l'oggetto a me opposto possiamo e sappiamo definirci. È questa l'ontologia di R. Guardini che considera ogni realtà come un'opposizione polare non nel senso di una contrapposizione che porta alla negazione di uno o dell'altro polo. I poli non si superano in un'unità astratta e indistinta che salva solo il meglio di entrambi, bensì continuano a convivere e a mutare ricercando fra loro equilibri rinnovati.

Apparentemente, questa ontologia sembra richiamare la liquidità, ma l'uomo, che è parte di questa opposizione polare, innanzitutto riconosce e rispetta l'esistente e ne coglie il valore in sé così come coglie il proprio: l'azione umana quindi non mira all'annullamento o alla prevaricazione di un polo a favore dell'altro poiché ciascun polo risulta necessario e va innanzitutto compreso per poi portare a fioritura le sue potenzialità.

La conoscenza della verità rispetto a tutto ciò che esiste è prioritaria e precedente a ciascuna presa di posizione ed azione nei confronti della realtà: prima il soggetto umano conosce e accoglie il concreto vivente con le sue opposizioni polari e poi esplicita la propria possibilità di azione.

Giustizia è riconoscere che le cose hanno la loro essenza, ed essere pronti a prendere per vero il diritto dell'essenza e gli ordini che ne conseguono. [...] Amore significa vedere la forma del valore dell'esistente distinto da sé, soprattutto se personale (un altro uomo); intuire la sua validità: sentire che è importante che sussista e si dispieghi; essere afferrati dall'ansia per tale realizzazione come fosse la propria. Chi ama passa di continuo nella libertà dalle sue vere catene, cioè da se stesso. Ma appunto per questo aprirsi del suo vedere e del suo sentire, egli si compie. ⁷

Giustizia e amore sono i termini che R. Guardini utilizza per identificare la verità e l'atteggiamento esistenziale verso di essa che l'uomo mette in atto quando la sceglie come guida del proprio agire: l'apertura al mondo, accettando il proprio limite di azione e comprensione, ma contemporaneamente dialogando con il concreto vivente, permette al soggetto di agire con libertà personale e nel rispetto di sé e dell'altro.

Ogni istante della vita consapevole umana può essere paragonato a una essenziale lotta attraverso la quale viene individuato, di volta in volta, il bene da compiere che quella concreta situazione richiede. La scoperta di tale bene non è mai semplice né per le scelte quotidiane né per quelle di ampio respiro e che coinvolgono la vita inte-

⁵ R. GUARDINI, *Libertà - Grazia - Destino*, Morcelliana, Brescia 1957 (1948) 10.

⁶ «Chi contempla [deve] abbracciare il mondo, anzi penetrarlo, ma in pari tempo esserne libero». R. GUARDINI, *La visione cattolica del mondo*, Morcelliana, Brescia 1994 (1923).

⁷ R. GUARDINI, *Mondo e persona*, in ID., *Scritti filosofici*, vol. II, Fabbri, Milano 1964 (1939) 82-83.

ra. La banalità apparente delle attività quotidiane non è «altro che l'altra faccia della loro profondità e ricchezza di senso. [...] Colui che veramente pensa, deve imparare a penetrare oltre la parvenza di ciò che è ovvio e immergersi fin là dove stanno sprofondate le cose profonde».⁸

È evidente la natura tormentata di R. Guardini che oscilla tra desiderio di semplicità e necessità di essere onesti di fronte alla complessità della vita. La prima e più feconda opposizione polare è quella che si gioca nell'animo umano quando vuole e deve scegliere i valori in base ai quali vivere la propria esistenza e si scopre non armonico, ma abitato da profondi conflitti che sono però la vera essenza del suo dinamismo.

Il bene da comprendere, scegliere e attuare è l'unica realtà che non necessita di un contropolo poiché il male è la negazione stessa, e non l'opposizione polare, del bene: tra l'uno e l'altro non deve esistere alcun tipo di dialettica, ma unicamente la decisione radicale dell'*aut-aut*.⁹

Per realizzare il bene è necessario, innanzitutto, comprendere quale esso sia nella concreta situazione in cui il soggetto si trova ad agire e questa conoscenza avviene attraverso l'esercizio della meditazione intesa non come riflessione sul bene astratto, ma silenziosa osservazione del fenomeno che ha la possibilità di esprimersi nella sua intima essenza. L'atto che ne consegue dovrebbe così rispettare ciò che la situazione richiede per portare a compimento le sue caratteristiche più vitali e non essere espressione dell'egoismo del soggetto che lo realizza. R. Guardini utilizza, per questo tipo di esercizio di conoscenza, il termine "ascesi" nel significato greco originario di "*askein*", verbo traducibile con "esercitarsi", "educare", "formare": l'ascesi proposta non è un distacco dalla concretezza del reale, ma un esercizio di autocontrollo delle proprie pulsioni immediate al fine di ordinarle con equilibrio.¹⁰

L'ascesi viene specificata in tre diverse forme: la rinuncia alle pulsioni istintive che spingono il soggetto a desiderare ciò di cui non ha diritto; la presa di distanza dalla società attuale che impone ritmi e valori in contrasto con l'essenza specifica dell'essere umano; la capacità di dosare le proprie energie inventive e produttive indirizzandole agli scopi più alti e senza disperderle in cose di poco conto.

La seconda modalità di ascesi è particolarmente attuale ai giorni nostri in cui siamo trascinati da ritmi frenetici che inglobano non solo il tempo del lavoro, ma anche quello del riposo: il 'tempo libero' si è trasformato in tempo pieno di altre attività che rischiano di non lasciare spazi di reale riposo del corpo e della mente. Il ruolo della tecnica, che R. Guardini giudicava disumana, è oggi ricoperto dalle tecnologie informatiche che velocizzano ogni attività, perfino e soprattutto quella relazionale,

⁸ R. GUARDINI, *Accettare se stessi*, Morcelliana, Brescia 1993 (1953) 7. Cfr. anche ID., *Diario, appunti e testi dal 1942 al 1964*, Morcelliana, Brescia 1983 (1980) 183.

⁹ Cfr. R. GUARDINI, *Ethik. Vorlesungen an der Universität München*, Grünewald-Schöningh Verlag, Mainz 1993, 67.

¹⁰ Cfr. R. GUARDINI, *Grundformen der Askese*, in *Frankfurter Hefte* 11 (1956) 40-45; ID., *Askese als Element des menschlichen Existenz*, in R. GUARDINI - E. SPRANGER, *Vom stilleren Leben*, Werkbund Verlag, Würzburg 1956, 23-48; R. GUARDINI, *Ohne Ruhe wird nichts Wesentliches. Eine Betrachtung über Askese und Umwelt*, in *Deutsche Volksblatt* 262 (1956) 35-43; R. HAUBENTHALER, *Askese und Freiheit bei Romano Guardini*, Schöningh, Paderborn 1995.

snaturandola. In questa frenesia è difficile attuare l'indicazione guardiniana di dosare le proprie energie e saper scegliere, che significa anche rinunciare.

La pratica dell'ascesi diventa la massima espressione della libertà individuale perché obbliga ciascuno a prendere sul serio le proprie potenzialità e i propri limiti per realizzare ciò che è più specifico di se stessi. Il bene così riconosciuto è ciò che rispetta e porta a compimento l'essere della situazione concreta che può fiorire ed esprimersi come valore in sé: «Tutto ciò che è, ha un senso per essere ed essere così. Di conseguenza, tutto ciò che è, ha diritto al suo essere e c'è un dovere per il soggetto agente di rispettare questo diritto».¹¹

Tale diritto-dovere di realizzazione nel rispetto della propria essenza riguarda principalmente l'uomo che deve essere sempre considerato un fine e mai un mezzo per ottenere vantaggi per altri enti. Nei confronti del bene, l'uomo si sente responsabile nel realizzare un'azione interiormente libera e perciò umana: la responsabilità è la tensione della persona, in un primo momento verso il valore che sollecita il riconoscimento e l'accettazione dell'essere articolato come valore e successivamente verso l'azione concreta.

Ma ogni vivente ha, come contropolo della sua libertà e del suo diritto dell'essere stesso, dei limiti con cui deve fare i conti e verso cui è richiesto rispetto. La riflessione di R. Guardini è antropologicamente molto intensa poiché richiama la necessità di interfacciarsi con il mondo circostante riconoscendo ad esso un valore e quindi una necessità di accettazione. Tale accettazione prende il nome, nei suoi scritti, di obbedienza, termine che nella contemporaneità fa spesso e troppo rapidamente inorridire educatori e psicologi che tacciano tale atteggiamento di passività.

L'obbedienza guardiniana è però tutt'altro. R. Guardini esplicita chiaramente gli enti a cui si deve obbedienza ed essi sono la famiglia, lo Stato e la Chiesa, ma la loro autorità deve essere fondata, e perciò riconosciuta ed accettata, sul rispetto dell'essere che li precede, ovvero di quella essenza naturale di ogni realtà che loro sono chiamati a tutelare, rispettare e far fiorire attraverso le loro regole e leggi. Se manca tale attenzione prioritaria verso l'essere, nessuna fonte di autorità deve essere rispettata e, in tal senso, diventa più vincolante il giudizio della sincera coscienza individuale, che cerca e comprende il bene, rispetto al comando dell'autorità, anche quando la disobbedienza può portare chi la compie alla morte.

È evidente qui il richiamo alla necessità di opporsi allo Stato quando esso opprime e sopprime l'essenza dell'essere, come fece il nazismo contemporaneo all'azione educativa di R. Guardini nel Castello di Rothenfels (chiuso per ordine del regime nazista nel 1939) anche se questa critica all'autorità statale non deve togliere fiducia nell'istituzione in sé, ma considerare la debolezza di chi la compone in un determinato periodo. Ogni istituzione è composta da uomini che, come tali, possono sbagliare; ciò non significa che il concetto di legge e di autorità in sé sia sbagliato, ma che vada vagliata e criticata la sua concretizzazione storica e ciò vale sia per la famiglia che per lo Stato che, infine, per la Chiesa.¹²

¹¹ R. GUARDINI, *Autorità e coscienza*, cit., 80.

¹² Cfr. R. GUARDINI, *Lettere sull'autoformazione*, cit., 149-183.

Comandare e ubbidire: grandi cose davvero. [...] Ma nessuno può comandare in nome proprio. [...] Il comando deve essere espresso in nome della carica e dell'ufficio che sosteniamo [...] e il nostro comando deve compiersi nel rispetto della libera personalità di colui per il quale esso vale. Poiché comandare non significa dominare. [...] Così pure obbedire non significa fare qualcosa per pura compiacenza, [...] ma racchiude un senso di grande dignità: è la libera obbedienza del libero cittadino.¹³

L'obbedienza invocata da R. Guardini nei confronti delle autorità esterne è quindi critica, creativa, fiduciosa, schietta e con dignità e non ha quindi nulla a che vedere con la paura, la sottomissione per convenienza, la passività ignorante.¹⁴

C'è però un'altra forma di obbedienza a cui R. Guardini richiama, un'obbedienza più profonda e magari meno visibile all'esterno che comporta la scoperta e l'accettazione di essere limitati in maniera essenziale, ontologica dal fatto stesso di essere venuti alla vita, a questa vita che, come tale, ha un inizio che non abbiamo scelto e avrà, di necessità, una fine. E anche tutto quello che intercorre tra un momento e l'altro, ha larghi margini di necessità, di imperscrutabilità, di mistero. R. Guardini chiama tutto questo "destino" e individua tre possibili atteggiamenti nei suoi confronti: il fatalismo che scoraggia l'azione e irretisce la vita nella passività, lo storicismo che si esalta nell'idea di onnipotenza accordandosi a posteriori con ciò che non poteva andare diversamente (il classico "così io volli che fosse" di stampo nietzschiano) e l'umorismo.¹⁵

Questa ultima proposta è, per il filosofo, la più equilibrata e rispettosa della tensione polare interna all'uomo fra desiderio di essere totalmente padrone della propria vita e oggettiva esperienza della propria limitatezza. L'umorismo accoglie la vita nelle sue contraddizioni che fanno vivere istanti di lucida intuizione di senso e di oscura esperienza del caos e permette alla persona di sopportare e gioire di uno e dell'altro polo grazie ad uno sguardo che sa ridimensionare e andare oltre: lo sguardo di chi fonda il senso della propria esistenza al di fuori di essa ovvero, per R. Guardini, in Dio.

Lo sguardo di chi sa vedere solo il qui e ora appesantisce in maniera irreparabile i fallimenti di cui l'uomo può sentirsi sia colpevole che innocente e, parimenti, esalta in maniera esagerata i successi; sia l'una che l'altra prospettiva non danno equilibrio e lasciano il soggetto in balia degli eventi.

Solo chi riesce a sorridere di se stesso, a ridimensionare in un'ottica più grande sia le conquiste che le sconfitte, respira con libertà e leggerezza e riesce ad agire anche quando fattori esterni e incertezze interne potrebbero irretire l'azione.¹⁶

¹³ *Ibid.*, 180-181.

¹⁴ Cfr. R. GUARDINI, *Autorità e coscienza*, cit., 83-121.

¹⁵ Cfr. R. GUARDINI, *Libertà-Grazia-Destino*, cit., 182.

¹⁶ «Anche la serietà, francamente, può deformarsi. [...] Il modo con cui l'uomo moderno prende sul serio la natura, se stesso e la cultura ha, per l'occhio semplificato delle fedi, un non so che di grottesco perché ciò che, in questo caso, sembra una questione di vita o di morte, in realtà non esiste. [...] Il cristiano non prende sul serio né il mondo, né sé, né la natura in questo modo. Per tutto ciò egli possiede l'umorismo del redento. Eppure soltanto in questo 'non-prendere-tropo-sul-serio' può fiorire il mondo». R. GUARDINI, *Mondo e persona*, cit., 18, in nota.

La proposta formativa guardiniana vuole dunque portare alla decisione di agire finalmente: «Se sentiamo che qualche cosa per noi diventa di giorno in giorno più importante, dobbiamo farla oggetto di un serio esame, di una più profonda riflessione per capirla meglio, per liberarla da esagerazioni e da falsi modi di vedere; ma poi dobbiamo abbracciarla con tutta la nostra anima, sempre più a fondo e sempre più forte. Irremovibili!».¹⁷

Dopo aver intrapreso con serietà e dedizione la strada dell'ascesi per conoscere il bene, del confronto e del rispetto critico dell'autorità, può darsi che ancora non si sia riusciti a fare piena chiarezza circa la scelta più corretta. Chi ha però la coscienza di aver fatto tutto il possibile per discernere, è chiamato ad agire nella leggerezza che, nella sua più intima essenza, ogni vita ha orizzonti che vanno al di là di essa stessa perché radicata in un oltre che ci sopravanza.¹⁸

Bibliografia

Opere citate di Romano Guardini

- Autorità e coscienza. Scritti politici*, Morcelliana, Brescia 2005 (1913-1921).
L'opposizione polare. Saggio per una filosofia del concreto vivente, in *Scritti filosofici vol. I*, Fabbri, Milano 1964 (1923).
La visione cattolica del mondo, Morcelliana, Brescia 1994 (1923).
Ritratto della malinconia, Morcelliana, Brescia 2006 (1928).
Lettere sull'autoformazione, Morcelliana, Brescia 1994 (1935).
Mondo e persona, in *Scritti filosofici vol. II*, Fabbri, Milano 1964 (1939).
Libertà - Grazia - Destino, Morcelliana, Brescia 1957 (1948).
Accettare se stessi, Morcelliana, Brescia 1993 (1953).
Vom stilleren Leben, Werkbund Verlag, Würzburg 1956 (con E. Spranger).
Ohne Ruhe wird nichts Wesentliches. Eine Betrachtung über Askese und Umwelt, in *Deutsche Volksblatt* 262 (1956), 35-43.
Grundformen der Askese, in *Frankfurter Hefte* 11 (1956).
Diario, appunti e testi dal 1942 al 1964, Morcelliana, Brescia 1983 (1980).
Appunti per un'autobiografia, Morcelliana, Brescia 1986 (1984).

¹⁷ R. GUARDINI, *Lettere sull'autoformazione*, cit., 109.

¹⁸ «Stanotte, ma verso mattina, all'ora dei sogni, ne ho fatto uno anch'io. Che cosa vi si svolgeva, non lo so più, ma era un qualche discorso; e se fosse fatto a me, o da me, anche questo non lo so più. Però vi si diceva che, quando un uomo nasce, gli viene consegnata una parola. [...] Essa viene pronunciata all'interno dell'essenza dell'uomo, ed è come la parola d'ordine per tutto quanto accade; è insieme forza e debolezza, è compito e promessa, è protezione e minaccia. Tutto ciò che avviene nel corso degli anni è conseguenza di questa parola, è suo commento e adempimento. E avviene perciò che colui cui essa è stata setta, ogni uomo, poiché ad ognuno ne viene singolarmente detta una, la comprende e con essa venga ad accordarsi. E sarà forse questa parola ad essere il fondamento di ciò che un giorno il Giudice gli dirà». R. GUARDINI, *Appunti per un'autobiografia*, cit., 20.

Ethik. Vorlesungen an der Universität München, Grünewald-Schöningh Verlag, Mainz 1993.

Opere citate su Romano Guardini

ASCENZI A., *Lo spirito dell'educazione: saggio sulla pedagogia di Romano Guardini*, Vita e Pensiero, Milano 2003.

BERTI E. (ed.), *Romano Guardini e la visione cattolica del mondo*, Il Poligrafo, Padova 1989.

FABRIS G. - FACCIOLI G.A. (edd.), *Romano Guardini e la pedagogia. L'educazione come compito e valore*, Il Poligrafo, Padova 2013.

FEDELI C., *Pienezza e compimento: alle radici della riflessione pedagogica di Romano Guardini*, Vita e Pensiero, Milano 2003.

GERL H.B., *Romano Guardini 1885-1968*, Morcelliana, Brescia 1985.

HAUBENTHALER R., *Askese und Freiheit bei Romano Guardini*, Schöningh, Paderborn 1995.

NICOLETTI M., *La politica tra autorità e coscienza in Romano Guardini*, in ZUCAL S. (ed.), *La Weltanschauung cristiana di Romano Guardini*, ISR-Trento, Bologna 1988.

PARISI F., *Il contributo di Romano Guardini al personalismo*, Levante, Bari 1986.

SANTINI E., *Esistenza ed opposizione. Ermeneutica della libertà in Romano Guardini*, Edizioni Dehoniane, Roma 1994.

VOLPI F., *Ansia per l'uomo, Riflessioni sul pensiero di Romano Guardini*, Gualandi, Vicenza 1987.

VON BALTHASAR H.U., *Fede e pensiero, Tomo 2: Romano Guardini*, Jaca Book, Milano 2000.

RICERCA E SCOPERTA DEI VALORI: UNA RIVISITAZIONE DI EMMANUEL MOUNIER IN CHIAVE PEDAGOGICA

Chiara D'Alessio¹

Presentiamo qui un'indagine sulla persona e sulla società condotta da un sensibile e profondo interprete del nostro tempo, E. Mounier che definisce la persona la persona «volume dell'uomo», lungo un arco che va dal 1931 al 1950. Egli muove da una prospettiva filosofica che troviamo definitivamente formulata nel breve scritto *Il Personalismo* del 1949.²

1. Diagnosi della società contemporanea

E. Mounier resta attuale per la formulazione del suo personalismo che

è una filosofia ed un'azione fondate su valori che si indirizzano ad ogni uomo, sia egli indifferentemente cristiano o non cristiano. Il cristiano, evidentemente, vi è valorizzato per la sua fede in Gesù Cristo; il non-cristiano per altri valori di trascendenza (nel senso di un necessario superamento dell'uomo per trovare nella sua profonda interiorità la sua propria liberazione), ai quali altrettanto generosamente egli si dona senza calcolare. Dall'inizio alla fine delle sue riflessioni sul Personalismo, E. Mounier insiste sempre più sul tema di valori spirituali indispensabili e largamente aperti a tutti.³

Il personalismo di E. Mounier privilegia la convergenza di valori comuni il cui supporto è una filosofia della trascendenza che, nella forma più elementare potrebbe essere sintetizzata come orientamento dell'uomo verso un sé stesso al di là di sé stesso. Ci troviamo dinanzi ad una filosofia dell'uomo e della storia in composizione con delle situazioni reali che, per la sua punta rivoluzionaria, si connota come filosofia spada.

La diagnosi accurata della crisi contemporanea non si arresta alla rilevazione dei sintomi, forme morte che cristallizzano nell'effimero ed eclissano i valori eterni, indicatori presenti negli uomini e nelle strutture sociali composti nella sindrome del

¹ Chiara D'ALESSIO, Università di Salerno.

² Cfr. E. MOUNIER, *Il Personalismo*, Garzanti, Milano 1952.

³ M. MONTANI, *Emmanuel Mounier*, in ID., *Una rivoluzione esigente*, Elledici, Leumann (To) 1985, 32.

disordine stabilito. Ordine, unità, libertà sono, oggi, infatti, fasciati di menzogna e oggetto di simonia. E. Mounier risale al movente della crisi e colpisce il segno individuandolo nell'antropologia sottesa all'attuale civiltà.

La concezione monolitica ed elitaria dell'uomo occidentale quale animale, la cui ragione disincarnata ha finalmente messo in ceppi istinti e passioni è caduta, come Cesare, sotto i colpi dei suoi più critici figli. Nietzsche, Marx, Freud abbattano il vecchio uomo costruendo un 'antropologia riduttiva alla quale sfugge la totalità delle dimensioni dell'essere umano.

Non si sa più che cosa è l'uomo e, poiché lo si vede oggi passare attraverso trasformazioni impensate, si è convinti che non ci sia più una natura umana. Per alcuni ciò significa: tutto è possibile all'uomo; e così ritrovano una speranza; per altri: tutto è permesso all'uomo e abbandonano ogni freno; per altri, infine: tutto è permesso all'uomo: ed ecco Buchenwald.⁴

L'uomo è un essere agito, spesso inconsapevolmente condizionato dal potere politico, economico, intellettuale. Cosa fare? Stare al gioco abbaiano senza convinzione consunti slogans, arroccarsi sulle posizioni conquistate oppure annichiliti dai fatti, predicare il catastrofismo? E. Mounier ci addita una terza via che personalmente affronta e percorre. Il suo personalismo è, infatti, impegno incondizionato, «pedagogia della vita comunitaria legata ad un risveglio della persona».⁵ È, per dirla con P. Ricoeur, «un progetto di civiltà personalistica [che] si orienta verso un'interpretazione personalistica delle filosofie dell'esistenza».⁶ Esistono, infatti, per E. Mounier, nonostante le diversità, temi comuni agli esistenzialisti atei e cristiani.

Tra questi la reazione della filosofia dell'uomo contro gli eccessi della filosofia delle idee e delle cose; la visione drammatica dell'esistenza in opposizione alla filosofia della felicità e del progresso indefinito;⁷ la difesa della struttura peculiare dell'esistente umano; l'*engagement*, ossia l'impegno, l'accettazione della situazione, l'andare oltre se stessi; il contatto personale con l'altro; l'*affrontement* come avventura e rischio; i temi, infine, della verità, dell'essere e della trascendenza come categoria costitutiva dell'essere che preme e tende ad un più essere nell'ordine del finito ma anche dell'infinito.

Ecco perché nessuna attività può esprimere appieno l'esistenza personale. La persona non è, infatti, un oggetto esteriore all'uomo ma una realtà, «un'attività vissuta come autocreazione, comunicazione e adesione, che si coglie e si conosce nel suo atto, come movimento di personalizzazione [...]. Essa è il modo propriamente umano di esistenza e, ciò nonostante, bisogna incessantemente conquistarsela».⁸

⁴ E. MOUNIER, *Il Personalismo*, AVE, Roma 1964, 111, in M. MONTANI, *Una rivoluzione esigente*, cit., 53.

⁵ P. RICOEUR, *Une philosophie personaliste*, in *Esprit* 12 (1950) 863.

⁶ *Ibid.*

⁷ Cfr. E. MOUNIER, *Introduction aux existentialismes*, 8, citato in M. MONTANI, *Una rivoluzione esigente*, cit., 58.

⁸ E. MOUNIER, *Il Personalismo*, cit., 8-9.

La persona può costruire un universo oggettivo, ma quali sono le strutture dell'universo personale? Nei confronti della natura, ribelle ed aggressiva, nella quale essendo incarnata, è immersa, la persona esercita un'attività di umanizzazione. E alla natura non si comanda che obbedendole. Si spiega, in tal modo, l'impotenza dello spiritualismo e del moralismo, da un lato, che volutamente ignorano condizionamenti biologici ed economici, del materialismo, dall'altro, che sacrifica le dimensioni più profonde dell'uomo. La persona è, dunque, incarnata e in comunicazione con la natura che, incessantemente, tenta di umanizzare.

Il rapporto con la natura non esaurisce, tuttavia, l'esperienza personale che è, fondamentalmente, comunicazione con gli altri che, come ha detto l'esistenzialismo, sono la tirannia, la schiavitù, l'inferno. La realtà è però diversa, afferma E. Mounier, e ciò dipende dal fatto che la persona è costitutivamente orientata verso il mondo e verso gli altri: essa, infatti, esiste, si conosce, si trova solo attraverso l'altro. La persona «non vive e muore in uno splendido isolamento»⁹ ed essendo l'esistenza coesistenza, amare diventa la condizione normale della persona.

Insomma, essere è amare. «L'amore non si aggiunge alla persona come un di più, come un lusso: senza l'amore la persona non esiste, senza l'amore, le persone non arrivano a divenire tali. Quanto più le persone mi sono estranee, tanto più sono estraneo a me stesso. Io amo, quindi l'essere è, e la vita vale (la pena di essere vissuta)».¹⁰

La comunicazione, tuttavia, è fragile, rara, difficile da instaurare ad un livello di comunità che sia – persona di persone –. Due intenzioni costituiscono allora il motore dell'universo personale: costruzione della persona e attuazione della comunità personalistica dialetticamente fuse in un progetto di promozione e di salvezza. Dinamica fondamentale della persona è, dunque, la conversione intima, il rinnovamento totale, la concentrazione delle forze nell'intimità del raccoglimento, per dispiegarsi, in un processo di sistole e diastole, alla ricerca della propria vocazione. Tuttavia, la propria affermazione, l'essere, «non è possibile senza avere, benché il suo essere sia una infinita capacità di avere, ma li sorpassi tutti col suo significato».¹¹

Esiste il pericolo che l'aver, nelle sue forme degradate, domini la persona la cui ricchezza, in definitiva, è «quanto le resta quand'è spogliata di ogni avere, quanto le resta nell'ora della morte».¹² La scoperta della vocazione personale e l'adesione ad essa contribuiscono validamente all'edificazione di una società imperniata sul personalismo. Nella società «il personalismo darà sempre il primato ai tecnici dell'educazione e della persuasione, piuttosto che a quelli dell'oppressione, dell'inganno, della menzogna; perché l'uomo procede bene solo là dove è presente con tutto sé stesso... Il totalitarismo è l'impazienza dei potenti».¹³ La ricerca della vocazione personale coincide con l'aspirazione alla originalità e all'autenticità non mai con affermazioni di stampo narcisistico e superomistico.

⁹ G.W. ALLPORT, *Psicologia della personalità*, LAS, Roma 1977.

¹⁰ E. MOUNIER, *Il Personalismo*, cit., 114.

¹¹ E. MOUNIER, *Il Personalismo*, cit., 52.

¹² *Ibid.*, 54.

¹³ *Ibid.*, 55.

Indicatori dell'originalità della persona sono anche i segni della protesta, del rischio, dell'avventura, della lotta, della scelta responsabile. Qui si entra nel cuore del problema, ossia nella libertà, sacrario della persona. Intanto occorre precisare che la libertà non è una cosa e, dunque, non si vuole ma si vive, poiché, come dono e conquista, è una libertà in situazione. La libertà è spontaneità che si muove nel mondo dei valori cui la persona aderisce: è slancio, è lotta contro gli insidiosi conformismi, è personalizzazione di sé e del mondo. «Io non sono libero solo per il fatto di esercitare la mia spontaneità; divento libero se dirigo questa spontaneità nel senso di una liberazione, cioè di una personalizzazione del mondo e di me stesso».¹⁴ La libertà risponde ad un appello in mancanza del quale il suo slancio si adagia aderendo alla situazione.

La libertà è spontaneità e creatività intrepida ma modesta e, tuttavia, ha momenti di follia creatrice.

Adattarsi è necessario; ma a farlo troppo ci si installa, e non ci si muove più. Bisogna riconoscere il significato della storia per inserirvisi; ma se si aderisce troppo alla storia che è, non si fa più la storia che deve essere. Bisogna cercare il disegno della natura umana; ma se si ricalcano troppo le forme conosciute si smette di inventare le possibilità non sfruttate.¹⁵

Un ulteriore dinamismo della persona è l'aspirazione trascendente: «l'essere personale è un essere fatto per sorpassarsi».¹⁶ Dove va questo movimento? Esso è orientato all'attuazione di valori.

L'importanza eccezionale, e si può dire anormale, che oggi assumono i valori biologici (la salute, la vita) e quelli economici (l'utile, l'organizzazione) deriva dal fatto che essi sono in pericolo, e che, quando siano minacciati, turbano totalmente l'organismo umano. Ma, per andare incontro alla loro urgenza attuale, non occorre sopravvalutarne l'importanza; in linea di massima, è, invece, necessario sottrarre l'uomo alla miseria fisiologica e sociale affinché possa accedere ai valori superiori; ed è anche necessario denunciare il fariseismo di coloro che gli rimproverano di trascurare i valori, mentre non gli offrono alcun mezzo per accostarsi ad essi. Comunque il valore supremo non può consistere in quella perfetta organizzazione dei valori vitali ed economici che si designa, in genere, col nome di felicità.¹⁷

Valori fondamentali sono, per E. Mounier, quelli vitali ed economici, ma anche poesia, scienza, etica, verità, storia, religione. La persona è, allora, "movimento verso un transpersonale" e gli esseri umani, intanto esistono in quanto si costituiscono «un quadro interiore di valori e di ideali sapendo che nemmeno la minaccia della morte potrà prevalere su di essi».¹⁸ L'esistenza è un processo di personalizzazione che

¹⁴ E. MOUNIER, *Il Personalismo*, in M. MONTANI, *Una rivoluzione esigente*, cit., 86.

¹⁵ *Ibid.*, 86.

¹⁶ G.W. ALLPORT, *Psicologia della personalità*, cit., 332.

¹⁷ E. MOUNIER, *Il Personalismo*, cit., 85.

¹⁸ *Ibid.*

risponde ad un appello trascendente. Un esistente in grado di orientarsi secondo una gerarchia di valori, operando scelte responsabili, traduce nell'azione le sue scelte: l'azione è così una delle strutture dell'universo personale, è dominio e organizzazione di una materia esteriore (tecnica e industria); è agire come etica che rende efficace la tecnica; è contemplare come riflessione sui valori e sull'estensione del loro regno su tutta l'attività umana e, nel momento in cui diventa tentativo di testimonianza disperato ma non inutile, è azione profetica.¹⁹ In quali situazioni si traduce l'engagement teorizzato dal E. Mounier? Se la critica profetica può scadere nell'imprecazione inutile e la tattica politica nel compromesso, chi agirà e in quali situazioni?

E. Mounier richiama la necessità che il tattico e il profeta si articolino agendo di concerto. Per ciò che attiene alla situazione, egli esclama con Pascal: «Una filosofia per la quale esistano valori assoluti è tentata di attendere per agire cause perfette e mezzi irreprensibili: tanto vale rinunciare all'azione. L'Assoluto non è di questo mondo e non è commisurabile a questo mondo».²⁰ La persona, volume totale dell'uomo, ha come dimensioni: vocazione, incarnazione, comunione, da sviluppare non unilateralmente, come avviene nell'individualismo, nel materialismo e nel collettivismo, ma attraverso gli esercizi della meditazione, nel silenzio interiore, in cui è possibile la scoperta della propria vocazione;²¹ dell'impegno per agire sulla realtà esteriore in conformità ad un quadro di valori; della rinuncia a se stessi in una offerta agli altri motivata dall'amore.

Ora, se la persona si realizza con gli altri e mediante gli altri, quale sarà la comunità ideale? A questa si giunge attraverso un processo graduale che va dal mondo dei blocchi, in cui, rinunciando al rischio e alla scelta ci si conforma ad una causa comune, alle consorterie, gruppi vitali il cui fine sembra però esaurirsi nel loro stesso dinamismo, alla comunità, come *Persona di persone*, in cui ognuno attua la propria vocazione personale fondendosi intimamente con gli altri mediante l'amore. La comunità personalistica delineata da E. Mounier è una delle tante utopie? Se sul piano metafisico non esistono difficoltà, osserva M. Montani, poiché la comunità è la coordinazione naturale delle persone, non può dirsi altrettanto sul piano della realtà umana concreta in cui si oscilla dal polo della comunità personale a quello della comunità contrattuale.²²

Su questo punto il personalismo mounieriano è di una trasparenza cristallina: «Che muoiano l'onore nazionale, l'onore familiare, l'onore del partito, se debbono costituirsi sull'avvilimento e sulla disfatta delle persone che li compongono». Tuttavia le consorterie, le famiglie, i partiti, le patrie, sebbene in grado diverso

sono più o meno aperti alla Comunità. E, mentre la mia persona deve difendersi

¹⁹ Cfr. R. ETCHEGARAY, *Tiro avanti come un asino*, Paoline, Roma 1985.

²⁰ E. MOUNIER, *Il Personalismo*, cit., 106-107.

²¹ Cfr. E. MOUNIER, *Lettera del 3 gennaio 1939 a Emile-Albert Niklaus*, in Id., *Oeuvres IV*, Éditions du Seuil, Paris 1961-1963, 626-627.

²² Cfr. M. MONTANI, *Persona e società, Il messaggio di Emmanuel Mounier*, Elledici, Leumann (To) 1977, 83.

contro l'oppressione materiale di cui tali società la minacciano con la loro scostante materializzazione, il mio individuo, a sua volta, è spesso ben contento di nascondere dietro questa difesa i suoi particolarismi e la sua avidità. Ora è incontestabile che il mio individuo deve sacrificare sé stesso fino al limite massimo dei suoi interessi, rinunciando persino alla vita, alle promesse di Comunità che possono comportare le società di cui fa parte.²³

Naturalmente, chiarisce E. Mounier, si deve sacrificare l'individuo (materia inserita in società più o meno vitali che con le sue esigenze materiali appesantisce la Persona) non la Persona.

2. "Refaire la Renaissance"

Nel 1932, il primo numero della rivista *Esprit* pubblicava il manifesto *Refaire la Renaissance*, progetto per il risanamento di una civiltà. Rifare il Rinascimento evitando di riprodurre il paralogismo entro il quale si è articolata la cultura moderna che, partita dall'ipotesi che Dio, di fatto, non è stato scoperto né dimostrato né è necessario alla ragione per le sue affermazioni nelle scienze, nelle tecniche e nelle arti, conclude che Dio è morto. N. Abbagnano definisce l'uomo come persona il cui nucleo spirituale è indistruttibile ed inalienabile, ma che, tuttavia deve ritrovare la misura, ossia la consapevolezza dei propri limiti e della propria finitudine.

Egli, in altre parole, non deve ambire a superare i limiti di questo destino circoscritto nel tempo e nello spazio. Se lo fa, il traguardo ultimo che lo aspetta non può essere che uno solo: il trono di Dio. Ma quando l'uomo usurpa il trono del Signore della Bibbia, non essendo egli per definizione né onnipotente né onniveggente né eterno, si attira addosso una condanna senza scampo. Questa: combinare ed accumulare disastri, perché ha messo le mani su un potere che non gli appartiene in quanto esula dalla propria misura.²⁴

Esiste, tuttavia, per l'uomo una terza via della quale

come di Dio si può parlare seriamente solo in negativo... Tutto ciò che è prefabbricato, tutto ciò che è astrazione, tutto ciò che tende a degradare l'uomo a oggetto e non già a soggetto della storia, non è 'terza via'. La 'terza via' infatti, comincia dove l'uomo ritrova sé stesso, la propria misura, il senso del proprio esistere al mondo. Il resto viene di conseguenza: la giustizia sociale, la libertà dello spirito, il diritto a progettare la propria vita in modo autonomo, avendo come limite solo il rispetto dei progetti degli altri. In fondo, tra l'Ottocento e il Novecento, l'uomo ha sognato di potersi mettere al posto di Dio, ma ha pagato e sta pagando a caro prezzo tale illusione. Ora, per salvarsi non ha altra alternativa che quella di rientrare in sé stesso, di accontentarsi di essere soltanto un uomo.²⁵

²³ E. MOUNIER, *Il Personalismo*, cit., 137.

²⁴ N. ABBAGNANO, *L'uomo progetto duemila*, Dino Editori, Roma 1980, 89-90.

²⁵ *Ibid.*, 200-201.

Le istanze mounieriane erano tutte presenti a Firenze, capitale della cultura, nel giugno 1986, alla manifestazione “Prima di tutto la vita” nella quale quindicimila persone hanno testimoniato la loro fede nella necessità di porre alla base del nuovo Rinascimento la dignità dell’uomo e il suo diritto alla vita. Antonino Saccà, nel saggio *La quarta scelta*, condannando ogni progetto culturale avente la religione come pietra angolare, scrive:

Sognare la rinascenza cattolica in nome della rovina a cui noi siamo esposti o in nome del fondamento dei valori morali, di una tavola certa di valori, in nome di una barriera contro il materialismo, è uno dei sogni più appassionanti della storia del nostro continente. Ma ormai troppa parte della civiltà europea è nutrita di libera coscienza e di scetticismo perché la fede cattolica abbia probabilità di uscire dal suo terreno e avvincere altri uomini. Né la fede può essere proposta come la corda per il naufrago. La dispersione nella storia e nella vita non portano come conseguenza la necessità di sperare. La religione non può essere proposta come il rimedio dal nichilismo. Anzi, il proporla in questi termini, offre già motivo di fastidio quasi che l’uomo non fosse capace di vivere senza speranza. D’altro canto, trovare nella religione i rimedi per la società moderna, è un proposito, non una certezza, tenuto conto che il comportamento morale dell’uomo è stato abominevole in ogni epoca quando pure ci sono stati valori ritenuti veri.²⁶

Noi gli rispondiamo con le parole di B. Mondin che espone il suo “progetto di una cultura religiosa mondiale” nel volume *Una nuova cultura per una nuova società*:

I progetti sono sempre dei propositi, spesse volte assai incerti, mai delle sicurezze, e tuttavia è necessario farli. Nel nostro caso, assumere la religione come pilastro portante della nuova cultura è un proposito urgente, necessario, dettato non da nostalgia di restaurazione ma semplicemente da argomenti di ordine filosofico, razionale. Basta in effetti un po’ di filosofia della cultura per comprendere due cose. Prima: senza la Trascendenza, quella componente essenziale della cultura che sono i valori, resta senza fondamento ed è esposta alla dissoluzione. Seconda: nella gerarchia dei valori, il primo posto spetta necessariamente a Dio: Lui, che è la trascendenza per antonomasia, è il primo, il massimo, l’assoluto valore [. . .]; colui che rende possibili e reali tutti gli altri valori essendo l’unico valore assoluto sussistente. Perciò la nuova cultura vuole essere eminentemente cultura della trascendenza [...]. Questa attenzione privilegiata per il Sacro non va presa in modo esclusivo, unilaterale, perché, se la nuova cultura non vuole ricadere nell’errore gravissimo della modernità che ha coltivato l’Immanenza escludendo la Trascendenza (errore fatale e causa principale dell’attuale tragedia della cultura e dell’umanità), allo stesso tempo non vuole neppure ricadere nell’errore di una certa cultura patristica e medioevale che coltivava la Trascendenza a spese dell’Immanenza.²⁷

²⁶ A. SACCÀ, *La quarta scelta*, Dino Editori, Roma 1981, 154-155.

²⁷ B. MONDIN, *Una nuova cultura per una nuova società*, Massimo, Milano 1982, 267. Tra i filosofi della cultura, ricordiamo P. Tillich, Ch. Dawson, J. Maritain, R. Niebuhr, A. Toybee, R. Guardini.

3. Cultura e valori: l'educazione totale

Abbiamo fin qui esaminato sulla scorta degli scritti di E. Mounier e del documentato e lucido commento di M. Montani, le strutture dell'universo persona, nell'intento di ritrovare metodi, prospettive e linee di condotta che, secondo E. Mounier, caratterizzano il personalismo come pensiero combattivo. La nostra lettura di E. Mounier si effettua dall'angolazione comprendente i problemi culturali ed educativi da lui affrontati nel *Personalismo*, nel *Manifesto al servizio del personalismo comunitario* e nella rivista *Esprit*.

E. Mounier prende subito le distanze dalla cultura gestita, schiava dei potenti, strumento di potere, sapere – separato dalla saggezza. Anche qui, l'intellettuale, come l'artista, dovrà andare al di là di sé stesso per cogliere la realtà nella sua purezza. Non si è artisti cristiani perché si dipingono le chiese o artisti socialisti perché si dipingono uomini in tuta, né si è intellettuali cristiani perché ci si autoinveste del titolo di paladini di una cultura cristiana delle cui pagine ci serviamo per l'oppressione e per la scalata al potere moraleggiando con sottili ed eleganti ragionamenti e ben torniti periodi.²⁸ In tal modo dimentichiamo che il Cristianesimo è amore. Colui che non ama ha un bel rivestire la sua vuotezza di lussureggianti drappi e profetare con linguaggio volutamente sciaradico, perché non lo si possa intendere, sghignazzando cinicamente allorquando riesce oscuro e misterioso. Egli è la caricatura di un profeta così come il narcisismo è la caricatura della persona. Il Cristianesimo è amore e non alchimia e il suo linguaggio non è un sapiente distillato di termini esoterici, grani rubati in altrui sacchi.

E. Mounier condanna sia il profetismo tetro sia l'utopia del progresso continuo affermando:

C'è una distanza che non bisogna attenuare tra l'ottimismo storico che segue lo schema lineare di una umanità che avanza automaticamente con il progresso della sua organizzazione in una durata monocolore e l'ottimismo pratico del cristiano, per il quale il senso del progresso non è mai interamente rappresentabile, non si definisce al di fuori del paradosso della Croce, e non esclude che al suo interno si scatenino fino all'ultimo giorno le catastrofi delle potenze infernali.²⁹

Infatti, non c'è cultura che non sia metafisica e personale. Metafisica, cioè che guarda al di sopra dell'uomo, della sensazione di piacere, della utilità, della funzione sociale. Personale, poiché solo l'arricchimento interiore del soggetto e non l'aumento del saper-fare e del saper-dire merita il nome di cultura. La nostra civiltà ha dimenticato che tutto quanto concorre allo sviluppo della persona è cultura e che esistono tante culture quante sono le attività dell'uomo. La cultura non è ostentazione di una farcitura di nozioni, ma è trasformazione profonda dell'uomo. Indubbiamente

²⁸ Cfr. E. MOUNIER, *Révolution personaliste et communautaire*, in Id., *Oeuvres I*, Éditions du Seuil, Paris 1961-1963, 130-134, citato in M. MONTANI, *Una rivoluzione esigente*, cit., 96.

²⁹ E. MOUNIER, *Oeuvres III*, Éditions du Seuil, Paris, 1961-1963, 347, citato in M. MONTANI, *Una rivoluzione esigente*, cit., 31.

l'attuale crisi dei valori e l'irrompere del meccanicismo e dell'utilitarismo hanno indebolito la cultura, attività spirituale pur sempre condizionata, tuttavia essa promuoverà la persona e la comunità solo a patto di essere "trascendenza e superamento" e non "accademismo, pedantismo, luogo comune".

Il concetto di cultura richiama quello di educazione. Insieme al linguaggio alle tecniche e ai costumi, i valori, persona, razionalità, verità, giustizia, amore, religiosità, costituiscono gli assi di una cultura che a sua volta li promuove e li realizza. Nell'educazione personalistica il valore fondamentale è la persona e, in particolare, quella del fanciullo da risvegliare nella sua singolarità promuovendone libertà e responsabilità senza conformarli in anticipo ad una funzione e ad un ruolo. L'educazione dovrà essere, cioè, totale e la scuola non neutrale né totalitaria ma pluralistica.

4. Per una terapia della società: le istanze primarie

La diagnosi mounieriana della attuale crisi, che giustamente B. Mondin definisce "epocale", viene formulata mediante la rilevazione dei tratti del disordine stabilito. Uno di essi è la menzogna di coloro che fanno i loro giochi sotto le bandiere dei valori spirituali (ordine, prudenza, carità, libertà) credendo in buona o in mala fede di esserne i difensori. Altri indicatori quali la perdita del senso dell'Essere, la perdita dell'amore, la paura del mistero, dell'incertezza, delle lotte, la ricerca del possesso e del godimento e l'inintelligenza della storia contribuiscono a comporre la sindrome del male del secolo che, in definitiva, è la spersonalizzazione.

Nascono così nuovi tipi di uomo: il ricco, il cui valore è la considerazione; il piccolo borghese, dominato dal valore dell'avanzamento; il miserabile, sottoprodotto del regno del denaro, il cui valore è la – rassegnazione – come "esausto consenso all'ingiustizia". La spersonalizzazione dell'uomo diventa, così, un terreno adatto al proliferare delle malvagie piante dei totalitarismi di destra e di sinistra. La diagnosi della società contemporanea, non asettica né distaccata, supporta una terapia che oppone alla menzogna la depurazione dei valori spirituali dalle forme morte che li opprimono. Ma «ogni rivoluzione, avverte E. Mounier, può fallire per un errore sull'uomo così come può fallire per un errore sulla tattica».³⁰

È necessario, perciò, che pensatori e tecnici dell'azione, costruttori di uomini e costruttori di città lavorino insieme ingranandosi l'uno sull'altro. La rivoluzione personalista è ispirata ad un realismo integrale, «l'unico che libera [...] doppio e costante sforzo dell'uomo interiore per scrollarsi via il ripiegamento soggettivistico ed egocentrico, dell'uomo organizzatore per strapparsi al sonno delle cose organizzate, e di ognuno per riunirsi all'altro».³¹

³⁰ E. MOUNIER, *Les certitudes difficiles*, in Id., *Oeuvres II*, Éditions du Seuil, Paris 1961-1963, citato in M. MONTANI, *Una rivoluzione esigente*, cit., 69.

³¹ *Ibid.*, 70.

4.1. *Riscoperta dell'uomo*

L'istanza fondamentale è, dunque, il ritrovamento della vera nozione dell'uomo alla luce di due valori: la persona e la comunità «intesa come una integrazione di persone nella completa salvaguardia della vocazione di ognuna».

4.2. *Decentramento di sé*

Una volta ritrovato il concetto di uomo, occorre operare il decentramento di sé. Quindi sarà necessario: a) uscire da sé, lottando contro il proprio narcisismo; b) comprendere, sforzandosi di essere tutto a tutti senza smettere di essere, e di essere sé stessi; c) prendere su di sé gioie e dolori dell'altro; d) donare senza misura e senza calcolo; e) essere fedele di una fedeltà creatrice, nelle difficoltà, di condizioni di crescita.

Il dinamismo sotteso a queste dimensioni è, come già detto, l'amore. Il quale non è simpatia, affinità, risonanza di noi stessi in un nostro simile, e, quindi, ancora narcisismo ma – «creatore di distinzione, riconoscimento e volontà dell'altro in quanto altro [...]». Vuole la realizzazione del soggetto come persona, come libertà, quali che siano i suoi doni o le sue disgrazie [...]. L'amore è cieco ma è un cieco di un'estrema lucidità».³² Una dinamica interpersonale sostanziata dall'amore è fecondazione scambievole.

4.3. *Primato dello spirituale*

Ciò vuol dire accordare il primato allo spirituale. Ma lo spirito non è solo energia vitale, cultura, libertà.

La scala dei valori per noi è questa: primato del vitale sul materiale, dei valori della cultura sui valori vitali; ma primato, su tutti questi, di quei valori accessibili a tutti nella gioia, la sofferenza, l'amore di ogni giorno, e che secondo i vocabolari chiameremo, dando alle parole una forza che le salva dall'avvizzimento: valori di amore, di bontà, di Carità. Questa scala, per alcuni di noi, sarà intrinsecamente agganciata all'esistenza di un Dio trascendente e a valori cristiani, senza che gli altri nostri compagni la considerino come chiusa dall'alto. La libera scelta è posta come condizione preliminare per un'adesione sincera a questi valori.³³

Ogni realtà, come si vede, è valorizzata in progressione crescente: il materiale, il vitale e il culturale e, ai livelli più alti, l'amore e il Dio trascendente. Questo è l'inflessibile asse di valori intorno a cui ruota il personalismo, pensiero che si traduce in

³² E. MOUNIER, *Le Personalisme*, in ID., *Oeuvres III*, p. 455, citato in M. MONTANI, *Una rivoluzione esigente*, cit., 89.

³³ E. MOUNIER, *Révolution personaliste et communautaire*, in ID., *Oeuvres I*, 188, citato in M. MONTANI, *Una rivoluzione esigente*, cit., 94.

azione mai definitivamente cristallizzata bensì, di volta in volta, inventata. I valori non sono capriole della dialettica ma tesori che il tempo non consuma.

4.4. Conversione interiore

Ma come rifare il nostro amore per il mondo? Non basteranno certamente buona volontà e dolcezza d'animo se non trasfigureremo nella massa tutti i nostri valori per poi reintegrarli nello spirito. Ciò comporta una rivoluzione. «*Metanòeite*»³⁴ – esorta E. Mounier – «Cambiate il cuore del vostro cuore», «Oggi non si può essere totalmente cristiani, anche se in modo imperfetto, senza essere ribelli». È questo il senso del progetto educativo cristiano al quale si ispira il presente lavoro condotto nel solco di una filosofia dell'educazione la quale ripete con Ch. Péguy che la rivoluzione o sarà morale o non sarà e con J. Maritain che «i santi sono rivoluzionari».

Tale rivoluzione non è sublimazione di vocazioni militariste ma amore e azione per la verità, visione di quello che deve essere e azione perché esso sia. La rivoluzione non è rovesciamento periodico dell'uomo, del suo universo interiore, delle sue istituzioni né è mito del progresso e del paradiso in terra come nell'escatologia marxista. L'uomo è, infatti, libertà della quale conserva scorte insperate anche nei momenti di oppressione ma anche male la cui ombra si estende fino alla fine della storia. La rivoluzione è, perciò, essenzialmente spirituale, profonda, radicale; è forza d'animo, non brutalità; è non violenza ma non spaventata evasione o rassegnazione dinanzi al male di vivere.

«La non violenza è uno stato di padronanza e di tensione, sempre instabile, sempre minacciato, che si conquista al di là della violenza. Solo chi è capace di violenza, ed è inoltre capace di frenare la sua violenza, è capace di non violenza».³⁵ La rivoluzione, inoltre, è impegno, servizio fedele, testimonianza alla verità, rottura con i disordini,³⁶ essere per fare e non fare prima di essere. L'impegno immediato non deve distoglierci dalle fondamentali attività spirituali. Infatti, secondo E. Mounier, se la scienza inquadra la vita umana e la storia la spinge, ciò che comanda la vita è, però, la metafisica. Non la metafisica ufficiale dei totalitarismi e degli individualismi ma quel sapere incentrato sulla persona come realtà e valore primordiale.

Nel campo dell'educazione,

già oggi i nostri figli sono preparati al loro ruolo sociale molto più che al loro essere metafisico. Contro l'educazione liberale rivendichiamo la necessità di una gerarchia dei valori e di una scelta. Ma in questa gerarchia e in questa scelta la persona soltanto è competente, lo Stato ha solo il dovere di mettersi al suo servizio e di aiutarla materialmente,

³⁴ *Metanòeite*: da metanoia, intesa non in senso filosofico, e cioè come l'inconcepibile, ma in senso religioso e cioè come il mutamento radicale, la conversione interiore, il ribaltamento della gerarchia dei valori operato dall'assiologia evangelica. La metanoia come rinuncia, per libera scelta, al male e volontà di rinnovamento continuo è, essenzialmente, un atto educativo.

³⁵ E. MOUNIER, *Révolution personaliste et communautaire*, in Id., *Oeuvres I*, cit., 317.

³⁶ Cfr. E. MOUNIER, *Oeuvres IV*, Éditions du Seuil, Paris 1961-1963, 489.

e soprattutto con modestia, con i suoi medici, i suoi psicologi, i suoi specialisti in orientamento professionale, i suoi educatori spirituali, a esprimere i suoi caratteri singolari.³⁷

Lo Stato personalista è, dunque, al servizio della persona così come l'economia i cui parametri, profitto, produzione, consumo, dovranno modellarsi su un'etica personalistica dei bisogni umani (bisogni di consumo, bisogni di creazione). Diventa qui evidente come l'oggetto del desiderio di uno Stato totalizzatore quanto di uno Stato personalista sia l'educazione dell'infanzia. Il primo, in nome della collettività, confisca la persona del bambino conformandola ad una funzione e ad un ruolo; nel secondo, le istituzioni educative, non "estrinseche e costrittive", suscitano la persona primatizzando l'uso della libertà e della responsabilità sulla formazione tecnica e funzionale. La negazione di ogni educazione totalitaria non coincide con la negazione dell'educazione totale. L'educazione personalistica è totale perché non è neutralità impersonale coinvolgendo, difatti, «l'uomo intero, tutta la sua concezione e tutto il suo atteggiamento di vita. In questa prospettiva non è possibile concepire nessuna educazione neutra».³⁸

4.5. Rivoluzione cristiana. Il Cristianesimo è fondamentalmente rivoluzione

Se oggi non incontriamo più il Cristianesimo, se oggi la parola di Dio è "lettera morta" e le sue parole non passano più, i suoi gesti non "reggono più" è perché esiste ormai una lacerazione tra Cristianesimo e mondo cristiano.

Il mondo cristiano occidentale regola oggi i suoi comportamenti medi su una tavola pratica di valori nella quale la componente sociologica, da circa un secolo soprattutto borghese e piccolo-borghese, ha assunto un'importanza tale che molto spesso maschera con la sua ombra la tavola dei valori specificamente cristiani.³⁹

È il mondo dei nostri comportamenti "più ortodossi", in quelle "messe desolanti", in quei

sermoni disperatamente vuoti. Vuoti come una zucca vuota e come una botte vuota: non è ciò che in noi tempesta e freme ma ciò che in noi accetta e si rassegna. Si può confutare, condannare un errore o un'eresia. Non si confuta un dramma, e la cristianità, nella sua pace di superficie, è alle prese oggi con il più temibile dei drammi in cui si sia mai finora imbattuta. Il cristianesimo non è minacciato di eresia: non appassiona più abbastanza per suscitarsela. È minacciato da una sorta di apostasia silenziosa fatta dall'indifferenza che lo circonda e dalla sua stessa distrazione. Questi segni non ingannano: la morte si avvicina. Non la morte del cristianesimo ma la morte della cristianità occidentale, feudale e borghese. Domani, o dopodomani, nascerà una cristianità nuova, da nuovi

³⁷ E. MOUNIER, *Révolution personaliste et communautaire*, in ID., *Oeuvres I*, cit., 415.

³⁸ E. MOUNIER, *Manifeste au service du personalisme*, in ID., *Oeuvres I*, cit., 554.

³⁹ E. MOUNIER, *Feu la chrétienté*, in ID., *Oeuvres III*, cit., 542.

strati sociali e da nuovi innesti extraeuropei. Ma è necessario che noi non la seppelliamo con il cadavere dell'altra.⁴⁰

L'accusa al mondo cristiano, espressione di un cristianesimo deficitario che si è lasciato sfuggire tante occasioni di presenza, non potrebbe essere più precisa. Nel campo dell'educazione morale,⁴¹ ai giovani vengono praticate dosi massicce di "moralina" insegnando a diffidare dall'istinto e addestrandolo alla lotta contro le passioni. Sappiamo che l'istinto inibito può esplodere, ricorda E. Mounier riprendendo la metafora idraulica freudiana, brutalmente; controllato, all'opposto, dai centri superiori della vita personale può dare alla persona il senso della terra e del reale. L'inibizione sistematica dell'istinto, corollario dell'intimidazione morale, taglia la radice dello slancio spirituale e investe la gerarchia dei valori cristiani privilegiando la prudenza, la distanza dal mondo, l'individualismo a scapito della carità. Il nostro cristianesimo, colpevole della crisi dei valori, non meno di altre ideologie, è un mondo di anime guardanti.

Il mondo cristiano occidentale, infatti, non si identifica col cristianesimo né nel tempo né nello spazio. Ed ecco l'immagine a tutto tondo nella quale riconosciamo i cristiani di oggi.

Ripiegato sui suoi coccolamenti o assorbito nelle sue opere, impegnato a coltivare la sua anima bella o la sua sezione di scoutismo, temo che il cristiano di modello individualista, dopo aver chiuso tutte le porte e le finestre al di là di quattro metri quadrati di apostolato, intenda la purezza nel mondo come un modo di imbianchire sotto vetro, come si fa per le insalate. È ora di dare il suo nome a questa grande strategia di riserva: la paura della libertà.⁴²

E poiché la santità non si misura dal pallore del volto, l'educazione cristiana avrà come primo obiettivo il coraggio fisico. Ricordando che la forza ha due aspetti, sopportare e attaccare, l'educazione li svilupperà entrambi. Chi desidera volare deve, infatti, prima imparare a reggersi in piedi, a saltare, a danzare, a correre... L'atteggiamento autenticamente cristiano è un rischio totale di tutto il vissuto nell'eterno, grande azione estrema. È un estremismo ma non estremismo dell'utopia perché sceglie sempre nel reale e per il reale. E. Mounier inchioda alle proprie responsabilità il cristianesimo farisaico la cui chiusura e indifferenza alla terrestrità in cui evolve il destino spirituale dell'uomo ha determinato per disegno provvidenziale, forse, il progressismo ateo (Feuerbach, Marx) e il pessimismo freudiano.

Nuovi Gentili, forse nuovi Barbari, certamente attraverso errori e molte sofferenze, tratteranno forse le strade che il cristiano moderno non ha saputo aprire. Non c'è che

⁴⁰ *Ibid.*, 692-694.

⁴¹ Cfr. C. D'ALESSIO, *Virtù e felicità. Una prospettiva per l'educazione morale*, in S. ULIVIERI, *Le emergenze educative nella società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento*, Pensa Multimedia, Lecce 2017.

⁴² E. MOUNIER, *L'affrontement chrétien*, in ID., *Oeuvres III*, cit., 59.

una storia, dicevo poco fa. E come vi sono strettamente unite l'avventura mistica e l'avventura tecnica, così una collaborazione misteriosa lega insieme perpetuamente l'opera dei fedeli a quella degli infedeli. Fedeli, infedeli, un linguaggio molto approssimativo. L'uomo senza Dio non è nulla. Ma dov'è Dio? Il Vangelo del bicchiere d'acqua, che è il Vangelo del giudizio, ci dice che si trova spesso là dove non viene nominato e dove ci si stupirebbe molto di saperlo presente. Sembra che Dio non ami i fedeli troppo coscienti della loro fedeltà, e che quando questi fedeli dal popolo giudaico alla cristianità medioevale fino ai moderni benpensanti sono troppo sicuri della loro virtù, si compiaccia di umiliarli con le virtù degli infedeli; e quando sono troppo comodamente installati nelle loro civiltà, a mandar loro i Saraceni. Alcuni di loro, sentendo nominare un progresso o una liberazione dell'umanità, amano parlare dell'orgoglio dell'uomo senza Dio. E se parlassimo un po' dell'orgoglio dell'uomo con Dio?⁴³

L'impegno del cristiano nel mondo non lo porrà al servizio della felicità dell'individuo né dell'organizzazione delle società ma sarà diretto a liberare l'uomo dai condizionamenti materiali perché possa curare l'essenziale. A colui che pretende di fare l'angelo non dobbiamo dirgli altro che: «Sii uomo, sii pienamente uomo». Non dunque la politica di Pilato ma la rivendicazione urgente della dignità della persona e della giustizia sociale al fianco di coloro che, sebbene vivano in regioni lontane dal cristianesimo, sono permeati dalla sua presenza di immensità. Nella misura in cui l'impegno cristiano si metterà al passo con la lucida analisi delle carenze del mondo cristiano, sarà legittimata la denuncia dei disordini che ci circondano e la critica dei costumi.

Tale impegno comporta un attento controllo dei mezzi e degli scopi dell'azione e l'eliminazione del misonismo e del disprezzo farisaico nei confronti delle condizioni materiali e della storia. E. Mounier non si nasconde che l'incarnazione storica dei valori cristiani non è, e forse non sarà mai, un dato di fatto a motivo delle passioni dell'uomo e delle divergenze di giudizio. Tuttavia questo non deve distoglierci dall'essere presenti nel mondo con il nostro impegno creatore sforzandoci di inventare soluzioni di umanizzazione e di promozione umana e soprattutto di sghettizzare il cristianesimo, senza sacrificarne i valori specifici, reincarnandolo nei problemi attuali. Se ciò non avvenisse, si potrebbe a buon diritto affermare che «nessun movimento sociale di ispirazione cristiana può portare a buon fine il suo compito».⁴⁴

Da questa analisi, necessariamente limitata, e speriamo non riduttiva, del personalismo di E. Mounier emergono due posizioni generali in ordine alla persona e alla comunità: 1) la salvaguardia e la liberazione della persona umana sul piano temporale; 2) la tensione verso ciò che è al di là dell'individuo attraverso il superamento e il dono di sé.

Lo sforzo dottrinale di E. Mounier è, in conclusione, teso a liberare il senso della persona dagli errori individualisti e il senso della comunità dagli errori collettivisti restaurando l'una e l'altra sotto il cielo dei valori di creazione specificamente cristiana: la persona, il prossimo, la comunità universale, la carità.

⁴³ E. MOUNIER, *La petite peur du XX siècle*, in ID., *Oeuvres IV*, cit., 419.

⁴⁴ E. MOUNIER, *Mounier et sa génération*, in ID., *Oeuvres IV*, cit., 585-595.

Bibliografia

- ABBAGNANO N., *L'uomo progetto duemila*, Dino Editori, Roma 1980.
- ALLPORT G.W., *Psicologia della personalità*, LAS, Roma 1977.
- D'ALESSIO C., *Virtù e felicità. Una prospettiva per l'educazione morale*, in ULIVIERI S., *Le emergenze educative nella società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento*, Pensa Multimedia, Lecce 2017.
- ETCHEGARAY R., *Tiro avanti come un asino*, Edizioni Paoline, Roma 1985.
- MONDIN B., *Una nuova cultura per una nuova società*, Massimo, Milano 1982.
- MONTANI M., *Persona e società, Il messaggio di Emmanuel Mounier*, Elledici, Leumann (To) 1977.
- MONTANI M., *Una rivoluzione esigente*, Elledici, Leumann (To) 1985.
- MOUNIER E., *Il Personalismo*, Garzanti, Milano 1952.
- MOUNIER E., *Oeuvres I*, Éditions du Seuil, Paris 1961-1963.
- MOUNIER E., *Oeuvres II*, Éditions du Seuil, Paris 1961-1963.
- MOUNIER E., *Oeuvres III*, Éditions du Seuil, Paris 1961-1963.
- MOUNIER E., *Oeuvres IV*, Éditions du Seuil, Paris 1961-1963.
- RICOEUR P., *Une philosophie personaliste*, in *Esprit* 12 (1950).
- SACCÀ A., *La quarta scelta*, Dino Editori, Roma 1981.

L'ESERCIZIO DELLA LIBERTÀ E IL RUOLO DELLA FORMAZIONE: LA FIGURA DEL PEDAGOGO NEL PRIMO CRISTIANESIMO

Ignazio Genovese¹

Il contributo proposto intende rileggere il tema del rapporto fra libertà e responsabilità nella scelta alla luce di alcune suggestioni del mondo patristico. In particolare, sarà analizzata la figura del *pedagogo*, cara all'età classica, e peculiarmente assunta anche dal primitivo cristianesimo. Se ordinariamente, infatti, il termine primo per pensare l'esercizio della responsabilità è quello di un puntuale riferimento alla costitutiva libertà del soggetto, il ricorso alla figura del pedagogo e, più in generale, alla formazione culturale e spirituale, ci permette di rileggere la dinamica dell'agire in un orizzonte di dialogicità.

Se la scelta è sempre un atto personale e libero, essa mantiene tuttavia un indissolubile legame con il processo di formazione che precede e accompagna l'individuo nei suoi atti. In tal senso, l'intuizione del mondo classico, presente nel primitivo cristianesimo, di un esplicito ricorso alla figura del pedagogo ci pone dinanzi al ruolo fondamentale della formazione, da intendersi come termine primo dell'autodeterminazione.

Questa nostra riflessione sarà animata, in particolare, da un puntuale riferimento a due opere dell'evo patristico: (1.) il *Pedagogo* (Παιδαγωγός), di Clemente Alessandrino (150-211/215),² e (2.) *Il Maestro* (*De Magistro*), di Agostino d'Ipbona (354-430).³ Se la prima ci pone dinanzi al processo educativo come trasmissione di norme da osservare nella vita quotidiana in ordine all'assimilazione a Dio, la seconda esplora la relazione fra insegnamento umano e dimensione interiore, intesa quale momento costitutivo della conoscenza.

Così, se l'opera di Clemente ci presenta la formazione nel contesto etico-civile (il pedagogo come termine d'accesso alle istanze morali e al loro orizzonte stori-

¹ Ignazio GENOVESE, Pontificia Università Gregoriana, Roma.

² Il testo greco di riferimento adottato in questo contributo è tratto da: CLEMENS ALEXANDRINUS, *Paedagogus*, O. Stählin, ed. Lipsia 1905 (= GCS 12). Per la traduzione italiana mi sono rifatto all'edizione curata da D. Tessore, *Il Pedagogo*, Roma 2005 – da qui in avanti *Il Pedagogo*.

³ Il testo latino e la traduzione italiana del *De magistro* sono tratti dall'edizione curata da M. Bettetini, *Agostino, Il maestro e la parola. Il maestro, la dialettica, la retorica, la grammatica*, Milano 2010 – da qui in avanti *De mag.*

co-culturale, greco in particolare),⁴ la seconda sottolinea la dimensione interiore del processo conoscitivo (dalle parole dei maestri giungiamo alla parola del Maestro, che abita nell'interiorità). In questa dialettica s'iscrive il diverso ruolo, attestato già nel mondo greco, del pedagogo e del maestro. Un ruolo che avremo modo di approfondire attraverso l'analisi di questi due testi.

1. Il *Pedagogo* (Παιδαγωγός) di Clemente Alessandrino: «Evidentemente questo Pedagogo è il Logos che conduce noi fanciulli alla salvezza» (I, VII. 53,3)

La figura del pedagogo non è di certo un *novum* del mondo cristiano. Presente nel mondo greco,⁵ così come in quello romano,⁶ essa risulta diversamente e variamente caratterizzata, seppur in presenza di un elemento di non ritorno: quello del rapporto con la guida e la formazione dei giovani. Speculare a quella del maestro (διδάσκαλος), al quale appare direttamente e inequivocabilmente connesso il ruolo della formazione intellettuale dei giovani, la figura del pedagogo svolge una funzione di guida dei fanciulli, in ordine al loro inserimento nella vita.⁷

In quest'ottica, non appare improbabile la tesi di chi ritiene che Clemente intendesse dar vita ad una vera e propria trilogia: al *Protrettico* (Προτρεπτικός), che si configura come un'esortazione rivolta ai pagani, dovevano far seguito il *Pedagogo* (Παιδαγωγός), inteso come una presentazione e un'introduzione "morale" rivolta ai credenti, e, infine, il *Maestro* (Διδάσκαλος), che istruisce e conduce alla gnosi cristiana. Sebbene questa terza opera non ci sia pervenuta, alcuni l'hanno identificata con gli *Stromata* (Στρωματεῖς).⁸

⁴ Stando a W. Jaeger, Clemente Alessandrino trasferisce il modello della *paideia* greca al Cristianesimo, ragion per cui presenta Cristo come Pedagogo dell'umanità. Cfr. W. JAEGER, *Cristianesimo primitivo e paideia greca*, Bompiani, Milano 2013, 97.

⁵ «Su molti vasi di soggetto teatrale provenienti dalla Magna Grecia e dalla Sicilia, appare, a partire dalla metà del IV secolo, la caratteristica figura di un vecchio, con stivali, chitone corto, mantello e bastone ricurvo, che è di solito considerata l'immagine di un pedagogo, perché assai spesso accompagna uno o più bambini, e che è stata elevata a indicatore, appunto, di teatralità, anche quando si trova isolata». M.P. FUNAIOLI, *Il pedagogo sulla scena greca*, in *Dionysus ex machina* 2 (2011) 76-87.

⁶ «Più tardi, soprattutto in epoca romana tardo-imperiale, il pedagogo aveva visto crescere l'importanza e il prestigio del suo ruolo: non più un semplice schiavo e accompagnatore, ma un vero e proprio educatore e precettore dei giovani (specialmente, s'intende, delle famiglie più benestanti)». D. TESSORE, *Introduzione*, in *Il Pedagogo*, 16.

⁷ In quest'ottica è possibile rileggere quanto asserito da Clemente nel *Pedagogo*: «Il Pedagogo infatti ha a che fare con la guida pratica, non con l'indagine teorica, come pure il suo scopo è di rendere l'anima migliore e non di istruirla: egli guida ad una vita di virtù e saggezza, non di conoscenza». *Il Pedagogo* I, I, 1,4, 35; GCS 12, 90.

⁸ Così B. Altaner: «Alcuni autori hanno creduto che Clemente presentasse nel suo *Pedagogo* I, I ss. il progetto di scrivere una trilogia, di cui la seconda parte, rappresentata dal *Pedagogo*, doveva avere per conclusione e coronamento il Διδάσκαλος. Hanno pertanto veduto negli *Stromata* questa terza opera. Di fatto *Strom.* 5, 55, 1-2 parrebbe essere un rinvio al *Pedagogo* 2, 117, 4. In

Così Clemente nel libro I del suo *Pedagogo*:

3. Questo celeste reggitore, ossia il Logos, allorché ci invitava alla salvezza, riceveva il nome di esortante (*protreptikos* [πρωτρεπτικὸς]) – così è denominato specificatamente, designando il tutto con la parte, questo Logos che ha la funzione di stimolarci –. Del resto è tutta la religione che ha carattere esortativo, dal momento che ingenera il desiderio della vita presente e futura nella mente che a ciò è già per natura incline. 4. Adesso però il Logos, contemporaneamente in qualità di guaritore e di consigliere, succedendo così a se stesso, incoraggia colui che già prima aveva esortato e principalmente ci promette la guarigione dalle passioni. Chiamiamo questo, con un unico nome a lui congeniale, *Pedagogo*. [...]

2.1. Certamente questo stesso Logos è anche colui che istruisce, ma non ora. Quello che espone e manifesta le questioni dottrinali è il Logos istruttore [ὁ διδασκαλικός]; il *Pedagogo* invece, avendo finalità pratiche [πρακτικός], ci ha dapprima esortati a disporre il nostro animo alla vita morale e adesso ci invita a mettere in atto i nostri doveri, dandoci direttive ineccepibili e mostrandoci gli esempi dei nostri predecessori che hanno fuorviato.⁹

Questa digressione letteraria risulta quanto mai fondamentale per comprendere la natura e la figura del *Pedagogo* delineato da Clemente. Nel tentativo di presentarne i tratti fondamentali, ci soffermeremo qui a descrivere (1.) l'identità, (2.) la natura e (3.) la funzione del *Pedagogo*, così per come emerge dal testo dell'Alessandrino.

1.1. *Identità: il Pedagogo è Gesù Cristo, Verbo (Logos) del Padre*

Un primo, fondamentale, elemento in ordine alla comprensione dell'opera del *Pedagogo* è dato dalla sua *identità*. Il *Pedagogo* è, per Clemente, *Gesù Cristo, Verbo-Logos del Padre*. «Il nostro *Pedagogo*, o figli, assomiglia a Dio suo Padre, del quale è Figlio, senza peccato, irreprensibile e non toccato dalle passioni dell'anima».¹⁰

realtà il testo invocato (*Pedag.* I, I ss.) tratta del grado di insegnamento e non presenta un piano letterario». B. ALTANER, *Patrologia*, Marietti, Bologna 1968, 196.

⁹ *Il Pedagogo* I, I, 1,3-2,1, 34-35 (GCS 12, p. 90). Commentando la prima parte di questo testo, D. Tessore afferma: «Clemente procede ora a distinguere tre successive funzioni del *Logos*. Riprendendo una distinzione classica, già presente in Aristotele (cfr. *Poetica* 47 a) e poi adottata dalla filosofia stoica (cfr. SENECA, *Epistolae*, 95; 65), egli spiega che il Verbo di Dio dapprima invita l'uomo e lo esorta alla conversione (è il Logos esortante, in greco *Logos protreptikos*), poi lo guida per mano, come un pedagogo e lo amaestra nella vita pratica (*Logos* consigliere, in greco *hypothetikos*, che è poi il *Pedagogo*), infine lo istruisce nelle verità di fede (*Logos* istruttore, *didaskalikos*). A queste tre fasi corrispondono le tre parti della trilogia che Clemente si era proposto di scrivere e di cui scrisse solo le prime due: il *Protrettico* e il *Pedagogo* (il terzo avrebbe dovuto essere un libro intitolato forse il *Maestro*). La classificazione delle tre funzioni del *Logos*, tuttavia, non è qui molto coerente, avendo Clemente voluto ricalcare la tripartizione stoica, che include un '*logos* consolatore'». *Ibid.*, 34, nota 3.

¹⁰ *Il Pedagogo* I, II, 4,1, 36 (GCS 12, 91).

E altrove, in modo ancor più chiaro e diretto: «Ora, proseguendo nell'ordine della nostra esposizione, dobbiamo spiegare chi sia il nostro Pedagogo. Egli si chiama Gesù». ¹¹ Questa identità sta alla base dell'identificazione tra il Logos-Cristo e il logos-ragione, di chiara matrice stoica. ¹² Così, se l'insubordinazione al Logos genera il peccato, l'obbedienza al Logos produrrà ciò che gli stoici sono soliti definire il *dovere*. ¹³ Del resto, «i doveri, comandati da Dio e ordinati alla salvezza, sono necessari nel piano della divina pedagogia». ¹⁴

1.2. Natura: il Pedagogo come guida pratica

Nel tentativo di definire la natura del Pedagogo, Clemente si esprime in termini ad un tempo diversi e speculari. Ovvero: nella misura in cui la figura del Pedagogo emerge come un termine medio tra il Logos che invita alla salvezza (*προτρεπτικός*) e quello che espone le questioni dottrinali (*διδασκαλικός*), la sua natura appare chiaramente connotata come quella di una guida pratica (*πρακτικός*). «Egli, il Logos amante degli uomini sotto ogni aspetto, è sollecito nel condurci alla perfezione tramite il cammino salvifico, e perciò adotta una tattica (*oikonomia* [οἰκονομία]) bella e appropriata per un'efficace educazione, invitandoci dapprima, poi guidandoci per mano, infine istruendoci». ¹⁵ Nel suo configurarsi come guida pratica, il Pedagogo non può che rivolgersi a tutti, indistintamente. Il Pedagogo è guida sia degli uomini che delle donne – «Se infatti per entrambi [*sc.* l'uomo e la donna] uno solo è Dio, allora per entrambi uno solo è anche il Pedagogo». ¹⁶

Ma c'è un ulteriore passaggio di notevole rilievo. Nel definire la natura e la figura del Pedagogo, Clemente procede prendendo le distanze dal mondo classico, al quale egli è solito far riferimento. Al termine di una breve ma puntuale rassegna di alcune

¹¹ *Il Pedagogo* I, VII. 53,1, 84 (GCS 12, 121).

¹² Così J.M. Blázquez: «Ya la misma palabra *Logos*, equivalente al *Pedagogo* divino en Clemente, es de origen estoico, antes platónico, y usada también por Filón, ninguno de los cuales defendió la encarnación del *Logos* divino». J.M. BLÁZQUEZ, *El uso del pensamiento de la filosofía griega en El Pedagogo (I-II) de Clemente de Alejandría*, in *Anuario de Historia de la Iglesia* 3 (1994), 56. Stando all'Autore, l'intera impalcatura del *Pedagogo* riflette elementi propri della filosofia stoica: «Clemente toma del stoicismo el plan general de su obra, ciertos tecnicismos y términos, nociones, definiciones, conceptos, fórmulas y distinciones». *Ibid.*, 58.

¹³ Cfr. *Il Pedagogo* I, XIII. 101,1-103,2, 126-129 (GCS 12, 150-152).

¹⁴ *Il Pedagogo* I, XIII. 103,1, 128 (GCS 12, 151).

¹⁵ *Il Pedagogo* I, I. 3,3, 36 (GCS 12, 91). Di notevole interesse, in questo passaggio, è il tema dell'economia/pedagogia divina, sul quale Clemente torna a più riprese nel *Pedagogo*. Per una prima introduzione alla provvidenza divina nel pensiero dei Padri, ivi compreso Clemente, cfr. G. PRESTIGE, *Dio nel pensiero dei Padri*, EDB, Bologna 2018, 77-95.

¹⁶ *Il Pedagogo* I, IV. 10,2, 43 (GCS 12, 96). Quello della parità uomo-donna è un tema caro ai filosofi stoici, recuperato da Clemente Alessandrino. Cfr., in merito, V. NOVEMBRI, *L'educazione delle donne nel cristianesimo antico: fra modelli tradizionali e nuovi paradigmi*, in *Storia delle donne* 1 (2005) 190-193.

celebri figure di pedagoghi di dubbia efficacia/moralità,¹⁷ Clemente può asserire: «Il nostro Pedagogo, invece, il Santo Dio Gesù, Logos che guida l'umanità intera, è un Pedagogo che è Dio stesso e ama gli uomini».¹⁸

1.3. Funzione: il Pedagogo tra *pars destruens* e *pars construens*

Quale guida pratica, il Pedagogo assolve a due compiti fondamentali, entrambi riconducibili alla morale stoica. Da una parte, si presenta come un vero e proprio *terapeuta delle passioni dell'anima che sono contro natura* [θεραπευτικὸς τῶν παρὰ φύσιν τῆς ψυχῆς παθῶν]¹⁹ – ovvero, di tutte quelle pulsioni che sono prive di razionalità, di *logos*. Dall'altra, il Pedagogo addita all'uomo i suoi doveri. «L'azione retta, invece, che è obbedienza al logos, i seguaci degli stoici la chiamano “il conveniente” [προσῆκον] e “il dovere” [καθῆκον]».²⁰ Questo duplice dinamismo, per certi versi riconducibile alla logica della *pars destruens* e della *pars construens*, mi sembra chiaramente presente nel libro III del *Pedagogo*, laddove Clemente presenta il concetto di bellezza. La ricerca della bellezza si configura, in primo luogo, come un processo di progressiva emancipazione dall'universo sensibile.

Questa fuga dal mondo sensibile è, per l'Alessandrino, tanto necessaria quanto urgente: «ecco che le passioni si riversano fuori, sgorgano i pensieri e marcisce la bellezza: quando le violente onde dell'eroticismo si abbattono contro la bellezza, essa cade a terra più velocemente di un petalo, e prima ancora che giunga l'autunno marcisce e si corrompe. La concupiscenza infatti, per opprimere l'uomo, si trasforma in ogni cosa e assume ogni forma, volendolo ingannare».²¹

Ma c'è dell'altro: la bellezza è *vera* bellezza nella misura in cui, non configurandosi come effimera ricerca delle realtà esteriori, si realizza in una stabile e più profonda dinamica umana: divenire «simili a Dio secondo le proprie possibilità [ὁμοίωσις θεῶν κατὰ τὸ δυναντόν]».²² Così Clemente traduce questa seconda dimensione della *bellezza* e del suo dinamismo antropo-teologico: «Ma quell'uomo in cui inabita il Logos, non assume diverse forme, non manipola e rimodella se stesso, poiché ha già in sé la forma del Logos, è somigliante a Dio: perciò è bello,

¹⁷ Cfr. *Il Pedagogo* I, VII, 55,1-2, 85-86 (GCS 12, 122-123). Nel passo in esame vengono ricordate le figure di Fenice, di Adrasto, di Leonida, di Zopiro, di Sikinno e dei pedagoghi *regii* persiani.

¹⁸ *Il Pedagogo* I, VII, 55,2, 86 (GCS 12, 122-123).

¹⁹ Cfr. *Il Pedagogo* I, II, 6,1, 39 (GCS 12, 93).

²⁰ *Il Pedagogo* I, XIII, 102,2, 127 (GCS 12, 151).

²¹ *Il Pedagogo* III, I, 1,4, 253 (GCS 12, 236). Attraverso un puntuale riferimento alla tripartizione platonica dell'anima e al libro IV dell'*Odissea*, Clemente associa il polimorfismo dell'anima concupiscibile, soggetta al dominio delle passioni, alla figura del demone marino Proteo, capace di cambiar forma. Per una dettagliata analisi della figura di Proteo, cfr. L. FLORIDI, *Proteo, tra esegesi razionalistiche, parodossografia e credulità popolare. A proposito di Luc. "DMar." 4*, in *Acme* 70 (2017) 2, 131-144.

²² PLATONE, *Teeteto*, 176 B (trad. it., *Tutti gli scritti*, Bompiani, Milano 2010, 224).

senza doversi imbellettare. È la vera bellezza, è Dio; infatti quell'uomo diventa Dio, perché Dio lo vuole». ²³

2. Il *De Magistro* di Agostino d'Ipbona: «l'unico maestro di tutti è nei cieli» (14.46)

Il passaggio dal *Pedagogo* di Clemente al *De Magistro* di Agostino è concettualmente tutt'altro che scontato. Infatti, se il testo dell'Ipponate «fu soprattutto valutato in relazione alle finalità dottrinali, anche sulla base di una presunta continuità con un testo di Clemente Alessandrino, *Il Pedagogo*, impegnato a delineare i contenuti della morale cristiana secondo la pedagogia divina del *logos*», ²⁴ il *De Magistro*, da un punto di vista argomentativo, procede su un piano sostanzialmente diverso. L'opera si presenta come un complesso e articolato dialogo tra Agostino e il figlio Adeodato, ²⁵ che gravita attorno a due assi portanti: il rapporto tra i segni e il significato (area semiotico-semantica) e la relazione fra l'apprendere e l'insegnare (area pedagogico-didattica), ²⁶ letta alla luce dell'unico maestro, Cristo.

Ed è proprio in questo secondo orizzonte che occorre ricercare un nesso imprescindibile con l'opera di Clemente. Nonostante il diverso contesto storico, culturale e concettuale, entrambe le opere affrontano il tema della pedagogia divina, letta alla luce del rapporto, intimo e profondo, tra la figura di chi guida (*pedagogo*) e insegna (*maestro*) e quella di chi è guidato e impara. Così nel *Pedagogo* di Clemente:

Il termine 'pedagogia' invero può essere usato in vari sensi [Παιδαγωγία δε καλεῖται πολλαχῶς]: è pedagogia quella di chi è guidato e impara, quella di chi guida e insegna, è detta pedagogia la formazione stessa e, infine, le cose insegnate, come nel caso dei precetti. Quanto alla pedagogia di Dio, essa è il diritto sentiero della verità, che ha per fine la contemplazione di Dio, ed è per noi l'indicazione per una santa condotta in eterna perseveranza [ἔστι δὲ ἡ κατὰ τὸν θεὸν παιδαγωγία κατευθυσμὸς ἀληθείας εἰς ἐποπτεῖαν θεοῦ καὶ πράξεων ἀγίων ὑποτύπωσις ἐν αἰωνίῳ διαμονῇ]. ²⁷

La profondità del dinamismo conoscitivo, ancorata al rapporto fra *docente* e *discente*, echeggia anche in Agostino, per il quale Cristo diviene il *Maestro interiore* ²⁸ dell'uomo.

²³ *Il Pedagogo* III, I, 1,5, 253 (GCS 12, 236).

²⁴ R. FINAMORE, *De Magistro, Un solo titolo per due autori*, in *Gregorianum* 85 (2004) 3, 476.

²⁵ In merito alla storicità del dialogo, cfr. R. FINAMORE, *De Magistro. Un solo titolo per due autori*, cit., 477-478. Quanto al rapporto fra Agostino e il figlio Adeodato, cfr. J.J. O'DONNELL, *Sant'Agostino. Storia di un uomo*, Mondadori, Milano 2010, 64-65.

²⁶ Cfr., in merito, R. FINAMORE, *De Magistro. Un solo titolo per due autori*, cit., 503.

²⁷ *Il Pedagogo* I, VII, 54,1, 84 (GCS 12, 122).

²⁸ Anche se, come ricorda M. Bettetini: «Nel *De Magistro* Agostino non definisce mai Cristo espressamente "maestro interiore", termine che userà invece molto più tardi, cfr. *In Iohannis epistola ad Parthos* 3,13 e *In Iohannis evangelium tractatus* 96,4 e 97,1». M. BETTETINI, *Note al De Magistro*, in *De mag.*, 308, nota 187.

[Agostino] Ora, per tutte le cose che conosciamo, non ci rivolgiamo a chi parla con voce che risuona da fuori, ma alla verità che interiormente presiede la stessa mente, forse invitati a farlo dalle parole. E colui cui ci si rivolge insegna, colui che è detto abitare nell'uomo interiore, Cristo, ossia l'immutabile potenza di Dio e l'eterna Sapienza, cui ogni anima razionale si rivolge, ma che si rivela a ciascuno solo per quanto possa contenere secondo la propria cattiva o buona volontà [*De universis autem quae intellegimus non loquentem qui personat foris, sed intus ipsi menti praesidentem consulimus veritatem, verbis fortasse ut consulamus admoniti. Ille autem qui consulitur, docet, qui in interiore homine habitare dictus est Christus, id est incommutabilis Dei Virtus atque sempiterna Sapientia; quam quidem omnis rationalis anima consulit; sed tantum cuique panditur, quantum capere propter propriam, sive malam sive bonam voluntatem, potest*].²⁹

Per comprendere tutta la profondità della lettera agostiniana, risulta necessario ripercorrere i contenuti fondamentali dell'opera, "risalendo" (1.) dal segno sensibile che fonda la comunicazione, al (2.) processo interiore che ne è il termine ultimo: il riconoscimento dell'unico Maestro.

2.1. *Insegnare: ovvero l'esteriorità della parola*

Il problema formale che fa da sfondo all'intero *De Magistro* è tutt'altro che semplice. Si tratta del *linguaggio*, come chiaramente evocato dalla domanda d'apertura: «Secondo te, che cosa vogliamo ottenere parlando? [*Quid tibi videmur efficere velle cum loquimur?*]»³⁰ – così Agostino al figlio Adeodato. L'interrogativo è complesso, perché l'atto del parlare si sostanzia di molteplici aspetti ed è animato da finalità differenti. Esemplicativa, a tal proposito, è la risposta di Adeodato, che, di fatto, avvia tutta la successiva riflessione: «Per quel che ora mi viene in mente, insegnare o imparare [*Quantum quidem mihi nunc occurri, aut docere aut discere*]».³¹

Nel suo argomentare sulla valenza del linguaggio, Agostino procede come per cerchi concentrici. In primo luogo riflette sulla *causa* del nostro parlare – «[Adeodato] Ricordo che innanzitutto abbiamo cercato per un po' il motivo per cui si parla [*Nam primo omnium ricordo aliquamdiu nos quaesisse quam ob causam loquamur*]»³² –, rilevando che le parole sono riconducibili a segni – «[Agostino] Ci risulta quindi che le parole sono segni [*Constat ergo inter nos verba signa esse*]»,³³ segni variamente e diversamente classificabili.³⁴

Questa digressione, sebbene possa apparire a prima vista peregrina – «[Agostino] Io al contrario vorrei che tu credessi che con questo discorso non ho voluto

²⁹ *De mag.*, 11.38, 154-157.

³⁰ *De mag.*, 1.1, 82-83.

³¹ *De mag.*, 1.1, 82-83.

³² *De mag.*, 7.19, 120-121.

³³ *De mag.*, 2.3, 86-87.

³⁴ Il riferimento è alla tripartizione dei segni, evocata in *De mag.*, 4.7, e oggetto di un'ampia e articolata trattazione.

mettere in piedi dei giochetti di poco valore [*Ego autem credas velim, neque me vilia ludicra hoc istituisset sermone*],³⁵ – ci conduce al secondo tema del trattato: la “priorità” delle cose significate rispetto ai segni – «[Agostino] Ora voglio che tu capisca che si devono stimare le cose significate più dei segni [*Iam ergo intellegas volo, res quae significantur pluris quam signa esse pensendas*],³⁶ – assunto fondante dello stesso processo conoscitivo. «[Adeodato] Ammetto che il contenuto dell’insegnamento sia migliore delle parole [*Assentior quidem meliorem quam verba esse doctrina*]»³⁷, e più avanti: «[Agostino] Si è concluso dunque che non si insegna nulla senza segni e che è opportuno che noi consideriamo più preziosa [*cariorem*] la conoscenza rispetto ai segni con cui conosciamo».³⁸

In questo stringente procedimento argomentativo si è progressivamente condotti dalla parola-segno alla realtà significata. Così facendo, Agostino «correla ontologia (il mondo delle nozioni) e linguaggio (il mondo dei segni)»,³⁹ stabilendo un nesso *essenziale* fra i due.

2.2. *Imparare: ovvero il Maestro che parla nell'interiorità*

Esaminati gli aspetti semiotico-semantiche del linguaggio, il dialogo sembra muovere su un piano diverso. Dall'*esteriorità* delle parole, Agostino conduce il figlio alla verità che *interiormente*⁴⁰ abita la nostra mente. Così, se *a prima vista* l'origine della conoscenza è rintracciabile nelle parole dei maestri, adesso la *verità* – veicolata dal linguaggio – è ricondotta al suo fondamento primo, l'*interiorità*, nella quale l'uomo incontra il maestro di tutti, che è “nei cieli” – «*unus omnium magister in caelis est*».⁴¹ Così Agostino al figlio Adeodato:

Piuttosto, quando hanno spiegato [*sc. i maestri*] con le parole tutte queste discipline che si impegnano a insegnare, compresa quella della virtù e della sapienza, allora i cosiddetti discepoli considerano dentro di sé se sono state dette cose vere, guardando alla verità interiore, per quanto è possibile alle loro forze. È allora che imparano e, scoprendo nella loro interiorità che sono vere le cose dette, pronunciano lodi, senza sapere che non lodano tanto i docenti, quanto uomini dotti, ammesso che essi sappiano quel che dicono.⁴²

³⁵ *De mag.*, 8.21, 126-127.

³⁶ *De mag.*, 9.25, 134-135.

³⁷ *De mag.*, 9.25, 138-139.

³⁸ *De mag.*, 10.31, 144-145.

³⁹ C. BIANCO, *Chi potrà insegnare agli ignoranti? Il “Maestro interiore” come maestro di verità*, in *Heliopolis* 13 (2015) 2, 38.

⁴⁰ L'*interiorità*, nel testo agostiniano, è direttamente richiamata dall'aggettivo *interior* e dall'avverbio *intus*.

⁴¹ *De mag.*, 14.46, 166.

⁴² *De mag.*, 14.45, 167.

Detto altrimenti: chi apprende, *in ultima istanza*, non è ammaestrato se non «dalle cose stesse che gli si manifestano perché Dio le rivela nell'interiorità [*ipsis rebus, Deo intus pandente, manifestis*]».⁴³ Da un punto di vista strettamente gnoseologico, l'Ipponate sembra muoversi dentro le coordinate tracciate dalla dottrina platonica dell'anamnesi, pur nella peculiarità della sua teoria conoscitiva, qualificata come “illuminazione”, «per cui la verità è fornita alla coscienza direttamente da Dio»⁴⁴ e per la quale «le Idee si situano nella mente di Dio (*in mente Dei*)», senza bisogno d'un mondo iperuranio per accoglierle.⁴⁵ Così facendo, la conoscenza umana, e il processo pedagogico che ne sta a fondamento, è ricondotta all'affermazione di un unico maestro, che abita nell'interiorità. Questa finalità dell'opera è chiaramente delineata da Agostino in *Retractationes* I, 12.⁴⁶ Conoscere equivale a riconoscere la verità divina che abita nell'uomo e non fermarsi all'esteriorità delle parole.⁴⁷

In tal senso, possiamo ravvisare un'ideale continuità fra il Παιδαγωγός di Clemente e il *De Magistro* di Agostino, concordi sull'interiorità e la profondità della relazione fra docente e discente, garantita dal rapporto fra Logos divino e logos umano nel primo caso, fissata nell'origine della conoscenza nel secondo.

⁴³ *De mag.*, 12.40, 158-159.

⁴⁴ G.G. NASTRI, *Libertà della fede. Necessità della ragione. Costruzione della filosofia al di là dell'influenza cartesiana e protestante*, Armando Editore, Roma 2009, 172.

⁴⁵ G.G. NASTRI, *Libertà della fede*, cit., 172. Per una puntuale definizione della teoria dell'illuminazione, cfr. *ibid.*, 385.

⁴⁶ «Per idem tempus scripsi librum cuius est titulus: *De magistro*, in quo disputatur et quaeritur et invenitur, magistrum non esse qui docet hominem scientiam nisi Deum, secundum illud etiam quod in Evangelio scriptum est: *Unus est Magister vester Christus*». AUGUSTINUS HIPPO- NENSIS, *Retractationum libri duo* I, 12; PL 33, 602.

⁴⁷ Cfr., in merito, G. PICCOLO, *I processi di apprendimento in Agostino d'Ippona*, Aracne, Roma 2009, 46.

SCELTE IDENTITARIE E MEDIATIZZAZIONE SOCIALE: LA DIFFICILE TRANSIZIONE ALL'ETÀ ADULTA

Ludovica Malknecht¹

L'identità costituisce una chiave di lettura privilegiata con cui le analisi sociali hanno cercato di interpretare la transizione, soprattutto a fronte dei processi di globalizzazione e delle molteplici forme di *crisi* ad essa collegate. Le dinamiche di mutamento e la loro costante accelerazione,² come è noto, hanno favorito l'allentamento dei vincoli di appartenenza e messo a dura prova la tenuta delle dimensioni "situate" della vita sociale e individuale, di cui gli individui accettano o da cui ricevono il portato simbolico e di senso, i criteri di scelta, le norme e i valori comuni.

La transitorietà e revocabilità di legami sociali, istituzionali, interpersonali esige la costante riorganizzazione della vita psichica e materiale degli individui tramite la scelta tra variabili e opzioni che investono, a diversi livelli, anche la sfera dell'identità personale. Se i *materiali simbolici* per la costituzione dell'identità non vengono trasmessi dal contesto in cui l'individuo è situato, diventano oggetto di scelta, esposti agli stessi processi di selezione che connotano l'acquisizione dell'informazione nelle società complesse e ad elevato grado di mediatizzazione.

Questa condizione si presenta – e si è storicamente presentata – come una nuova fase di *autonomia* dell'individuo, associata a una diversificazione di stili di vita, di modalità relazionali e di forme di aggregazione sociale, che si ridefiniscono in base a criteri e preferenze individuali ma che rimangono fortemente condizionate dai sistemi astratti e/o esperti.³ I processi di individualizzazione e di affrancamento dai vincoli tradizionali convergono con l'instaurazione di situazioni di dipendenza dagli stessi fattori che determinano l'individualizzazione. Il grado di individualizzazione può così risultare inversamente proporzionale al grado di autonomia dell'individuo:

Nella modernità avanzata l'individualizzazione si compie entro le condizioni generali di un processo di socializzazione che rende sempre più impossibili le autonomizzazioni individuali. L'individuo viene sì sottratto ai vincoli tradizionali e alle relazioni di supporto, ma scambia tutto questo con le condizioni del mercato del lavoro e dell'esistenza da consumatore, con le standardizzazioni e i controlli che essi comportano. Il posto dei

¹ Ludovica MALKNECHT, Università degli Studi "Roma Tre".

² Cfr. H. ROSA, *Beschleunigung und Entfremdung*, Berlin 2013.

³ Cfr. U. BECK, *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*, Frankfurt a. M. 1986.

vincoli e delle forme di vita tradizionali (classi sociali, famiglia mononucleare) è preso dalle agenzie e istituzioni secondarie, che plasmano la biografia dell'individuo e rendono la persona dipendente dalla moda, dalle relazioni sociali, dalle congiunture economiche e dei mercati, contrariamente all'immagine del controllo individuale che si impone nella coscienza.⁴

Rispetto alla situazione delineata da Beck, il nesso di inividualizzazione e dipendenza ha visto l'indebolimento e crisi delle agenzie e istituzioni secondarie, estendendosi, dalle condizioni oggettive delle situazioni di vita, a quelle soggettive della coscienza, da cui emerge una nuova domanda di sostegno e protezione dai rischi che dichiara l'insufficienza del ricorso all'autonomia individuale.

Nei processi di costituzione del sé e nel progetto biografico si affronta la selezione tra le opzioni rese disponibili da contesti esperienziali altamente differenziati, messi in comunicazione e, dunque, resi accessibili, proprio dai flussi globali. In questo contesto, il bisogno di consolidamento dell'identità, unitamente al bisogno di "ancoraggio" rispetto al mutamento e agli ordini di grandezza propri della globalità e del suo stato di avanzamento tecno-mediale assumono tratti emergenziali, accentuati dall'allentamento dei legami sociali tradizionali, dalla perdita del contesto e dalla marginalizzazione dell'incidenza individuale sulle macrodinamiche caratteristiche della modernità recente.

La condizione emergenziale che investe l'identità pone l'accento sui processi di differenziazione che declinano l'identità individuale e collettiva in senso definitorio a scapito di quello relazionale. Ne risulta un rilevante portato di insicurezze che inibisce l'apertura dell'individuo almeno in un duplice senso: l'apertura all'alterità in dimensioni intersoggettive, relazionali, propriamente sociali e comunicative; l'apertura alla sfera oggettuale e progettuale, dell'agire e della trasformazione intenzionale della realtà. Il bisogno emergenziale di identità che si afferma con la perdita di dimensioni bene o male portatrici di senso (il crollo delle "grandi narrazioni") viene perfettamente recepito dall'attuale assetto mediale, in cui la comunicazione assolve una funzione *sostitutiva* dell'intermediazione sociale.⁵

I media forniscono "materiali simbolici" determinanti per la costruzione e comunicazione dell'identità individuale e collettiva – e si tratta di identità *costruite*, più che *costituite*, poiché si costruiscono al di fuori di un effettivo processo relazionale e comunicativo, quindi senza il supporto di dinamiche di riconoscimento socialmente e intersoggettivamente fondate.

Lo scenario mediale attuale viene incontro ai bisogni individuali di "ancoraggio identitario" mediante due proprietà "convergenti" dei media digitali: l'interattività e la personalizzazione. Gli individui hanno bisogno di un'identità strutturata e di un'esperienza coerente e cercano nell'esperienza mediale occasioni narrative del sé. In particolare nei social network, la trascrizione di biografie individuali è prevalen-

⁴ Cfr. U. BECK, *La società del rischio. Verso una seconda modernità*, Roma 2000, 190.

⁵ Cfr. M. MORCELLINI, *Lo spread tra comunicazione e società. Per una revisione critica del potere dei media*, in *Paradoxa* (2014/2), 11-23.

temente una rappresentazione del sé attraverso processi di continua selezione dei frammenti di vita e di assemblaggio di materiali simbolici.⁶ Questo processo di selezione è gestito dall'individuo, non è però sostenuto da un contesto intersoggettivo in grado di contribuire alla selezione secondo criteri di senso che abbiano raggiunto un certo grado di stabilità. Il criterio della selezione è essenzialmente rivolto a una dinamica di auto-individuazione, di auto rispecchiamento⁷ e di differenziazione, mentre l'interattività si presenta come surrogato mediale di processi realmente comunicativi.

In tal modo, il progetto riflessivo del sé rischia di andare incontro forme di riduzione e falsificazione che investono sia la rappresentazione del sé sia la rappresentazione dell'altro, che rimane escluso nel processo di autorispecchiamento. Detto altrimenti, la costruzione del sé rinuncia alla componente relazionale, intersoggettiva e alla mediazione dell'altro, che non trova posto nell'organizzazione dei materiali simbolici gestita dall'individuo in modo esclusivo, autorappresentativo e autoreferenziale.

Anthony Giddens⁸ sottolinea come l'impegno del soggetto nel mantenimento di una sicurezza ontologica, data dalla continuità e dalla coerenza dell'esperienza individuale e dagli atteggiamenti di *routine*, risulti incrementato nei contesti mediatizzati. John Thompson⁹ ha fatto riferimento a un "double-bind of mediated dependency" che indica come la costruzione dell'identità con materiali simbolici mediatizzati non risponda propriamente ai bisogni di individuazione e di autonomia individuale ma alimenti la *dipendenza* dai sistemi mediali:

Se da un lato la disponibilità dei prodotti mediali arricchisce e rafforza l'organizzazione riflessiva del sé, dall'altro pone l'identità in una posizione di forte dipendenza dai sistemi sui quali l'individuo non ha che pochissimo controllo. È il fenomeno che chiamo il doppio senso della dipendenza dai media: quanto più le forme simboliche mediate contribuiscono ad arricchire il processo di autoformazione, tanto più il sé si lega a sistemi mediali che sfuggono al suo controllo. Sotto questo aspetto, riflessività e dipendenza non si oppongono necessariamente l'una all'altra. L'organizzazione riflessiva del sé può rafforzarsi mentre contemporaneamente cresce anche la dipendenza: i sistemi da cui l'individuo dipende, infatti, sono gli stessi che forniscono i materiali simbolici necessari all'autoformazione.¹⁰

Lo stretto rapporto tra riflessività e dipendenza nell'esperienza mediale permette di evidenziare il modo in cui le identità costruite mediante la selezione dell'infor-

⁶ Cfr. G. LOVINK, *Zero Comments. Blogging and Critical Internet Culture*, New York 2007; K. LUNDBY (ed.), *Digital Storytelling, Mediatized Stories: Selfrepresentations in New Media*, New York 2008.

⁷ Cfr. L. MALKNECHT, *Il rischio dell'identità. Etica e comunicazione nella web society*, Milano-Udine 2015.

⁸ Cfr. A. GIDDENS, *Modernity and Self Identity*, Cambridge 1991.

⁹ Cfr. J.B. THOMPSON, *The Media and Modernity. A Social Theory of the Media*, Cambridge 1995.

¹⁰ J.B. THOMPSON, *Mezzi di comunicazione e modernità. Una teoria sociale dei media*, Bologna 1998, pp. 298-299.

mazione e l'assemblaggio di materiali simbolici mediati si profilano come identità semplificate, ridotte spesso a elementi essenziali che devono soprattutto *differenziare* l'individuo o determinati gruppi sociali da altri individui e altri gruppi.

Un problema non marginale in questo senso è che nel Web gli atteggiamenti di *routine* cui Giddens fa riferimento¹¹ vengono forniti dal Web come “prodotto finito”, mediante la loro codificazione algoritmica¹² o l'accelerata riproduzione di *format* identitari, relazionali e informativi. Il lavoro narrativo con cui i soggetti costituiscono la propria identità può essere in tal modo sostituito da automatismi mediali. È chiaro che se alla base dei comportamenti *online* c'è un'identità strutturata questi automatismi sortiranno un effetto minore, nel caso di identità ancora in formazione il rischio è che tali dinamiche assumano un peso particolarmente rilevante e che la personalizzazione diventi l'altra faccia dell'omologazione, poiché tali *format* identitari prescindono dalla complessità, dalla specificità del contesto esperienziale degli individui dal legame sociale e, soprattutto, dalle dinamiche di riconoscimento che rendono stabile l'identità.

Emerge allora un ulteriore fattore di rischio relativo alle comunicazione mediata e al suo ruolo nella costituzione dell'identità: concetti, idee, credenze emozioni e identità prodotte e riprodotte nel circuito mediale rispondono a bisogni emergenziali (e si definiscono anche in senso conflittuale) quanto più sono semplificati e “ridotti” a informazione proprio mediante la sostituzione del lavoro narrativo condotto *dal soggetto* con il meccanismo narrativo mediale.

In cosa consiste il lavoro narrativo? È soprattutto un lavoro selettivo di continua contestualizzazione e gerarchizzazione dei contenuti, di instaurazione di nessi e analogie che danno luogo a una configurazione di senso.¹³ Se usiamo il paradigma e la struttura formale dell'informazione mediale per comunicare identità collettive e individuali – pur mantenendo l'apparenza (*alias* forma semplificata, a-contestuale) della narrazione – questo tipo di informazione diventa il surrogato mediale della costituzione propriamente narrativa dell'identità, poiché esclude l'articolazione contestuale ed extratecnologica del significato.

È in questa articolazione, infatti, che si attua il progetto di riflessivo del sé, la formazione dell'io e la costituzione dell'identità nella relazione con gli altri. Tuttavia, le pratiche narrative, già nella loro struttura, sono idonee a disinnescare dinamiche di semplificazione riconducibili a modelli informativi.¹⁴ Le pratiche narrative possono favorire il collegamento e l'articolazione dei contenuti informativi in un una configurazione storico-temporale e di senso, favorendo un'esperienza mediata

¹¹ Cfr. A. GIDDENS, *Modernity and Self Identity*, cit.

¹² Cfr. F. MUSIANI, *Governance by Algorithms*, in *Internet Policy Review* 2 (2013/3); T. GILLESPIE, *The Relevance of Algorithms*, in GILLESPIE T. - BOCZKOWSKI P. - FOOT K. (edd.), *Media Technologies: Essays on Communication, Materiality and Society*, Cambridge (MA) 2014, 167-194.

¹³ Cfr. J. BRUNER, *The Narrative Construction of Reality*, in *Critical Inquiry* 18 (1991) 1, 1-21.

¹⁴ Cfr. L. MALKNECHT, *Media, Prejudice, Identity: the Role of Narrative Practices from an Ethical Perspective*, in MOTTA G. (ed.), *Dynamics and Policies of Prejudice from the Eighteenth to the Twenty-First Century*, Cambridge 2018, 327-337.

dal soggetto e non dai *devices* della comunicazione globale. Questo “lavoro” presenta caratteristiche specifiche: la selezione e l'accettazione dei contenuti, la loro organizzazione gerarchica, il riconoscimento di nessi causali e di analogie.

Per comprendere questo aspetto può essere utile far riferimento alla tradizione ermeneutica e in particolare al ruolo che Paul Ricoeur attribuisce alla narrazione biografica nella comunicabilità del sé. Per Ricoeur,¹⁵ è nella narrazione che il sé si costituisce nel rapporto con l'altro che riceve la narrazione, la modifica e permette al soggetto di costituirsi attivamente nel distanziamento da sé nel rapporto narrativo-comunicativo. Questo tipo di concezione non si fonda sull'identità come un “*idem*” ma come un “*ipse*” costituito da un'identità (individuale o collettiva) non astratta, riflessiva, allo stesso tempo coesa e in mutamento:

L'ipseità può sottrarsi al dilemma del medesimo e dell'altro nella misura in cui la sua identità riposa su una struttura temporale conforme al modello di identità dinamica frutto della composizione poetica di un testo narrativo. Il se-stesso può così esser detto rfigurato dall'applicazione riflessiva delle configurazioni narrative. A differenza dell'identità astratta del Medesimo, l'identità narrativa, costitutiva dell'ipseità, può includere il cambiamento, la mutabilità nella coesione di una vita.¹⁶

A questo livello di comprensione, la dinamicità e riflessività narrativa dell'identità si contrappongono alle diverse forme di riduzione (medesimezza) favorite dal paradigma informazionale e che inibiscono tanto l'esperienza di sé quanto l'esperienza dell'altro.

Una delle grandi sfide che il presente ci pone è, come ben sintetizzava Edgard Morin, quella di «trasformare le informazioni in conoscenza, di trasformare la conoscenza in sapienza»¹⁷ e in questo la cultura umanistica e la sua *trasmissione* svolgono un ruolo fondamentale anche in vista della valorizzazione delle opportunità che ci offrono i nuovi media e, in generale, il processo di digitalizzazione che investe le nostre pratiche quotidiane. Per far questo, è indispensabile ripartire dalla formazione, dalla cultura e, in particolare, dalla cultura umanistica, che offre un orizzonte di senso storicamente fondato e un patrimonio di conoscenze di narrazioni, di storie e di simboli *condivisi* in grado di educare alla complessità e di mettere in guardia dalle semplificazioni aprendo alla comprensione della complessità di noi stessi e degli altri.

Se guardiamo al modo in cui i giovani usano i media digitali, osserviamo che per gli adolescenti sono soprattutto strumenti di comunicazione tra pari, mentre risulta nettamente minoritario l'uso a scopo informativo, creativo o partecipativo.¹⁸ Questo *trend* evidenzia un ruolo marginale di internet come luogo di esplorazione conoscitiva ed estensione dell'esperienza.

¹⁵ Cfr. P. RICOEUR, *Soi-même comme un autre*, Paris 1990.

¹⁶ P. RICOEUR, *Tempo e racconto. Volume III. Il Tempo raccontato*, Milano 1988, 376.

¹⁷ E. MORIN, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano 2000, 45-46.

¹⁸ Cf. G. MASCHERONI - K. ÓLAFSSON, *Net Children Go Mobile: il report italiano*, Milano 2015, 11.

In questo senso il ruolo degli adulti e delle istituzioni formative si rivela fondamentale, per sopperire ai *deficit* valoriali e normativi di un assetto sociale a basso livello di mediazione sociale-istituzionale, ma, allo stesso tempo, ad elevato livello di mediazione tecnologica. Le stesse potenzialità espressive del *web* possono essere precluse dalla mancanza di risorse culturali e conoscitive che permettano di orientarsi nella rete e che sarebbero invece favorite da un'equilibrata conciliazione di modelli di socializzazione trasmissiva e modelli di socializzazione interattiva, anche supportati dalle tecnologie della comunicazione.

Ma, affinché i nuovi media possano effettivamente venire incontro alle esigenze espressive, formative, relazionali e di costituzione dell'identità dei giovani nel processo di transizione all'età adulta è necessario che la loro esperienza tecno-mediale sia supportata da adeguate forme di mediazione sociale. La cultura, in questo senso, può definirsi come "luogo" specifico di mediazione, in quanto fornisce criteri di scelta solidi in un contesto sociale e tecnologico che esige la continua selezione di informazioni e l'espressione di preferenze.

Allora la costituzione dell'identità individuale mediata dagli immaginari, dai simboli e dalle narrazioni del patrimonio culturale collettivo può inserire gli individui in un orizzonte di senso più stabile, che rende più sicuri nella esplorazione della realtà nell'affrontare la complessità di sé e degli altri in modo aperto e progettuale.

Bibliografia

- BECK U., *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*, Suhrkamp, Frankfurt a. M. 1968; tr. it. *La società del rischio. Verso una seconda modernità*, Carocci, Roma 2000.
- BRUNER J., *The Narrative Construction of Reality*, in *Critical Inquiry* 18 (1991) 1, 1-21.
- GIDDENS A., *Modernity and Self Identity*, Polity Press, Cambridge 1991.
- GILLESPIE T., *The Relevance of Algorithms*, in GILLESPIE T. - BOCZKOWSKI P. - FOOT K. (edd.), *Media Technologies: Essays on Communication, Materiality and Society*, MIT Press, Cambridge (MA) 2014, 167-194.
- LOVINK G., *Zero Comments. Blogging and Critical Internet Culture*, Routledge, New York 2007.
- LUNDBY K. (ed.), *Digital Storytelling. Mediatized Stories: Selfrepresentations in New Media*, Peter Lang, New York 2008.
- MALKNECHT L., *Il rischio dell'identità. Etica e comunicazione nella web society*, Mimesis, Milano-Udine 2015.
- MALKNECHT L., *Media, Prejudice, Identity: the Role of Narrative Practices from an Ethical Perspective*, in MOTTA G. (ed.), *Dynamics and Policies of Prejudice from the Eighteenth to the Twenty-First Century*, Newcastle Scholars Publishing, Cambridge 2018, 327-337.
- MASCHERONI G. - ÓLAFSSON K., *Net Children Go Mobile: il report italiano*, OssCom - Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano 2015.
- MORCELLINI M., *Lo spread tra comunicazione e società. Per una revisione critica del potere dei media*, in *Paradoxa* (2014/2), 11-23.

- MORIN E., *La tête bien faite. Repenser la réforme, réformer la pensée*, Seuil, Paris 1999; tr. it. *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano 2000.
- MUSIANI F., *Governance by Algorithms*, in *Internet Policy Review* 2 (2013/3).
- RICOEUR P., *Temps et récit III. Le temps raconté*, Seuil, Paris 1985; tr. it. *Tempo e racconto. Volume III. Il Tempo raccontato*, Jaca Book, Milano 1988.
- RICOEUR P., *Soi-même comme un autre*, Seuil, Paris 1990.
- ROSA H., *Beschleunigung und Entfremdung*, Suhrkamp, Berlin 2013.
- THOMPSON J.B., *The Media and Modernity. A Social Theory of the Media*, Cambridge: Polity Press, Cambridge 1995; tr. it. *Mezzi di comunicazione e modernità. Una teoria sociale dei media*, Il Mulino, Bologna 1998.

STANDBYME, ANTROPOLOGIA PER ADOLESCENTI

Elena Mascaro¹

1. Il progetto nel progetto

«La vocazione all'amore assume per ciascuno una forma concreta nella vita quotidiana attraverso una serie di scelte, che articolano stato di vita [...], professione, modalità di impegno sociale e politico, stile di vita, gestione del tempo e dei soldi [...]» (Papa Francesco).²

Il titolo del Congresso Internazionale “Giovani e scelte di vita: prospettive educative” è stato motivo di grande interesse e riflessione poiché esprime innanzitutto una scelta personale relativa alla formazione accademica, svolta nel campo degli studi filosofici e pedagogici; al tempo stesso, richiama l'ideazione di un progetto educativo di stampo antropologico nato a sostegno dei giovani e del loro percorso di vita. Ecco il perché del titolo di questo primo paragrafo: all'interno del progetto esistenziale personale è nato un ulteriore progetto, proprio per sostenere, accompagnare ed orientare tanti ragazzi alla vita. Per comprendere ancor meglio questo intreccio progettuale, si farà riferimento in modo specifico alla formazione ricevuta, per intuire come poi, in maniera consequenziale, sia subentrata un'iniziativa antropologica-educativa per i giovani adolescenti.

Studiare Filosofia, con la specializzazione in Scienze Storico-Antropologiche, unendo lo studio della Pedagogia Sociale presso l'Università Pontificia Salesiana, ha dato l'opportunità a chi scrive di esplorare nuovi orizzonti con una chiave di lettura molto ricca e varia, oltre che percorrere una strada intellettuale coincidente con i desideri profondi del cuore.

La scelta di un percorso accademico così ricco è stata molto impegnativa, ma si è potuto sin da subito constatare la preziosità dell'unione delle due prospettive: lavorare nell'interdisciplinarietà giungendo nella pratica educativa ad una transdisciplinarietà.³

¹ Elena MASCARO, Liceo “Antonio Rosmini” di Domodossola (Vb).

² SINODO DEI VESCOVI (ed.), *I giovani, la fede e il discernimento vocazionale. Documento preparatorio con questionario allegato*, Paoline Editoriale Libri, Cinisello Balsamo (Mi) 2017, 8.

³ Il concetto di interdisciplinarietà e quello di transdisciplinarietà verranno ripresi nel terzo paragrafo quando verrà esposta la struttura del progetto antropologico-educativo.

Proprio la scelta personale di un percorso accademico così specifico è stata occasione dell'elaborazione di quello che è divenuto poi un progetto educativo-antropologico intitolato *StandbyMe, Antropologia per adolescenti*.

La storia del progetto nasce nel settembre 2016 quando il Preside della Scuola ove attualmente insegno Scienze Umane mi chiese di elaborare una strategia educativa efficiente per *stare accanto* in modo più prossimo ad ogni singolo ragazzo adolescente. Dalla provocazione ricevuta dalla realtà in cui ero stata chiamata ad operare, ha avuto compimento quello che è stato il mio progetto accademico e di formazione.

Nel prossimo paragrafo verranno affrontate in modo specifico le basi teoriche che mi hanno permesso di sviluppare nella pratica il progetto antropologico-educativo; quest'ultimo, a partire dall'anno scolastico 2016-2017, ha iniziato a prendere una forma sempre più solida.

2. Le basi teoriche antropologiche e pedagogiche del progetto educativo-antropologico

Una filosofia la quale non tenda al miglioramento dell'uomo, è vana.

Ed oseremo anche dire di più,

essa è falsa; poiché la verità migliora sempre l'uomo (Antonio Rosmini)⁴

Alla base della richiesta ricevuta da parte della realtà scolastica ove mi trovo, si è tentato di porre in atto le abilità e le competenze filosofiche acquisite all'Università facendo della frase rosminiana appena citata il baluardo sostenente tutta la costituzione del progetto. Il pensiero filosofico ed antropologico rosminiano è stato guida e perno per il percorso progettuale che è avvenuto tra le aule del Liceo "A. Rosmini" di Domodossola. Essendo una ex alunna rosminiana e trovatami ad insegnare proprio nelle stesse mura ove sono cresciuta, l'aver approfondito accademicamente il pensiero del Beato A. Rosmini ha agevolato molto il fatto di dare al progetto una solida base, ponendo inizialmente delle domande che hanno stimolato la ricerca e l'approfondimento del mondo adolescenziale e del come poterlo sostenere in un periodo così delicato.⁵

Come "migliorare l'uomo" di 14-15 anni del XXI secolo? Come accompagnarlo nel suo cammino educativo esistenziale? Come consolidare alcuni inevitabili interrogativi, che nascono durante l'adolescenza e risuonanti a volte durante il corso della vita?⁶ Con questi interrogativi mi sono posta ad un duplice ascolto, quello relativo

⁴ A. ROSMINI, *Come si possono condurre gli studi della filosofia*, in P.P. OTTONELLO (ed.), *Introduzione alla filosofia*, Città Nuova Editrice, Roma 1979, n. 1, 319.

⁵ «Età mutevole e imprevedibile, l'adolescenza è l'incerto territorio di frontiera tra l'infanzia e l'età adulta». A. ARIOLI, *Questa adolescenza ti sarà utile. La ricerca di senso come risorsa per la vita*, Franco Angeli, Milano 2013, 11.

⁶ «L'adolescenza non è solo un'età della vita; è piuttosto una condizione esistenziale. E una condizione che deve essere coltivata in ogni età della vita [...]. L'adolescenza come postura esi-

al mio bagaglio culturale in merito alla questione in oggetto - che cercherò di sintetizzare in questo paragrafo - e quello riguardante l'ascolto della realtà che mi stava di fronte: ragazzi dai 14 ai 16 anni che *appellano*⁷ sempre qualcosa.⁸

Come al tempo di A. Rosmini, anche oggi sentiamo la necessità di ricercare un fondamento stabile e sicuro per l'antropologia; è risultato sorprendente constatare nell'approccio al pensiero rosminiano in tale questione la sua attualità, notando la validità perenne in ciò che pensava e scriveva.

Egli vede la persona non come pura accidentalità, ma come una sostanza dotata di sussistenza propria, che dunque è sempre un fine e mai un mezzo. Inoltre «nell'antropologia rosminiana l'espressione *relazione sostanziale* indica un soggetto intelligente che contiene un principio attivo supremo e comunicabile, la volontà intelligente [...]. La persona è in sintesi vivente di intelligenza [...] e sentimento [...]. Tale concezione considera con attenzione sia la dimensione materiale sia quella spirituale».⁹ A. Rosmini terrà sempre presente l'unità essenziale dell'uomo, egli stesso scrive che «i molteplici elementi di cui risulta *l'umana natura*, formano insieme una *perfetta unità. Tutto è connesso nell'uomo, tutto tendente ad un solo fine*».¹⁰

È stato proprio questo il punto di partenza dell'elaborazione del progetto antropologico-educativo: considerare tutto l'uomo in ogni sua dimensione.

L'uomo come persona deve realizzarsi contemporaneamente sia nella dimensione della natura umana, sia in quella della persona umana, sviluppando tutte le direzioni dell'essere ideale, reale e morale.¹¹ Ecco perché afferma che «salvata la persona, è salvato l'uomo, perita la persona, è perito l'uomo».¹²

È molto chiaro l'invito rosminiano sia agli uomini del suo tempo sia agli uomini di oggi. È proprio vero, come afferma M. Buber, che «la malattia della nostra epoca non è simile a quella di nessun'altra, ma è quella di ogni tempo».¹³ L'uomo è sempre l'uomo in ogni epoca e in ogni tempo, con le sue difficoltà, i suoi drammi esistenziali; è una condizione perenne possiamo dire la sua malattia intellettuale, come anche il salvare l'uomo da questa condizione è una sfida sempre attuale: cambiano i con-

stenziale è un peculiare modo di essere-nel-mondo, permeato dal desiderio di ricercare un senso nelle diverse situazioni dell'esistere». *Ibid.*, 11-12.

⁷ «Il pensiero risvegliato dal volto è comandato da una differenza irriducibile: pensiero che non è un pensiero di, ma immediatamente un pensiero per, una non in-differenza per l'altro che rompe l'equilibrio impassibile del conoscere». E. LEVINAS, *Tra noi. Saggi sul pensare-all'altro*, Jaca Book, Milano 2002, 220.

⁸ La tematica adolescenziale verrà ulteriormente approfondita nel prossimo paragrafo.

⁹ S. SPIRI, *Essere e sentimento, la persona nella filosofia di Antonio Rosmini*, Città Nuova, Roma 2004, 11.

¹⁰ Cfr. A. ROSMINI, *Antropologia in servizio della scienza morale*, a cura di F. Evain, Città Nuova, Roma 1981, n. 906, 488, corsivo mio.

¹¹ Cfr. *ibid.*, 30.

¹² A. ROSMINI, *Introduzione al Vangelo secondo Giovanni commentata*, Stamperia dell'Unione Tip. Editrice, Torino 1882, lezione 63, 189, cit. in *ibid.*, 67, nota 6.

¹³ M. BUBER, *Il principio dialogico e altri saggi*, Edizioni San Paolo, Cinisello Balsamo 1993, 98.

testi, i tempi e le situazioni, ma l'uomo è sempre l'uomo. Per salvarlo è importante innanzitutto guardarlo nella sua olisticità, come unità molteplice, solo così si possono evitare riduzionismi. Proprio come fece A. Rosmini, anche oggi è importante riportare la persona al centro nella sua dimensione orizzontale e verticale.

È di estrema urgenza restaurare il termine di persona, considerandolo come punto centrale e focale di tutte le attività, di tutte le scienze, saldi nel fondamento ontologico e trascendente che A. Rosmini eminentemente ha testimoniato, incoraggiandoci ad amare l'uomo, di pensarlo in grande, di vederlo proprio come un *universo a forma di persona*,¹⁴ e partire da questo punto incontrovertibile. È quello che nel progetto *StandbyMe* si sta cercando di fare. Porre ogni singolo ragazzo al centro della dinamica antropologica-educativa, guardando a tutto ciò che lo riguarda e lo circonda, trovando il giusto mezzo per stimolarlo nella riflessione persona-esistenziale.

Accanto a questo imperativo antropologico come non vedere l'urgenza di una riflessione pedagogica che prende vita dall'analisi dell'esistenza dell'uomo per poi incarnarsi in una educazione concreta al *farsi persona*?¹⁵ Anche A. Rosmini infatti scrive:

L'istruzione è la principale fonte del miglioramento dell'uomo. Per essa le tenebre dell'umano intelletto si schiariscono, e il cuore ha il suo nutrimento venendo a conoscere le cose e il modo d'amarle. Laonde quest'è il più importante affare dei governi, e la più tenera cura degli uomini caritativi, che la gioventù e tutti quelli che ne abbisognano sieno saviamente ammaestrati.¹⁶

Si può evincere da quanto emerso l'importanza dell'aspetto antropologico quando si affrontano tematiche educative. Non tanto per una questione di "visione dell'uomo" come precedente e orientante l'intervento educativo, ma proprio come disciplina fondamentale, ovvero che dà le fondamenta per la costruzione successiva del percorso di accompagnamento educativo.

Formazione ed educazione devono cogliere l'essere umano nella sua totalità di corpo vivente (*Leib*) e anima, è importante per l'educatore conoscere struttura, funzioni e leggi di sviluppo del corpo (*Körper*) umano per sapere cosa può essere utile o dannoso per uno sviluppo conforme alla sua natura.¹⁷

Oltre a A. Rosmini, per la costruzione del progetto si è tenuto conto degli studi della E. Stein e di E. Mounier, che in un certo senso hanno tentato di specifica-

¹⁴ N. FABI, *Solo un uomo*, dall'album *Solo un uomo*, Universal Music Italia, 29 maggio 2009, corsivo mio.

¹⁵ In riferimento al testo di D. BRUZZONE, *Farsi Persona. Lo sguardo fenomenologico e l'enigma della formazione*, Franco Angeli, Milano 2012.

¹⁶ A. ROSMINI, *Dei testi a formarsi per la gioventù del Ginnasio Roveretano, secondo il metodo già posto in uso*, in Id., *Scritti Pedagogici*, a cura di G. Picenardi, Edizioni Rosminiane, Stresa 2009, 478.

¹⁷ E. STEIN, *La struttura della persona umana. Corso di antropologia filosofica*, Città Nuova, Roma 2013, 26.

re quanto A. Rosmini aveva già elaborato, andando ad evidenziare delle sfumature aprendo nuove prospettive.

Alla base del pensiero di E. Stein c'è sicuramente un importante approccio realistico critico che, riprendendo importanti questioni classiche le impianta nell'orizzonte fenomenologico, sulla base delle *Ricerche Logiche* di E. Husserl,¹⁸ andando ad avere quel taglio "realistico" della fenomenologia.¹⁹ Vi è dunque in tale prospettiva un ritorno alle cose stesse attraverso l'intuizione. E. Mounier inoltre afferma:

La persona è l'unica realtà che conosciamo e costruiamo, nello stesso tempo, dall'interno. Presente ovunque, essa non ci è data in alcun luogo [...]. La persona è un'attività vissuta di autocreazione, di comunicazione e di adesione, che si coglie e si conosce nel suo atto, come movimento di personalizzazione.²⁰

La visione dell'uomo come *essere persona* delinea un'esistenza incorporata, come ci riporta il filosofo francese, la quale può essere analizzata attraverso un movimento fenomenologico, come la Stein ne ha sottolineato l'importanza.

Dal pensiero di questi due autori si delinea una via fenomenologico-personalistica che è alla base del progetto antropologico-educativo per gli adolescenti.

Seguendo le analisi fenomenologiche sul tema antropologico l'autrice intende il corpo umano non è una sostanza autonoma, ma è costituito in ultima analisi soltanto da ciò che è *geistig*, spirituale.²¹ La persona consiste specificamente nella dimensione spirituale, ovvero autocoscienza e autotrascendenza. Tra queste due dimensioni vi è una correlazione diretta: una persona si conosce e si realizza pienamente non nell'autoreferenzialità e nell'introspezione, ma "dimenticandosi" e dedicandosi a qualcosa che la trascende. Ecco che ciò che contraddistingue la vita personale è la *responsabilità* del proprio agire e del proprio divenire e l'apertura verso l'interno e verso l'esterno.

In modo sintetico si possono rielaborare le parole di E. Stein affermando che il microcosmo personale è inabissamento nel profondo, innalzamento verso l'Alto e tensione verso l'altro; tre dimensioni essenziali che trovano il centro nella dimensione spirituale e la caratteristica derivante è la responsabilità, il sentirsi chiamati a rispondere all'Alto e agli altri.

Sono proprio tali tematiche antropologiche che sono state concretizzate nel progetto antropologico-educativo rivolto agli adolescenti, accompagnate da una riflessione di E. Mounier. Egli sostiene che attraverso l'*esperienza interiore*, la persona appare come una presenza volta al mondo e alle altre persone, in una prospettiva di universalità. Le altre persone le consentono di *essere* e di *svilupparsi*; la persona non esiste se non in quanto diretta verso gli altri, non si conosce che attraverso di loro,

¹⁸ Cfr. E. HUSSERL, *Ricerche Logiche*, Il Saggiatore, Milano 1968.

¹⁹ Cfr. E. STEIN, *La struttura della persona umana. Corso di antropologia filosofica*, cit., XVIII-XIX.

²⁰ E. MOUNIER, *Il personalismo*, Editrice AVE, Roma 2004, 30.

²¹ Cfr. E. STEIN, *La struttura della persona umana. Corso di antropologia filosofica*, cit., 129-137.

ritrovandosi in essi. La prima esperienza della persona è l'esperienza della seconda persona.²²

Da queste prospettive mounieriane si può evincere come la persona stessa è costitutivamente relazione: «si potrebbe quasi dire che io esisto soltanto nella misura in cui esisto per gli altri, e, al limite: essere significa amare [...]. Si possiede soltanto ciò che si dà o ciò a cui si dà, [...] non ci si può salvare da soli, né socialmente né spiritualmente».²³

Da questi orizzonti nascono i riferimenti riguardante la *responsabilità* dell'altro, la quale si concretizza nell'azione. L'esistenza stessa è impegno e azione, tensione verso l'altro e dunque modalità di conoscenza: «noi sappiamo che [...] l'azione è mezzo di conoscenza, e che la verità si dà a chi l'ha riconosciuta e arrischiata, fosse anche per lo spessore di un capello».²⁴

L'educazione deve lavorare su tutti questi piani; il progetto *StandbyMe* si occupa proprio dei seguenti livelli: l'affinamento della coscienza perché sappia riconoscere le esigenze insite nelle diverse situazioni, la scelta responsabile, la perseveranza nell'intento. Solo così ogni ragazzo può essere pronto a condurre un'esistenza indipendente e autentica.

Si intende dunque *educazione* come “condurre-fuori”; proprio in questo sta l'essenza dell'educativo. L'essere umano si avverte incompleto nella sua venuta al mondo e cerca incessantemente un compimento.

In questa ricerca di una versione di se stesso più piena e più perfetta, egli è responsabile di ciò che sceglie costantemente di essere. Proprio in questo consiste la formazione, nel cercare che ciascuno appartenga a se stesso, riprendendosi in mano e dandosi una direzione, sostenuto e accompagnato da una figura significativa che lo aiuta ad essere ciò per cui è stato chiamato ad essere. La formazione in tal caso diviene propriamente una categoria dell'essere e non tanto del sapere o del vivere.²⁵

Oltre a A. Rosmini, E. Stein e E. Mounier dal punto di vista pedagogico la struttura del progetto *StandbyMe* attinge al pensiero di alcuni autori contemporanei, che propongono alcune modalità efficaci per accompagnare gli adolescenti alla vita. Questi sono A. Arioli, A. Augelli e D. Bruzzone.²⁶

Con una base antropologica solida, come presentato nelle righe precedenti, considerare l'adolescente nella prospettiva di A. Arioli aiuta molto per il processo educativo concreto da svolgere poi a contatto con i ragazzi.

L'adolescente chiede incessantemente di essere riconosciuto per ciò che è, egli è in una ricerca continua di se stesso; «ciò che caratterizza la postura esistenziale dell'adolescenza è il suo essere permeata dalla protensione verso il senso, dall'orientamento

²² Cfr. E. MOUNIER, *Il personalismo*, cit., 60.

²³ *Ibid.*, cit., 60-61.

²⁴ *Ibid.*, 131.

²⁵ *Ibid.*, 91-92.

²⁶ Mi concentrerò per questo convegno solamente sulle prime due pedagogiste, l'analisi del pensiero di D. Bruzzone lo rimando ad una prossima pubblicazione riguardante il progetto *StandbyMe*, *Antropologia per adolescenti*.

verso qualcosa o qualcuno che si pone oltre la persona stessa, l'adolescente è il "ricercatore di senso" per eccellenza». ²⁷ Avendo tale consapevolezza l'educatore non può che rispondere dunque a tale appello del giovane andando a favorire l'autonomia in relazione, attraverso il processo di responsabilizzazione ed incanalando in chiave educativa quello che più di eminente esiste a livello antropologico, esercitando quell'"essere-per-l'altro" heideggeriano, costitutivo di ogni persona.

Inoltre entro la prospettiva della pedagogia dell'erranza, proposta di A. Augelli, il periodo adolescenziale viene visto come un primo momento di transito esistenziale. La logica a spirale che sostiene e orienta lo sguardo pedagogico dell'erranza, ci invita a considerare che i continui e numerosi passaggi dell'esistenza potranno essere vissuti con una consapevolezza sempre maggiore. I passaggi nella vita non finiranno mai, l'adolescenza è il primo tra questi, e il modo con cui il ragazzo lo affronterà influenzerà senza alcun dubbio i passaggi successivi che dovrà attraversare. ²⁸ Ascoltare gli appelli che i ragazzi fanno, anche in modo implicito, stando loro *accanto*, aiuterà la costruzione di un percorso educativo stimolante sia per l'educando che per l'educatore. È necessario prevedere posture educative che allenino alla solitudine, all'esercizio autentico della libertà, alla possibilità di guardarsi e guardare a distanza. ²⁹

Attraverso lo studio delle due prospettive delle autrici appena esposte in modo molto sintetico, si sono potute avviare una serie di "sperimentazioni" didattiche che mi hanno condotta alla stesura del progetto *StandbyMe, Antropologia per Adolescenti*.

Il prossimo paragrafo si occuperà della descrizione del progetto e di come tutto l'aspetto teorico sia interrelato con la realtà presente e viva del mondo adolescenziale.

3. *StandbyMe, Antropologia per Adolescenti*. "Sospendere" le lezioni tradizionali per "stare accanto" in modo più prossimo ad ogni ragazzo

«Con l'aiuto di qualcuno di importante per noi, continuiamo a sognare» (F, 15 anni).

Con il progetto *StandbyMe, Antropologia per adolescenti* ho cercato di affiancare ad uno studio teorico dell'Antropologia Filosofica, una pratica esecutiva, per un esercizio pratico del pensiero critico-riflessivo, di quelle che sono le dimensioni antropologiche costitutive di ogni singolo ragazzo.

Il progetto di Antropologia per adolescenti si suddivide in quattro macro aree da analizzare durante i primi due anni delle scuole secondarie di secondo grado: identità, emozioni, relazioni tra pari e relazioni con gli adulti. Tali tematiche sono state elaborate corredate di esercizi pratico-riflessivi da far svolgere ad integrazione di un

²⁷ A. ARIOLI, *Questa adolescenza ti sarà utile. La ricerca di senso come risorsa per la vita*, cit., 12.

²⁸ Cfr. A. AUGELLI, *Erranze. Attraversare la preadolescenza*, Franco Angeli, Milano 2011, 44.

²⁹ Un celebre cantautore esprime tale concetto in un modo molto poetico, scrivendo: «Così ogni volta ancora io ti prenderò mano nella mano per non perdersi, o restando indietro ad osservarti di nascosto». N. FABI, *Le chiavi di casa*, Universal Music, 22 aprile 2016.

qualsiasi percorso curricolare umanistico, per poterlo maggiormente approfondire, approfondendo contemporaneamente le proprie latitudini esistenziali. Inoltre per due ore al mese, intervengono due esperti, uno Psicologo e una Pedagogista (ecco perché il secondo significato del nome del progetto si riferisce alla “sospensione” delle lezioni tradizionali), che in equipe con l’Insegnante interno della disciplina umanistica accompagnano gli adolescenti nel cammino esplorativo della loro esistenza, corroborando quando svolto durante le lezioni e approcciandosi in modo interdisciplinare e transdisciplinare alle quattro tematiche costitutive del progetto.

La frase citata, ad inizio paragrafo, è di una ragazza frequentante il terzo anno del Liceo delle Scienze Umane. L’indicazione da me assegnata, in quanto insegnante di Scienze Umane, era di ripercorrere in piccoli gruppi il percorso progettuale di *StandbyMe, Antropologia per adolescenti* svolto durante i due anni di biennio e creare un video clip. F. ha voluto mettere come frase finale del video proprio questa frase, che a mio avviso sintetizza la finalità del progetto: accompagnare i giovani adolescenti, attraverso l’esplorazione delle loro latitudini esistenziali (con lo studio dell’Antropologia Filosofica), alla vita, coltivando l’autonomia e l’autoeducazione. «Ciò che deve essere coltivato è l’aspetto esistenziale (quello della ricerca di senso) quale essenza dell’uomo che, come tale, non passa mai»;³⁰ accompagnare i giovani adolescenti dai 14 ai 16 anni significa proprio questo, introdurli ed aiutare ad approfondire con loro il senso della loro esistenza, allenando il pensiero riflessivo e critico utile per il percorso che dovranno affrontare per gli ultimi anni delle scuole secondarie di secondo grado. Tale percorso progettuale ha proprio come scopo finale di rendere più consapevoli i giovani di fronte a qualsiasi tipo di scelta che la vita porrà loro davanti, “armandoli” di uno strumento oggi troppo spesso dimenticato e poco esercitato nell’alveo della scuola: il pensiero critico-riflessivo.³¹

Come ricorda M. Tempesta, la realtà profonda dello studio è di essere esercizio di desiderio, di ragione, di metodo; atto di conoscenza, sostenuto dalla propensione naturale al vero, che diventa applicazione metodica e stile di vita.³²

L’aspetto dell’interdisciplinarietà è coordinato dall’equipe da tre prospettive diverse, quella filosofica, pedagogica e psicologica, e stimola i ragazzi su tre livelli di riflessione diversa; in questo modo gli adolescenti sono accompagnati ad esplorare la loro esistenza entro una triplice visione. Successivamente subentra la transdisciplinarietà, poiché personalmente ogni ragazzo supera le “barriere” delle singole discipline, in quanto tutto convoglia poi nel vivere concreto e quotidiano l’adolescenza nel modo più autentico possibile.

StandbyMe, Antropologia per adolescenti è ancora all’inizio, ma è stato strutturato

³⁰ A. ARIOLI, *Questa adolescenza ti sarà utile. La ricerca di senso come risorsa per la vita*, cit., 126.

³¹ Alcuni riferimenti bibliografici riguardanti tale tematica: M. LIPMAN, *Educare al pensiero*, Vita e Pensiero, Milano 2005; M. TEMPESTA, *Lo studio come problema di educazione. Fenomenologia e pedagogia dell’esperienza studiosa*, Armando, Roma 2008.

³² Cfr. M. TEMPESTA, *Lo studio come problema di educazione. Fenomenologia e pedagogia dell’esperienza studiosa*, cit., 67.

in modo sistematico, pur lasciando spazio a nuove possibili idee, dopo due anni di sperimentazione. Per ora ciò che mi auguro è di continuare ad accompagnare i giovani adolescenti nel migliore dei modi che sono a mia disposizione, e di esaudire almeno in parte le loro aspettative da questo percorso progettuale, come di seguito sono riportate, lasciando ai giovani adolescenti la parola, continuando ad accompagnarli nel seguire i loro sogni e scelte di vita: «Dall'Antropologia Filosofica mi aspetto di conoscere meglio me stessa e di accettarmi di più (R., 14 anni); Dal corso mi aspetto di conoscere una parte di me che non conosco, anche se mi conosco per la maggior parte (L., 14 anni); Spero che questo corso un giorno mi sarà utile (A., 14 anni)».³³

³³ Sono alcune aspettative presenti nelle lettere di presentazione, svolte dai ragazzi della I Liceo il 7 ottobre 2016, dopo una breve introduzione e presentazione del percorso che avremmo svolto durante l'anno scolastico.

ESSERE DOMANI CIÒ CHE SI SCEGLIE DI ESSERE

Oriele Orlando¹ - Maria Cinque²

1. Orientamento

Ciascuna età è attraversata da interpretazioni, definizioni, letture della contemporaneità e del futuro proprie del momento storico in cui queste riflessioni maturano; negli ultimi anni, per descrivere la società contemporanea si usa la locuzione *knowledge society*.³ L'idea di una società fondata sulla conoscenza, basata sulla gestione dell'informazione, segna il superamento dell'era industriale, fondata sui dispositivi meccanici. Sapere, conoscenza, competenze, capacità di apprendimento e abilità, risultano risorse sociali indispensabili. Più che in passato, possederle significa avere maggiori opportunità di trovare e mantenere un lavoro qualificato e sicuro, ma anche essere inseriti nei processi sociali e accedere alle opportunità che tale nuova struttura sociale mette a disposizione.

Critici di questa interpretazione, sostengono che i fattori relativi alla centralità del ruolo della conoscenza non sono una novità, ma avrebbero sempre rappresentato un elemento centrale dello sviluppo umano. Il livello delle conoscenze disponibili avrebbe sempre connotato il modello sociale del tempo e caratterizzato la forma dell'economia e della società. L'accelerazione introdotta dalle tecnologie non rappresenterebbe una differenza qualitativa ma solo quantitativa. In tale contesto il *lifelong e lifewide learning* diventa centrale nella vita degli individui essendo cambiata la finalità stessa della formazione, e l'apprendimento è divenuto potenzialità individuale.

Non è solo importante acquisire un numero sempre maggiore di informazioni ma occorre sviluppare metacompetenze, ovvero abilità e capacità di acquisire strategicamente le informazioni e le conoscenze che consentono agli individui di essere capaci di affrontare i continui cambiamenti della società odierna e di costruire sempre nuove forme di sapere condiviso. Si recupera l'attenzione ai saperi e all'apprendimento

¹ Oriele ORLANDO, Università degli Studi "Roma Tre".

² Maria CINQUE, LUMSA, Roma.

³ La locuzione ha assunto importanza in occasione del Consiglio europeo svoltosi a Lisbona nel marzo 2000, che ha conferito all'Unione Europea l'obiettivo strategico di sviluppare un'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica, in grado di realizzare una crescita sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale.

come condizioni necessarie per il corretto funzionamento e il progressivo sviluppo della società-sistema aperto e finalizzato a uno scopo, dalle teorie dei sistemi.

In siffatto contesto sociale e culturale l'orientamento riveste un ruolo importante, sia nella dimensione di auto-orientamento, processo che la persona mette in atto naturalmente per gestire l'esperienza formativa e lavorativa, sia l'azione professionale erogata da esperti per supportare in modo efficace la capacità di far fronte a questo processo da parte del soggetto, ponendo attenzione nel porre al centro la persona: protagonista del processo orientativo, essendo soggetto attivo e non mero oggetto del processo di orientamento.

L'orientamento aiuta la persona a scoprire la propria vocazione, come ricorda Padre A. Gemelli: «non si tratta solo di orientare il giovane verso un determinato tipo o ordine di scuola, verso una determinata professione, ma anche verso una vita concepita ed attuata in un determinato modo». ⁴ L'uomo è il soggetto dell'orientamento «del quale devono essere esaminate le singole funzioni che vengono impiegate in ogni attività». L'uomo si educa orientandosi, in una dimensione diffusa dell'azione formativa esercitata dagli ambienti educativi: la famiglia, la scuola, il gruppo dei pari.

2. Sviluppo dell'orientamento

L'azione dell'orientare ha accompagnato l'esistenza dell'uomo, modificandosi parallelamente allo sviluppo della società umana e alle crescenti esigenze di organizzazione e razionalizzazione del lavoro, imposte dalla cultura industriale. Fino alla metà del XIX secolo non si può, però, parlare di orientamento con il significato che gli si attribuisce oggi, poiché non era avvertita la necessità di una disciplina dell'orientamento, e l'assunzione di ruoli adulti era primariamente una questione familiare e privata. La società offriva limitate possibilità di cambiamento e di mobilità sociale.

Le modificazioni sociali e dell'organizzazione del lavoro hanno condotto ad una diversificazione e ad una maggiore professionalità all'interno del sistema lavorativo, infatti il percorso formativo, sociale, culturale e professionale era più rigido con poche ipotesi alternative per il futuro. Oggi le tradizioni esercitano una pressione minore; è sempre più raro che i figli esercitino i mestieri dei padri, ciò semmai avviene per convenienza e prevalentemente in situazioni di benessere e nelle classi sociali più forti, come mostrano le ricerche.

La quasi scomparsa dei lavori di artigianato, la costante deruralizzazione, per le fasce sociali intermedie e più deboli ha comportato la perdita di un bagaglio culturale, economico, sociale. È divenuta, quindi, necessaria la creazione di apposite strutture organizzate che possano svolgere il compito di orientare con professionalità, dando garanzie di prestazioni adeguate ai bisogni sociali ed economici del singolo e della collettività, che rispondano alle attitudini personali e che rendano più produttivo il sistema economico.

⁴ A. GEMELLI, *L'orientamento professionale dei giovani nelle scuole*, Vita e Pensiero, Milano 1947, 11.

La pratica professionale finalizzata ad intervenire in modo esplicito sul processo di orientamento ha poco più di un secolo di vita, per tale motivo alcuni studiosi concordano nell'affermare che non è stato sufficiente per sviluppare un vero e proprio settore scientifico autonomo e per far sì che si realizzino politiche attive. In poco più di un secolo è anche mutato il profilo dell'evoluzione di un modello epistemologico-speculativo di uomo e di rapporto fra la persona e la società che ha caratterizzato la cultura del periodo storico.

L'evoluzione delle diverse tappe del concetto e della pratica dell'orientamento ricostruite dagli studiosi sono indicative sia dell'evoluzione delle scienze psico-sociali che delle fasi storiche,⁵ si inizia con la fase diagnostico-attitudinale, avviata nell'era della catena di montaggio della *Ford Company*, viene teorizzata da Taylor l'organizzazione scientifica del lavoro; l'orientamento professionale trova il suo fondamento scientifico nella psicofisiologia, risponde al principio dell'uomo giusto al posto giusto. Si fonda sull'assunto che è possibile ricercare e individuare le attitudini intese come disposizioni naturali ed ereditarie, presenti in misura diversa da soggetto a soggetto e determinarne il livello di coincidenza con i requisiti professionali richiesti per lo svolgimento di una determinata attività lavorativa.

A cavallo degli anni Sessanta-Settanta si assiste ad un mutamento di prospettiva, in cui è il soggetto attivo che si autodetermina, è al centro dell'azione orientativa. Tale approccio crea un vero e proprio rinnovamento culturale nella pratica orientativa permettendo di superare la passata funzione di selezione sociale e di acquisire quella di educazione alla scelta. Viene superata la tendenza ad attribuire all'utente una posizione dipendente e rivalutata la dimensione processuale e dinamica dell'orientamento, all'interno della quale si delinea una possibilità di autodeterminazione umana nei confronti dell'inserimento sociale e professionale. A un'idea di orientamento statico si viene progressivamente sostituendo una concezione dinamica; da un orientamento centrato sul lavoro e sulle sue esigenze ci si sposta progressivamente verso la persona e i suoi bisogni, ponendo l'individuo al centro del processo orientativo, è la fase dello sviluppo vocazionale. Si arriva a considerare che la scelta professionale raggiunge la sua maturazione attraverso tappe evolutive che devono essere affrontate e adeguatamente superate; la finalità è di identificare i fattori che influenzano direttamente o indirettamente la scelta professionale ed espressione di questo nuovo approccio è il modello ADPV (*Activation du Development Vocational et Personnel*), ideato dall'Università Laval del Quebec.

In Italia, il promotore degli studi sull'orientamento, padre Agostino Gemelli, darà un notevole contributo alle ricerche: sarà il primo ad utilizzare il lemma vocazione, consapevole delle riserve da parte del mondo scientifico. Mutua il termine

⁵ I modelli teorici sono: Psicoattitudinale; Caratteriológico-affettivo; Socio-culturale; Psico-dinamico; Esistenziale-vocazionale; Informativo. Le linee d'orientamento oggi si pongono come obiettivo l'ottimizzare l'investimento delle potenzialità e delle risorse del soggetto rispetto al contesto in cui è inserito o si vuole inserire, gli elementi enfatizzati sono: gli interessi personali, le motivazioni, i valori, le potenzialità, le competenze, gli strumenti utilizzati sono: i colloqui d'orientamento, le metodologie attive, i questionari.

dalla più antica tradizione pedagogica greco-latina in cui trova la sua giustificazione. In sostanza, racchiude l'espressione dei bisogni più profondi della personalità umana dato che non può esservi riuscita professionale se non vi è una corrispondenza tra il lavoro svolto e le inclinazioni personali, perché in tal modo la persona potrà dare risultati soddisfacenti sia sul piano individuale, sia sul piano sociale: si contemperano armonicamente gli interessi del soggetto e gli interessi della comunità. Attualmente si accredita maggior consenso ad una concezione di orientamento quale azione formativa mirante a porre i giovani in grado di orientarsi autonomamente nella complessa scelta scolastico-professionale.

3. Alcuni strumenti

L'attuale fase pedagogico-didattica mira a creare condizioni formative che offrano a tutti uguaglianza di opportunità, nel rispetto della singolarità di ciascuno. Si configura come modalità educativa permanente e trasversale che attraversa tutti gli ordini e gradi di scuola e tutte le discipline, è, o meglio dovrebbe essere, parte integrante del processo educativo come azione di accompagnamento diretta a formare la persona a saper gestire liberamente, con autonomia e responsabilità la propria scelta professionale quale esito del processo di maturazione globale, guidato dal desiderio di risolvere il problema primario dell'inserimento lavorativo: il soggetto è necessariamente, protagonista di questo processo.

In quest'ottica le strategie non vanno pensate per l'individuo ma attuate dall'individuo stesso che le utilizza per accordarsi a interessi, attitudini e capacità di ciascuno e correlate con i dinamismi interni della personalità, ed esterni, legati al contesto familiare, socioeconomico. Diviene una componente strutturale dei processi educativi correlato al compito istituzionale del sistema scolastico, per conseguire livelli di autonomia personale i più elevati possibile.

A sostegno dei processi occorre, però, progettare gli strumenti che consentano, appunto in autonomia, l'acquisizione delle informazioni sulle dinamiche del mercato del lavoro e sulle opportunità formative, sul Sé e sui dinamismi intrapsichici, visto che dalla loro congruenza parte e passa ogni progetto personale di sviluppo. Poter attivare la riflessione, l'autovalutazione dei livelli di competenze strategiche di tipo autoregolativo raggiunti nell'apprendimento ha suscitato gli interessi degli studiosi che, facendo riferimento alla metodologia della triangolazione al fine di ottenere un giudizio valutativo sulle competenze che sia adeguatamente valido e verosimile hanno messo a punto appositi strumenti. Differenti per impostazione e approccio, i questionari di autovalutazione, predisposti a livello nazionale ed internazionale, centrati su singoli aspetti del processo auto regolativo, e fanno riferimento sia al contesto scolastico che a quello della formazione adulta.

Strumenti validati e sperimentati sono: 1) il MSLQ, *The Motivational Strategies for Learning Questionnaire*, di P. Pintrich, indaga 5 fattori di natura motivazionale e strategica: Autoefficacia nello studio, Motivazione intrinseca, Ansia d'esame, Strategie cognitive di studio, Autoregolazione nello studio; 2) il *Survey of Study Habits*

and Attitudes, progettato nel 1953 da Brown e Holtzman, riproposto nel 1971 da Poláček⁶ in una versione italiana dedicata a ragazzi di scuola media superiore, il Questionario di efficienza allo studio, consente di indagare quattro aspetti fondamentali: la puntualità e la regolarità con le quali lo studente assolve agli impegni, il metodo di lavoro, le credenze nei confronti degli insegnanti, l'accettazione delle finalità dell'istruzione offerta dalla scuola; il Lassi (*Learning and Study Strategies Inventory*), elaborato da Weinstein, Schulte e Palmer nel 1987, si concentra sugli aspetti cognitivi, motivazionali ed emotivi che contribuiscono alla performance d'apprendimento; riguardo la formazione degli adulti, si può individuare il *Self Directed Learning Readiness Scale* (SDLRS). Esso si compone di 58 item, volti ad individuare le caratteristiche di un soggetto in grado di autodirigersi nell'apprendimento, afferenti alle dimensioni motivazionali, cognitive, metacognitive, alle capacità di base, all'apertura, alla passione. Il *Learning Profile Questionnaire* (LPQ), mira a valutare l'autonomia del soggetto rispetto ai processi di apprendimento attivati. Essa viene concepita come la capacità di affrontare in modo efficace e proficuo, mediante il ricorso tanto alle risorse personali interne al soggetto, quanto a quelle esterne (come il sostegno di altre persone), le varie esperienze di apprendimento.

C. Cornoldi, R. De Beni, A. Moè⁷ hanno sviluppato vari questionari e prove volti ad indagare le capacità di studio, le strategie, gli stili e le convinzioni motivazionali come il *Questionario delle strategie di studio* (QSS) analizza le valutazioni di efficacia, allo scopo di individuare il valore attribuito dallo studente alle strategie di studio e le valutazioni d'uso, relative al loro effettivo utilizzo da parte dello stesso. Il *Questionario sull'approccio allo studio* (QAS) che indaga sui comportamenti ed i metodi di studio attivati dagli studenti con focus sugli aspetti di tipo metacognitivo. Il *Questionario sugli Stili Cognitivi* (QSC), concentra l'attenzione su due diverse modalità di elaborazione dell'informazione: lo stile globale-analitico e quello verbale-visivo. La *Prova di apprendimento* (PA) costituisce una prova di studio che consente di comprendere il livello di utilizzo, da parte dello studente, di appropriate strategie di apprendimento. Il *Questionario sulle Convinzioni* (QC) analizza, le convinzioni dello studente sull'intelligenza e la personalità, la fiducia nella propria intelligenza e personalità, la percezione di abilità nello studio.

M. Pellerey su visione socio-costruttivista individua un quadro di competenze strategiche per l'autoderminazione e dell'autoregolazione. Elabora e valida due strumenti autovalutativi il *Questionario sulle strategie d'apprendimento* (QSA)⁸ ed il *Que-*

⁶ Cf. K. POLÁČEK, *Manuale del questionario sull'efficienza nello studio QES: W. F. Brown - W.H. Holtzman, Survey of Study Habits and Attitudes*, OS, Firenze 1971.

⁷ Cfr., a tale proposito: R. DE BENI - A. MOÈ - C. CORNOLDI, *AMOS. Abilità e Motivazione allo Studio. Prove di valutazione e orientamento*, Erickson, Trento 2003; R. DE BENI - A. MOÈ - C. CORNOLDI - C. MENEGHETTI - M. FABRIS - C. ZAMPERLIN - G. DE MIN TONA, *AMOS Nuova Edizione. Abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione e orientamento per la scuola secondaria di secondo grado e l'università*, Erickson, Trento 2014.

⁸ M. PELLEREY - F. ORIO, *Questionario sulle strategie d'apprendimento (QSA). Con 25 schede. Con floppy disk*, LAS, Roma 1996.

*stionario di Percezione delle Competenze Strategiche (QPCS).*⁹ Il QSA rileva a quale grado di consapevolezza e di capacità di gestione dei processi e delle strategie di apprendimento siano giunti gli alunni, sia all'inizio, sia durante la scuola secondaria superiore, o la formazione professionale. La scuola secondaria superiore sia di primo che di secondo grado snodi dei percorsi d'istruzione nel sistema educativo, rappresenta l'ambito privilegiato per la stesura da parte dello studente di un bilancio delle risorse possedute per affrontare efficacemente il percorso futuro.

Il QSA è corredato da *software* allegato al volume, tramite dischetto, che permette l'immissione informatica delle risposte raccolte con la somministrazione dei questionari e procede alla elaborazione automatica dei dati e alla pubblicazione degli esiti, supportando l'insegnante nella fase di elaborazione dei questionari. Nell'intento di promuovere l'uso dei questionari, è stata realizzata una piattaforma che ha la funzione di raccogliere la documentazione tecnico-didattico e al contempo consente il confronto tra docenti, operatori, ricercatori ed esperti nella prospettiva di favorire la costruzione della comunità di pratica. La piattaforma *competenzestrategiche.it* è stata, realizzata tramite il progetto di ricerca finanziato dal Cnos-Fap sotto la direzione di M. Pellerey ed è a disposizione delle scuole interessate.¹⁰

Nella realtà sono poche le scuole dove si attua un percorso di orientamento autentico, si predilige invece, quando va bene, fornire solo informazioni generiche su istituti di ordine superiore rispetto al percorso che si sta concludendo negli eventi *Open-day*, mere vetrine in cui le scuole "si mettono a lucido" per convincere famiglie e futuri allievi a sceglierle.

Tali tipologie di intervento rappresentano aspetti rilevanti del processo di orientamento che la scuola è chiamata a svolgere, ma prese singolarmente non sono sufficienti e risultano inidonee se non integrate e valorizzate dalla componente formativa dell'orientamento, in quanto intervengono nello stadio finale del percorso formativo semplicemente per fornire dati informativi o a rilevare e descrivere ciò che in realtà i soggetti sanno già da sé. La prassi orientativa non può essere incentrata solo su quelle attività di offerta di informazioni che si collocano esclusivamente nel momento finale della scelta (si pensi all'offerta di pacchetti informativi sul mondo del lavoro o su possibili ulteriori percorsi formativi per gli allievi degli ultimi anni di corso e per coloro che si affacciano all'Università). Né le attività orientative sembrano poter essere incentrate solamente sui tradizionali interventi di rilevazione finale degli interessi dei soggetti mediante la somministrazione di questionari "vocazionali" o test psico-attitudinali.

⁹ Cfr., a tale proposito: M. PELLEREY - F. ORIO, *Il questionario di percezione delle proprie competenze e convinzioni (QPCC)*, Edizioni Lavoro, Roma 2001; M. PELLEREY, *Competenze. Il ruolo delle competenze nei processi educativi scolastici e formativi*, La Scuola, Brescia 2006; M. BAY - D. GRZĄDZIEL - M. PELLEREY, *Promuovere la crescita nelle competenze strategiche che hanno le loro radici nelle dimensioni morali e spirituali della persona. Rapporto di ricerca*, CNOS-FAP, Roma 2010.

¹⁰ Cfr. www.competenzestrategiche.it.

4. Dispersione, orientamento, integrazione

La Riforma della scuola media (1962) segna una tappa importante di unificazione del sistema, poiché si supera la divisione tra “Scuola dell’avviamento al lavoro” e “Scuola Media” riservata a chi doveva proseguire gli studi. Alla base della riforma c’era l’intento di superare la divisione rigida tra livelli di istruzione che riproducevano e confermavano nella loro esistenza livelli sociali differenti, con sbarramenti costituiti da esami di ammissione. La scuola diventava, di conseguenza, semplice cinghia di trasmissione della conservazione sociale. Con la riforma del 1962 si volle eliminare la differenza di percorsi formativi che separavano gli alunni a partire dall’undicesimo anno di età. Negli anni successivi approdò anche in Parlamento la proposta di istituzione della scuola materna statale, da tutti avvertita come bisogno sociale urgente per rispondere alle richieste della società ormai avviata, dopo il boom economico, alla industrializzazione ed alla occupazione femminile.

Alla fine degli anni 60 in Italia si assiste alla fase di passaggio dall’orientamento attitudinale a quella dell’orientamento vocazionale affermatosi negli USA con Donald Super, ma il fatto fondamentale per l’orientamento era il bilancio dopo il primo triennio dell’istituzione della scuola media unica. Il sistema scolastico eliminava gli effetti della scelta dopo le elementari ma modificava solo apparentemente i meccanismi di selezione persistenti anche con l’apertura degli accessi alla media superiore.

Nel leggere oggi i dati sia di studi che quelli pubblicati dall’Istat e dal Miur, permane il dubbio sull’effettivo raggiungimento di una completa scolarizzazione di base perché esistono realtà socialmente emarginate ancora afflitte da fenomeni sistematici, benché localizzati, di abbandono della scuola dell’obbligo, come si usa chiamarla.

Il retroterra socio-economico e culturale è ancora una discriminante, sia in termini di accesso che di successo formativo. La disuguaglianza tra gruppi sociali resiste: i figli di genitori laureati o provenienti da gruppi sociali più elevati non solo sono meno affetti dal fenomeno degli abbandoni scolastici, ma si concentrano in precise filiere educative: i licei e in singole scuole dai background socio-economici e culturali medi molto elevati. Chi ha un retroterra svantaggiato, si orienta o viene indirizzato, con una forma di selezione negativa, verso percorsi formativi ad alto tasso di dispersione e in scuole dove è più facile che si inneschino circoli viziosi di scarso impegno-scarsi apprendimenti. I destini occupazionali dei ragazzi si divaricano e la mobilità sociale diventa un miraggio. Queste dinamiche sono alla base di disuguaglianze tra indirizzi formativi in termini di apprendimenti.

Rientrano, tra le classi socialmente meno privilegiate, gli alunni immigrati sia di prima che di seconda generazione. Il ritardo scolastico, l’abbandono, dei figli di immigrati così come una loro sovra-rappresentazione nei percorsi orientati a un ingresso anticipato nel mondo del lavoro evidenziano spesso nodi strutturali più generali che interrogano sulla tenuta della funzione educativa della scuola di fronte a una società sempre più complessa. L’etnicità si rivela essere una gabbia; lontano dal costituirsi come libera scelta o come fattore di successo, l’appartenenza etnica

costituisce il marchio di una subordinazione permanente e orienta verso l'inclusione con i gruppi sociali più emarginati e discriminati.

Permane nel nostro sistema scolastico il problema di dover registrare scelte scolastiche e professionali degli studenti non adeguatamente orientate alla valorizzazione delle loro attitudini, interessi, valori, capacità e merito. Resta ancora molto forte la componente del condizionamento socio-culturale che, se da un lato preoccupa in termini di equità dall'altro pone anche il serio problema di dover registrare, a posteriori, una carenza assoluta di efficaci azioni di orientamento nel sistema scolastico.

Paradossalmente mentre nel primo e nel secondo dopoguerra le condizioni economiche hanno consentito alle seconde generazioni, di origine europea, di inserirsi con successo in modo quasi lineare e poco problematico, le seconde generazioni successive, provenienti spesso da paesi non occidentali e con basso livello di sviluppo, hanno trovato condizioni economiche più sfavorevoli. Il mercato del lavoro attuale risulta nettamente differenziato in due percorsi distinti (*hourglass economy*),¹¹ che non consentono facilmente il passaggio dall'uno all'altro.

Da un lato, la richiesta di lavoro altamente qualificato: chi ha le caratteristiche richieste da questo segmento di mercato non incontra ostacoli all'inclusione; dall'altro, la richiesta di lavoro manuale generico e di basso profilo che porta frequentemente a una integrazione subalterna o all'assimilazione nella *underclass* urbana. In questo contesto, se la congiuntura economica definisce il quadro generale entro cui si sviluppano i percorsi di inserimento delle seconde generazioni, il capitale sociale, la struttura e la consistenza delle reti etniche entro cui si è inseriti costituiscono gli elementi capaci di orientare verso un esito positivo o negativo.

Nonostante una dichiarata e formale possibilità ad aspirare liberamente alla costruzione di un personale progetto per il futuro, gli esiti delle scelte compiute dagli studenti mostrano, da molti anni a questa parte, che una percentuale consistente di essi va incontro a carriere scolastiche tormentate con ritardi ed abbandoni che lasciano spazio ad un vasto ventaglio di ipotesi sulle carenze strutturali del sistema formativo e non ultime quelle di una scarsissima incidenza delle attività di carattere orientativo. Ancora oggi molte delle questioni restano pressoché immutate.

Dai dati stessi emerge un quadro piuttosto ampio di questioni che un progetto di orientamento strutturato dovrebbe affrontare e che invece rappresentano da anni problemi spinosi per il nostro sistema di istruzione.

Nella Legge n. 53 del 2003 l'orientamento rappresenta il diritto dello studente al successo scolastico e formativo è il *collante pedagogico* della nuova scuola, lo strumento chiave per affrontare ed arginare il fenomeno della dispersione scolastica e per trovare risposte efficaci per quei giovani che spesso interrompono gli studi senza aver conseguito alcuna qualifica o diploma, nei fatti non vi è una reale attuazione del testo di legge. Purtroppo.

¹¹ *Hourglass Economy* accentua il divario tra classi superiori e inferiori, causando il declino della classe media.

5. Le finalità dell'orientamento e la visione della famiglia

La ricerca educativa ha dimostrato quanto l'ambiente di provenienza influisca sulla motivazione a imparare, sulle aspettative future, sui risultati delle prove di apprendimento e in generale sul profitto e sulla carriera scolastica e professionale degli studenti. Influenza che purtroppo la scuola non riesce ad arginare, come invece è chiamata a fare da mandato costituzionale. Lo status socio-economico-culturale influisce sia sui risultati del rendimento per tutto il corso degli studi, sia sulla scelta degli studi superiori e sul proseguimento degli studi. A questa variabile, occorre aggiungerne anche un'altra: la visione che la famiglia ha dell'orientamento e del condizionamento delle scelte dei propri figli spesso inefficaci.

Oltre a quanto già detto riguardo al condizionamento della classe sociale, le famiglie hanno una non chiara percezione dell'importanza di un buon orientamento, una percentuale ragguardevole di famiglie sono coinvolte in un presidio dell'orientamento di tipo burocratico o autoreferenziale, caratterizzato da un alto presidio del processo d'orientamento nel primo caso e da scarso coinvolgimento dei soggetti, e da bassa innovazione dei processi e elevato coinvolgimento degli attori nel secondo caso.

Poche famiglie hanno una visione dell'orientamento di tipo partecipativo ed innovativo. Mentre una considerevole percentuale di casi famiglia vive l'assenza della scuola nella gestione del processo d'orientamento. Sono famiglie appartenenti a classi sociali più deboli. Negli istituti prevale una dimensione puramente informativa dell'orientamento pochi propongono proposte a carattere formativo e consulenziale.

Le ricerche condotte negli ultimi anni rilevano la faticosa costruzione di una sinergia positiva tra scuola e famiglia relativo all'Influenza alla scelta scolastica. I quattro modelli emersi sono: di influenza di tipo partecipativo/responsabile, direttivo, laissez faire, indifferente/deresponsabilizzante.

Il primo modello d'influenza, partecipativo/responsabile, coinvolge poche famiglie, mentre oltre il 50% si divide tra le famiglie dove prevale nettamente un modello direttivo, le famiglie che assumono un atteggiamento laissez faire, che delegano alle attività d'orientamento organizzate dalla scuola il compito di direzionare la scelta dello studente, e quelle situazioni dove si registra l'assenza del nucleo familiare, in cui gli studenti non sono influenzati da nessuno in particolare e sono affidati a loro stessi nella scelta futura.

Da questo quadro è evidente che la funzione orientativa, che dovrebbe assumere la finalità di favorire il pieno sviluppo della persona, la sua capacità di conoscere se stessa e costruire la propria identità, il sapersi orientare autonomamente, apprendere a gestire le transizioni e governare il cambiamento ed essere realmente cittadini attivi e consapevoli è disattesa. Gli annuali rapporti di *AlmaDiploma* confermano tristemente che ad un anno dalla maturità il 45% è pentito della propria scelta. Tra gli insoddisfatti, più del 25% opterebbe per un istituto e un indirizzo di studi diversi, che l'insoddisfazione più elevata si registra tra i diplomati delle scuole professionali, mentre tra quanti proseguono gli studi di alta formazione, il 12% sbaglia corso all'università.

6. Le nuove frontiere dell'orientamento: la gestione della propria carriera

Abitualmente si pensa che l'orientamento sia indirizzato a migliorare il passaggio dal sistema dell'educazione formale al mondo del lavoro, e che i servizi siano rivolti unicamente a chi lascia la scuola, o deve iscriversi ad un ordine di studi superiore. Ma le carriere non sono più basate su un singolo momento di decisione, bensì su più decisioni durante tutta la vita. Il concetto fondamentale che si è affermato negli ultimi anni è che l'orientamento non basta e occorrono competenze che consentano di gestire la propria carriera professionale tutto l'arco della vita.

Le capacità di gestione della carriera rappresentano una forma di “nuova alfabetizzazione” e coloro che rientrano nella forza lavoro, in particolare coloro che hanno impieghi poco qualificati o a rischio, non sempre possiedono la capacità di sviluppare e gestire la propria progressione di carriera fronteggiando un futuro incerto determinato dall'evoluzione del mercato del lavoro. La flessibilità e l'adattabilità legati all'apprendimento permanente sono le chiavi per l'adattamento al cambiamento.

Il progetto ACUMEN, realizzato tra il 2016 e il 2018 dall'Università LUMSA in collaborazione con altri otto partner provenienti da diversi paesi europei,¹² mira a fornire un'ampia gamma di strumenti di formazione che sono progettati e sviluppati, con le più recenti piattaforme tecnologiche, per migliorare le abilità e le competenze di gestione della carriera. Utilizzando come punto di partenza un *framework* CMS (*Career Management Skills*), sviluppato in Scozia, i partner di ACUMEN mirano a sviluppare risorse per la gestione della carriera con l'obiettivo di supportare adulti, già impiegati o in cerca di lavoro, a identificare percorsi di sviluppo delle loro carriere.

I partner del Consorzio ACUMEN propongono un approccio innovativo per lo sviluppo delle abilità legate alla gestione della carriera e risorse didattiche che considerano: - la gestione della carriera come materia di insegnamento; - un set di competenze da sviluppare e aggiornare; - un set di abilità da utilizzare e ri-utilizzare nell'arco della propria vita lavorativa; - le abilità legate alla gestione della carriera come fattori chiave nella definizione del raggiungimento o del non raggiungimento di un sviluppo professionale sostenibile; - le abilità legate alla gestione della carriera come determinanti del benessere sociale ed economico.

Il *Career Management Skills* (CMS) *Framework* della Scozia è stato pubblicato a luglio del 2012 e descrive un insieme di abilità di gestione della carriera raggruppati intorno a quattro temi: il Sé, i punti di forza (*Strengths*); gli obiettivi (*Horizons*); e le reti (*Networks*).

Il CMS scozzese rappresenta un framework di competenze che offre una definizione coerente e una descrizione delle abilità incluse nei quattro temi principali: a) sé - competenze che consentono agli individui di sviluppare il loro senso del sé all'in-

¹² Il Consorzio è coordinato da *European Learning Network* nel Regno Unito e supportato da *Meath Community Rural & Social Development Partnership* (IE); *Synthesis Centre for Education and Research* (CY); Libera Università Maria SS. Assunta (IT); *BEST Institut für Berufsbezogene Weiterbildung und Personaltraining GmbH* (AT); *Future In Perspective* (IE); *ttg team training GmbH* (DE); *Innoventum Oy* (FI) e *Reintegra* (CZ).

terno della società; b) punti di forza - competenze che consentono agli individui di acquisire, costruire e ricercare forme appaganti di apprendimento e opportunità di lavoro in base ai loro punti di forza; c) orizzonti - competenze che consentono agli individui di visualizzare, pianificare e raggiungere le loro aspirazioni di carriera attraverso la loro vita; d) reti - competenze che consentono agli individui di sviluppare relazioni e reti sociali di supporto.

Considerate nel loro complesso, le competenze descrivono una serie di abilità, atteggiamenti e capacità che accompagnano le esperienze di vita di un individuo. In quanto tale, il CMS *Framework* scozzese definisce e illustra chiaramente le competenze che facilitano i singoli lavoratori e quelli che sono alla ricerca di lavoro nella gestione della loro carriera e descrive come si possono acquisire e applicare queste competenze. Il team del progetto ACUMEN si è basato su questo modello per sviluppare una serie completa di strumenti e risorse che riguardano i temi sopra indicati.

Per garantire che i risultati ottenuti dal team del progetto ACUMEN siano adatti a superare le lacune esistenti, è stato sviluppato un processo di ricerca mirato e sono stati prodotti report a livello nazionale che illustrano la situazione attuale in materia di orientamento degli adulti nei rispettivi paesi. Guidata dall'istituto BEST, la ricerca ha incluso sia analisi documentaria e sia attività di ricerca sul campo. La ricerca si è svolta parallelamente in tutti i paesi partner: - Austria; - Cipro; - Repubblica ceca; - Finlandia; - Germania; - Irlanda; - Italia; - Regno Unito.

Ogni partner di progetto ha realizzato un'attività di analisi documentale in modo da definire un profilo di tutti i supporti e servizi di orientamento alla carriera.¹³ Per convalidare i risultati della ricerca documentale, i partner hanno presentato i risultati della loro attività ad un piccolo gruppo di studio composto da professionisti qualificati ed esperti che operano nel settore della formazione professionale, del *coaching* e del *counseling*.

Una seconda fase del progetto ha previsto la creazione di un corso di formazione professionale in servizio destinato ad educatori degli adulti, esperti nello sviluppo della forza lavoro, fornitori di servizi per l'impiego e manager per le risorse umane. Il corso è composto da risorse didattiche per un totale di 12 ore di incontri in presenza, nelle quattro aree del *Career Management curriculum: self, strength, horizon, networks*. Ciascuna area è organizzata in una presentazione e una varietà di documenti di supporto che possono essere utilizzati per condurre attività ed esercitazioni durante gli incontri. In aggiunta, sono state rese disponibili anche risorse didattiche per un totale di 18 ore di studio individuale: si tratta, in prevalenza, di documenti che danno la possibilità di approfondire le proprie conoscenze relative agli argomenti più importanti inclusi nella formazione. Alla fine del percorso di formazione professionale è possibile proporre ai partecipanti una scheda per l'autovalutazione online, relative al raggiungimento degli obiettivi cognitive del corso, allo scopo di verificarne l'efficacia.

In parallelo con la creazione del corso di formazione per i professionisti è stata

¹³ Il documento completo di tutti i report nazionali può essere consultato sul sito web del progetto: <https://www.acumen.website>.

creata una completa *suite* di risorse per la formazione delle *Career Management Skills* destinate agli utenti finali. La *suite* include sei risorse verrà sviluppato per ogni categoria, per un totale di ventiquattro risorse, completate da una suite di strumenti di valutazione on-line per permettere ai partecipanti di valutare il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento. Le risorse sono fruibili in un portale e-learning multi-piattaforma (pc, tablet, smartphone, ecc.), che contiene anche una guida audio-visiva interattiva per adulti inseriti nel mondo lavorativo avente lo scopo di supportarne l'interesse e l'impegno per le risorse di *Career Management*.

Conclusioni

Data l'importanza dell'orientamento lungo tutto l'arco della vita – *lifelong guidance* – dovrebbe essere superata la distinzione tra orientamento scolastico e professionale, in realtà la normativa si presenta complessa, articolata, con contorni e dimensioni ancora non chiaramente definibili. A livello nazionale si ha un basso livello di formalizzazione normativa, frammentazione in testi centrati su ambiti di intervento altri rispetto all'orientamento e mancanza di un quadro legislativo dedicato. Il panorama legislativo presenta caratteristiche diverse a livelli differenti: europeo, nazionale, regionale. La normativa nazionale, stante la suddivisione tra orientamento scolastico, di competenza del Miur, orientamento professionale o al lavoro, di competenza delle Regioni, e orientamento universitario, svolto in maniera autonoma dagli Atenei, rappresenta una delle condizioni ineludibili del “fare orientamento” in Italia.

Con Nota prot. n. 4232 del 19 febbraio 2014 il Miur ha emanato le *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente* dirette alle scuole di ogni ordine e grado, in essa confluiscono anche raccomandazioni e norme comunitarie. In tutti i documenti l'apprendimento permanente rimanda ad una serie di attività che mettono in grado i cittadini di ogni età, in qualsiasi momento della loro vita, di identificare le proprie capacità, le proprie competenze e i propri interessi, di prendere decisioni in materia di istruzione, formazione e occupazione nonché gestire i loro percorsi personali di vita nelle attività di formazione, nel mondo professionale e in qualsiasi altro ambiente in cui si acquisiscono e o si sfruttano tali capacità e competenze.

Esempi di tali attività includono l'offerta di informazioni e consigli, la consulenza, la valutazione delle competenze, il sostegno (*mentoring*), il patrocinio, l'insegnamento delle competenze per la presa di decisioni e la gestione della carriera. La dimensione dell'apprendimento emerge come aspetto costitutivo dei percorsi di vita e si delinea come processo permanente che si realizza lungo l'intero corso della vita dei soggetti e in una pluralità di contesti e di situazioni; si rafforza la convinzione che le teorie e le pratiche orientative devono muoversi nella direzione della centralità del soggetto destinatario degli interventi orientativi, della centralità delle sue caratteristiche individuali, del suo sviluppo ed evoluzione nell'arco della vita. L'orientamento, dunque, diviene un processo continuo, diacronico, che si snoda nel tempo, lungo i percorsi di vita e di crescita individuali e che, dunque, si realizza contestualmente alle esperienze di vita, agli interventi formativi e ai percorsi professionali.

Bibliografia e sitografia

ACUMEN: www.acumen.website.

BAY M. - GRZĄDZIEL D. - PELLERÉY M., *Promuovere la crescita nelle competenze strategiche che hanno le loro radici nelle dimensioni morali e spirituali della persona. Rapporto di ricerca*, CNOS-FAP, Roma 2010.

CAPPUCCIO G., *Il metodo di attivazione dello sviluppo professionale e personale*, in ZANNIELLO G. (ed.), *Didattica Orientativa. Una metodologia educativa per l'attivazione dello sviluppo professionale e personale*, Tecnodid, Napoli 2003, 53-86.

Competenze Strategiche: www.competenzestrategiche.it.

DAMIANI V., *The ACUMEN project: Supporting adults in the progression of a professional pathway through career management skills*, in CADMO. *Giornale italiano di pedagogia sperimentale* 25 (2017/2), 120-123.

DE BENI R. - MOÈ A. - CORNOLDI C. - MENEGHETTI C. - FABRIS M. - ZAMPERLIN C. - DE MIN TONA G., *AMOS Nuova Edizione. Abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione e orientamento per la scuola secondaria di secondo grado e l'università*, Erickson, Trento 2014.

DE BENI R. - MOÈ A. - CORNOLDI C., *AMOS. Abilità e Motivazione allo Studio. Prove di valutazione e orientamento*, Erickson, Trento 2003

DEL CORE P. - FERRAROLI S. - UMBERTO F. (edd.), *Orientare alle scelte. Percorsi evolutivi, strategie e strumenti operativi*, LAS, Roma 2005.

GEMELLI A., *L'orientamento professionale dei giovani nelle scuole*, Vita e Pensiero, Milano 1947.

NUTTIN J., *Teoria della motivazione umana. Dal bisogno alla progettazione*, Armando, Roma 1987.

PELLERÉY M. - ORIO F., *Il questionario di percezione delle proprie competenze e convinzioni (QPCC)*, Edizioni Lavoro, Roma 2001.

PELLERÉY M. - ORIO F., *Questionario sulle strategie d'apprendimento (QSA). Con 25 schede. Con floppy disk*, LAS, Roma 1996.

PELLERÉY M., *Competenze. Il ruolo delle competenze nei processi educativi scolastici e formativi*, La Scuola, Brescia 2006.

PELLETIER D. - NOISEUX G. - BUJOLD C., *Activation du développement vocationnel*, Ministère de l'Éducation, Québec 1971.

PELLETIER D. - NOISEUX G. - BUJOLD C., *Développement vocationnel et croissance personnelle*, Mc Graw-Hill, Montréal 1974.

POLÁČEK K., *Manuale del questionario sull'efficienza nello studio QES: W. F. Brown - W.H. Holtzman, Survey of Study Habits and Attitudes*, OS, Firenze 1971.

SCHAFFER H.R., *Social development*, Blackwell, Oxford 1996 (trad. it. *Lo sviluppo sociale*, Cortina, Milano 1998).

VIGLIETTI M., *Educazione alla scelta. Una guida operativo-pratica*, Società Editrice Internazionale, Torino 1995.

ZANNIELLO G. (ed.), *Didattica Orientativa. Una metodologia educativa per l'attivazione dello sviluppo professionale e personale*, Tecnodid, Napoli 2003.

LIBERTÀ DELLA SCELTA O SCELTA DELLA LIBERTÀ? RILEGGERE AGOSTINO OGGI

*Claudio Tarditi*¹

1. Quale libertà?

Che cosa significa, nel mondo contemporaneo, “essere liberi”? Quante sfumature di significato può assumere questo concetto, così abusato da risultare quasi obsoleto, o quantomeno consunto da una cultura come la nostra, che ha molto spesso fatto della libertà il vessillo sotto cui nascondere o giustificare le peggiori violenze? In quasi tutti gli ambiti delle nostre vite – scolastica, lavorativa, familiare, affettiva – il rispetto della nostra libertà e di quella altrui pare essere un principio del tutto ovvio; tuttavia, i rapporti di rivalità, violenza e potere entro cui restiamo *intrappolati*, e che a nostra volta generiamo,² hanno un impatto incalcolabile sulla nostra presunta “libertà”, tanto da farla somigliare maggiormente a una forma di schiavitù, o a un sistema di vincoli.

La diffusione della mentalità neoliberale³ nel mondo occidentale ha prodotto una crescente applicazione, mai seriamente messa in questione, dei principi della razionalità economica alle nostre attività quotidiane: dalla formazione scolastica e universitaria al lavoro, dagli affetti all’occupazione del tempo libero, la logica del calcolo costi/benefici, delle competenze acquisite, dunque della produttività misurabile, ha generato un nuovo modello di uomo, l’*homo oeconomicus*.⁴

In questo contesto, il concetto corrente di libertà si riduce irrimediabilmente a una proprietà empirica degli individui, al loro essere più o meno limitati da vincoli derivanti dal modello di razionalità economica che governa le loro vite. Così, restringendo la nostra attenzione al mondo giovanile, spesso la scelta per un corso di studi avviene non in base alle proprie aspirazioni, desideri o ideali, ma in funzione delle richieste del mercato; analogamente, le relazioni affettive non vengono coltivate in modo libero e gratuito, come fini a se stesse, ma attraverso il calcolo dei benefici (o degli svantaggi) che la maggiore o minore vicinanza a uno o più individui può determinare nella propria vita. Tutto ciò ha evidentemente conseguenze molto pro-

¹ Claudio TARDITI, Università degli Studi di Torino.

² Cfr. M. FOUCAULT, *Poteri e strategie*, Mimesis, Milano-Udine 2014.

³ Cfr. G. LEGHISSA, *Neoliberalismo. Un'introduzione critica*, Mimesis, Milano-Udine 2013.

⁴ Cfr. F. VON HAYEK, *Liberalismo*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2012.

blematiche, in quanto le scelte di vita dei giovani si trovano sempre più schiacciate tra le loro legittime aspirazioni e le regole della razionalità economica che governa ormai la nostra cultura e le nostre istituzioni.

Tuttavia, non lo fa in modo esplicito, imponendosi come una legge a cui ci si potrebbe pur sempre opporre, ma assumendo le sembianze di una assoluta libertà di scelta, la sola a permettere ai giovani di autoaffermarsi nel mondo. La trasformazione della vita in una forma di *governance* non è infatti una legge, né una teoria politica, ma un modello di razionalità sempre più diffuso, specie per le ultime generazioni assolutamente ovvio, anzi l'unica forma di razionalità possibile.

In che modo la razionalità economica si è imposta così profondamente nel nostro mondo come una logica implacabile e onnicomprensiva, insinuandosi nelle nostre scelte di vita, per così dire, dall'interno fino a farle sembrare delle scelte libere? L'ipotesi che vorremmo qui suggerire è che essa si è sviluppata spontaneamente nella cultura occidentale innestandosi sulla tendenza, tipicamente umana, alla competizione e alla rivalità. A tal proposito, risultano di grande utilità le analisi ormai classiche del desiderio mimetico – cioè la tendenza a desiderare ciò che desidera un altro individuo, prima modello e poi rivale – che l'antropologo René Girard ha svolto lungo la sua carriera quarantennale.⁵

2. Desiderio e conflitto

Vi è un gran numero di conflitti, piccoli e grandi, che apparentemente non hanno nulla a che fare col mimetismo, semplicemente perché non vi svolge alcun ruolo il desiderio di un dato oggetto. Tuttavia, tali rapporti – suscettibili di aggravamenti improvvisi e sconcertanti – sono strutturati dallo stesso mimetismo, che funziona altrettanto bene anche in assenza di un desiderio che accomuni o divida i termini del rapporto. Prendiamo un esempio tratto dalla nostra vita quotidiana: un individuo tende la mano ad un altro individuo, che ricambia porgendo la sua, e compiendo insieme il rito pacifico della stretta di mano.⁶

La buona educazione esige che, dinanzi alla mano tesa dell'altro, egli faccia lo stesso. Ma se, per una ragione qualsiasi, uno dei due rifiuta la mano all'altro, ecco che immediatamente anche l'altro lo imita, ritira la sua mano, dimostrando una diffidenza uguale o maggiore a quella del primo. Niente di più normale, si potrebbe pensare.

Eppure, se si riflette un istante, è facile comprendere come il rifiuto dell'imitazione generi la riproduzione del rifiuto, ossia un'altra imitazione. Insomma - con un gioco di parole - anche laddove ci si sottrae alla mimesi, si genera nell'altro la mimesi dell'atto di rifiuto della mimesi, ossia un'altra forma di mimesi. L'imitazione

⁵ Per una ricostruzione del pensiero girardiano nel contesto del pensiero contemporaneo, mi permetto di rimandare al mio *Desiderio, sacrificio, perdono. L'antropologia filosofica di René Girard*, Libreria Universitaria, Padova 2017.

⁶ Cfr. R. GIRARD, *La pietra dello scandalo*, Milano, Adelphi 2004.

che avrebbe dovuto confermare l'accordo attraverso la stretta di mano ricompare per rafforzare il disaccordo. Sempre di più l'imitazione trionfa e struttura ogni rapporto umano: anche nel caso in cui un individuo rinunci al mimetismo, certamente un altro lo riderà non per rinsaldare il rapporto in procinto di rompersi, bensì per confermare la rottura riproducendola mimeticamente.

Da quest'esempio è possibile dedurre che i rapporti interumani – costitutivamente mimetici – sono suscettibili di aggravarsi e impregnarsi di violenza in modo improvviso e con una *escalation* difficilmente controllabile. Infatti, riprendendo l'esempio succitato, l'individuo a cui è rifiutata la mano – forse per semplice distrazione, dunque senza un intento offensivo – interpreta il rifiuto dell'altro come un atto di sfida e ne riproduce il rifiuto amplificandolo vistosamente, magari voltando le spalle al primo, atto che genererà certamente in quest'ultimo una reazione ancora peggiore. Si innesca così una spirale violenta fatta di riverse reciproche per cui non c'è un vero primo responsabile: entrambi, com'è prevedibile, attribuiranno all'altro la responsabilità dell'origine della spirale violenta, nata da un minuscolo ed involontario malinteso amplificato indefinitamente dal mimetismo.

Ciò che emerge da queste analisi è che i rapporti umani sono costituiti da una doppia imitazione costante la cui ambiguità e ambivalenza è ben espressa dal termine *reciprocità*. Il rapporto può essere benevolo e pacifico – ciò che chiamiamo *buona reciprocità* – o malevolo e violento – ciò che chiamiamo *cattiva reciprocità* – senza mai cessare di essere mimeticamente reciproco. I conflitti si generano non quando la reciprocità va perduta, cosa che non accade mai, ma quando da buona si trasforma, dapprima lentamente poi sempre più vorticosamente, in cattiva reciprocità. Certo talvolta è possibile anche il movimento inverso, ma a differenza del primo, che prende avvio molto facilmente, il passaggio dalla cattiva alla buona reciprocità necessita di molta più attenzione ed impegno.

La doppia imitazione è ovunque. Persino nelle sue forme più semplici, essa può dar luogo alle rivalità fondate sul desiderio mimetico. La concordia si trasforma in conflitto a causa di una serie di minuscole rotture reciproche, di volta in volta aggravate da una reciproca sovracompensazione della violenza altrui, alimentando dall'interno l'*escalation* violenta. Gli stessi individui che un momento fa si stavano *scambiando* delle cortesie, ora si stanno *scambiando* ingiurie, minacce o colpi di pistola, senza che la reciprocità venga mai meno. Se gli avversari arrivano ad uccidersi, è per liberarsi della cattiva reciprocità che li avvelena, ma che rispunterà ben presto sotto forma di un'eterna catena di vendette. La vendetta varca le generazioni, trascende il tempo e lo spazio, la violenza si diffonde nell'indifferenziazione e può talvolta distruggere intere comunità.

La modernità ha causato il progressivo tramonto delle culture arcaiche e sacrificali, in cui il sacrificio rituale, fonte di ogni differenziazione, garantiva la durevolezza delle gerarchie sociali. Attraverso il meccanismo del *tutti-contro-uno* le società sacrificali espellevano colui che ritenevano responsabile della violenza interna, ristabilendo così l'ordine differenziato e la concordia pubblica; l'espulsione veniva poi periodicamente ripetuta in forma rituale al fine di rafforzare gli effetti benefici di quel primo sacrificio. Ora, la società moderna e contemporanea non può più opporre alla

violenza alcuna difesa rituale e sacrificale: essa costituisce il primo esempio di cultura schierata dalla parte della reciprocità e dell'identità contro ogni differenza.

L'uguaglianza tra gli uomini è un principio assodato presso quasi tutte le culture mondiali (che sia poi realizzato è ben altra cosa) e costituisce senza dubbio uno dei cardini delle democrazie occidentali. Certo, la mancanza di misure atte a prevenire i rapporti di reciprocità rende i rapporti umani estremamente mobili e passibili di degenerare in conflitti violenti; cionondimeno, questa stessa fragilità è indispensabile per pensare la possibilità di un cammino inverso dalla cattiva alla buona reciprocità, percorso difficile e tortuoso, ma non per questo meno necessario per la sopravvivenza della specie umana e dell'intero pianeta. Insomma, perché il bene sia possibile, lo deve essere anche il male e la violenza: come vedremo in seguito, già per Agostino questo è un principio irrinunciabile.

In mancanza di un apparato sacrificale, oggi quasi del tutto decomposto⁷ – in una parola, in mancanza del *sacro* –, i nostri rapporti possono dunque deteriorarsi e degenerare progressivamente senza che ci sia un vero responsabile, o almeno senza che nessuno se ne senta tale. La violenza si propaga grazie ad una collaborazione negativa che tutti le offriamo a causa di una buona dose di accecamento narcisista che ci impedisce di riconoscere le nostre responsabilità. La situazione di misconoscimento delle dinamiche mimetiche in cui mediamente l'individuo e le masse si trovano spalanca le porte alla violenza. Le morali ordinarie, la *buona educazione* e i *buoni costumi* non hanno mai cambiato nulla dei meccanismi violenti abituali, poiché essi partecipano alle illusioni sulla nostra pretesa estraneità alla violenza, e proprio per questo li accettiamo volentieri; giustificano le nostre edificanti lamentazioni sulla violenza universale senza mai destare il minimo dubbio su quanto noi stessi contribuamo al dilagare dei fenomeni che amiamo condannare. *La violenza è presente in noi non meno che attorno a noi.*

Il passaggio dalla buona alla cattiva reciprocità, come si è visto, può avvenire in maniera sorprendentemente rapida e quasi involontaria, generando il ciclo infinito della violenza mimetica, una catena di vendette più o meno cruente tanto più interminabile quanto meno efficace è oggi lo strumento rituale del capro espiatorio, un tempo capace di porre fine alla violenza reciproca grazie all'espulsione di un unico individuo scelto appositamente tra coloro che non avrebbero potuto essere vendicati (orfani, stranieri, ecc.). Insomma, una violenza definitiva, l'*ultima parola* sulla violenza, l'eliminazione della violenza interna alla comunità per mezzo di una violenza di tutti contro un solo individuo, ritenuto responsabile della crisi sociale e dunque capace di risolverla col suo sacrificio. Un formidabile mezzo per difendersi dalla violenza, una portentosa macchina sacrificale che è riuscita a mantenere in vita un gran numero di società che si sarebbero ben presto estinte sotto i colpi feroci delle vendette reciproche.

Un sistema che tuttavia oggi non funziona più: siamo tutti bravissimi a ricono-

⁷ Com'è noto, secondo R. Girard, la decomposizione del sacro e del sacrificio inizia a partire dalla diffusione del messaggio evangelico, il primo a svelare il meccanismo del capro espiatorio e la sua arbitrarietà.

scere i capri espiatori – anche se solo quelli degli altri – e pertanto è venuto meno quel misconoscimento collettivo del meccanismo sacrificale che è indispensabile alla sua buona salute e che regge l'unanimità della folla sacrificante rivestendone la violenza mimetica – un affare umano, troppo umano – delle auratiche sembianze del *mysterium tremendum et fascinans* del sacro arcaico. Alla società contemporanea, *postmoderna*, è rimasta la violenza, ma *senza* il sacro.

3. Agostino, oggi

È in questo contesto che una rilettura della riflessione sulla libertà umana di Agostino mostra tutta la propria coerenza e urgenza. Nel *De libero arbitrio*,⁸ la nozione di libertà ha essenzialmente due significati. A prima vista, essere liberi significa non avere vincoli nel compiere qualsivoglia azione. In altri termini, questo concetto di libertà implica che nulla mi impedisca di realizzare un certo atto. Tuttavia, secondo Agostino, anche ammettendo di vivere in un mondo deterministico, in cui tutte le nostre scelte siano determinate da una catena causale, noi sentiamo di partecipare ad un tipo di libertà molto più profonda, una libertà ontologica.

Secondo Agostino, essere liberi non significa soltanto agire come si vuole entro i limiti del mondo, ma esperire la *libertà metafisica*, cioè una libertà originaria che non è a sua volta determinata da null'altro. In questa prospettiva, Agostino potrebbe essere definito il primo difensore del libertarianismo. Il primo carattere della libertà metafisica che Agostino mette in luce è il suo legame costitutivo con la volontà: proprio come il peso fa cadere un oggetto verso il basso, così la volontà fa sì che ogni individuo persegua i propri fini. Tuttavia, vi è una differenza essenziale: mentre un oggetto non può decidere dove il proprio peso lo condurrà, l'individuo può potenzialmente seguire un'infinità di direzioni. Ecco come Agostino descrive il *liberum arbitrium*, la libera scelta che, svincolata da ogni fattore esterno, rende ogni individuo pienamente responsabile delle proprie decisioni.

Si potrebbe obiettare che la volontà, lungi dall'essere influenzata da fattori esterni, è influenzata da fattori interni, come credenze, desideri, paure, ecc. Contro questo argomento, Agostino propone la propria tesi contro il determinismo. Si consideri in primo luogo l'ipotesi che io compia una certa scelta sotto l'influenza del mio carattere attuale. Ma in che modo ho acquisito il mio carattere attuale? Se la tesi determinista fosse vera, il mio carattere attuale dovrebbe derivare da uno precedente, e così via a ritroso fino alla mia nascita.

Conseguentemente, il fatto che una tale catena causale determini i miei atti dall'interno non è in alcun modo compatibile con la mia libertà e responsabilità. Semplicemente, il determinismo consiste in una negazione radicale della libertà.

Per Agostino, parlare di libero arbitrio significa dunque ammettere che il determinismo è falso e l'uomo è dotato di libertà metafisica, l'unica a caratterizzarlo come tale. In altre parole, egli può introdurre dei mutamenti nel mondo grazie a un atto

⁸ AGOSTINO, *Il libero arbitrio*, Città Nuova, Roma 2011.

totalmente libero della propria volontà, portando all'essere qualcosa mai esistito prima. Tuttavia, osserva Agostino, la libertà metafisica dell'uomo è anche la condizione dell'introduzione del male nel mondo.

Infatti, in assenza della libertà metafisica, ogni male nel mondo deriverebbe dalle leggi di natura: in questo caso sarebbe corretto affermare che Dio, che ordina l'universo *ab origine*, è responsabile anche del male nel mondo, conclusione del tutto assurda. Per difendere sia l'esistenza di Dio sia la libertà dell'uomo, Agostino risponde alla celebre domanda *Si Deus est unde malum?* come segue: dato che l'uomo è provvisto di libertà metafisica, la responsabilità per una cattiva azione è da attribuire soltanto a lui che l'ha compiuta. A tal proposito, bisogna tenere in considerazione un'altra obiezione: infatti, se la libertà metafisica può condurre al male, per quale ragione Dio ce ne ha fatto dono all'inizio dei tempi? Agostino ammette che senza libertà metafisica non ci sarebbe male, ma sottolinea anche che non vi sarebbe alcun bene. In altri termini, senza libertà metafisica non vi sarebbe alcun bene reale, nessun atto di amore, in quanto bene e amore non deriverebbero dalla libera scelta della volontà. Di conseguenza, ci dev'essere una libertà metafisica e tale libertà porta con sé tanto la possibilità del male quanto la promessa del bene.

In questa prospettiva, il risultato più importante della teoria morale agostiniana è che la libertà metafisica non coincide in alcun modo con l'autonomia morale soggettiva: se sono il padrone di me stesso, in realtà sono anche lo schiavo di me stesso. Al contrario, Agostino riconosce la libertà autentica con l'essere soggetti a un'istanza superiore, la Verità, che egli identifica con Dio. Pertanto, la verità assoluta del mio dovere coincide con l'eterna legge della volontà di Dio: ciò significa che l'autorità divina mi coinvolge incondizionatamente, a prescindere dalle mie credenze o dai miei desideri.

Ciò che crediamo essere libertà è in realtà la schiavitù del desiderio, la paura di perdere ciò che possediamo, la bramosia per ciò che non possediamo ancora, il dolore per i torti subiti, la tentazione bruciante di vendicarci. Questo accade allorché tentiamo di definire autonomamente la legge del nostro agire senza alcun riferimento alla libertà metafisica che proviene dalla Verità.

In sintesi, nella prospettiva di Agostino l'interpretazione della libertà come mera autonomia morale costituisce un errore pericoloso per l'uomo. Ciò significa che la veracità morale non coincide con l'indipendenza da una legge; al contrario, negare l'autorità della legge eterna conduce alla perversione morale. Perciò, la veracità morale implica la sottomissione dell'uomo alla legge divina. Tuttavia, sottolinea fortemente Agostino, l'obbedienza alla legge divina non è solo questione di veracità morale, ma di libertà.

Conclusioni

Alla luce delle riflessioni condotte sul desiderio mimetico e sull'originalità del pensiero agostiniano rispetto al sapere umano sulla violenza, si delinea una prospettiva decisiva per l'uomo contemporaneo, sia sul piano ontologico-esistenziale sia su

quello etico, e all'interno della quale svolge un ruolo essenziale la libertà intesa come *libertas maior*.

Come si è visto, la libertà quotidiana – la *libertas minor* – è la pura assenza di costrizione, è la legge del “tutto è permesso” e della *hybris* dell'uomo che rovescia Dio per sostituirvisi. In altri termini, è la legge della violenza e del conflitto mimetico tra i rivali. Ad un primo colpo d'occhio, si potrebbe pensare che non esista libertà maggiore della pura assenza di costrizione, del non essere determinato nelle proprie azioni da alcun elemento esterno; tuttavia, l'analisi del desiderio mimetico mostra come questa apparente libertà sia piuttosto una schiavitù che inghiotte per sempre l'uomo nel vortice della disperata ricerca di un oggetto che è, in realtà, un puro nulla. Di contro a questa falsa libertà, si apre lo spazio per una libertà di altro genere – la *libertas maior* – che, allo stesso tempo, ricomprende e supera la libertà come pura assenza di costrizione: si tratta della libertà della *scelta* per la rigenerazione dell'umanità, per la sconfitta della violenza e per la salvezza del mondo.

Al contrario, la libertà come *libertas maior* è la possibilità che l'uomo possiede, o meglio, che Dio gli offre, per salvare se stesso e il mondo. È l'abisso oscuro e profondo della violenza e della logica estrema del profitto dinanzi al quale, oggi più che mai, gli uomini – specie i giovani – sono posti: si tratta per loro di saltarvici irrimediabilmente dentro, oppure aprirsi alla possibilità donatagli e costruire nuovi modelli di vita.

La prodigiosa serie di catastrofi storiche, l'inverosimile cascata di imperi, di regni, di sistemi sociali, filosofici e politici che chiamiamo civiltà occidentale, questo cerchio sempre più ampio, che ricopre un abisso in cui la storia sprofonda sempre più rapidamente, tutto questo porta a compimento il piano di redenzione divino. Non quello che il Cristo avrebbe scelto per l'uomo se non avesse rispettato la sua libertà, ma quello che l'uomo stesso ha scelto respingendo il Cristo.⁹

⁹ R. GIRARD, *Dostoevskij dal doppio all'unità*, SE, Napoli 2015, 103.

II. AREA PSICO-PEDAGOGICA

L'IMPORTANZA DELLA CORRETTA ALIMENTAZIONE IN ETÀ GIOVANILE: IL SENSO PROFONDO DEL RISPETTARE IL PROPRIO CORPO COME CUSTODE DELLO SPIRITO

*Fausto Aufiero*¹

1. Le basi di una corretta alimentazione

La Bioterapia Nutrizionale^{*} origina da questa semplice considerazione: se all'alimentazione è sempre stata attribuita un'importanza fondamentale per il sostegno vitale e la salute degli organismi viventi e gli errori nutrizionali vengono universalmente riconosciuti come causa determinante di numerosi disturbi e anche di ridotta efficienza neuro-psichica, forse bisognerebbe educare i giovani a rispettare il proprio corpo anche con giuste regole alimentari.

Una delle fonti inesauribili di conoscenza è lo studio razionale dei piatti regionali storici, che nei secoli hanno contribuito a sostenere l'efficienza psico-fisica degli Esseri umani. Attraverso la conoscenza scientifica di cui disponiamo oggi è possibile comprendere in che modo gli alimenti interagiscono con le nostre funzioni organiche. Una riflessione fondamentale è che l'azione del cibo avviene sempre attraverso l'armonico interagire dei singoli alimenti che compongono i pasti. Se le associazioni nutrizionali sono corrette, l'individuo sperimenterà una condizione di benessere e potrà svolgere con efficienza tutti i suoi impegni giornalieri.

2. La valenza psicologica del cibo

Bisogno fondamentale per ogni organismo vivente, il cibo viene assunto in risposta al fisiologico senso cosciente della fame: l'appetito. La scelta del tipo di alimento, invece, si verifica secondo una dinamica subconscia, che esprime con precisione le necessità organiche e si manifesta come appetenza verso determinate categorie di nutrienti. Studio semeiologico e costituzionale delle appetenze e delle eventuali avversioni costituisce un prezioso indicatore delle disfunzioni organiche e dell'equilibrio endocrino.

¹ Fausto AUFIERO, *Vis Sanatrix Naturae* (Centro di Ricerche e Studi di Medicina Naturale Applicata), Roma.

Tuttavia, il prezzo pagato dal genere umano al progresso sociale, culturale ed economico è stato quello di una perdita progressiva della capacità istintiva di scelta, che ancora caratterizza le popolazioni primitive, i bambini e gli animali allo stato brado. Quindi, se da un lato l'alimentazione corrisponde al consumo consapevole di alimenti e bevande, è però influenzata da fattori biologici, relazionali, psicologici, sensoriali e socio-culturali che non sempre corrispondono alle effettive esigenze del singolo individuo.

3. *L'educazione a tre livelli: "omne trinum est perfectum"*

Perché un individuo si possa definire "vitale" non basta il solo cibo materiale. È necessario che ci sia un giusto equilibrio alimentare, ma anche psico-emotivo e intellettuale. Quando l'educazione ai "tre nutrimenti" è armonica, si verifica quella condizione ottimale che si può sintetizzare con la parola "vitalità". Quindi, oltre a cibi sani e genuini, per essere nella pienezza di noi stessi, è fondamentale coltivare buoni sentimenti e pensieri creativi.

L'essere vivente per sua natura è un sistema aperto, in relazione dinamica costante dalla nascita alla morte. Non potremmo sopravvivere senza relazionarci con il mondo e, in quanto sistema aperto, interagiamo con gli alimenti, le emozioni e i pensieri. Infatti, il sistema nervoso costituisce una interfaccia esterno-interno-esterno sui tre livelli degli input neurosensoriali, dei vissuti emozionali, dell'attività psichica di relazione. Allo stesso modo il sistema digerente costituisce una interfaccia esterno-interno-esterno nel metabolismo delle tre principali categorie di nutrienti: glicidi, protidi e lipidi. Per questa ragione esso costituisce a tutti gli effetti il "cervello metabolico" del nostro corpo, tanto che numerosi ormoni e neuromodulatori sono secreti parallelamente dal tessuto nervoso e dalle cellule dell'apparato digerente!

4. *"Mens sana in corpore sano"*

È stato dimostrato che vi è una stretta correlazione tra l'efficienza delle funzioni organiche e le capacità intellettive e mnemoniche: una buona forma fisica è stata associata positivamente ad indici neuro-elettrici di attenzione e di lavoro della memoria. A questo scopo occorre il giusto equilibrio nutrizionale dei micro- e macronutrienti.

Glucidi o zuccheri. Il consumo di carboidrati complessi, come quelli presenti in cereali, legumi, riso e pasta integrali, garantiscono un apporto di energia a cessione lenta e costante e perciò favoriscono il mantenimento dell'attenzione e della concentrazione per tempi lunghi. Ciò è necessario per evitare i picchi e i cali glicemici, che ridurrebbero la vigilanza e l'attività mentale, quindi: nessun eccesso di zuccheri... ma anche nessuna carenza drastica! Una semplice regola è quella di garantire la loro presenza bilanciata in tutti i pasti, compresa la colazione. Questa strategia alimentare

dovrebbe essere attuata da tutti, e in modo particolare dagli studenti, per evitare che a metà mattina o negli intervalli fra i pasti ci si senta svogliati e poco attivi.

Proteine. Nel metabolismo del sistema nervoso gli aminoacidi hanno una funzione particolare come neurotrasmettitori o come materia prima per la loro sintesi. Per esempio, il triptofano costituisce la sostanza di partenza per la sintesi di serotonina e melatonina, la glicina partecipa al coordinamento del movimento volontario e la metionina: la metionina è fondamentale per l'efficienza del metabolismo.

Lipidi. Si tende a trascurare il fatto che il 50% della sostanza secca di cui è costituito il cervello è composta da fosfolipidi. Essi sono essenziali per i processi biochimici molto complessi che avvengono nell'ambito del metabolismo della cellula nervosa e, senza di essi, non sarebbe possibile l'efficienza neuro-psichica. Se ne deduce il danno neurologico di un'alimentazione povera di lipidi o ricca solo di quelli idrogenati e saturi.

Micronutrienti. L'antica teoria delle *Signature*, derisa inizialmente dalla scienza materialistica, sta rivelando sempre di più delle interessanti analogie fra il contenuto biochimico di alcuni alimenti e le possibili funzioni organiche. La noce, racchiusa in una calotta come il cranio umano, evoca analogicamente i due emisferi cerebrali. Guarda caso, ha un perfetto equilibrio di elettroliti per l'efficienza del neurone e di acidi grassi per sostenerlo. Per il loro contenuto in lipidi insaturi e per la loro quota di elettroliti (molto fosforo, calcio, potassio, magnesio e poco sodio), le nocciole costituiscono un vero e proprio presidio nutrizionale per stimolare la vigilanza neuro-psichica.

Tutti gli individui che manifestano un'appetenza verso la nocciola, in realtà ricercano un aumento generale del tono e della vivacità dell'attività cerebrale, compresa la capacità di formulare idee e di concentrarsi nello studio e nella ricerca. Per la ricchezza di alcaloidi purinici, fra i quali la teobromina, la caffeina, l'adenina e la guanina, il cacao o il cioccolato fondente avranno una funzione tonica nei soggetti che necessitano di una fisiologica stimolazione del sistema nervoso o di un rapido apporto energetico, per esempio prima di un esame. Per il contenuto in potassio, ferro, fosforo e magnesio, associati alle vitamine del gruppo B, nonché alle vitamine D ed E, il cacao aumenterà il tono nei soggetti stressati da intenso lavoro intellettuale.

5. Sostegno e stimolo alla vigilanza mentale: esempi pratici

La prima e fondamentale esigenza è quella di bilanciare il carico zuccherino dei pasti. Per esempio, a colazione saranno proposti caffè, tè, karkadè o acqua, limone e miele, associati a pane, olio e sale o prosciutto crudo o uovo strapazzato o burro e salmone o avocado, ricco di preziosi acidi grassi vegetali. La tipica colazione "dolce", come cappuccino e brioches o fette biscottate con marmellata o miele sarà possibile solo se il soggetto riferirà che con tali soluzioni non ha mai avuto cali energetici e di efficienza intellettiva a distanza dal pasto.

Per uno stimolo neuro-psichico diretto sarà utile l'impiego di verdure e frutti ricchi di iodio e di pesci contenenti anche fosforo, compatibilmente con la condizione

di tollerabilità individuale del soggetto. Dopo i prodotti ittici, la fonte nutrizionale più indicata nello studente sarà l'uovo, nella maggior parte delle sue tante modalità di utilizzo e, infine, carni di buona qualità, evitando quelle derivanti da allevamenti intensivi e spesso disumani.

Anche se tutti noi da studenti ne abbiamo abusato, le bevande “nervine” come tè, caffè, coca cola e similari dovranno essere dosate con attenzione, poiché un loro abuso sarebbe controproducente e potrebbe provocare squilibri di difficile risoluzione.

Conclusione: la *doxa*

*«E la gloria che Tu hai dato a me, io l'ho data a loro,
perché siano come noi una cosa sola» (Gv 17, 22).*

La *doxa*, o gloria, è il bellissimo termine greco per esprimere il fulgore e l'esuberanza della vitalità che brilla nello sguardo di un corpo ben nutrito, condizione necessaria per l'evoluzione umana nello stato naturale di creatura, a immagine e somiglianza del Creatore e del Logos divino.

ADOLESCENTI E STILI DI VITA: QUALI BISOGNI EDUCATIVI?

Mario Becciu - Anna Rita Colasanti - Noemi Solarino¹

Introduzione

Il contributo proposto ha per oggetto una ricerca volta a monitorare gli stili di vita degli adolescenti che frequentano i CFP dell'Opera Salesiana al fine di valutare la presenza o meno di corrette abitudini salutari o di comportamenti di rischio. Nella convinzione che la salute integrale dei giovani sia un compito che coinvolge tutti coloro che a diverso titolo si trovano ad interagire con questi ultimi consistentemente nello spazio e nel tempo, si è cercato – attraverso i risultati emersi – di individuare i principali bisogni formativi in tema di salute a partire dai quali progettare opportune e mirate azioni educative.

Sebbene le ricerche condotte a livello nazionale in questo ambito² siano confortanti rispetto allo stato di salute dei più giovani, che dichiarano nel 90% dei casi di star bene o molto bene, non si può sottovalutare il dato che una percentuale non trascurabile degli stessi adottati stili di vita non propriamente salutotropi, che possono comprometterne le future condizioni di salute: alimentazione inadeguata, sonno insufficiente, scarsa attività fisica, guida in stato di ebbrezza e sotto l'influsso di sostanze psicoattive, comportamenti sessuali non protetti.

1. Campione

La ricerca presentata ha visto coinvolti 1831 allievi di 32 CFP appartenenti alle seguenti regioni: Abruzzo, Friuli Venezia Giulia, Lazio, Liguria, Lombardia, Piemonte, Valle d'Aosta e Veneto.

La maggior parte del campione (82%) si colloca tra i 14 e i 15 anni; del restante 18%, il 6% ne ha 13, il 12% 16 o 17.

La prevalenza dei soggetti è di genere maschile. Infatti, i ragazzi rappresentano l'82% del campione e le femmine il 18%. Una differenza di tale entità merita di

¹ Mario BECCIU, Anna Rita COLSANTI, Noemi SOLARINO, Università Pontificia Salesiana, Roma.

² ISTAT, *Stili di vita e salute*, 2015, in <https://www.istat.it/it/giovani/stili-di-vita-e-salute>.

essere tenuta presente nell'interpretazione dei dati: pertanto i confronti, che pure si faranno tra maschi e femmine, dovranno essere valutati con cautela in virtù di questa sproporzione numerica.

2. Sintesi dei risultati

Di seguito saranno riportati i principali risultati emersi in riferimento allo stile di vita, ai comportamenti di rischio e ai problemi percepiti per i quali si necessita di aiuto.

2.1. Stili di vita

Relativamente agli stili di vita sono state indagate alcune abitudini riguardanti sonno, alimentazione, peso, attività fisica, tempo libero, uso di internet, sessualità.

2.1.1. Sonno

L'82% dei soggetti intervistati dorme 7/8 ore per notte, un tempo stimato come sufficiente. Tuttavia, il 18% dorme meno del dovuto.

Il 41% stima il tempo del sonno come non bastevole. A dormire meno del tempo necessario e a percepire il sonno come insufficiente sono soprattutto le femmine.

2.1.2. Alimentazione

Il 45,91% del campione non fa colazione regolarmente. Nel corso della settimana il 18,4% salta di tanto in tanto il pranzo e il 15,6% la cena. L'abitudine di saltare i pasti è più marcata nelle femmine che nei maschi.

Il 71,53% dei soggetti, inoltre, non fa un uso giornaliero di frutta e il 76,23% non assume quotidianamente verdura. Relativamente al consumo di frutta e verdura non ci sono particolari differenze tra maschi e femmine.

Circa la percezione della propria forma fisica, c'è la tendenza a percepirsi in sovrappeso. Il 37% dei rispondenti dichiara di voler scendere di peso e, tra questi, il 15% afferma di pensarci continuamente (cfr. Tab. 1).

A percepirsi in sovrappeso sono soprattutto le femmine (il 41%), ma il numero di coloro che desiderano scendere di peso è pari al 64%; il calo ponderale risulta dunque desiderabile anche per coloro che non ritengono di essere in sovrappeso. Il 35% delle femmine che vogliono scendere di peso considera - questa - una preoccupazione ricorrente.

Tab. 1. Indice di massa corporea (IMC) e sua percezione nel campione totale

IMC	Grave magrezza	Sottopeso	Normopeso	Sovrappeso	Grave sovrappeso
	6,00%	21,00%	62,00%	9,00%	2,00%
Autopercezione	Molto al di sotto	Un po' al di sotto	Nella norma	Un po' al di sopra	Molto al di sopra
	3,00%	12,00%	55,00%	23,00%	7,00%

Per quanto concerne i *provvedimenti messi in atto per modificare il proprio peso* emerge che il 52% dei rispondenti ricorre ad un incremento dell'attività fisica, il 24% a diete "fai da te", il 13% salta i pasti, il 13% si fa seguire da un nutrizionista, l'1% assume farmaci. Tale andamento presenta tuttavia delle differenze di genere. In particolare, le femmine ricorrono meno dei maschi all'attività fisica e in misura decisamente maggiore tendono a saltare i pasti.

2.1.3. Attività fisica

Il 56% dei rispondenti dichiara di praticare uno sport con regolarità, i maschi in misura maggiore rispetto alle femmine (M = 60%; F = 35%).

L'80% di coloro che asserisce di non praticare regolarmente uno sport trova comunque altri modi di effettuare attività fisica: camminare, andare in bici, palestra, ginnastica in casa, calcetto.

Solo poco più del 6% del campione totale afferma di non praticare alcuna attività.

2.1.4. Tempo libero

I ragazzi tendono ad occupare il loro tempo libero prevalentemente in attività socio-relazionali siano esse *offline* (*68%; *45%) oppure *on line* (°63%; °39%). Il tempo da soli è, invece, trascorso essenzialmente davanti alla TV (45%).

Alcune attività quali leggere, frequentare un corso, fare attività di volontariato sono per lo più trascurate dalla quasi totalità dei ragazzi (cfr. Tab. 2).

Tab. 2. Attività nel tempo libero

	Tot	M	F
Mi vedo fuori con gli amici in piazza	*68%	67%	69%
Navigo su internet/chatto con gli amici	°63%	58%	75%
Guardo la TV	45%	42%	59%
Leggo	8%	5%	21%
Faccio sport	*45%	49%	27%

Mi intrattengo con i video giochi	°39%	45%	10%
Vado in oratorio	10%	10%	6%
Faccio volontariato	2%	2%	2%
Vado al cinema/teatro	13%	13%	16%
Coltivo un hobby	24%	25%	19%
Frequento un corso di lingua o altro	2%	2%	1%

2.1.5. Uso di internet

Per quanto concerne l'uso di internet, solo il 5% del campione dichiara di connettersi molto raramente. Tutti gli altri (il 95%) fanno uso della rete, sebbene con tempi diversificati: il 37% fino a due ore al giorno, il 35% dalle 3 alle 4 ore, il 28% per più di 5 ore.

Circa i *motivi di connessione alla rete*, la maggior parte dei ragazzi afferma di collegarsi primariamente per scopi socio-relazionali e ludici, secondariamente per studiare o fare ricerche.

2.1.6. Sessualità

Il 24% dei rispondenti dichiara di aver avuto rapporti sessuali completi (M = 26%; F = 15%).

L'età della prima volta si attesta, prevalentemente, sia per i maschi che per le femmine, tra i 14 e i 15 anni. Le femmine rispetto ai maschi tendono a caratterizzarsi maggiormente per rapporti ad alta fedeltà.

Per quanto concerne il *ricorso a metodi contraccettivi*, il 76% dei maschi e il 62% delle femmine che hanno un'attività sessuale, dichiarano di farne uso.

Infine, il 4% dei ragazzi dichiara di aver messo incinta una ragazza e il 9% delle ragazze di essere rimasta incinta.

2.2. Comportamenti di rischio

Si passa ora a riportare quanto emerso circa i comportamenti di rischio, relativi al consumo di alcol, fumo, sostanze psicoattive, guida pericolosa, atti antisociali.

2.2.1. Consumo di alcolici

La maggior parte dei soggetti sembra non abusare del consumo di alcolici: afferma, infatti, di non assumerli o di assumerli meno di una volta alla settimana. Tendenzialmente i maschi tendono a farne un uso maggiore rispetto alle femmine. La bevanda più diffusa è la birra.

Una percentuale non trascurabile di soggetti (35%) afferma tuttavia di assumere di tanto in tanto superalcolici e – tra questi – alcuni dichiarano di fare, in queste occasioni, più di una bevuta, dato questo non indifferente se si tiene conto della giovane età dei soggetti.

2.2.2. Fumo

Per quanto concerne il fumo di tabacco, il 65% dei soggetti dichiara di non fumare e di non aver mai fumato in passato. Del restante 35%, circa il 22% ha smesso, il 38% fuma, ma non regolarmente, il 40% fuma quotidianamente.

Non sono state rilevate particolari differenze di genere, se non in riferimento alla quantità di sigarette fumate giornalmente, in misura maggiore da parte dei maschi rispetto alle femmine.

Complessivamente, il tasso di coloro che fumano è abbastanza elevato, pari al 27,48%.

2.2.3. Uso di sostanze psicoattive

Relativamente all'uso di sostanza psicoattive, l'89% dei soggetti dichiara di non averne mai fatto uso.

Per il restante 11%, la sostanza più usata è la cannabis (Tab. 3), sebbene il dato che la somma percentuale dia un numero maggiore di 100, porta a ritenere che, almeno da parte di alcuni, vi sia un poliabuso.

L'uso quotidiano interessa una piccolissima percentuale del campione totale. Per la sostanza più utilizzata, la cannabis, la percentuale è infatti pari al 2,2%.

Tab. 3. Sostanze psicoattive e loro utilizzo

	Tot.	M%	F%
Hashish Marijuana	97,07	97,22	96,00
Tranquillanti senza ricetta	18,53	16,66	32,00
Cocaina	13,65	12,77	20,00
Ecstasy	11,21	11,11	12,00
Prodotti da inalare (colle/solventi)	6,34	6,66	4,00
Eroina	5,85	6,11	4,00
Totale	152,65	150,53	168,00

2.2.4. Comportamento di guida

Il 37% dei soggetti dichiara di aver guidato negli ultimi trenta giorni un motorino; il 9% un *maxi scooter*; il 26% una moto; il 23% un'automobile.

Una percentuale affatto trascurabile di soggetti, che varia dal 22% al 32%, non

utilizza il casco con regolarità; inoltre, ad allacciare le cinture di sicurezza è soltanto il 55% dei ragazzi, contro il 45% che non fa proprio questo comportamento.

La quasi totalità del campione (il 95% di chi guida un motorino; l'89% di chi guida un maxi scooter; il 93% di chi guida una moto; il 94% di chi guida un'automobile) non si è mai trovato personalmente alla guida in stato di ebbrezza negli ultimi 30 giorni. Non è, tuttavia, irrilevante il dato che una percentuale di soggetti che varia dal 5% di chi guida il motorino all'11% di chi guida un *maxi scooter* si sia messa alla guida in condizioni di non sobrietà; dato avvalorato peraltro da coloro (pari all'8%) che affermano di essere saliti almeno una volta, negli ultimi 30 giorni, su una moto/macchina alla cui guida si trovava un amico in stato di ebbrezza.

2.2.5. Comportamento antisociale

Al fine di esaminare i comportamenti antisociali, sono state indagate le aggressioni fisiche, i furti, i danni intenzionali e le minacce agite e/o subiti nel corso degli ultimi 30 giorni.

Per quanto riguarda le *aggressioni fisiche*, il 20% dei soggetti dichiara di aver fatto a botte e il 6% di essere stato picchiato.

Relativamente ai *furti*, il 10% afferma di aver rubato qualcosa, l'8%, invece, di essere stato derubato.

Circa i *danni intenzionali a cose*, il 7% sostiene di averli realizzati e l'11% di averli subiti.

Infine, rispetto al *comportamento di minacce*, le percentuali di chi le ha agite e di chi le ha subite si equivalgono (rispettivamente del 11% e del 12%).

Il confronto tra maschi e femmine non evidenzia sostanziali differenze in percentuale se non per le aggressioni fisiche agite (M = 22%; F = 13%) e per i danni intenzionali subiti (M = 10%; F = 15%).

2.3. Problemi per i quali si necessita di aiuto

L'ultima area indagata fa riferimento ai problemi per i quali si ritiene di aver bisogno di aiuto.

A questo riguardo, il 35% dei rispondenti dichiara di non sperimentare disagi che necessitino di un supporto esterno, l'altro 65% afferma invece di aver bisogno di aiuto per le difficoltà o problematiche riportate nella seguente tabella (Tab. 4).

Si evidenzia, nel confronto tra maschi e femmine, che queste ultime tendono a percepire maggiormente per molti dei problemi menzionati la necessità di un aiuto in questo periodo della loro vita.

Questo non vuol dire necessariamente che rispetto ai loro coetanei maschi incontrino più difficoltà oggettive, quanto che vivano le stesse in modo diverso, con una percezione di problematicità maggiore.

Tab. 4. Richiesta di aiuto per differenti difficoltà o problematiche

	Tot	M	F
Difficoltà connesse a scuola/studio	24%	24%	24%
Difficoltà nel farsi degli amici	9%	9%	11%
Difficoltà con i propri genitori	12%	11%	19%
Problemi familiari	16%	14%	24%
Abuso di alcool	6%	6%	4%
Abuso di sostanze	6%	7%	4%
Problemi affettivo/sentimentali	14%	12%	24%
Futuro lavorativo professionale	8%	9%	7%
Prepotenze e aggressioni	6%	6%	5%
Tristezza/morale a terra	17%	13%	31%
Problemi connessi all'alimentazione	9%	8%	14%
Problemi connessi alla sessualità	4%	4%	4%

3. Discussione dei risultati emersi

Tanto per gli stili di vita quanto per l'assunzione di comportamenti di rischio, il campione esaminato non presenta un andamento sostanzialmente differente da quello descritto dalle fonti statistiche ufficiali per i giovani della stessa fascia di età.

Inoltre, sebbene ricerche svolte in precedenza segnalino come più a rischio i ragazzi frequentanti scuole tecniche e professionali, nella ricerca riportata questo dato non sembra trovare particolari conferme. Tuttavia, alcune aree sono meritevoli di attenzione.

Per quanto riguarda le *abitudini alimentari e l'atteggiamento verso il sé fisico*, una percentuale consistente di ragazzi (circa il 46%) non ha ancora l'abitudine della prima colazione: più esposte a questa cattiva abitudine sono le femmine, per le quali non si esclude la possibilità che possa essere in qualche modo connessa al tentativo di perdere peso. A tale riguardo, vale la pena ricordare che nel campione esaminato circa il 64% delle adolescenti aspira a un calo ponderale, desiderio che si presenta anche in condizioni di normopeso.

Sempre in riferimento alle abitudini alimentari, va ancora richiamato il dato riguardante il consumo di frutta e verdura: oltre 71% dei soggetti non fa un uso giornaliero di frutta e oltre il 76% non assume quotidianamente verdura.

Relativamente al *comportamento sessuale*, rispetto a ricerche risalenti a poco più di una decade fa, nel nostro campione si registra un aumento di coloro che, alla stessa età, hanno avuto rapporti sessuali (il 24% rispetto al 15%). I dati raccolti evidenziano che la maggior parte degli adolescenti sessualmente attivi ha avuto il suo primo rapporto a 14 anni (il 44% dei maschi e il 37% delle femmine). Ciò significa che abbastanza precocemente i ragazzi vivono e sperimentano la sessualità ed è quindi importante fornire loro occasioni di riflessione e confronto affinché tale esperienza venga vissuta all'interno di una significativa cornice relazionale e con le competenze per essa richieste.

Circa il *fumo* di tabacco, confrontando i dati nazionali, nel campione in esame il tasso di coloro che fumano è molto al di sopra: il 27,48% rispetto al 6,9% del campione nazionale. Considerata la giovane età dei soggetti e le ormai acclamate conseguenze negative del fumo sulla salute, questo comportamento non può essere sottovalutato e dovrebbe diventare oggetto di interventi di prevenzione.

Per quanto riguarda poi la *sicurezza alla guida*, una percentuale affatto trascurabile di soggetti che varia dal 22% al 32% non utilizza il casco con regolarità e il 45% non indossa cinture di sicurezza. Se si considera che gli incidenti stradali rappresentano la prima causa di disabilità e di morte in giovane età non si può restare indifferenti di fronte a simili risultati.

Infine, i problemi per i quali i ragazzi avvertono il bisogno di un aiuto sono quelli che afferiscono all'area scolastica, familiare, affettivo-sentimentale e connessi all'alimentazione da parte delle ragazze.

Conclusioni

Da quanto riportato è dunque possibile avere un quadro complessivo dei bisogni educativi emergenti nel campione esaminato, i quali afferiscono a due grandi aree, per altro centrali per il superamento dei compiti di sviluppo in adolescenza: l'area dell'educazione all'affettività e alla sessualità e l'area dell'educazione alla salute.

Sarebbe dunque auspicabile l'implementazione di alcune azioni formative concernenti gli stili di vita e i determinanti della salute, nonché di programmi di prevenzione dei disturbi del comportamento alimentare (soprattutto per le ragazze) e di formazione alla sessualità responsabile.

Tali azioni sarebbero importanti in quanto il campione esaminato risulta nel complesso abbastanza protetto rispetto ai comportamenti di rischio, tuttavia il passaggio ai 16-17 anni rappresenta un periodo sensibile per l'incremento di condotte non salutotrope, per cui un intervento preventivo-promozionale potrebbe rilevarsi estremamente prezioso.

Bibliografia

- BONINO S. - CATTELINO E. - CIAIRANO S., *Adolescenti e rischio. Comportamenti, funzioni e fattori di protezione*, Giunti, Firenze 2003.
 ISTAT, *Stili di vita e salute*, 2015, in <https://www.istat.it/it/giovanisti/stili-di-vita-e-salute>.

APPRENDIMENTO ORIENTATIVO E MOTIVAZIONE ALLO STUDIO IN UNA RICERCA TRA I RAGAZZI DI PRIMA ADOLESCENZA

Giuseppe Crea¹ - Emad Samir Matta² - Lorenzo Filosa³ - Cecilia Collazos⁴ - Luisa Cappelletti⁵ - Brigitte Zongo⁶

Ogni comportamento va inteso come il risultato di un processo che coinvolge “qui ed ora”, in una relazione interdipendente tra dimensioni individuali, interazioni, caratteristiche della situazione, esperienze passate e aspettative future. La realtà non va intesa come assoluta, ma come variabile, in funzione del gruppo e del contesto di appartenenza.

In particolare nel mondo dei più giovani le azioni che loro mettono in atto sono fonti d'informazioni non solo per gli altri ma anche per se stessi, e rendono visibili aspetti e motivazioni sottostanti al comportamento.

Il concetto di “motivazione” dal termine latino *motus*, movimento, che implica il dirigersi di un soggetto verso un oggetto desiderato o verso uno scopo definito: la dinamica del desiderio implica una spinta, che può essere interpretata come bisogno o pulsione da soddisfare, oppure in un senso più profondo, come tensione sostenuta da aspettative, obiettivi, emozioni. Il termine, in ambito psicologico, fa riferimento allo stato mentale interiore di una persona, in relazione all'origine, alla persistenza, all'intensità e al fine di un comportamento.

In questo, la motivazione richiama i vissuti emotivi dei ragazzi, in modo particolare il concetto di empatia, cioè la capacità di comprendere gli altri nei loro sentimenti, punti di vista, interessi, preoccupazioni.

1. La motivazione e la competenza emotiva nei processi formativi

Nel contesto della formazione sono fortemente connessi tra loro ed interrelati in modo significativo i costrutti di competenza, intesa come capacità autoregola-

¹ Giuseppe CREA, Università Pontificia Salesiana, Roma.

² Emad SAMIR MATTÀ, Università Pontificia Salesiana, Roma.

³ Lorenzo FILOSA, La Sapienza Università di Roma.

⁴ Cecilia COLLAZOS, Università Pontificia Salesiana, Roma.

⁵ Luisa CAPPELLETTI, La Sapienza Università di Roma.

⁶ Brigitte ZONGO, Università Pontificia Salesiana, Roma.

tiva dell'azione, e di motivazione intesa come coinvolgimento di valore del proprio sé.

La valorizzazione del concetto di competenza in campo formativo deriva dalla progressiva consapevolezza che alla base dei processi educativi e didattici si trova la capacità di dirigere se stessi nella vita, nello studio e nel lavoro.⁷ In tal senso, De Charms⁸ ha affermato che «l'uomo manifesta una propensione motivazionale primaria nel produrre cambiamenti nell'ambiente. Egli cerca di essere un agente causale». In altre parole, di essere competente nell'avere a che fare con l'ambiente ed essere personalmente autodeterminato.

In particolare, la teoria dell'autodeterminazione di Deci e Ryan⁹ interpreta il bisogno di *competenza*, ossia il voler essere efficaci, sviluppare e mettere in pratica abilità per manipolare l'ambiente, come una motivazione intrinseca innata da soddisfare insieme ad altri due bisogni psicologici innati quali l'*autonomia*, cioè lo spirito di iniziativa, l'autodeterminazione nel decidere cosa fare e la modalità in cui farlo, e la *relazionalità*, vale a dire il sentirsi in rapporto con gli altri, provare affettività positiva, avere cura ed essere curato dagli altri.¹⁰ In sostanza, questi autori affermano che la competenza è un elemento importante per la motivazione intrinseca, che per antonomasia è autodeterminata: in questo caso, la condotta è sperimentata dal soggetto come liberamente scelta e proveniente dal proprio sé, non attuata cioè in funzione di un bisogno interno o di una spinta esterna.¹¹ Nelle persone, quindi, c'è il bisogno di scegliere, per cui l'autodeterminazione consiste nella libera scelta dell'individuo senza condizionamento o incentivo alcuno.

Alla base di una condotta autodeterminata, dunque, c'è tale bisogno di sentirsi artefici delle proprie scelte, delle proprie azioni e della propria esistenza: è il bisogno di sviluppare le competenze e sentirsi in grado di svolgere i compiti che le persone si propongono. In altri termini, vuol dire che il sentirsi capaci di affrontare un compito troppo semplice non porta a percepire la propria competenza, ma occorre un compito che diventi una sfida: infatti, quando le persone, dopo uno sforzo consistente pervengono ai risultati desiderati, si percepiscono competenti ed autorealizzati.¹²

In un certo senso, quindi, mediante le opportunità di esercizio dell'autonomia, effettuando delle scelte e assumendosi la responsabilità della regolazione del proprio comportamento, le persone arrivano ad acquisire la consapevolezza progressiva della propria competenza e, nel momento in cui lo fanno, sperimentano un senso di auto-

⁷ Cfr. M. PELLERREY, *Dirigere il proprio apprendimento*, La Scuola, Brescia 2006.

⁸ Citato in M. BAY - D. GRZĄDZIEL - M. PELLERREY, *Promuovere la crescita nelle competenze strategiche che hanno le loro radici nelle dimensioni morali e spirituali della persona*, Cnos-Fap, Roma 2010, 33.

⁹ Cfr. E.L. DECI - R.M. RYAN, *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*, Plenum, New York 1985.

¹⁰ Cfr. J. BROPHY, *Motivare gli studenti ad apprendere*, LAS, Roma 2003, 35.

¹¹ Cfr. *ibid.*, 34-35.

¹² Cfr. M. BAY - D. GRZĄDZIEL - M. PELLERREY, *Promuovere la crescita nelle competenze strategiche che hanno le loro radici nelle dimensioni morali e spirituali della persona*, cit., 34.

determinazione.¹³ Per tale ragione il concetto chiave nel percepirsi competenti è una «sfida ottimale» accompagnata dalla percezione di essere protagonisti delle proprie decisioni.¹⁴

Alla percezione di competenza, infine, si lega il costrutto motivazionale relativo al valore di sé: le persone sono motivate per le situazioni che consentono loro di esprimere e sostenere il valore di sé, mediante l'accettazione, l'approvazione e il rispetto da parte degli altri. Tra le espressioni più importanti del valore di sé vi è la *dimostrazione di abilità*: l'abilità, in sostanza, diventa parte della definizione di sé («se faccio valgo»). Di conseguenza il soggetto tenderà a scegliere situazioni, anche competitive, in cui dimostrarsi competente, evitando quelle che rischiano di far apparire incapaci.¹⁵

Da quanto detto finora, dunque, si può dedurre che la percezione della propria competenza influenza notevolmente il comportamento dei soggetti, e anche i loro pensieri e le loro emozioni. In linea generale, la percezione della propria abilità o della propria competenza nel portare a termine un compito specifico gioca un ruolo centrale in tutte le teorie che considerano la motivazione: sentirsi capaci e ritenere di riuscire a controllare o dominare una situazione nuova e sfidante provoca un'emozione positiva di gioia e di orgoglio che genera nel soggetto la tendenza a ricercare e cimentarsi in compiti da cui trarre esperienze analoghe o superiori. Pertanto, la concezione che si ha della propria capacità influisce grandemente sulla disponibilità a impegnarsi in un'attività o in un compito da svolgere e sul livello e continuità di sforzo esplicato.¹⁶

La scuola è senza dubbio, un ambiente in cui poter fare esperienze positive, può, infatti, fungere da mediatore per l'acquisizione delle competenze emotive utili a promuovere il benessere e il successo scolastico: l'insegnante, infatti, può fornire gli strumenti per passare dall'insensibilità emotiva o dal caos spaventoso a una vita positiva, emotivamente equilibrata.

La predisposizione ad elaborare gli eventi a livello emozionale è un indicatore significativo della salute e del benessere in età evolutiva, in quanto permette al soggetto di costruire e interiorizzare relazioni affettivamente significative e utili per il suo sviluppo.

Le dimensioni emozionali non possono essere escluse dalla realtà quotidiana della scuola. Se ignorate, limitano la possibilità di apprendimento o addirittura lo danneggiano; adeguatamente identificate, invece, possono essere meglio "gestite", facilitando il lavoro degli insegnanti (e degli allievi) e costituendo un aiuto per promuovere la cooperazione, l'integrazione della classe e l'apprendimento stesso.

¹³ Cfr. J. BROPHY, *Motivare gli studenti ad apprendere*, cit., 179.

¹⁴ Cfr. E.L. DECI - A.C. MOLLER, *The Concept of Competence*, in ELLIOT A.J. - DWECK C.S. (edd.), *Handbook of Competence and Motivation*, Guilford Press, New York 2007, 587.

¹⁵ Cfr. *ibid.*

¹⁶ Cfr. M. BAY - D. GRZADZIEL - M. PELLEREX, *Promuovere la crescita nelle competenze strategiche che hanno le loro radici nelle dimensioni morali e spirituali della persona*, cit., 36.

2. Competenze strategiche e autoregolazione

Alla luce di quanto detto, e anche a seguito di svariate indagini e ricerche condotte allo scopo di fornire una base teorica a supporto delle attività di formazione, è emersa dunque la necessità di promuovere quelle che in tale contesto sono state definite come *competenze strategiche*. Si tratta, in sostanza, di competenze che qualificano una persona nell'essere in grado di fronteggiare le sfide della vita professionale e sociale.

Della competenza autoregolativa sono presenti diverse definizioni che fanno riferimento agli studi di diversi autori.¹⁷ Particolarmente interessante è il modello proposto da Zimmerman¹⁸ che ha descritto la persona autoregolata come una persona in grado di stabilire obiettivi realistici, utilizzare molte risorse per attivare l'attuazione di un processo in vista della risoluzione di un compito ed avere la capacità di combinare aspettative positive, motivazione e differenti strategie di risoluzione di un problema.

Queste stesse peculiarità sono anche proprie degli studenti autoregolati e, pertanto, l'apprendimento autoregolato è «il processo attraverso il quale gli studenti attivano e mantengono cognizioni, condotte e affetti, che sono sistematicamente orientati al conseguimento delle proprie mete, si intende un carattere eminentemente costruttivo e orientato agli obiettivi».¹⁹ In tutto ciò è implicita la percezione di sé degli studenti come persone competenti, capaci di controllo e di autodeterminazione interagendo con l'ambiente di sviluppo e risalta la combinazione di aspetti comportamentali di tipo metacognitivo, aspetti di gestione della dimensione emozionale e motivazionale, nonché competenze di natura volitiva unite a senso di partecipazione e responsabilità.

All'atteggiamento generale nei confronti del processo di autoregolazione ne segue uno più particolare che riguarda specificatamente la capacità di regolazione del processo di apprendimento. A tal riguardo, Ianes²⁰ sostiene che questa abilità possa essere appresa facendo riferimento a cinque obiettivi. Innanzitutto, è necessario concentrarsi sulle mete, che devono sempre essere realistiche e raggiungibili, valutando con giudizio le condizioni del compito e le proprie risorse, facendo pronostici rispetto al risultato desiderato.

Poi, occorre realizzare concretamente le idee, passando all'azione e cercando di

¹⁷ Cfr. M. BOEKAERTS - P.R. PINTRICH - M. ZEIDNER (edd.), *Handbook of Self-Regulation*, Academic Press, San Diego 2000; P.H. WINNE, *Key issues on modeling and applying research on self-regulated learning. Applied Psychology*, in *An International Review* 54 (2005/2), 232-238; P.H. WINNE - A. HADWIN, *The weave of motivation and self-regulated learning*, in SCHUNK D. - ZIMMERMAN B. (edd.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*, Taylor & Francis, New York 2008, 297-314.

¹⁸ Cfr. B.J. ZIMMERMAN, *From Cognitive Modeling to Self-Regulation: A Social Cognitive Career Path*, in *Educational Psychologist* 48 (2013) 3, 135-147.

¹⁹ M. COZZOLINO (ed.), *Motivazione allo studio e dispersione scolastica*, Franco Angeli, Milano 2014, 42.

²⁰ Cfr. D. IANES, *Metacognizione e insegnamento*, Edizioni Erickson, Trento 1996.

rendere operativo il progetto ideato; può essere utile dividere l'obiettivo generale in sottobiettivi rispetto alle azioni da svolgere. Il terzo passaggio riguarda il monitoraggio del processo durante il suo svolgimento, così da poter accedere facilmente al quarto obiettivo, ovvero il fornire *feedback* rispetto all'andamento del percorso e se è necessario attuare qualche cambiamento rispetto al piano originale. Il percorso termina con la valutazione dell'intero processo e del vissuto emotivo che ha sperimentato il soggetto, così da capire quali modifiche possono essere apportate per il futuro.

A partire dai vari modelli proposti, però, sono stati Wirth e Leutner²¹ a proporre una definizione della competenza autoregolativa utile a sviluppare metodologie valutative. Il soggetto esprime tale competenza nel pianificare, realizzare e valutare in maniera autonoma i suoi processi di apprendimento, effettuando continue decisioni a livello cognitivo, motivazionale e comportamentale, gli autori la considerano come la combinazione strutturata di alcune differenti competenze su cui si fonda la capacità di autodirigersi, sia dal punto di vista "strategico" dell'auto-determinazione sia da quello "tattico" dell'auto-regolazione.

In linea generale, parlando di capacità di autoregolazione, si può asserire che uno studente che non è in grado di regolare i propri processi potrebbe non ritenersi all'altezza delle situazioni di apprendimento, quindi potrebbe avere un basso livello di autoefficacia e non investire molta fiducia nei risultati del proprio lavoro, oltre ad avere poco interesse per i compiti da affrontare. Generalmente, sono studenti che si pongono obiettivi poco realistici e, di conseguenza, difficilmente realizzabili, oppure non ha una buona gestione delle informazioni e non riesce, pertanto ad utilizzarle, o ancora non sanno come automonitorarsi e come ottimizzare le proprie risorse strategiche. Invece, gli studenti in grado di autoregolarsi hanno un atteggiamento positivo e si sentono in grado di raggiungere i risultati prefissati, mostrano interesse per le attività che svolgono e le percepiscono utili per i propri scopi personali e professionali. Sanno pianificare strategicamente il lavoro, organizzando gli obiettivi e monitorando le attività durante il loro svolgimento.

3. La capacità di autodeterminazione come prospettiva educativa

Negli ultimi anni si è assistito sempre di più a un coinvolgimento degli studenti alla vita e al clima della classe. Gli aspetti motivazionali ed affettivi contribuiscono in modo significativo alla buona scuola, intesa come capacità di perseguire degli obiettivi portandoli a termine con successo. Questi cambiamenti impattano i modi di concepire lo studio e l'apprendimento dei contenuti scolastici ma anche il modo di lavorare degli insegnanti nella scuola. Gli attuali avvenimenti scolastici non sono soltanto il retaggio della cronaca, ma sono indicatori di un clima affettivo e relazionale che conta sempre più nell'ambiente scuola. Il rapporto tra genitori e scuola,

²¹ Cfr. J. WIRTH - D. LEUTNER, *Self-Regulated Learning as a Competence. Implications of Theoretical Models for Assessment Methods*, in *Zeitschrift für Psychologie / Journal of Psychology* 216 (2008) 102-110.

gli episodi di bullismo, le politiche di inclusione delle disabilità, gli immigrati, le aggressioni verso gli insegnanti, sono tutti indicatori di un ambiente scolastico che cambia come la società sta cambiando.

Sullo sfondo dei continui cambiamenti in corso si avverte l'esigenza e l'importanza di disporre di costrutti e di modelli teorici di riferimento che aiutino a comprendere le variabili che possono influire sul raggiungimento di obiettivi scolastici. In altri termini, insieme alle strategie motivazionali e cognitive implicate nell'apprendimento,²² e in accordo con i processi motivazionali che permettono di attribuire valore ad un compito e alimentano aspettative sulla possibilità di portarlo a termine,²³ c'è anche da considerare un senso di autodeterminazione riferito alla capacità della persona di sviluppare un senso motivazionale che permetta di operare con una consapevolezza motivata e motivante.²⁴

Allo stesso tempo quando si parla di autodeterminazione si intende anche riferirsi ad una prospettiva esistenziale che orienta lo studente nelle scelte che egli sperimenta. L'esplorazione della capacità di autovalutazione aiuta a rilevare quelle competenze forse meno evidenti rispetto ai risultati immediati, ma che più incidono sul processo educativo dello studente, in quanto mettono in rilievo la possibilità di collegare le sue attuali strategie di apprendimento e il soddisfacimento delle sue motivazioni estrinseche od intrinseche, con «domande di senso circa la sua collocazione negli studi e nella vita».²⁵

Pertanto, se la valutazione della propria autoefficacia cognitiva ed affettiva è collegata con la motivazione a padroneggiare l'ambiente, evocando uno stato di benessere affettivo e di regolazione dei propri stati emotivi,²⁶ d'altro canto ci sono variabili che non sono direttamente riconducibili al compito di studio o alla realizzazione di successi/insuccessi scolastici, ma sono particolarmente importanti per facilitare il processo di apprendimento, perché orientano il singolo non solo al soddisfacimento di bisogni innati attraverso la padronanza dell'ambiente,²⁷ ma lo proiettano verso significati futuri verso cui orientare le strategie e le competenze attuali fatte di scelte autonome da sperimentare,²⁸ a partire dall'autopercezione della propria capacità di

²² Cfr. M. PELLERET et al., *Le competenze strategiche: loro natura, sviluppo e valutazione. Prima Parte. Competenze strategiche e processi di autoregolazione: il ruolo delle dinamiche motivazionali*, in *Orientamenti pedagogici* 60 (2013/1), 147-168.

²³ Cfr. M. D'ALESSIO - F. LAGHI - S. PALLINI, *Mi oriento. Il ruolo dei processi motivazionali e volitivi*, Piccin, Padova 2007.

²⁴ Cfr. E.L. DECI - R.M. RYAN, *The 'What' and 'Why' of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior*, in *Psychological Inquiry* 11 (2000/4), 227-268; R.J. VALLERAND, *Deci and Ryan's Self-Determination theory: A View From the Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation*, in *Psychological Inquiry* 11 (2000/4), 312-318.

²⁵ Cfr. M. PELLERET et al., *Le competenze strategiche: loro natura, sviluppo e valutazione. Prima Parte. Competenze strategiche e processi di autoregolazione: il ruolo delle dinamiche motivazionali*, cit., 45.

²⁶ Cfr. E.L. DECI - R.M. RYAN, *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*, cit.

²⁷ Cfr. E.L. DECI - R.M. RYAN, *The 'What' and 'Why' of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior*, cit., 227.

²⁸ Cfr. A. PACCIOLLA - G. CREA, *L'autodirezionalità nel DSM-5 e nella Logoterapia*, in *Ricerca*

autodeterminarsi per il proprio futuro progettuale, poiché in ogni situazione, l'uomo è chiamato a un diverso comportamento. La sua situazione concreta pretende talora ch'egli agisca, che cerchi dunque di plasmare attivamente il suo destino, talaltra che sfrutti un'occasione, sperimentando (o godendo) possibili valori da realizzare. [...] Sempre, però ogni situazione è caratterizzata dell'unicità e originalità che, di volta in volta, permette solo 'una' risposta, ed essa sola; per l'appunto, la 'risposta esatta' alla domanda insita nella situazione concreta.²⁹

4. Esplorare le strategie di apprendimento dei giovani preadolescenti in una ricerca sul campo

Si è constatata l'importanza di risvegliare negli educatori (corpo docente) e negli allievi la consapevolezza delle loro competenze di auto-direzione e auto-regolazione non solo nell'impostare la propria attività di studio e di formazione, ma soprattutto nel dare senso e prospettiva esistenziale a tali impegni, per essere in grado di prospettare una propria strada di inserimento nella società, nel mondo del lavoro e di vita personale, ma soprattutto di esserne capaci di percorrerla nonostante incertezze, difficoltà, e frustrazioni.

Tali costrutti sono stati ampiamente affrontati e studiati non solo in rapporto ai giovani nella fascia delle scelte universitarie e adolescenziali, ma anche nel periodo particolarmente importante della prima adolescenza.

Nel quadro delle iniziative che favoriscono il potenziamento delle competenze di natura strategica connesse con la capacità di dirigere sé stessi nello studio e nell'apprendimento, è stata portata avanti una indagine di ricerca tra i ragazzi di alcune scuole del Lazio. Il gruppo utilizzato per la ricerca è composto da 1127 preadolescenti-adolescenti con un'età compresa tra dai 10 ai 16 anni.

Con tale ricerca è stato possibile identificare i fattori che, tra le strategie di apprendimento e i correlati motivazionali del singolo, meglio predicono la percezione di auto-determinazione delle giovani generazioni nella prima adolescenza.

Inoltre tale studio ha permesso di prospettare la possibilità, per docenti (formatori) e studenti, di riflettere sulle fondamentali conoscenze e competenze che stanno alla base dei loro processi cognitivi, affettivi, motivazionali e volitivi, al fine di impegnarsi nello sviluppo delle loro capacità di auto-direzione e auto-regolazione. L'applicazione di strumenti di autovalutazione consente sia ai formatori, sia agli allievi di rendersi conto dell'importanza di tali competenze e del livello che questi ultimi tendono ad attribuirsi, in vista di interfacciare la valutazione delle competenze strategiche e motivazionali dei ragazzi con programmi di intervento mirati personalizzati.³⁰

di Senso 14 (2016/2), 119-136.

²⁹ V. FRANKL, *Uno psicologo nei lager*, Ares, Milano 1987, 131.

³⁰ Cfr. E. OTTONE, *Apprendo. Strumenti e attività per promuovere l'apprendimento*, Anicia, Roma 2014.

5. Quali conclusioni dal punto di vista psico-educativo?

La ricerca ha permesso di rilevare l'importanza che educatori ed educandi si muovano su uno stesso terreno che integri le competenze strategiche cognitive ed emotive con il "perché" motivato da spinte prospettiche che si innestano sulla specificità del processo di crescita dei ragazzi di prima adolescenza.

In questa fase della loro vita, il percepirsi competenti a scuola ("cognitivamente" nella capacità di studio, "affettivamente" negli aspetti di regolazione emozionale) si coniuga con l'autodeterminazione intesa come capacità di sentirsi competenti nel fare scelte e nel trovare un significato che corrisponda al proprio poter essere in evoluzione.

Il disagio motivazionale, che la nostra ricerca ha rilevato tra ragazzi e ragazze di prima adolescenza, si insidia quando le loro potenzialità sono viste secondo un'ottica funzionale, intesa solamente per affrontare i compiti scolastici in un clima relazionale che riduca il danno delle loro reazioni emotive e disadattive.

Lo studio effettuato ha messo invece in evidenza che tra i ragazzi di prima adolescenza ci sono germi di un comportamento autodeterminato, a cui contribuiscono competenze strategiche cognitive e motivazionali, che permettono loro di sentirsi artefici delle proprie scelte, delle proprie azioni e della propria esistenza.

Sulla base di ciò gli educatori dovrebbero lavorare per favorire lo sviluppo di competenze strategiche che li aiutino a sentirsi capaci di svolgere i compiti percepiti come sfide adeguate per il loro sviluppo evolutivo.

In una età già di per sé caratterizzata da germi di prospettiva, dove l'autonomia nelle scelte e l'orientamento verso significati progettuali per la loro esistenza sono gli ingredienti essenziali per il processo di crescita, la percezione dell'autodeterminazione diventa una "sfida ottimale realistica" nella misura in cui i ragazzi possono dire di essere protagonisti delle proprie decisioni.

Sulla base di ciò i progetti di intervento dovrebbero basarsi sulla capacità di rilevare indicatori/predittori di disagio nella motivazione di studio dei ragazzi di prima adolescenza, anche attraverso un lavoro di orientamento diagnostico personalizzato.

Ma anche sulla possibilità di verificare come facilitare una migliore *autodeterminazione* nel dare un senso al proprio impegno scolastico e nel fare scelte che comportino un sano coinvolgimento responsabile nei compiti educativi da portare avanti nella scuola e non solo.

Bibliografia

- BAY M. - GRZĄDZIEL D. - PELLERER M., *Promuovere la crescita nelle competenze strategiche che hanno le loro radici nelle dimensioni morali e spirituali della persona*, Cnos-Fap, Roma 2010.
- BOEKAERTS M. - PINTRICH P.R. - ZEIDNER M. (edd.), *Handbook of Self-Regulation*, Academic Press, San Diego 2000.
- BROPHY J., *Motivare gli studenti ad apprendere*, LAS, Roma 2003.

- COZZOLINO M. (ed.), *Motivazione allo studio e dispersione scolastica*, Franco Angeli, Milano 2014.
- D'ALESSIO M. - LAGHI F. - PALLINI S., *Mi oriento. Il ruolo dei processi motivazionali e volitivi*, Piccin, Padova 2007.
- DECI E.L. - MOLLER A.C., *The Concept of Competence*, in ELLIOT A.J. - DWECK C.S. (edd.), *Handbook of Competence and Motivation*, Guilford Press, New York 2007, 579-597.
- DECI E.L. - RYAN R.M., *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*, Plenum, New York 1985.
- DECI E.L. - RYAN R.M., *The 'What' and 'Why' of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior*, in *Psychological Inquiry* 11 (2000/4), 227-268.
- FRANKL V., *Uno psicologo nei lager*, Ares, Milano 1987.
- IANES D., *Metacognizione e insegnamento*, Edizioni Erickson, Trento 1996.
- OTTONE E., *Apprendo. Strumenti e attività per promuovere l'apprendimento*, Anicia, Roma 2014.
- PACCIOLLA A. - CREA G., *L'autodirezionalità nel DSM-5 e nella Logoterapia*, in *Ricerca di Senso* 14 (2016/2), 119-136.
- PELLERAY M., *Dirigere il proprio apprendimento*, La Scuola, Brescia 2006.
- PELLERAY M. et al., *Le competenze strategiche: loro natura, sviluppo e valutazione. Prima Parte. Competenze strategiche e processi di autoregolazione: il ruolo delle dinamiche motivazionali*, in *Orientamenti pedagogici* 60 (2013/1), 147-168.
- VALLERAND R.J., *Deci and Ryan's Self-Determination theory. A View from the Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation*, in *Psychological Inquiry* 11 (2000/4), 312-318.
- WINNE P.H. - HADWIN A., *The weave of motivation and self-regulated learning*, in SCHUNK D. - ZIMMERMAN B. (edd.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*, Taylor & Francis, New York 2008, 297-314.
- WINNE P.H., *Key issues on modeling and applying research on self-regulated learning. Applied Psychology*, in *An International Review* 54 (2005/2), 232-238.
- WIRTH J. - LEUTNER D., *Self-Regulated Learning as a Competence. Implications of Theoretical Models for Assessment Methods*, in *Zeitschrift für Psychologie / Journal of Psychology* 216 (2008) 102-110.
- ZIMMERMAN B.J., *From Cognitive Modeling to Self-Regulation. A Social Cognitive Career Path*, in *Educational Psychologist* 48 (2013/3), 135-147.

DALLA CAPACITÀ DI AUTOREGOLAZIONE EMOTIVA ALLE CONSEGUENZE FUTURE DELLE PROPRIE AZIONI E DELLE PROPRIE SCELTE DI VITA. UNA RICERCA TRA GIOVANI ADULTI IMPEGNATI NELLE SCELTE UNIVERSITARIE

Giuseppe Crea¹ - Zbigniew Formella² - Lorenzo Filosa³ - Giancarlo Pavan⁴

L'invito ai giovani a non vegetare ma a lasciare un'impronta per il loro futuro arriva forte e significativo alla vigilia del Sinodo di ottobre 2018 dedicato proprio a loro. «Cari giovani, non siamo venuti al mondo per “vegetare”, per passarcela comodamente, per fare della vita un divano che ci addormenti; al contrario, siamo venuti per un'altra cosa, per lasciare un'impronta. È molto triste passare nella vita senza lasciare un'impronta».⁵

È un invito a coinvolgersi in prima persona e a collaudare la loro capacità di progettare il loro futuro, aprendosi alle conseguenze delle loro scelte.

Dinanzi a questa prospettiva valorizzante, è importante chiedersi chi sono gli interlocutori della chiesa.

1. Un mondo giovanile tutto da scoprire

Definire chi sono i giovani oggi è importante per conoscerli, ma non è una cosa semplice. Nella sua definizione, R. Mion sottolinea l'importanza di una duplice linea di lettura: una descrittiva e strutturale, relativa alle condizioni e alle situazioni in cui queste persone in fase di transizione si trovano, ed una relativa a come colgono e si orientano verso i valori, come organizzano i loro stili di vita, come danno risposte esistenziali e come regolano i loro vissuti emotivi e i loro comportamenti lungo cammino di crescita. Sono quelli che hanno stimolato la società a prendersi cura di

¹ Giuseppe CREA, Università Pontificia Salesiana, Roma.

² Zbigniew FORMELLA, Università Pontificia Salesiana, Roma.

³ Lorenzo FILOSA, La Sapienza Università di Roma.

⁴ Giancarlo PAVAN, ISSR, Istituto Superiore di Scienze Religiose del Veneto Orientale “Giovanni Paolo I”, Treviso.

⁵ FRANCESCO, *Discorso in occasione della Veglia di preghiera con i giovani*, XXXI Giornata Mondiale della Gioventù, Cracovia 30 luglio 2016.

loro, ad interessarsi, a preoccuparsi del loro futuro. Tutto ciò si potrebbe sintetizzare attraverso le metafore che parlano del mondo giovanile, come di «soggetti da educare e da formare, come energia da incanalare, come capitale sociale da incentivare, come pericoloso problema sociale da controllare».⁶

Sono strani, ribelli, passivi, adattati... sono quelli della generazione del pollice, quelli dei social, delle feste, gli angeli del volontariato, capaci di grande noia ma anche di grandi entusiasmi e generosità. Sono loro che si interessano del vicino, ma pensano anche facilmente ai fatti loro.

Sono quelli che l'Istat definisce come fortemente condizionati non solo dalla soddisfazione per ciò che ottengono nei diversi aspetti della vita, dal lavoro, dal tempo libero, dal mondo delle relazioni, ma soprattutto dalle attese che hanno per il futuro.

Sono molto impegnati nella loro formazione scolastica, ma anche nel loro tempo libero, molto alla ricerca di ciò che li può gratificare e di ciò a volte li delude. Sono quelli che non si fermano perché più disponibili alla mobilità (partono per i viaggi, per lo studio, per intraprendere nuove carriere o per cogliere nuove opportunità lavorative), ma tra loro non mancano i cosiddetti *Neet*, i *Not in Education, Employment or Training*, i giovani non più in formazione scolastica ma neppure impegnati in un'attività lavorativa, quindi più in affanno a trovare una loro sistemazione o un loro inserimento. In Europa l'Italia è il paese in cui c'è il maggior numero di giovani in questa condizione.

Per non parlare dei giovani che tra i 15 e i 34 anni ancora vivono nella famiglia di origine, sia perché sono ancora in percorsi di studio sia perché non riescono ancora a fare il salto dell'autonomia. Infine, occorre anche annoverare le condizioni di quelli che spesso hanno un futuro lavorativo fatto di incertezza e precarietà, con contratti temporanei o impegnati in lavoro atipici o di volontariato.⁷

Il mondo delle relazioni dei giovani spicca per la sua peculiarità degli ultimi tempi. La loro partecipazione alle attuali reti relazionali è molto volubile ma anche molto differenziata rispetto a qualche anno fa. Il loro passaggio verso l'età adulta è profondamente segnato da dinamiche relazionali contraddistinte da partecipazione e interconnessione culturale, sempre in contatto con l'esterno globale dei tanti stimoli che li raggiungono non solo attraverso i moderni mezzi di comunicazione,⁸ ma anche attraverso il modo di stare insieme rinnovato da soddisfazione dei bisogni psicoaffettivi che li portano più facilmente a contatto gli uni con gli altri.

Le loro relazioni familiari, amicali, di vicinato, sono profondamente segnate dai processi di trasformazione in cui si trovano immersi, ed è proprio in tale contesto che essi ritrovano sostegno e protezione nelle difficoltà che devono affrontare, ma anche opportunità di rilancio per progetti di vita che possono essere nuove occasioni di speranza.

In tale quadro di riferimento colpisce l'indicazione che i giovani di oggi sono a

⁶ R. MION, *Giovani*, in J.M. PRELLEZO - G. MALIZIA - C. NANNI (edd.), *Dizionario di Scienze dell'Educazione*, LAS, Roma 2008, 526.

⁷ Cfr. ISTAT, *Rapporto annuale. La situazione del paese*, Istat, Roma 2017, 170 sgg.

⁸ Cfr. A. RICCI - Z. FORMELLA, *Educare insieme nell'era digitale*, Elledici, Leumann (To) 2018.

contatto con un clima generalizzato di fiducia interpersonale, fatto di partecipazione alle esperienze che permettono loro di ritrovare nuova coesione e slancio, a partire da come riescono a cogliere e a mobilitare le risorse umane.

2. Il rapporto simmetrico tra le prospettive formative e le scelte di vita dei giovani

Secondo lo studio di un noto autore del mondo giovanile, Armando Matteo, sembrerebbe che tra i giovani e la fede ci sia una sorta di divorzio ad oltranza, fatto di disinteresse e disincanto. I giovani sembrano estranei alla fede, alla chiesa, tanto da essere definiti “generazione incredula” alla mercé di genitori che, cresciuti in un mondo anaffettivo rispetto al credo religioso, «hanno piano piano disimparato a credere e a pregare e così non vi hanno potuto avviare la loro prole».⁹

Il convegno internazionale “Giovani e scelte di vita: prospettive formative” tenutosi presso la Università Pontificia Salesiana è stato un laboratorio non solo di riflessioni teoriche, ma soprattutto di esplorazione empirica di questo universo giovanile. I dati emersi sono particolarmente rilevanti dal punto di vista delle prospettive del loro impegno attuale perché il loro impegno, affinché questo sia significativo per il futuro della loro vita. In modo particolare quando mettono in evidenza la grinta nel fronteggiare le situazioni e la voglia di lottare per riuscire negli obiettivi che si pongono.

Ad uno sguardo più attento occorre rilevare che le nuove generazioni sono molto più composite di quanto ci si potrebbe aspettare. È questa l’analisi che ne fa Franco Garelli, quando afferma che nei nuovi gruppi giovanili che sfilano davanti ai nuovi oratori ci sono «pluralità di posizioni, dove coabitano ateismo, ricerca di senso e credenze convinte».¹⁰

La scommessa educativa sembra partire da questo sguardo più ampio e comprensivo non solo dei loro difetti, ma anche delle loro potenzialità e risorse, e del loro modo di essere efficaci nel realizzarle.

Su questa scia educativa si pongono le diverse agenzie attente a tale bisogno, come la famiglia, i gruppi sociali, la scuola ed in particolare l’Università, tutte quelle realtà che partecipano nel loro cammino di crescita e che li aiutano ad affrontare le scelte di vita con cui si devono misurare, a livello professionale, sociale e di senso.

3. Autoefficacia e prospettiva temporale come dimensioni motivazionali nei processi formativi

Nei processi formativi ci sono due aspetti che sembrano caratterizzare lo sviluppo educativo dell’individuo. Il primo riguarda il modo con cui si muovono le diverse di-

⁹ A. MATTEO, *La prima generazione incredula. Il difficile rapporto tra i giovani e la fede*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2017, 32.

¹⁰ Cfr. F. GARELLI, *La fede vista dai giovani: un panorama in evoluzione*, in *Aggiornamenti Sociali* 69 (2018/3), 211-221.

mensioni di personalità a partire dalla costruzione della propria identità. Il secondo riguarda gli aspetti orientativi che valorizzano l'esperienza di vita e che proiettano la persona verso obiettivi da realizzare nel tempo. Quest'ultima prospettiva evidenzia la necessità di reinterpretare le proprie vicende passate in vista della progettazione del proprio futuro.

In questo ambito ha una importanza particolare lo sviluppo della capacità di autodeterminazione, per compiere scelte che implicano una prospettiva che abbia senso per l'individuo, e che influenza il modo di mobilitare il proprio comportamento. In tal modo viene evidenziata l'efficacia decisionale del soggetto collegata alla rielaborazione di progetti di vita e l'individuazione delle condizioni necessarie per poterli realizzare.

Accanto a questa capacità si colloca un importante aspetto adattativo che ridà alla persona la competenza di mobilitare le proprie energie per essere protagonista nel suo ambiente. Si tratta della capacità di auto-regolazione, «intesa come la capacità di gestire se stessi nel cercare di mettere in atto quanto deciso con continuità e sistematicità».¹¹ Recentemente, ci sono stati degli apporti su tali competenze che sono particolarmente rilevanti per la prospettiva psicoeducativa, in particolare rispetto alla capacità della persona di essere agente e protagonista di scelte nel suo cammino formativo.

Questo senso di autoefficacia è la convinzione delle persone di percepirsi capaci di raggiungere determinati obiettivi, e di influire su ciò che succede nella propria vita, per orientarsi verso gli obiettivi che si sono posti. Da questa prospettiva le persone sono capaci di auto-motivarsi nel monitorare il loro comportamento al fine di orientare i loro sforzi cognitivi ed emotivi per raggiungere degli obiettivi.¹²

Questa capacità di saper regolare le proprie emozioni ha una forte valenza adattiva ma anche un significato motivazionale, in quanto abilita (ed educa) la persona ad operare delle scelte per il proprio benessere, imparando a considerare le conseguenze future delle proprie azioni e di come tali conseguenze influenzano il suo presente. Regolare le proprie emozioni è un processo di "auto-educazione" in quanto la persona impara ad influenzare il proprio mondo emotivo in rapporto al tempo (quando influenzarle) e al modo con cui farne esperienza (come influenzano le sue azioni).¹³

Infatti la capacità regolativa di saper orientare le proprie scelte di vita verso esperienze desiderabili (evitando quindi quelle indesiderabili che procurano malessere), scelte che contrassegnano la propria esperienza di benessere, fa parte del processo psicoeducativo che abilita la persona a darsi prospettiva e ad autoregolarsi verso condizioni di benessere che hanno riscontri nelle scelte concrete che essa opera.¹⁴

¹¹ Cfr. M. PELLERET et al., *Imparare a dirigere se stessi*, Cnos-Fap, Roma 2013.

¹² Cfr. A. BANDURA, *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*, in *Psychological Review* 84 (1977/2), 191-215.

¹³ Cfr. G.V. CAPRARA - M. GERBINO, *Autoregolazione emotiva: la capacità di regolare l'affettività negativa e di esprimere quella positiva*, in CAPRARA G.V., *La valutazione dell'autoefficacia*, Edizioni Erickson, Trento 2001; J.J. GROSS, *The Emerging Field of Emotion Regulation: An Integrative Review*, in *Review of General Psychology* 2 (1998/3), 271-299.

¹⁴ Cfr. M. PELLERET et al., *Imparare a dirigere se stessi*, cit.

Tale capacità regolativa ha quindi delle risonanze educative che si ripercuotono sulla ricerca sul senso di responsabilità dei compiti da portare avanti, assumendo la responsabilità delle proprie scelte.

La capacità di regolare i propri affetti e le proprie emozioni ha una valenza psicoeducativa particolare in quanto facilita il buon funzionamento e il buon adattamento della persona nel suo ambiente. Infatti un buon coinvolgimento emotivo influenza positivamente il modo di relazionarsi del soggetto, avendo «un ruolo determinante nell'improntare il rapporto con se stessi e con gli altri e nel preservare il loro benessere».¹⁵

Pertanto educare la competenza emotiva regolando le proprie emozioni, ha un significato educativo molto importante, in quanto permette al soggetto di ridurre le emozioni negative e di sostenere quelle positive, puntando così verso un modo di star bene che lo orienta verso obiettivi che si pone.

Inoltre tale competenza di autoefficacia, collegata con la consapevolezza delle conseguenze future dei propri comportamenti, ha un ruolo centrale sul comportamento umano e soprattutto sul comportamento finalizzato alla realizzazione di progetti di valore a breve distanza (come nel caso dell'impegno accademico) o a lunga distanza (come nel caso di chi si aspetta un'attività lavorativa che gli dia sicurezza).

Tale prospettiva ha un impatto motivante forte, poiché da una parte spinge a coinvolgersi nel presente ma allo stesso tempo permette di vedere come i comportamenti attuali hanno un'influenza sulle mete future del proprio benessere.¹⁶

La percezione delle conseguenze dei propri comportamenti incide sul benessere emotivo della persona, ma anche sulla soddisfazione che si prova nel portare a termine dei compiti perché l'individuo sa a che cosa gli saranno utili nel futuro.¹⁷

Ancora, al costrutto dell'autoefficacia emotiva contribuiscono gli aspetti di personalità che influenzano la capacità del soggetto motivandolo a un determinato comportamento in vista del raggiungimento di certi risultati. A tal riguardo la dimensione temporale intesa come consapevolezza delle conseguenze future dei propri comportamenti e delle proprie scelte rappresenta un fattore educativo soprattutto nella fase evolutiva di maggior sviluppo, in particolare tra i giovani adulti (Fig. 1).

¹⁵ G.V. CAPRARA - M. GERBINO, *Autoregolazione emotiva: la capacità di regolare l'affettività negativa e di esprimere quella positiva*, cit., 36.

¹⁶ Cfr. F.C. DASSEN - K. HOUBEN - A. JANSSEN, *Time orientation and eating behavior: Unhealthy eaters consider immediate consequences, while healthy eaters focus on future health*, in *Appetite* (2015) n. 91, 13-19.

¹⁷ Cfr. R.A. CROCKETT et al., *Time orientation and health-related behaviour: Measurement in general population samples*, in *Psychology & Health* 24 (2009/3), 333-350; M. MILIONI et al., *Reciprocal relations between emotional self-efficacy beliefs and ego-resiliency across time*, in *Journal of Personality* 83 (2015/5), 552-563.

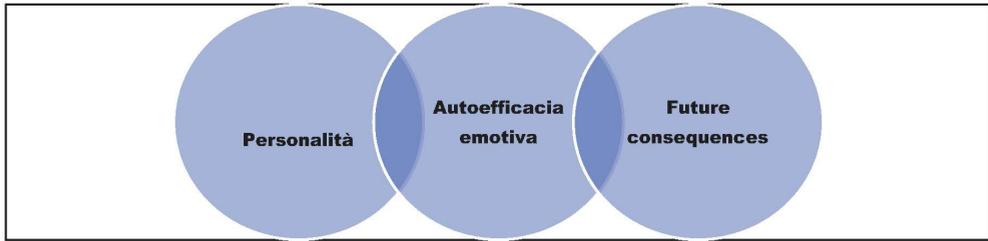


Fig. 1: La dimensione temporale futura è collegata con i processi cognitivi di autoregolazione e con alcuni aspetti di personalità

4. Una ricerca per capire

Per verificare come le prospettive di tempo motivano il processo di coinvolgimento dei giovani nelle loro azioni attuali, e per rilevare come riescono a regolare i loro vissuti emotivi in vista di scelte di vita da realizzare è stata portata avanti una ricerca empirica.

Lo studio è servito a rilevare quali fattori sono particolarmente sensibili alla percezione della capacità regolativa, e in quale misura la tendenza a cogliere le conseguenze temporali delle loro azioni sia sostenuta dalla loro struttura di personalità.

Il gruppo utilizzato per la ricerca è composto da 793 giovani adulti con un'età dai 18 anni in avanti, provenienti da diverse parti d'Italia.

5. Sintesi dei risultati e implicazioni psico-formative

La ricerca di relazioni che facilitino il processo educativo può essere identificata nei diversi ambiti dove i giovani cercano di rivalutare i loro bisogni ma anche i valori di cui sono portatori, in cui scoprono l'importanza delle loro qualità e risorse, qualità che non possono essere ridotte ad alcuni aspetti funzionali di quello che fanno nelle singole attività.

Nelle organizzazioni educative sono privilegiate le relazioni, soprattutto quelle informali, che i giovani sentono come più affini ai propri bisogni e sensibilità, rispetto all'attivismo efficiente e alle relazioni mediate dalle strutture razionali e formalizzate a cui l'attuale società sembra riportarli.

Gli elementi strutturali, le varie programmazioni a breve e a lungo termine, sembrano relativizzati e comunque posti in secondo piano dai loro bisogni primari e, se limitano l'autonomia dei singoli, sono visti con diffidenza e sospetto.

In questo modo, torna ad essere al centro il «primato dato alla specificità della persona, alle potenzialità, qualità, abilità, interessi di ogni membro»,¹⁸ facilitando

¹⁸ G. TACCONI, *Alla ricerca di nuove identità*, Elledici, Leumann (To) 2001, 106.

così l'integrazione delle caratteristiche personali con il bene degli altri, con gli obiettivi e gli ideali che accomunano i giovani. Dal principio di sottomissione alle esigenze dell'istituzione o alla struttura societaria si passa così a considerare la vita comune come strumento per il benessere e lo sviluppo orientativo dei giovani in formazione.

La ricerca effettuata con un gruppo di giovani adulti¹⁹ ha evidenziato come l'enfasi posta sulla costruzione di buoni rapporti interpersonali e la capacità di privilegiare lo spirito di spontaneità e di condivisione inteso come fonte di energia per armonizzare le esigenze e le divergenze interpersonali, facilitano una migliore consapevolezza delle proprie competenze da tradurre in scelte concrete.

Considerare l'impegno dei giovani per le scelte attuali come significativo per il loro domani, ha delle implicazioni formative, poiché permette loro di sentirsi responsabili dei propri comportamenti. Infatti, la considerazione delle conseguenze future delle proprie azioni, la capacità di apertura, responsabilità e stabilità emotiva, nonché la competenza a gestire i propri stati emotivi, osservate nel loro rapporto reciproco, rappresentano le diverse componenti adattive emerse dalla ricerca.

L'influenza di tali fattori può facilitare il raggiungimento di obiettivi che hanno senso per il futuro dei giovani, se le loro azioni sono adeguatamente equilibrate attraverso il processo di regolazione dei vissuti emotivi. Relativamente al nostro campione, si è visto che quanti riescono anche a considerare con maggiore interesse le conseguenze future delle proprie azioni riescono a equilibrare le proprie emozioni, per incrementare le emozioni positive e contenere quelle negative.

Inoltre tale capacità regolativa dei propri vissuti emotivi è sostenuta ed influenzata anche da aspetti della propria personalità che sono più sensibili alla stabilità affettiva e all'apertura verso l'ambiente circostante. In particolare la capacità di stabilità emotiva, di socievolezza, ma anche di responsabilità ed attenzione, confermando così ciò che è emerso nella letteratura, cioè che la previsione delle conseguenze future è collegata con aspetti di impegno e di responsabilità intese come caratteristiche di personalità dell'individuo.²⁰

Ciò potrebbe avere delle implicazioni psico-educative di rilievo nel modo di impostare le proprie scelte, in quanto i giovani impegnati in obiettivi attuali (quali lo studio, la ricerca di lavoro, l'impegno sociale, le relazioni affettive), che hanno una positiva capacità di considerare le conseguenze future del loro comportamento attuale, possono percepirsi protagonisti del proprio futuro attraverso quei comportamenti e quelle scelte che loro percepiscono come adeguate nel presente.

¹⁹ I risultati completi di tale studio possono essere consultati in *Orientamenti Pedagogici* 66 (2019/1), 43-62.

²⁰ Cfr. A. BANDURA et al., *Role of Affective Self-Regulatory Efficacy in Diverse Spheres of Psychosocial Functioning*, in *Child Development* 74 (2003/3), 769-782.

Bibliografia

- BANDURA A., *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*, in *Psychological Review* 84 (1977/2), 191-215.
- BANDURA A. et al., *Role of Affective Self-Regulatory Efficacy in Diverse Spheres of Psychosocial Functioning*, in *Child Development* 74 (2003/3), 769-782.
- CAPRARA G.V. - GERBINO M., *Autoregolazione emotiva: la capacità di regolare l'affettività negativa e di esprimere quella positiva*, in CAPRARA G.V., *La valutazione dell'autoefficacia*, Erickson, Trento 2001.
- CROCKETT R.A. et al., *Time orientation and health-related behaviour: Measurement in general population samples*, in *Psychology & Health* 24 (2009/3), 333-350.
- DASSEN F.C. - HOUBEN K. - JANSSEN A., *Time orientation and eating behavior: Unhealth-eaters consider immediate consequences, while healthy eaters focus on future health*, in *Appetite* (2015) n. 91, 13-19.
- GARELLI F., *La fede vista dai giovani: un panorama in evoluzione*, in *Aggiornamenti Sociali* 69 (2018/3), 211-221.
- GROSS J.J., *The Emerging Field of Emotion Regulation: An Integrative Review*, in *Review of General Psychology* 2 (1998/3), 271-299.
- ISTAT, *Rapporto annuale. La situazione del paese*, Istat, Roma 2017.
- MATTEO A., *La prima generazione incredula. Il difficile rapporto tra i giovani e la fede*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2017.
- MILIONI M. et al., *Reciprocal relations between emotional self-efficacy beliefs and ego-resil-iency across time*, in *Journal of Personality* 83 (2015/5), 552-563.
- MION R., *Giovani*, in PRELLEZO J.M. - MALIZIA G. - NANNI C. (edd.), *Dizionario di Scienze dell'Educazione*, LAS, Roma 2008, 523-526.
- PAPA FRANCESCO, *Veglia di preghiera con i giovani al Campus Misericordiae*, Cracovia, 30 luglio 2016, in https://w2.vatican.va/content/francesco/it/speeches/2016/july/documents/papa-francesco_20160730_polonia-veglia-giovani.html.
- PELLERAY M. et al., *Imparare a dirigere se stessi*, Cnos-Fap, Roma 2013.
- RICCI A. - FORMELLA Z., *Educare insieme nell'era digitale*, Elledici, Leumann (To) 2018.
- TACCONI G., *Alla ricerca di nuove identità*, Elledici, Leumann (To) 2001.

EDUCARE ALLA MEDICINA PREVENTIVA

*Paola Fiori*¹

1. Il benessere oggi

La società attuale, promotrice del benessere economico come obiettivo primario, ha fortemente voluto insegnare alle nuove generazioni le migliori tecniche per possedere tutto ciò che ci è intorno, ogni bene materiale che ci circonda. Proprio questa sensazione di grandezza, misurata sulla base degli averi, ha fatto perdere di vista l'importanza di noi stessi come insieme "Mente-corpo", della loro cura e della loro salute.

Il convegno è stato importante proprio per rendere evidente come i medici e gli educatori dei giovani possano insieme collaborare per sensibilizzare questi ultimi alla cura del proprio benessere.

1.1. *Il benessere secondo l'OMS*

Benessere è, come definito dall'O.M.S., «lo stato emotivo, mentale, fisico, sociale e spirituale di ben-essere, che consente alle persone di raggiungere e mantenere il loro potenziale personale nella società».

1.2. *Medicina preventiva*

La prevenzione si distingue in: a) prevenzione primaria: consiste nel potenziare lo stato di salute dell'individuo; b) prevenzione secondaria o diagnosi precoce: consiste nell'individuare precocemente patologie che, tramite una diagnosi tempestiva, possono essere affrontate con successo.

È questo il motivo per cui la prevenzione primaria dovrebbe sempre essere il nostro principale obiettivo.

¹ Paola FIORI, FRONTIS (Istituto di Medicina del Benessere), Roma.

1.3. Medicina integrata

La medicina integrata consiste in un approccio alla persona come unità dell'insieme costituito da organelli subcellulari, cellule, tessuti, organi, apparati, sistemi, organismo e ambiente esterno.

Va sempre ricordato che tutti gli apparati funzionano in sintonia l'uno con l'altro, generando armonia o disarmonia, benessere o disagio. Per questo è fondamentale la medicina integrata come visione unitaria dell'insieme.

È oramai riconosciuto da molti anni che l'ambiente in cui viviamo ha un impatto profondo sulla nostra fisiologia.

2. Aiuta tu il tuo benessere

Tanti elementi ruotano oggi intorno alla parola Benessere. Molti fattori influiscono su di esso quali: a) lo stato di salute, dipendente dalla costituzione dell'individuo e dalla sua interazione con le eventuali malattie; b) lo stile di vita: nutrizione, attività fisica, abitudini e comportamenti; c) l'ambiente: luogo di vita e di lavoro, famiglia e rapporti sociali, condizione economica e culturale.

Le condizioni che ci portano al Benessere mentale e fisico sono di diversa natura ed è per questo importante non sottovalutarne alcun aspetto.

Da ciò si comprende come per l'essere umano non sia sufficiente prendersi cura di sé, che ovviamente è il primo passo, ma ciascuno dovrebbe sempre essere in sintonia anche con il mondo esterno e con la natura.

3. Il mondo animale e i suoi progressi

Gli interventi assistiti con gli animali (I.A.A.), riscuotono sempre più successo nell'ambito del benessere e della salute dell'uomo. Si distinguono in: a) attività assistite con gli animali; - educazione assistita con gli animali; - terapia Assistita con gli Animali (*pet therapy*).

Questo tipo di cure, accompagnate a quelle convenzionali, ci aiutano a comunicare meglio, ad avere maggiore consapevolezza e fiducia in noi stessi, ci insegnano a prendersi cura responsabilmente di chi ci è vicino.

Le terapie assistite con gli animali sono fondamentali soprattutto in tante malattie e disturbi nell'ambito medico, perché il contatto con gli animali porta all'uomo uno stato di benessere, relax e ottimismo che a loro volta determinano variazioni ormonali salutari per tutte le funzioni dell'organismo stesso.

4. Gli stressors

Gli *stressors* sono le sollecitazioni, gli stimoli provenienti dall'esterno dell'individuo, possono agire sia sulla *mente* che sul *corpo* e rappresentano comunque gli

aspetti di una unità. L'uomo è infatti una unità psico-fisico-funzionale in continuo e dinamico equilibrio con se stesso e con ciò che lo circonda.

Nel momento in cui la sollecitazione esterna, lo *stressor*, è o diviene eccessivo oppure addirittura dannoso, si determina uno squilibrio interno all'individuo dovuto ad una sollecitazione dapprima agente sul Sistema Nervoso, sulla mente, sulla psiche, poi sul corpo, con le eventuali somatizzazioni, che possono condurre dai disturbi funzionali alla malattia vera e propria.

Non bisogna mai sottovalutare ciò che ci circonda, tutto influisce sul nostro umore, per questo dobbiamo imparare a gestire le situazioni esterne nel modo più giusto, a seconda della propria personalità per garantire a noi stessi uno stato di benessere.

Lo stress della vita odierna aumenta e risulta difficile arginarlo. Il ruolo dei ritmi di vita, le sofisticazioni alimentari, i problemi economici, l'uso ed abuso di fumo, alcol, farmaci, ma anche di sport, sono argomenti spesso difficili da affrontare in modo aperto, sia con gli adulti che ancor più con i giovani.

È sempre più frequente che i giovani, con la società che cambia così velocemente, si trovino da subito catapultati in questa frenesia.

Durante il convegno organizzato dal Servizio per la Prevenzione del Suicidio, Azienda Ospedaliero-Universitaria Sant'Andrea, svoltosi il 13 e 14 settembre 2018 presso l'Aula Magna del Rettorato dell'Università di Roma *La Sapienza*, è stato messo in evidenza come il tema non sia facile da trattare, ma visto che è un problema che c'è, esiste, dobbiamo avere almeno gli strumenti per saperlo riconoscere e affrontare.

Il fenomeno suicidio è aumentato negli ultimi anni fino ad essere la seconda causa di morte tra i giovani, attribuito soprattutto a problemi legati alla crisi economica.

Una tragedia evitabile informando l'opinione pubblica, aiutando familiari e amici a riconoscere i segnali di allarme, sfatando falsi miti e affidandosi a persone competenti.

Ricordiamoci che tutti possiamo fare qualcosa per accorgerci dei segnali che arrivano da chi è in difficoltà!

5. Educare i giovani

È fondamentale riprendere ad insegnare ai giovani a conoscersi e a rispettare se stessi. Solo partendo da questa premessa, la medicina preventiva sarà destinata a riscuotere un vero successo e un miglioramento della qualità di vita, oltre all'allungamento dell'aspettativa di vita stessa.

In quanto sanitari ribadiamo poi che i giovani devono essere i destinatari dei nostri sforzi educativi soprattutto durante il periodo scolastico e universitario, perché sono i momenti in cui risultano più facilmente raggiungibili.

6. Lavoriamo insieme per prevenire

Stiamo parlando della nostra salute, della cura di noi stessi del nostro Benessere che è importante trovare in se stessi per poi donarlo anche agli altri.

Come detto nella premessa, per aiutare i giovani a trovare la giusta via è importante la collaborazione tra professionisti, in questo caso ci riferiamo ai sanitari e agli educatori dei giovani, che insieme possono essere sicuramente più incisivi nella prevenzione della salute di mente e corpo. Un messaggio breve, ma incisivo può sicuramente essere: *«sei la persona più importante della tua vita, 'abbi cura' di te!»*.

CHOICE FOR LIFE IS CHOICE FOR THE OTHER. THE NEED AND URGENCY OF EDUCATING THE YOUNGER GENERATION TO DIALOGUE

*Antony Christy Lourdunathan*¹

1. The World today: Situation

The world situation, as everyone who reflects on it says, has changed from what it was half a decade ago. The site called *crisisgroup.org*² which tracks the crises at the international and global level, reports in the third quarter of 2018 alone, numerous conflicts such as the Syrian Conflict, the Iran-US conflict, the US-Koreas conflict, the US Refugee crisis, the International Refugee crisis, the Congo Electoral Crisis, escalation of Israel-Palestine conflict, crises in Somalia, Armenia, South Sudan and other parts of the African continent, the Rohingya crisis, the Venezuela crisis and the list goes further on.³

However, this enormity of crisis is in no discontinuity from the past. One could notice the situation getting graver, another could find it getting better, but it is always in relation to the past. The truth remains that, if we had learnt lessons from the past, it would have served us in the present and a more crucial truth is that, if we pay attention to the lessons that the present situation holds out to us, we would certainly be better prepared to face the future. Stepping a pace forward from being merely prepared to face it, we would be empowered to create a better future.

The World situation has always been the meeting point of continents, nations, cultures, powers and allies. Humanity has become aware of its *plurality* right from its age of consciousness and response to this plurality has been varied in ages and at circumstances, leading to diverse outcomes all through history: wars, conflicts, treaties, solidarity, and so on. Every type of response has affected history of humanity and its course in an irrevocable manner.

One of the tendencies, down through the ages, that has amounted to almost all

¹ Antony Christy LOURDUNATHAN, Università Pontificia Salesiana, Roma.

² Cfr. <https://www.crisisgroup.org/> - is a website that tracks up to date the global and international conflicts and crisis chronologically. It is basically a group of 43 members, drawn from 33 countries; philanthropists, intellectuals and institutions of varied natures, all committed to act to stop war anywhere on the earth.

³ Cfr. <https://www.crisisgroup.org> (accessed on 02.09.2018).

the conflicts that we increasingly come across in our day to day life is the *gross and growing individualism* among persons and peoples. Individualism is the tendency to place one's own likes and dislikes, whims and fancies, desires and interests, prior to the others' and to common good. Needless to say here that we do not refer to just needs and legitimate concerns. Instead, the inclination to place anything at stake, for the sake of one's own ends is becoming increasingly prevalent almost at all levels.

Even communalism, that is considered to be one of the indisputable threats to today's society, can actually be understood as collective individualism – that is, individualism felt collectively and expressed as a group, in exclusion or despise of the rest. When such individualism and communalism grow and begin to be justified by processes such as Globalisation, it results in a *global insensitivity* to the other and to the others. Exploitation, aggression, political domination – these are no strange phenomena today and they are primarily outcomes of an insensitivity that is felt world over towards the poor, the weak, the voiceless and the marginalised.

2. Choice for the other: Need

The world situation today can be understood in terms of the harmful influences of *gross individualism and global insensitivity*, which can be identified in every field, be it social or political or economic. Both these, individualism and insensitivity to the other, can be cured only when a person or a society opens oneself or itself, to the other and to the others. This openness to the other and to the others is what we term, Dialogue.

Dialogue, is one of those terms which has so thoroughly been used and misused in history. Yet it has stood the test of time, proving itself the only true possibility for the humankind to outlive its shortcomings and vices.

By dialogue we do not mean some academic exchange of thoughts nor scholarly debate of issues. Here, by dialogue we refer to an attitude, a mindset, a mentality, a way of thinking that is imbibed into the very personality of individuals and the system of a society. Dialogue, therefore, is fundamentally a critical openness to the other. The 'Other' refers to the transcendental Other, the anthropo-social other and the existential other and all of these at one and the same time.

a) The openness to the transcendental Other is the recognition of a presence that is beyond. Unless a person recognises an 'other' beyond oneself, he or she will never be disposed to any process of dialogue. Hence dialogue begins with an openness to the transcendental Other, which is commonly known as God. It is basically a spiritual competence of a person to be open to the other and think beyond oneself.

b) The openness to the anthropo-social other is the sense of connectedness to the rest of humanity and the world around, aware of the contribution others make and mindful of the responsibility that one has towards the common good. A respectful recognition of the fellow human persons is obviously fundamental to any process of dialogue.

c) The openness to the existential other is the concrete sense of relatedness and sensitivity to those immediately around, sharing one's space and time. This is the capacity to relate to one's neighbours, perceive and understand their life and conditions and respond to them in an appropriate manner. The joys and sorrows of the other elicits a response from every one and that is the initial point of dialogue.

Dialogue, as a fundamental and critical openness to the transcendental Other, the anthropo-social other and the existential other and all of these at one and the same time, is an interior disposition of a person or a community, and not merely an external act of conversation or sharing. It is actually an internal choice, a choice made in the heart of a person or a community for the other. It does not happen by itself, it has to be educated to. Hence a community that has made a choice for other, has to educate its members to dialogue.

2.1. *Education to Dialogue*

Education to Dialogue is basically, preparing a person or a community towards an interior disposition, mentality and life style of critical openness, authentic sharing and cosmic solidarity.

a) *Critical Openness* is realistic knowledge and understanding of oneself and the other, without prejudice or bias and without internal or external pressure to accept or reject the other. It can neither be a blind acceptance of the other and the other's opinion over one's own nor an irrational rejection of anything that from the other.

b) *Authentic Sharing* is the possibility of listening to each other towards synergy. It is sharing without deceiving, listening without judging and responding without hidden agenda, all towards common good. It presupposes mutual recognition, respect and appreciation. It involves trust and good will and a keen sense of collaboration.

c) *Cosmic Solidarity* is the ultimate feeling of connectedness, to each other and to the entire reality in and through a point of unity that leads to collaboration towards the good of the entire humanity and the universe. This is at the same time, the source and the pinnacle of dialogue in a society. Dialogue begins from a yearning for solidarity and leads to building it at every level.

Education to Dialogue cannot be understood as a process of skill training meant for a few who would equip themselves to be experts in this field. It is certainly not a skill, though it involves forming a fine skill within a person and a community. Education to dialogue has to be that crucial and holistic outlook with which a real process of education conducts itself in the present context, in any society. It means that every society has to concern itself with educating its members to dialogue, as an integral part of the process of education of its subjects. The need becomes more felt these days, and as days go by, because the element of 'plurality' is being felt more and more at all levels.

2.2. Education to Interculturality

Pluriculturalità is increasingly becoming universal, certainly not that it had not been so thus far. The global issues related to migration and migrants, the international relationship conflicts, issues related to international solidarity efforts and other concerns that come to the fore in the news and views these days are candid proofs of the increasing consciousness of pluriculturalità. It is obvious by far that pluriculturalità is a social and political reality. An adequate response to it has to happen inevitably in terms of *Interculturalità*.

With the distinction that *multiculturalità* is a sociological and political reality, while *pluriculturalità* is an approach to such a socio-political reality, being aware, sensitive, appreciative and positive about it, *Interculturalità* is one's or a community's positive and proactive living out of one's or its convictions, values, priorities and perspectives, which are together called his or her culture, in direct and multilayered relation with others' culture or cultures. And the process of education in a pluricultural society cannot be indifferent to the various specificities proper to such a culture. Especially when the society grows more and more delicately aware of the presence of such pluralities, it has definitely to take interculturality seriously.⁴ Hence, in such a pluricultural times, the society has to necessarily deal with an intercultural education which is essentially education to dialogue!

Interculturalità, being a response to the situation of pluriculturalità, is neither positive nor negative in itself and it has to be "educated", if it has to be towards common and greater good of the humanity at large.⁵ Education towards Interculturalità would consist of identifying, promoting and infusing competences in individuals and in groups towards recognition, respect, integration and solidarity with the other and the others. Mutual acceptance of persons, recognition and respect for a person's right to be the 'other', complementarity and professionalism in social interactions are some of the complex competences that this education has to concern itself with.⁶ One of the essential processes that leads to such education and development is the process of Dialogue.

3. The Choice for life is Choice for dialogue: Purpose

If humanity today wants to choose the path of life, instead of the path of death and destruction, it has to choose dialogue, that is recognition and respect for the Other, leading to integration and solidarity. Hence humanity has to be educated to

⁴ E. BONAN, *Pensare Interculturalità*, in C. VIGNA - E. BONAN (edd.), *Multiculturalismo e Interculturalità: l'etica in questione*, Vita e Pensiero, Milano 2011, 90.

⁵ C. VIGNA, *Dal multiculturalismo all'interculturalità: La Regola d'oro*, in C. VIGNA - E. BONAN (edd.), *Multiculturalismo e Interculturalità: l'etica in questione*, Vita e Pensiero, Milano 2011, 3.

⁶ V. ORLANDO, *L'educazione Interculturale: Significati e prospettive pedagogiche di realizzazione*, in V. ORLANDO (ed.), *Educare nella multiculturalità*, LAS, Roma 2003, 111-113.

Dialogue. As protagonists of today and makers of tomorrow, the Youth have to be the primary section of humanity which has to be educated to dialogue.

Education to Dialogue, as expressed earlier, cannot be considered a specialisation for a limited group of experts. It has to be an outlook that permeates the entire process of education in the society, the process of enabling persons to grow into mature human persons, the process of laying the foundation for a better tomorrow. It has to be that crucial dimension within the formation of the young that has to be taken seriously by any society that wishes to aid humanity towards fullness of life.

3.1. *Proposal 1: Dialogue as integral part of the content of Education*

Dialogue, as an intercultural competence, has to be an integral part of the content of education. The competences within a person and within a community that can promote dialogue have to be developed to the full, as part of essential processes of Education. Intercultural Competence is a complex constitution of the capacities necessary to interact efficaciously and appropriately with the other/others who is/are linguistically and culturally different from oneself or one's own society.⁷

Dialogue is one of the key competences and it is in itself complex with certain other elements which make up this competence as a whole. Catherine Cornille⁸ underlines the following as the core competences to be addressed towards consolidating a possibility of dialogue in any human society: *humility, commitment, inter-connection, empathy and hospitality*.⁹

a) *Humility*: the radical sense of acknowledgement of the limitation and imperfection of one's insights and accomplishments, which drives one from complacency to an active search for growth in truth. It is «an active and dynamic force that drives one beyond oneself to encounter with the other».¹⁰ There can be *humility towards* the other's culture and traditions and *humility about* one's own tradition and its comprehension,¹¹ both of which are necessary for a person or a community to open oneself up to the process of dialogue.

b) *Commitment*: when approached with a dual commitment, one to the tradition one belongs to and the other to a constant and genuine search for truth, dialogue proves an occasion to deepen and broaden one's overall cognizance. It presupposes

⁷ E. BONAN, *Pensare Interculturalità*, cit., 106.

⁸ Catherine Cornille is a Doctor and Professor of Theology of Religions and Comparative Religions and a member of Theological Society of America. Her area of research, interest and teaching is Interreligious Dialogue and Comparative Religions.

⁹ C. CORNILLE, *The Im-possibility of Interreligious Dialogue*, The Crossroad Publishing Company, New York 2008, 4-6.

¹⁰ C. CORNILLE, *The Im-possibility of Interreligious Dialogue*, cit., 24.

¹¹ *Ibid.*, 9-10.

equality among those involved as «an indispensable condition for the reciprocity of dialogue, without which difference cannot be respected».¹²

c) *Interconnection*: is avoiding extreme opinions of radical singularity and fundamental incomparability. Dialogue is made possible by the fact that in spite of the differences that traditions have in their convictions and practices, a common ground is possible where they can meet each other. There can be three categories of this meeting grounds: Common External Challenges, Common Experience and the Transcendent Ultimate Reality.¹³

d) *Empathy*: presupposes a willingness and ability to penetrate into the mind-set of the other and understand him or her from within. This 'from within' is the kernel of an authentic dialogue, and it is called 'empathy'. As a condition of possibility, empathy requires sympathy, experience, and imagination.¹⁴

e) *Hospitality*: understood as a generous openness to perceive, understand, accept and welcome the presence of truth in the other's perception. With such an attitude of hospitality one senses a possibility of discovering the truth in the other, which entuses the person to enter into dialogue with the other. On the contrary, the denial to accept any truth beyond one's own boundaries can block all possibilities of authentic dialogue.¹⁵

When these competences are cultivated and promoted in a person, the possibility of dialogue is enhanced in the community. Humanity can live on in peace and tranquility, if these become core competences that education wishes to offer to every person, as he or she grows up to build the human community. Education today cannot content itself with providing degrees or diplomas but has to look at the personal and integral growth of the person who avails of it. An educated person cannot be anymore identified by the certifications he or she holds but by his or her maturity of mind, heart and spirit. An outward mark of it could be the person's competence to enter into genuine dialogue with the other and the others.

3.2. Proposal 2: Dialogue as method of Education

Dialogue, as a mentality and interior disposition, has to be the method of education today, enabling the younger generation learn that art of dialogue as they do it. If dialogue has to be enhanced as a mentality, a life style and an interior disposition of members in a community, it cannot remain merely a skill, or a content of education but become the very methodology with which education happens.

Dialogic Pedagogy, as proposed by Mikhail Bakhtin¹⁶ who held that "no living

¹² *Ibid.*, 84.

¹³ *Ibid.*, 95-97.

¹⁴ *Ibid.*, 140-141.

¹⁵ *Ibid.*, 177.

¹⁶ Mikhail Bakhtin was basically a philosopher of language; whose thought extends its relevance effectively to the field of education and various such. He was born in 1895 and died in

word relates to its object in a singular way”, underlines a pedagogy where the Teacher and the student become dialogic partners and where teaching or educating involves shaping the self-consciousness of the student.¹⁷ It places a great emphasis on education liberating the mind and the spirit of the learners, and not merely feeding them with information and testing for how much of it remains in their memories, making them merely ‘rememberers’.¹⁸ Dialogic pedagogy would indicate «a style of discourse - holding my own ground while remaining open to the other’s voice - the goal is not just to teach concepts but to facilitate real experiences of dialogue in interaction.»¹⁹ This is undoubtedly an education founded on dialogue and preparing the person educated towards dialogue, dialogue not as an action but as an attitude, a mentality and a lifestyle.

Almost contemporaneous to Bakhtin, in another part of the world, trotting a similar line, Paulo Freire²⁰ was coming up with his theory of *Critical Pedagogy*, which upheld the critical inquiry model of education as opposed to what Freire called ‘banking model of education’. His Critical model was highly skeptical of «the capability of banking education to minimise or annul the students’ creative power and to stimulate their credulity.»²¹ Critical Pedagogy assumes that “through dialogue, the teacher-of-the-students and the students-of-the-teacher cease to exist and a new term merges: teacher-student with students-teachers. The teacher is no longer merely the one-who-teaches,”²² but the students and the teacher become dialogic partners; the students being critical co-investigators in dialogue with the teacher.²³

These two modes of understanding the process of education – the dialogic pedagogy and the critical pedagogy – speak of dialogue as the method and mentality that needs to pervade the process. This not only prepares the person being educated

1975, propounding his theory in the times of upheaval in his nation, Russia. The Russian revolution of 1917, and the civil war from 1918 to 1921, were when he was presenting his thought to the world. Apart from all the constraints he had, his concept of ‘dialogism’ attracted the attention of the world and dialogic pedagogy was born as a fruit of reflection on this concept. Source: <https://literariness.org/2018/01/24/key-theories-of-mikhail-bakhtin/> (browsed on 02.09.2018).

¹⁷ A. LIMA - K.V. DUYKE, *Reflections on a Dialogic Pedagogy inspired by the Writings of Bakhtin: an account of the experience of two professors working together in the classroom*, in *Dialogic Pedagogy* 4 (2016) [doi: 10.5195/dpj.2016.159] (downloaded on 24.06.2018), 98.

¹⁸ T.T. STEWART, *A Dialogic Pedagogy: Looking to Mikhail Bakhtin for alternatives to standards period teaching practices*, in *Critical Education* 1 (2010) 6, in <http://m1.cust.educ.ubc.ca/journal/index.php/criticaled/issue/view/59> (on 24.06.2018), 13.

¹⁹ K. KRAMER, *Educating through Meeting: Reflections on a Dialogic Pedagogy for Teaching Religious Studies*, in *Teaching Theology and Religion* 4 (2001) 2, 67.

²⁰ Paulo Freire (1921-1997), was a Brazilian educationist, philosopher and social-liberation thinker, who was a leading advocate of Critical Pedagogy through many of his writings, the most popular of them being *The Pedagogy of the Oppressed*, in <https://www.iep.utm.edu/freire/> (browsed on 02.09.2018)

²¹ P. FREIRE, *The Pedagogy of the Oppressed*, trans. M.B. Ramos, 30th Anniversary Edition, Continuum, New York-NY 2005, 73.

²² *Ibid.*, 80.

²³ *Ibid.*, 81.

for dialogue but makes dialogue the very way the person thinks and approaches any reality.

3.3. Proposal 3: Dialogue as the task of Education

Dialogue, apart from being content and method of education, has to become also the task of education. Education has to be a process of preparing the youth of today and elders of tomorrow to be persons and community prepared to listen to each other, enrich each other and ‘interrupt’ each other towards a holistic development of humanity.

Gert Biesta²⁴ proposes what he calls the “pedagogy of interruption”, delving deep into the question of democratic education.²⁵ Biesta explains how education cannot be reduced to mere learning, because with such an approach, learning becomes a form of consumption and hence the entire process sounds highly economic and commercial.²⁶ Whereas, a true process of education, keeping with the Critical pedagogy, «is an ongoing dialogue between ‘self’ and ‘other’ (in the widest sense of the word ‘other’) in which both are formed and transformed – a process through which we come ‘into the world’ [...] and the world comes into us».²⁷

The process of teaching-and-learning has to be punctuated with interruptions, the essential role of the teacher, thus forming in the learner the possibility of new learning, sharpening of knowledge and processes of growth. This interruption is fundamentally a dialogue, between the teacher and the learner, between the old knowledge and the new, between the traditionally handed down information and a radical rethinking. The task that lay before the process of education is that of empowerment towards dialogue through dialogue. The younger generation who rise through this process will naturally be adept at a choice for dialogue, choice for the other, and that is, a choice for life.

4. Conclusion

When Dialogue becomes an integral part of the content of education, a pedagogical method of the process of education and one of the essential tasks or goals of education, the process covers the three fundamental dimensions of integral human

²⁴ G.J.J. Biesta is a Philosopher of Education from Netherlands, born in 1957 and teaches in numerous universities of Europe, UK and the US, in <https://www-gertbiesta-com.jimdosite.com/> (browsed on 02.09.2018).

²⁵ G.J.J. BIESTA, *The Beautiful Risk of Education* (2nd Edition), Routledge, New York-NY 2016, x.

²⁶ G.J.J. BIESTA, *Against Learning: Reclaiming a language for Education in an Age of Learning*, in *Nordisk Pedagogik* 25 (2005) 58.

²⁷ G.J.J. BIESTA, *Giving Teaching back to Education: Responding to the Disappearance of the Teacher*, in *Phenomenology & Practice* 6 (2012) 2, 43.

formation: cognitive, affective and behavioural. Such a process not only educates one through dialogue, but effectively also to dialogue. And a process such as this will enable and empower the members of a society to value the other, listen to the other and consider the other, when it comes to making choices that affect the other and the society. This is choice for the other. Without such an openness and consideration towards the other, be it the transcendental Other, the anthropo-social other or the existential other, the choice for life would neither be authentic nor efficacious.

Educating the younger generation to dialogue is preparing them to respond to the socio-political reality in a manner that is efficacious and beneficial towards building up interrelated humanity, intercultural hospitality and international solidarity. It is basically a way they would be formed, to be open to the other and thus to promote life to the full for every being on earth.

Bibliography

- BIESTA G.J.J., *Against Learning: Reclaiming a language for Education in an Age of Learning*, in *Nordisk Pedagogik* 25 (2005) 54-66.
- BIESTA G.J.J., *Giving Teaching back to Education: Responding to the Disappearance of the Teacher*, in *Phenomenology & Practice* 6 (2012) 2, 35-49.
- BIESTA G.J.J., *The Beautiful Risk of Education*, Routledge, New York-NY 2016.
- BONAN E., *Pensare Interculturalità*, in VIGNA C. - BONAN E. (edd.), *Multiculturalismo e Interculturalità: l'etica in questione*, Vita e Pensiero, Milano 2011.
- CORNILLE C., *The Im-possibility of Interreligious Dialogue*, The Crossroad Publishing Company, New York 2008.
- FREIRE P., *The Pedagogy of the Oppressed* (30th Anniversary Edition), trans. M.B. Ramos, Continuum, New York-NY 2005.
- KRAMER K., *Educating through Meeting: Reflections on a Dialogic Pedagogy for Teaching Religious Studies*, in *Teaching Theology and Religion* 4 (2001) 2, 64-70.
- LIMA A. - DUYKE K.V., *Reflections on a dialogic pedagogy inspired by the writings of Bakhtin: an account of the experience of two professors working together in the classroom*, in *Dialogic Pedagogy* 4 (2016) 98-121 [doi: 10.5195/dpj.2016.159].
- ORLANDO V., *L'educazione Interculturale: Significati e prospettive pedagogiche di realizzazione*, in ID. (ed.), *Educare nella multiculturalità*, LAS, Roma 2003, 94-125.
- STEWART T.T., *A Dialogic Pedagogy: Looking to Mikhail Bakhtin for alternatives to standards period teaching practices*, in *Critical Education* 1 (2010) 6, 1-19.
- VIGNA C., *Dal multiculturalismo all'interculturalità: La Regola d'oro*, in VIGNA C. - BONAN E. (edd.), *Multiculturalismo e Interculturalità: l'etica in questione*, Vita e Pensiero, Milano 2011.

FRAGILITÀ E RISORSE DELL'ACCOMPAGNANTE NELL'ACCOMPAGNAMENTO SPIRITUALE. UNA LETTURA PSICOLOGICA, UMANA ED AFFETTIVA

Stefano Tognacci¹

Accompagnare per G. Roggia è un'arte da apprendere, mentre per J. Finnegan è anche un dono.² Un'arte richiede tempo, e non si acquisisce solo con studio e titoli, anche se questi sono più che opportuni. L'interesse principale di questo breve contributo, è diretto alla dimensione più "umana", di tutti coloro che sono chiamati a svolgere il servizio di accompagnamento spirituale, cammino da intraprendere nell'*autenticità* e nella *verità*. I destinatari principali sono i sacerdoti e i/le religiosi/e,³ evidentemente considerando al contempo coloro che sono accompagnati/e. L'accompagnamento è una preoccupazione della Chiesa per la formazione dei suoi ministri: «La Chiesa ha da sempre riconosciuto le vocazioni al ministero ordinato come decisive in ordine alla vita cristiana e alla salvezza di tutti gli uomini. Per questo ha avuto un'attenzione singolare per la cura, la formazione e l'accompagnamento dei candidati a questo stato di vita [...]».⁴

Il nostro approccio, più pratico che teorico e forse leggermente provocatorio, pur non dicendo nulla di nuovo (in altre sedi molte cose sono più autorevolmente dette), desidera soprattutto mantenere alto il livello di attenzione su questi aspetti, sollecitando una verifica e una riflessione costanti, e una formazione continua, all'interno di una prospettiva che ascolti in profondità l'"umano" delle persone favorendone se possibile una purificazione e conversione del cuore e degli atteggiamenti.

Infine, questo percorso ancora in fase di elaborazione, sarà riassunto in un modello schematico di "*accompagnamento umano*", come una sorta di fotografia di quanto

¹ Stefano TOGNACCI, Università Pontificia Salesiana, Roma.

² J. FINNEGAN, *L'accompagnamento spirituale. Le sfide del post-moderno e del post-secolare nell'Occidente contemporaneo*, in F. ATTARD - J.M. GARCÍA (edd.), *L'accompagnamento spirituale. Itinerario pedagogico spirituale in chiave salesiana al servizio dei giovani*, Elledici, Leumann (To) 2014, 179-210.

³ Ma: «Il carisma dell'accompagnamento spirituale non è necessariamente legato al ministero ordinato. Nell'antica tradizione, padri e madri spirituali sono laici, spesso monaci, ma non chierici, anche i laici possono esercitarlo». SINODO DEI VESCOVI, XV Assemblea generale ordinaria, *I giovani, la fede e il discernimento vocazionale. Instrumentum laboris*, Elledici, Leumann (To) 2018, 113.

⁴ SINODO DEI VESCOVI, XV Assemblea generale ordinaria, *I giovani, la fede...*, cit., 97.

scritto. L'accompagnamento è esercizio di Paternità e di Maternità, con ruoli chiari, chi è accompagnato, chi accompagna e lo Spirito Santo *che guida alla verità tutta intera*: cfr. *Gv* 16,13.

1. L'accompagnamento

Il discernimento, e il più familiare termine di accompagnamento, entrato in uso più di recente, in ascolto del cuore, sono fondamentali strumenti e cammini di confronto, maturazione e orientamento non solo per consacrati/e, ma per tutti i giovani, spesso alla inquieta ricerca e comprensione del progetto di Dio sulla loro vita. Questo servizio necessita di persone attente in un ascolto *autentico* per far camminare nella verità.⁵

[...] la figura di Giovanni e quella di Maria hanno offerto un'immagine efficace a proposito della disponibilità all'ascolto e della volontà di intraprendere un cammino di discernimento vocazionale che non si compie in un atto puntuale, ma diventa un percorso esistenziale accompagnato continuamente dalla presenza di Gesù, che si fa maestro, modello e amico di ogni giovane.⁶

Un accompagnamento qualificato e disponibile, viene invocato anche dai giovani già nelle fasi preparatorie del Sinodo dei Vescovi,⁷ sollecitando tutti coloro che per stato di vita, esperienza, ruolo vi sono implicati. Accompagnare comporta far progredire e progredire nella crescita esperienziale, umana e spirituale, evitando di credere che una volta raggiunta l'ordinazione o la professione perpetua la formazione sia conclusa. Chi accompagna, oltre la gratuità del servizio, dovrebbe avere una buona conoscenza della natura umana, e noi aggiungiamo *più che buona* anche se non perfetta, per meglio leggere il vissuto e la storia delle persone, andare alle radici dei loro problemi, sostenerle nel discernimento, aiutare a fare sintesi ma non decidere per loro.⁸ Chi accompagna dovrebbe possedere un'adeguata maturazione umana-affettiva e spirituale, con capacità di gestione ed integrazione degli eventi della propria vita⁹ ed essere in grado di scorgere, ed affrontare possibili inconsistenze o conflitti.

⁵ «Abbiamo bisogno di esercitarci nell'arte di ascoltare, che è più che sentire. [...] capacità del cuore che rende possibile la prossimità, senza la quale non esiste un vero incontro spirituale». FRANCESCO, *Evangelii Gaudium, Esortazione apostolica ai vescovi, ai presbiteri e ai diaconi, alle persone consacrate e ai fedeli laici sull'annuncio del vangelo*, 6 dicembre 2013, in *AAS* n. 12 (2013) n. 171.

⁶ SINODO DEI VESCOVI, XV Assemblea generale ordinaria *I giovani, la fede*, cit., 83.

⁷ Cfr. *ibid.*

⁸ Cfr. G.M. ROGGIA, *Un percorso affermato? La formazione a 50 anni dal concilio*, Paoline, Milano 2012; G.M. ROGGIA, *Senza sapere che. Linee di formazione per le persone consacrate e i presbiteri oggi*, Rogate, Roma 2017.

⁹ Non sempre l'età più matura è garanzia di una stabilità e maturità possedute in chi accompagna rispetto i più giovani. Così pure si può essere un eccellente religioso/a o laico/a, senza possedere le qualità e l'arte per accompagnare.

Possedere una competenza educativa e saper personalizzare l'accompagnamento potrebbe aiutare a saper meglio cogliere la verità dell'altro. Abitare uno spazio comune con l'altro, fare con lui un tratto di strada, oltre un ascolto attento e non giudicante, invoca accoglienza e massima fiducia, è in questo clima che può fiorire un vero e maturo accompagnamento.

2. Aspetti di accompagnamento spirituale

L'accompagnamento spirituale, di cui tracciamo pochi elementi oltre un estratto della definizione di Finnegan, è un rapporto che si stabilisce tra due persone, dove una accompagna l'altra a comprendere la Volontà di Dio su di lei, alla presenza dello Spirito e all'interno della Chiesa.

Molte Comunità ecclesiali vedono l'accompagnamento spirituale personale come luogo privilegiato se non unico del discernimento vocazionale. È di fatto l'occasione per imparare a riconoscere, interpretare, scegliere in una prospettiva di fede, in ascolto di quanto lo Spirito suggerisce all'interno della vita di ogni giorno [...].¹⁰

Esso è quindi luogo privilegiato di discernimento e desiderio di ritrovarsi in intimità con Dio. J. Finnegan descrive l'accompagnamento come *arte e dono*,¹¹ dove preparazione accademica ed esercizio in quest'arte si affinano e fanno crescere in profondità e consapevolezza, anche se non sempre tutto riesce ad essere pienamente perseguito: la "teoria", le norme, non potranno quindi che inserirsi nelle pieghe della storia della persona che accompagna. Pigna, utilizzando il termine "direttore spirituale" ne traccia tre elementi essenziali che riassumiamo: deve favorire la ricerca della volontà di Dio, far emergere quelle che sono le vere *motivazioni* in genere molto personali, non si sostituisce all'altro ma dà spazio allo Spirito.¹²

¹⁰ SINODO DEI VESCOVI, XV Assemblea generale ordinaria, *I giovani, la fede*, cit., 111.

¹¹ «L'accompagnamento spirituale è un dono carismatico, una chiamata vocazionale, una sollecitudine profetica nei confronti di Dio. È anche un'arte relazionale bisognosa di un codice etico, di sensibilità [...]. L'arte ha bisogno di esercizio e pratica, impegno, tutoraggio, trasparenza e responsabilità. Il dono ha bisogno di auto-conoscenza, autodisciplina, preghiera, contemplazione, e di un impegno personale di crescita e di trasformazione. [...] Il dono necessita di un senso di umiltà e di abilità nel riconoscere e mettere da parte i meccanismi dell'interesse personale e il desiderio: un'abilità che richiede disciplina contemplativa. Le Scritture sono ricche di storie di fragilità spirituale e di fallimento, storie di dubbi e di lotte. Così sono l'accompagnamento spirituale e le vite di coloro che lo praticano. Essi sanno che nel loro accompagnamento spirituale portano anche la concretezza delle loro idee e della loro vita [...]. Portano con sé le loro storie [...]. E hanno i loro tralci da potare e ardere [...]. Hanno domande che cercano risposte le quali s'intromettono e distolgono l'attenzione dai meccanismi dello Spirito Santo. [...] ascoltate il silenzio dell'altro con amore e compassione, senza giudizio e interferenze; [...] senza interruzioni dettate dalla curiosità. Tutte queste abilità traggono benefici dalla pratica». J. FINNEGAN, *L'accompagnamento spirituale. Le sfide del post-moderno e del post-secolare nell'Occidente contemporaneo*, in F. ATTARD - J.M. GARCÍA (edd.), *L'accompagnamento spirituale*, cit., 204-205.

¹² Cfr. A. PINA, *La direzione spirituale. Principi e prassi*, OCD, Roma 2018.

Sulla questione dell'importanza dell'accompagnamento nella Chiesa, nel terzo nucleo del CG26 "*Necessità di convocare*", si presenta una seria sfida pastorale: «Nell'accompagnamento spirituale si trova talvolta mancanza di preparazione nei salesiani. [...]».¹³ Il tema è considerato urgente e provocante, in quanto sembra ancora abbastanza carente la presenza di salesiani adeguatamente formati e preparati. Inoltre J. Mannath ci ricorda come spesso i formatori siano «professori, però non formati nel *counseling* o nella direzione spirituale, né profondamente interessati a ciò».¹⁴

3. In breve: accompagnare/non accompagnare

Sempre e comunque chi può essere chiamato ad accompagnare deve farlo? La preparazione e l'arte si acquistano col tempo, lo studio, la predisposizione, e se totalmente pronti forse non si sarà mai, l'attesa della perfezione comporta immobilismo e astensione da qualunque attività e relazione, pertanto al momento giusto crediamo doveroso dare questa disponibilità, con responsabilità, umiltà e nella libertà. Per alcuni forse è un servizio non desiderato perché ritengono, opportunamente, o erroneamente per eccesso di umiltà, di non esserci tagliati, occorre quindi discernere se il rifiuto sia dovuto a: pigrizia, timore, paura dei fallimenti, assenza di tempo o opportunità, attivismo, non essere mai stati accompagnati; per esempio "molti preti e religiosi, salesiani inclusi, non hanno ricevuto una buona direzione spirituale",¹⁵ questa è una ragione provocante.

Non sempre consacrazione, studio, sono sufficienti a garantire ed abilitare un buon accompagnante. Laddove dovessero sussistere significative fragilità, elementi di falsità, inaffidabilità, grande aridità spirituale, ma anche "solo": reali incapacità, assenza di empatia o di capacità relazionale, forse sarebbe opportuno un serio discernimento e decidere di non accompagnare, o almeno attendere di avere risolto o raggiunto condizioni più opportune. A volte occorre riconoscere, nella verità, una reale inadeguatezza.

4. L'accompagnamento che si fa prima umano: autenticità e attenzioni

Forse non esistono definizioni simili¹⁶ di quello che noi qui ipotizziamo un "*accompagnamento umano*",¹⁷ si avvicina, ma senza esserlo realmente, l'accompagna-

¹³ F. ATTARD - J.M. GARCÍA (edd.), *L'accompagnamento spirituale*, cit., 5; cfr. CG26, n. 58.

¹⁴ J. MANNATH, *L'accompagnamento spirituale dei giovani in scenari multireligiosi: contesti, possibilità, limiti, proposte*, in F. ATTARD - J.M. GARCÍA (edd.), *L'accompagnamento spirituale*, cit., 218.

¹⁵ *Ibid.*, 213.

¹⁶ In A. López troviamo alcuni termini di direzione-accompagnamento spirituale: A. LÓPEZ, *Le sfide nella formazione di direttori spirituali nella vita religiosa*, in F. ATTARD - J.M. GARCÍA (edd.), *L'accompagnamento spirituale*, cit., 230.

¹⁷ Il passaggio introduttivo in F. ATTARD - J.M. GARCÍA (edd.), *L'accompagnamento spirituale*,

mento psicologico.¹⁸ Questo accompagnamento è prima interessato all'umanità che interpella e abita tutti, in quanto potrebbero esistere difficoltà all'inizio o nel proseguire un accompagnamento spirituale autentico, se non si è affrontato seriamente e sinceramente l'umano della persona; un accompagnamento quindi che agganci prima, e poi ancora dopo questa dimensione, e non solo quella spirituale. Lo squadrinamento dell'umano che ci abita è una promessa, e quanto questo sarà più autentico, tanto più il raccolto potrà essere abbondante.

Pertanto questo "accompagnamento" dovrebbe precedere, sostenere e poi sfumare senza scomparire, anzi facendo radici nel terreno, e all'esterno rivelare una dimensione umana purificata, maturata e solidamente piantata. L'accompagnamento è anche formazione della coscienza, che dovrebbe aiutare ad affrontare sacrifici e rinunce, sapere scegliere (discernere tra diverse opzioni) e guidare negli impervi sentieri dell'esistenza umana.¹⁹ L'accompagnamento spirituale «è innanzitutto un cammino *nella verità e verso la verità*».²⁰ Sapienza di chi accompagna è la capacità di svelarne l'assenza, così come delle vere *intenzioni* che sostengono determinate scelte pur di rimanere nello stato di aspirante, di consacrato o di formatore. Questo vale quindi per l'accompagnato ma anche per l'accompagnante. Ma si può dubitare di queste cose? È responsabilità dell'accompagnante formarsi nell'arte di scrutare i cuori, attraverso un ascolto autentico e umile affinché anche lo Spirito e la Grazia che abitano la relazione possano operare.

Ci si potrebbe trovare di fronte a dubbi sulle motivazioni che portano un giovane ad intraprendere un cammino, continuarlo, o anche un accompagnante ad accompagnare. Di fatto la nostra umanità trasuda di umano, mostrando un volto a volte deturpato, dove talora possono confondersi ricerca di Dio e ricerca di gratificazioni, sicurezze, affetto, o motivazioni inconsce, falsità, sublimazioni, opportunità altrimenti difficilmente raggiungibili. Fino a che profondità, quindi, si lavora nella *verità* ed *autenticità*? Fino a che punto nell'accompagnato c'è questa disponibilità e l'accompagnante si dimostra capace di riconoscerla? Quanto si è disposti a scandagliare nei più nascosti ed impervi angoli della propria umanità, ad accettare ed accettarsi,

cit., 6, richiama, all'interno dell'accompagnamento, l'importanza di tenere conto dell'*umano*, per non "spingere unicamente verso una dimensione spirituale che non si aggancia e non illumina l'umano.

¹⁸ «[...] il discernimento spirituale non esclude gli apporti delle sapienze umane, esistenziali, psicologiche, sociologiche o morali. Però le trascende» (GE 170). In particolare è bene segnalare che cosa distingue l'accompagnamento spirituale da quello psicologico o psicoterapeutico, che pure, se aperto alla trascendenza, può rivelarsi fondamentale per un cammino di integrazione e crescita. Il secondo focalizza l'attenzione sulle risorse, i limiti e l'evoluzione della persona nel realizzare i propri desideri. L'accompagnamento spirituale, invece, punta più specificamente a innescare nella preghiera un dialogo intimo tra la persona e Dio [...]». SINODO DEI VESCOVI, *I giovani, la fede*, cit., 12-113.

¹⁹ Cfr. S. TOGNACCI, *Aspetti di filosofia, psicologia, neuroscienze e formazione della coscienza*, in *Religiosi in Italia* (Gennaio-Marzo 2018: *La maturazione della coscienza è ancora possibile?*) n. 428, 14*-21*.

²⁰ A. PIGNA, *La direzione spirituale*, cit., 199.

a perdonare o perdonarsi? Un accompagnamento, come ogni relazione, è un luogo abitato da due esistenze uniche, e dallo Spirito Santo che sta e illumina. Questo spazio non è immune da rischi e tentazioni. Come nell'amicizia o nella vita fraterna, è indispensabile instaurare una relazione affettiva sana, accogliente, disinteressata, libera, che consenta la caduta graduale di tutte le barriere nella consapevolezza che totalmente forse è improbabile, e l'accesso a luoghi dell'anima umana spesso inaccessibili o inesplorati. Instaurare il più possibile questo delicatissimo rapporto crediamo sia indispensabile, perché un accompagnamento possa essere il più autentico e fruttuoso possibile.²¹

In questa relazione dinamica e coinvolgente, che va crescendo, il rischio di un coinvolgimento affettivo eccessivo, soprattutto quando ad essere accompagnato appartiene all'altro sesso è presente. Gli atteggiamenti devono essere accorti e la vigilanza sempre alta: sensazioni appaganti e gratificanti di attenzioni, accoglienza, la solitudine, un'insolita attesa dell'incontro possono celare inaspettati e forse sconosciuti sentimenti e desideri, dissolvendo limiti e distanze opportuni. Ma anche la possibilità di legare la persona accompagnata a sé, favorire dipendenze, o per l'insorgenza di impropri sentimenti di gelosia che imprigionano, è una dinamica altrettanto insidiosa. Occorre inoltre porre attenzione alle possibili insidie di un *transfert*,²² quando si vivono delle reazioni inconsce affettive di sentimenti o di desideri all'interno della relazione.

La maturità affettiva, la saggezza e statura morale dell'accompagnante, devono in questi come in altri casi dominare la situazione, e se necessario troncare il rapporto. Vanno riconosciuti o almeno sospettati conflitti importanti o psicopatologie, talora insidiosi o dirompenti presenti talvolta in una umanità gravemente ferita, inconsistente o più semplicemente esserci: ove possibile la persona andrà accompagnata nell'affrontarli per poter guarire e liberarsi. L'accompagnamento non è però una psicoterapia, compito dell'accompagnante è sapere riconoscere non solo la possibile presenza di queste ma anche la propria incompetenza nell'affrontarle, ed inviare a persone adeguate e competenti ove opportuno.

L'accompagnamento spirituale, nella misura in cui l'umano gli lascerà sempre più spazio, pur sempre presente, potrà quindi prendere il volo.

5. Non avere fretta di sentire

Autoinganno, narcisismo, interessi personali, ma anche ferite, paure, cadute, possono non emergere ma esistere o emergere tardivamente: quanto di questo ancora resiste? L'accompagnante dovrebbe favorire e trasmettere autentiche dinamiche improntate ad una confidenza libera, graduale, senza vergogna, nella consapevolezza,

²¹ Cfr. P. SCHIAVONE, *Il discernimento. Teoria e prassi*, Paoline, Milano 2009.

²² Si tratta di una dinamica complessa non risolvibile qui, ma rimandiamo ad una breve descrizione di Pigna in un orizzonte di direzione spirituale (come lo chiama Pigna) autentico. Cfr. A. PIGNA, *La direzione spirituale*, cit., 184-187.

per chi è accompagnato, di riporre la sua anima in qualcuno che non tradirà mai la fiducia accordata. La relazione, per esempio, deve essere distante da frette di ascoltare, di una *curiositas* imprudente e maldestra “per aiutare”. Come suggerisce A. F. Artime, occorre mettere in campo un *ascolto autentico* che tenga conto di alcune attenzioni

Accettare con serenità i silenzi. Lasciando tutto il tempo necessario senza riempirlo di consigli o di domande superflue, poiché i momenti di silenzio possono mettere tranquillamente a proprio agio e permettergli di riflettere su quello che sta ascoltando. [...] Nelle cose importanti c'è bisogno di tempo, di fare un processo.²³

Occorre favorire un ambiente che conduca ad ascoltarsi molto in profondità. Trasmettere fretta di ascoltare nodi cruciali, critici, vergogne nascoste, pur col vivo desiderio di alleviare, può sì essere liberante e terapeutico, e consentire forse di guardare agli avvenimenti con una serenità interiore di cui ci si è riappropriati, di perdonare o perdonarsi, ma col rischio che non siano ancora maturate le condizioni necessarie. Se la persona si sarà sentita invasa, forzata, potrà far scattare meccanismi difensivi, incrinando una fiducia non ancora pienamente accordata ed il cammino navigare in superficie, ristagnare senza più riuscire a scendere in profondità. La percezione di una curiosità o morbosità²⁴ (reali o no), più che un autentico, ma prematuro desiderio di liberare, può quindi condurre al fallimento della relazione e allontanare la persona.

6. Per una verifica costante

Arrivando alla conclusione di questo percorso, con i limiti connessi anche alla sua brevità, desideriamo sollecitare ancora tutti coloro che esercitano l'arte dell'accompagnamento. Apparentemente banale o presuntuoso da parte nostra, potrebbe apparire l'invito ad affrontare “veramente” le diverse domande e sollecitazioni, offerte in questo contributo o in altri verificando: l'autenticità, l'adeguatezza e le relazioni che instauriamo, cercando di scorgere possibili ed inopportuni atteggiamenti o inganni, o tanti altri sentimenti o dubbi che possono emergere. Per fare questo, pensare di programmare alcuni autentici momenti di confronto sulla propria attività di accompagnatori e formatori. Nella difficoltà, a volte, di trovare gli spazi adeguati, gli esercizi spirituali e i ritiri trimestrali potrebbero anche diventare un momento “obbligante”.

²³ A.F. ARTIME, “Signore dammi di quest'acqua”. *Coltiviamo l'arte di ascoltare e di accompagnare*, Strenna 2018, Sede Centrale Salesiana, Roma 2018, 10-11.

²⁴ «In una civiltà paradossalmente ferita dall'anonimato e, al tempo stesso, ossessionata per i dettagli della vita degli altri, spudoratamente malata di curiosità morbosa, la Chiesa ha bisogno di uno sguardo di vicinanza per contemplare, commuoversi e fermarsi davanti all'altro [...]». FRANCESCO, *Evangelii Gaudium*, n. 169.

7. Schema di “accompagnamento umano”

Di seguito offriamo un modello speriamo abbastanza intuitivo, ancora in elaborazione, di ciò che in pratica è rintracciabile lungo il testo sull’“accompagnamento umano”, e che vorrebbe essere una sorta di istantanea, osservando come attraversando la nostra umanità «[...] l’accompagnamento spirituale deve condurre sempre più verso Dio [...]».²⁵

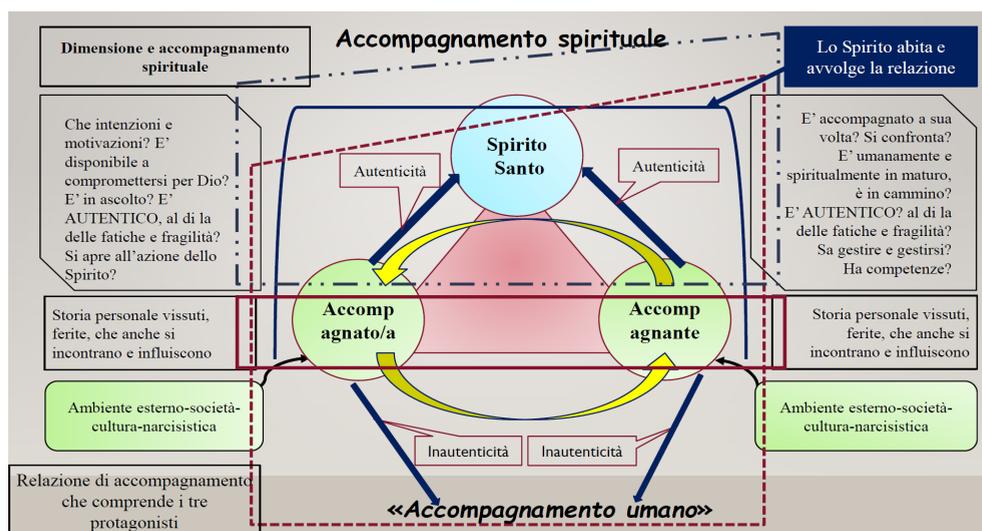


Figura 1. L’“accompagnamento umano” (a)

In questo modello l’“accompagnamento umano” partendo dal basso, può o no progredire nell’umano, nonostante condizionamenti e storie personali, secondo l’autenticità del cammino, e abitato dallo Spirito, che evidentemente ricomprende tutto, condurre sempre più a Dio.

²⁵ FRANCESCO, *Evangelii Gaudium*, n. 170.

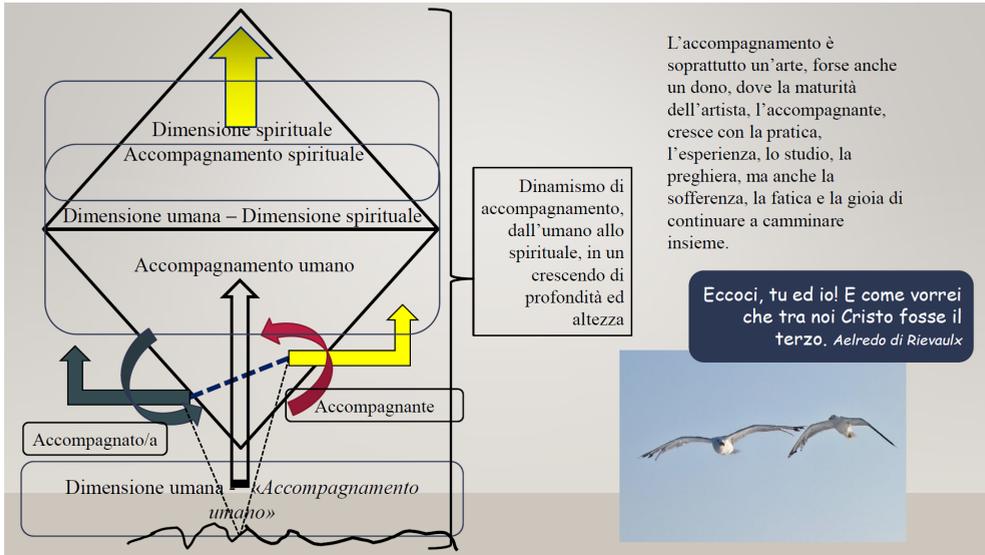


Figura 2. L' "accompagnamento umano" (b)

In questo modello la dimensione umana, rappresentata dalla piramide rovesciata, matura gradualmente in una ricerca autentica, allargandosi verso l'alto, e da una iniziale instabilità (punta di appoggio) arriva a possedere una base larga, segno di una maggiore stabilità e maturità, poggiante su una umanità che inizia a fare radici in profondità, ben piantate nel terreno, simboleggiate dal tratteggio in basso e le linee curve. Le frecce circolari indicano un dinamismo di crescita tra accompagnante e accompagnato. La freccia centrale più allungata, che va verso la base della piramide superiore, è simbolo della dimensione spirituale che poggiando su una umanità ora ben piantata consente all'altra di prendere il volo, simboleggiata dalla freccia più corta e larga all'interno della piramide.

Conclusioni

Molti giovani in ricerca, ma anche consacrati/e, tra le insidie e assordanti lusinghe di una società e cultura narcisistica e consumistica, ostacolante percorsi virtuosi di ricerca vocazionale e cammino nella vita religiosa, invocano il servizio dell'accompagnamento e aiuto nel discernimento. L'accompagnamento chiede la disponibilità di persone formate ed adeguate, competenti, disinteressate per condurre questo servizio all'interno della Chiesa. Solo in un terreno di vero ascolto, silenzio, cuore palpitante, preghiera e confronto, possono darsi scelte mature, innestarsi e fiorire vere vocazioni alla vita consacrata, e una volta abbracciata mantenerla.

Questo percorso richiede, secondo noi, una sensibilità prima e durante un accompagnamento spirituale attentissimo alla dimensione umana, attraverso un "ac-

compagnamento umano”, qui schematizzato, che cerca di svelare e purificare l’umano che anela a camminare nella verità, e che l’accompagnante deve saper cogliere e far maturare. Una pastorale iperattiva, timori, inconsistenze e fragilità in chi accompagna, inadeguatezza, impreparazione interpellano le coscienze e impongono prudenza e discernimento. Ci si può domandare infatti in che misura riusciamo ad integrare le diverse dimensioni nella missione pastorale, l’accompagnamento, il servizio della formazione, nella nostra storia di consacrati/e.²⁶

Gravi problematiche non solo nell’accompagnato/a, possono scongiurare l’esercizio dell’accompagnamento, mentre si deve essere consapevoli che la perfezione in quest’arte difficilmente si potrà avere pienamente, pertanto attendendo questa non si accompagnerà mai nessuno. D’altra parte, l’accompagnante potrebbe non dare fiducia, o mostrare atteggiamenti imprudenti o dubbi, conducendo al possibile fallimento, è quindi importante una costante verifica e formazione continua. In un cammino autentico due storie si incontrano e si incrociano, senza falsità, dove l’accompagnato si squaderna, fa discernimento mostrando tutto se stesso, aiutato dall’accompagnante che autenticamente e disposto anch’egli a progredire, alla luce dello Spirito facilita la purificazione dell’umano e il volo della dimensione spirituale.

Bibliografia

- ARTIME A.F., “*Signore dammi di quest’acqua*”. *Coltiviamo l’arte di ascoltare e di accompagnare*, Strenna 2018, Sede Centrale Salesiana, Roma 2018, 8-11.
- ATTARD F. - GARCÍA J.M. (edd.), *L’accompagnamento spirituale. Itinerario pedagogico spirituale in chiave salesiana al servizio dei giovani*, Elledici, Torino 2014.
- BAY M., *Giovani salesiani e accompagnamento. Risultati di una ricerca internazionale*, LAS, Roma 2018.
- CENCINI A., *L’albero della vita. Verso un modello di formazione iniziale e permanente*, San Paolo, Cinisello Balsamo 2005.
- FINNEGAN J., *L’accompagnamento spirituale. Le sfide del post-moderno e del post-secolare nell’Occidente contemporaneo*, in ATTARD F. - GARCÍA A.M. (edd.), *L’accompagnamento spirituale. Itinerario pedagogico spirituale in chiave salesiana al servizio dei giovani*, Elledici, Torino 2014, 179-210.
- FRANCESCO, *Evangelii Gaudium. Esortazione apostolica ai vescovi, ai presbiteri e ai diaconi, alle persone consacrate e ai fedeli laici sull’annuncio del vangelo*, 6 Dicembre 2013, in AAS n. 12 (2013).
- LÓPEZ A., *Le sfide nella formazione di direttori spirituali nella vita religiosa*, in ATTARD F. - GARCÍA A.M. (edd.), *L’accompagnamento spirituale. Itinerario pedagogico spirituale in chiave salesiana al servizio dei giovani*, Elledici, Leumann (To) 2014, 229-256.
- MANNATH J., *L’accompagnamento spirituale dei giovani in scenari multireligiosi: contesti, possibilità, limiti, proposte*, in ATTARD F. - GARCÍA A.M. (edd.), *L’accompagnamento*

²⁶ Cfr. A. CENCINI, *L’albero della vita. Verso un modello di formazione iniziale e permanente*, San Paolo, Cinisello Balsamo 2005.

- spirituale. Itinerario pedagogico spirituale in chiave salesiana al servizio dei giovani*, Elledici, Leumann (To) 2014, 211-228.
- PIGNA A., *La direzione spirituale. Principi e prassi*, OCD, Roma 2018.
- ROGGIA G.M., *Senza sapere che. Linee di formazione per le persone consacrate e i presbiteri oggi*, Rogate, Roma 2017.
- SCHIAVONE P., *Il discernimento. Teoria e prassi*, Paoline, Milano 2009.
- SINODO DEI VESCOVI, XV Assemblea generale ordinaria, *I giovani, la fede e il discernimento vocazionale. Instrumentum laboris*, Elledici, Leumann (To) 2018.
- SOVERNIGO G., *Le dinamiche personali nel discernimento spirituale*, Messaggero, Padova 2010.
- TOGNACCI S., *Aspetti di filosofia, psicologia, neuroscienze e formazione della coscienza*, in *Religiosi in Italia* (Gennaio-Marzo 2018) n. 428, 14*-21*.

INSEGNAMENTO DELLA RELIGIONE: UN APPORTO ALL'ORIENTAMENTO TRA PERSONA E COMUNITÀ

Giampaolo Usai¹

Introduzione

Il desiderio di una vita felice e la ricerca di punti di riferimento per “scegliere bene” caratterizzano il mondo giovanile.² L'esperienza scolastica accompagna diversi anni della vita. Spesso li segna in maniera indelebile. E non si tratta di anni qualsiasi, perché sono anni fertili, delicati, di fondazione della persona e di progettazione dell'esistenza. Nelle aule scolastiche e accademiche non solo passano ore e giorni, ma la vita si scompone e ricompone maturando orientamenti che caratterizzano il cittadino e il credente.

L'educazione religiosa, realizzata nei percorsi di istruzione, esprime la confluenza tra la perenne ricerca di senso – che distingue in particolare l'età giovanile – e la risposta offerta dalla millenaria riflessione umana. Non una riflessione generica però ma un approccio che raggiunge le domande fondamentali ed ha la pretesa di dare una risposta definitiva, che si spinge fino al vertice trascendente della persona umana.

1. Disciplina scolastica

Partiamo da una consapevolezza: l'insegnamento della religione³ è una “disciplina scolastica” e, in quanto tale, vive la missione e il destino della scuola, “comunità che educa attraverso l'azione di apprendimento-insegnamento”. E proprio per il fatto di essere una comunità educativa, la scuola è anche una *comunità di orientamen-*

¹ Giampaolo USAI, Università Pontificia Salesiana, Roma.

² A tal proposito, sebbene con riferimento circoscritto all'Italia e all'Europa, si possono trarre interessanti conclusioni dalla lettura dei capp. 10-15 di M. BAY, *I giovani nelle statistiche sociali. Fonti, indicatori, sezioni tematiche*, LAS, Roma 2017.

³ Ci limitiamo a questa denominazione, ben conoscendo la varietà di configurazione che assume nei vari sistemi d'istruzione a livello europeo e internazionale. Al proposito si veda, per esempio, F. PAJER, *Dio in programma. Scuola e religioni nell'Europa unita (1957-2017)*, Morcelliana, Brescia 2017.

to: orienta in quanto comunità che provoca esperienze educative; orientano i singoli membri che la compongono e che hanno responsabilità educativa attraverso comportamenti, atteggiamenti e scelte; orientano le discipline, in quanto paradigmi interpretativi della realtà nelle sue varie sfaccettature. L'istruzione religiosa, grazie alla sua intrinseca trasversalità disciplinare e allo specifico oggetto di indagine, può offrire un apporto orientativo all'intera comunità educativa oltre che specificamente ai ragazzi e ai giovani.

L'ambiente scolastico funziona da "elaboratore epistemologico" e quindi conferisce all'insegnamento della religione dei caratteri particolari, anche nel caso in cui i suoi contenuti siano strettamente confessionali. Come ha sapientemente affermato *Il Rinnovamento della catechesi* già nel 1970, la catechesi a scuola si caratterizza secondo le mete e i metodi propri di una moderna struttura scolastica:⁴ laddove dietro l'espressione "mete e metodi" possiamo immaginare lo sviluppo specifico della scuola fino ai giorni nostri, sotto il profilo istituzionale, pedagogico e strettamente didattico. La curvatura scolastica dell'apprendimento riguarda in particolare gli aspetti dell'eshaustività dei contenuti, della concentrazione temporale, della simulazione rispetto alla realtà, nel senso che i passi fondamentali nell'approccio disciplinare vengono affrontati tutti in un tempo delimitato e definito (l'esperienza scolastica si vive una sola volta nella vita), offrendo un contatto con la realtà sempre mediato dalla lettura specifica che ne forniscono per l'appunto le discipline.

L'itinerario di istruzione assolve al compito educativo accompagnando la persona dello studente in un cammino di maturazione non generico. Un cammino caratterizzato dall'acquisire in maniera consapevole, motivata e documentata le conoscenze necessarie per sviluppare l'abilità di lettura della realtà, il metodo di dialogo con la vita, la competenza di approntare un progetto di esistenza originale, positivo e propositivo: vedere la realtà come essa è ed immaginare come potrebbe essere diversamente.⁵ In questo senso, l'insegnamento della religione partecipa in maniera radicale all'educazione scolastica e all'orientamento esistenziale del cittadino, secondo l'angolo di visuale e la prospettiva epistemica specifica. L'interpretazione religiosa del vissuto umano, costituisce il requisito per l'instaurarsi di una vera e propria esperienza religiosa e per la sua educazione, in altre parole per una *mediazione significativa* tra la persona e la realtà. Inoltre, l'esistenza di aspetti religiosi nell'esperienza personale, che coinvolgono le dimensioni costitutive della personalità, suggerisce l'opportunità che siano tenuti in considerazione in un'azione orientativa che voglia essere autentica, rispettosa e globale. Esattamente come pretende di essere l'azione educativa scolastica.

⁴ Cfr. CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA, *Catechismo per la vita cristiana. 1: Il rinnovamento della catechesi*, Edizioni CEI, Roma 1970, n. 154. Ovviamente si tratta di un lessico corrispondente al momento di elaborazione pastorale post-conciliare, che tuttavia evidenzia come fosse già viva la consapevolezza di un aggiornamento della prospettiva in cui doveva muoversi la Comunità cristiana e in cui già si muoveva l'ambiente scolastico.

⁵ Cfr. J.L. MORAL, *Ricostruire l'umanità della religione. L'orizzonte educativo dell'esperienza religiosa*, LAS, Roma 2014, 53-73.

2. Incontro della domanda e della risposta religiosa

Il sapere racchiude in sé le domande e le risposte già trovate, le domande e le ulteriori ipotesi di risposta, i linguaggi di codifica delle domande e delle risposte, diversi secondo le civiltà, i contesti storico-geografici, gli ambiti vitali implicati. Il sapere veicola i criteri che guidano l'elaborazione dell'interpretazione, l'analisi e la sintesi del vissuto, l'incontro tra domanda e risposta. Anche le domande circa l'origine ed il destino della vita, tipiche della struttura razionale umana, hanno sempre trovato una risposta nel percorso religioso. Inoltre, il linguaggio di tipo religioso è uno strumento di analisi della realtà sotto il profilo del significato trascendente dell'esistenza e del senso ultimo della vita.

Il sapere religioso accoglie l'appello all'interpretazione della realtà in chiave di approfondimento radicale ed ultimativo, ovvero l'istanza di ammissibilità della trascendenza e di aspirazione alla relazione con l'Assoluto, cioè accoglie le esigenze e le domande della religiosità umana. D'altronde, il sapere religioso fa spazio ai risultati dell'interpretazione religiosa della vita ed alle risposte in chiave religiosa alle fondamentali domande umane, calate in tradizioni storicamente delineate ed espresse in linguaggi culturalmente identificabili, ovvero ammette le conclusioni della religione. Ma il sapere religioso descrive anche il terreno d'incontro della domanda e della risposta religiosa, formulando in modi comprensibili e comunicabili i principi ed i criteri di governo dell'ermeneutica religiosa dell'esistenza.⁶

In base a queste considerazioni possiamo affermare che il sapere religioso è contemporaneamente oggetto, processo e metodo. In quanto oggetto è il deposito di conoscenze derivate dall'esplorazione di uno specifico aspetto delle civiltà umane e dall'interpretazione dell'esistenza alla luce della trascendenza. In quanto processo è il cammino di ricerca e d'incontro tra le attese profonde ed ultime dell'umanità, versate nella religiosità, e la soddisfazione di tali attese proposta dalla religione. In quanto metodo è la modalità dell'incontro, il criterio interno di formulazione della domanda e della risposta, il principio di elaborazione del linguaggio specifico che permette, realizza e comunica l'ermeneutica della realtà in chiave di relazione con l'Assoluto.

Questa triplice accezione del sapere religioso sottolinea ulteriormente come esso sia contemporaneamente passibile di apprendimento, risultato di apprendimento, motivo di apprendimento e non frutto di una configurazione interiore definita *ab initio*. Come tale accetta e richiede le dinamiche proprie dell'insegnamento, che ne guidano l'osservazione, l'analisi e la consapevole appropriazione della sintesi nella fattispecie, rispettivamente, della conoscenza, abilità e competenza. Infatti, il posses-

⁶ La riflessione e la ricerca religiosa recente privilegiano un'interpretazione che parte dall'analisi dell'esistenza umana, per cui anche i processi educativi si muovono su coordinate diverse da quelle del modello deduttivo-discendente, centrando l'attenzione sull'esperienza che l'uomo fa della religione e sull'interpretazione della vita alla luce del valore religioso. L'apprendimento religioso scolastico è un processo che si costruisce attorno al presagio religioso contenuto nell'esistenza ed all'interpretazione specifica dell'esistenza offerta dalla religione. Cfr. Z. TRENTI, *Esperienza e linguaggio: il sapere religioso*, in *Orientamenti Pedagogici* 52 (2005) 1003-1006.

so stabile del sapere-oggetto costituisce il substrato per l'espressione e la maturazione della capacità di cogliere ed esaminare il sapere-processo. L'esercizio di tale capacità consente l'instaurarsi di un dialogo autonomo e cosciente con la dimensione religiosa della realtà nelle sue molteplici sfaccettature, ovvero consente l'espressione del sapere-metodo. In altri termini, si può affermare che la tridimensionalità del sapere religioso lo rende causa efficiente e finale di un sapere (conoscenza), saper fare (abilità) e saper essere (competenza), che pone al centro la persona, giustifica la relazione con l'azione tipicamente scolastica dell'istruzione e conseguentemente ne legittima l'assonanza con il genere prossimo dell'educazione, di cui l'istruzione è differenza specifica.⁷

3. Orientamento degli allievi e della comunità scolastica

Pensiamo che l'istruzione religiosa condivida pienamente le sorti della scuola e quindi partecipi a pieno titolo all'impatto educativo tipico dell'attività scolastica. Siamo anche convinti che dalla specificità dell'insegnamento religioso provengano degli stimoli unici, che qualificano l'azione scolastica in questo tempo di trapasso culturale. Tuttavia l'insegnamento della religione non è l'unica risposta al tema della formazione religiosa dei ragazzi, non può essere utilizzato come sostituto della catechesi, né può saturare il campo dell'azione pastorale nel mondo della scuola. Inoltre, riteniamo che la presenza dell'insegnamento scolastico della religione sia in grado di alimentare una quadruplici "attenzione" attiva e propositiva, di tipo critico, epistemologico, ermeneutico ed etico.⁸

3.1. Critica

In un tempo in cui è opportuno accostare con attenzione alcune categorie, divenute spesso stereotipi (meticciato, globalizzazione, mondializzazione, etc.) ed è forte la dinamica di destrutturazione e ristrutturazione delle culture, il fatto religioso contribuisce a porre l'attenzione sul tema dell'identità della persona umana. A ben guardare, descrivendo le accentuazioni attuali del processo di definizione dell'identità in un clima multiculturale, si utilizzano categorie care al discorso religioso. Se l'esperienza della mobilità problematizza l'identificazione dal punto di vista personale, culturale e sociale, l'effetto è percepibile anche in relazione all'appartenenza religiosa. Tuttavia, valutando la propria adesione religiosa, soprattutto quando sono in gioco le questioni fondanti dell'esistenza, e confrontandosi con la tradizione di appartenenza, oggi vagliata attraverso il parallelo con altre appartenenze, è chiara-

⁷ Cfr. G. USAI, *Rendere educativo il percorso scolastico attraverso il sapere religioso*, in *Orientamenti Pedagogici* 63 (2016) 791.

⁸ Cfr. G. USAI, *Impatto educativo dell'insegnamento scolastico della religione nella stagione dell'osmosi culturale*, in *Orientamenti Pedagogici* 60 (2013) 319-324.

mente necessario un approccio critico alle proprie convinzioni ed un vero e proprio cammino veritativo.

In altri termini, è indispensabile valorizzare (ovvero suscitare e corroborare) la tendenza all'analisi e al distanziamento, tipica della persona in crescita, attraverso l'accostamento essenziale e documentato dei contenuti della tradizione religiosa ricevuta, nel confronto con esperienze religiose diverse ma ormai contigue mentalmente oltre che geograficamente.

Questo processo non è fine a sé stesso, ma in vista del germogliare e svilupparsi di una tensione veritativa, di uno "svelamento" della realtà, lontano dalla facile soluzione del "sentito dire", in vista di una ricerca certamente faticosa ma seria. In sintesi, un itinerario che verifica tutti i contenuti, a partire dalla dimensione simbolica della cultura e li valorizza in vista di un metodo (parola "antica" ma sempre attuale scolasticamente), dell'autonomia critica della persona, che comincia a divenire religiosamente competente. Può sembrare un obiettivo ovvio, ma risulta particolarmente significativo nell'attualità e coincide con una delle finalità centrali dell'insegnamento scolastico della religione.

L'insegnamento deve portare qualcosa di nuovo alle conoscenze dell'allievo, deve modificare la mappa conoscitiva preesistente e, dal punto di vista educativo, fa irrompere il "nuovo", il "diverso", l'"altro" nell'esperienza della persona. Detto in termini filosofici, l'insegnamento non può semplicemente valorizzare il conosciuto ed evocare l'immanente della situazione educativa, ma deve far irrompere il nuovo e fare spazio a ciò che trascende la situazione dal punto di vista dei significati, dei valori e delle prospettive. In un certo senso questa qualità dell'insegnamento pone in scacco la tendenza pedagogica di centrare l'azione didattica sulla "situazione concreta e vitale" dell'allievo, limitandosi poi solo a questo e quindi non fornendo allo studente vie qualitative e quantitative di novità: insegnare quindi non è solo presentare agli studenti qualcosa che non conoscono, ma qualcosa che non trova la sua validità in ciò che già possiedono (quindi qualcosa di cui hanno il controllo), ma che trascende ciò che sanno. Educare non significa solo trasmettere conoscenze, che ridurrebbe l'insegnante a mera risorsa, ma anche porre domande ardue, aiutare ad accogliere una verità, che svela qualcosa di nuovo e significativo sull'esistenza.

Insegnare vuol dire creare delle "interruzioni", delle soluzioni di continuità rispetto al consueto e al quotidiano, al già visto, alla comprensione della realtà già raggiunta ed accolta. L'insegnamento della religione può facilitare l'interruzione del consueto e del "supinamente accettato" proprio perché mette a contatto con situazioni che derivano da interrogativi profondi e ultimativi sulla vita, da interpretazioni dell'esistere poggiate sulle domande ultimative e dall'attribuzione di valore alle cose e alle persone che si sposta oltre il semplice utile e necessario. L'insegnamento religioso è in grado di far vedere la differenza tra desiderato e desiderabile.⁹

⁹ Cfr. F.V. ANTHONY, *Giovani, fede e discernimento vocazionale*, in V. ORLANDO (ed.), *I giovani, la fede e il discernimento vocazionale. Contributi alla riflessione sulla realtà dei giovani d'oggi*, LAS, Roma 2018, 235-237.

3.2. *Epistemologia*

L'attenzione di tipo epistemologico si esprime nell'apporto che l'insegnamento della religione offre all'elaborazione di percorsi di apprendimento interdisciplinare. Chi aspira all'insegnamento della religione affronta un percorso formativo che suscita, accanto a quelle teologiche e in collegamento con esse, competenze di tipo storico, geografico, letterario, antropologico, filosofico, psicologico, sociologico. Parliamo ovviamente del versante dei contenuti, poiché discorso a parte meritano le altrettanto fondamentali competenze, che potremmo definire "tecniche", legate cioè alle caratteristiche specifiche della professione docente (metodologiche, pedagogiche, didattiche, giuridiche, informatiche, etc.).

Dal canto suo il docente di religione si accorge presto della necessità di un aggiornamento in servizio di amplissimo spettro, dovendo passare con disinvoltura e in maniera documentata da questioni etiche a dati statistici, da problemi dottrinali a vicende storiche, da confronti architettonici a riflessioni antropologiche, da approcci fenomenologici ad analisi liturgiche e linguistiche.

Inoltre, proprio per le caratteristiche tipiche dell'indagine in campo religioso, l'insegnamento corrispettivo vive una vocazione alla sintesi culturale, perché spinge il percorso di studio a raccogliersi attorno ad alcuni nuclei fondativi e motivazionali, legati agli assi portanti della vicenda umana, che si scopre essere generata da un rapporto circolare tra conoscenze e valori, tecniche e visioni del mondo. In questo senso, l'insegnamento della religione sviluppa abilità di osservazione, analisi, interpretazione e sintesi; stimola l'acquisizione di un metodo che proceda per separazione scientifica e sintesi sapienziale, nel rispetto dei limiti dei singoli ambiti disciplinari e valorizzandone gli apporti.

Quindi, possiamo dire che l'istruzione religiosa si trova, in virtù delle sue caratteristiche, a svolgere un ruolo di incentivo epistemico nei confronti delle altre discipline e della comunità scolastica, in quanto comunità di apprendimento e comunità a suo modo "scientifica". Dall'insegnamento della religione proviene lo stimolo alla penetrazione delle conoscenze, al confronto critico tra posizioni teoriche e pratiche, alla sintesi del sapere, alla documentazione delle affermazioni, alla trasversalità degli interventi, all'orientamento nelle scelte.

Tutte caratteristiche che si riverberano nella quotidianità del lavoro scolastico, svolgono un positivo servizio agli allievi e alla scuola nel tempo della multiculturalità e si completano e specificano nella dimensione ermeneutica ed etica dell'insegnamento.

3.3. *Ermeneutica*

L'insegnamento scolastico della religione può offrire un apporto significativo dal punto di vista ermeneutico, poiché ravvisiamo in questa una delle competenze centrali che il percorso scolastico dovrebbe attivare, avendo di mira la crescita integrale del cittadino.

Consideriamo in primo luogo il lavoro ermeneutico in senso testuale, attorno alle categorie tipiche del mondo religioso. Questo processo è già un importante servizio, perché esprime l'attitudine tipica del lavoro scolastico al contatto con il deposito della conoscenza umana, alla sua analisi, comprensione e valorizzazione, nel senso di una verifica accorta delle radici della visione del mondo che ogni generazione consegna alla successiva.

Notiamo anche che l'istruzione religiosa sensibilizza la maturazione dell'allievo ancor più quando spinge l'interpretazione a transitare dal livello fenomenologico a quello assiologico e da questo a quello teoretico. Vogliamo dire che il procedimento circolare parte dal dato storicamente individuabile, sottolinea il valore che nel dato trova espressione e si spinge ancora oltre, fino a cogliere il radicamento dei valori in una visione d'insieme della realtà, ovvero nell'area del significato globale dell'esistenza e del senso complessivo della realtà.

Pensiamo che questo "andare a caccia" dei "significati" e del "significato" sia un aspetto caratterizzante il cammino di apprendimento-insegnamento e una particolare diaconia educativa nei confronti dello studente. Non dimentichiamo che, se questo sondare la tradizione obbedisce all'istanza veritativa dell'impegno scolastico e contribuisce a sommare conoscenze ed esercitare abilità specifiche, finalità dell'intero processo è far sorgere delle competenze, ovvero predisporre ad una relazione efficace, costruttiva, maturante ed autonoma con la realtà, nello specifico sotto il profilo delle risorse umanizzanti che la religione offre alla cultura.

Imparare un metodo di interpretazione della vita, sentirsi spinti ad andare oltre le apparenze, trovare il coraggio per cogliere la profondità del reale, l'ampiezza del passato e la verticalità del futuro è passaggio essenziale nella crescita di una persona, necessaria predisposizione per scelte responsabili e motivate sotto il profilo religioso (e non solo), caratteristica educativa peculiare dell'itinerario di acquisizione sistematica della cultura, ovvero tratto distintivo del lavoro scolastico.

Inoltre la competenza ermeneutica favorisce la valorizzazione della propria appartenenza culturale e religiosa e una relazione corretta con altri approcci alla vita. Infatti, saper andare al cuore delle cose e individuare quale visione d'insieme sorregga il culturale visibile permette di individuare gli stereotipi e cogliere i motivi delle differenze; consente di lasciarsi interpellare da risposte differenti a domande costanti nella storia dell'umanità e nella vita delle persone; facilita la raccolta di stimoli positivi provenienti dal mondo religioso e lo smascheramento di esagerazioni e strumentalizzazioni; evita facili sincretismi e favorisce il dialogo arricchente. Insomma, l'istruzione religiosa, alimentando l'attenzione ermeneutica, consente di entrare consapevolmente nel gioco della destrutturazione e ristrutturazione della cultura.

3.4. *Etica*

Di una vigilanza etica l'insegnamento della religione è foriero rispetto a sé stesso, alla comunità scolastica, agli alunni. A ben guardare, il fatto stesso di occuparsi di temi e questioni fondanti per l'esistenza umana e l'elaborazione della cultura por-

ta l'istruzione religiosa ad interrogarsi continuamente sul significato e fondamento etico dei comportamenti, sulla scia della naturale circolarità tra idee, motivazioni, azioni. Porta cioè l'insegnamento religioso a verificare di essere sempre in una linea di chiarezza critica, correttezza epistemica e coerenza motivazionale rispetto ai contenuti proposti e ai percorsi offerti. Non ci soffermiamo qui sugli aspetti deontologici dell'istruzione religiosa, sia perché il discorso ci scosterebbe dal tema in esame, sia perché le problematiche sono in larga misura quelle tipiche di qualsiasi disciplina e del mondo della scuola in genere.

Rispetto alla comunità scolastica, l'istruzione religiosa è richiamo etico per la sua attenzione costitutiva alla persona umana e alla sua crescita integrale; per la sua capacità, più di altre discipline, di far emergere positivamente le differenze tra le persone, i valori generativi, le tensioni latenti, le cause di contrasto e le risorse di arricchimento reciproco; per l'attenzione, in lei strutturale, a guardare la persona così come essa è e magari sostenere chi si trova in situazione di inferiorità, di disagio, di povertà. L'identità oggi pare non coincidere più con l'appartenenza ad una etnia o col radicamento in un luogo, ma sembra realizzarsi in un processo in cui entra in gioco una molteplicità di appartenenze legate da esperienze in permanente trasformazione. Si tratta di vivere un equilibrio sinfonico nella diversità, una mediazione costante nella mutevolezza degli apporti, una valorizzazione del riconoscimento dell'altro come fonte di umanizzazione.

L'istruzione religiosa costituisce un appello costante alla responsabilità nei confronti degli allievi per il fatto di metterli a contatto con soluzioni alle questioni centrali dell'esistenza, che interpellano la coscienza individuale e collettiva. I temi sono quelli che oggi si impongono all'attenzione perché concernono la vita umana, considerata nei suoi fondamenti, la vivibilità del presente, la possibilità di futuro. Ora, la considerazione dello spessore delle azioni e della gestione dell'esistenza, che derivano da motivazioni spirituali e da scelte di tipo religioso, può essere valido punto di partenza per una riflessione adeguata sul compito, l'impegno e la responsabilità che comporta vivere umanamente. Quindi sulla validità e sul peso delle scelte, sull'esito umanizzante o disumanizzante della razionalità e sull'effettivo spessore di ciò che di volta in volta la cultura indica come "valore".

Conclusione

L'insegnamento scolastico della religione, alla luce delle riflessioni proposte, ci sembra sia in grado di fornire un apporto rilevante all'orientamento dello studente ed un orientamento metodologico alla comunità educativa scolastica nel suo insieme e nei singoli membri.¹⁰ Le discipline scolastiche ricavano dal reciproco compenetrar-

¹⁰ Che cos'è l'orientamento? È l'aiuto che l'educatore offre alla persona perché possa elaborare un progetto di vita e realizzarlo durante le singole fasi dello sviluppo, in termini personali, vocational, professionali. Un aiuto ad autodefinirsi, formare la propria identità personale e sociale e realizzarsi nella vita. L'orientamento si realizza sempre in una determinata cultura, intesa come

si e completarsi un orientamento al perfezionamento del proprio assetto epistemico in vista di un servizio sempre più efficace al sapere umano. Parimenti i Docenti sono corroborati ed orientati nella loro crescita professionale ed umana dal confronto con colleghi ed allievi. Il confronto percorre certamente la traiettoria della didattica e della pedagogia, ma tocca inevitabilmente la relazione, tanto quella educativa, quanto quella strettamente personale.

Tutti i membri adulti di una comunità scolastica, ciascuno con il suo ruolo e la sua responsabilità, esercitano un orientamento reciproco nell'interpretare la vita, motivare le scelte, purificare e alimentare le motivazioni all'attività professionale, ma anche nel confrontare ed arricchire i propri riferimenti etici, i modelli ideali, gli orizzonti di significato. Una comunità scolastica per i suoi membri può essere una *comunità di destino*, in cui si condivide non solo un cammino professionale, ma un più ampio sguardo sulle diverse dimensioni dell'esistenza e un più profondo approccio alle situazioni della vita.¹¹

Gli aspetti religiosi dell'apprendimento e le competenze scolastiche di tipo religioso sono una notevole occasione di costruzione della personalità, di confronto concreto con la realtà, di determinazione di traiettorie esistenziali, perché spingono al dialogo con ciò che è "altro da sé" e alla sintesi culturale. Riteniamo che questo incentivo alla sintesi sia di particolare rilevanza per due ordini di motivi. In primo luogo, perché essa è raggiungibile solo come passaggio conclusivo della triade "osservazione-analisi-sintesi", che pensiamo debba caratterizzare il lavoro scolastico. In secondo luogo, perché la sintesi è passaggio previo alla scelta di una prospettiva in termini di orientamento: le informazioni, sensazioni, impressioni, valutazioni vengono soppesate e, attraverso un esercizio di prudenza, condotte ad unità di visione e di decisione.

Se il lavoro scolastico offre una risposta alla domanda su "come funziona il mondo", non da meno cerca di trovare una soluzione alla questione del "perché esista il mondo". Ma tale percorso rimarrebbe incompleto e il cammino dello studente incompiuto, se non approdasse alla identificazione di "quale significato ultimo abbia il mondo". Questo terzo passaggio dovrebbe essere il naturale approdo del cammino di apprendimento scolastico, favorire l'orientamento nella vita, alimentare una prassi motivata di intervento responsabile nella realtà.¹²

sistema di credenze, valori, costumi e istituzioni che veicolano un'interpretazione dell'esistenza e le attribuiscono significato nei suoi molteplici aspetti. Cfr. K. POLÁČEK, *Orientamento*, in J.M. PRELLEZO - G. MALIZIA - C. NANNI, *Dizionario di scienze dell'educazione*, LAS, Roma 2008, 831-833.

¹¹ Per una riflessione aggiornata in chiave di pastorale giovanile, cfr. J.L. MORAL, *Pastorale giovanile. Sfida cruciale per la prassi cristiana*, Elledici, Leumann (To) 2018, 209-244.

¹² Cfr. G. USAI, *La navigazione nella vita: l'insegnamento della religione come contributo all'orientamento*, in *Orientamenti Pedagogici* 61 (2014) 293-295.

Bibliografia

- ANTHONY F.V., *Giovani, fede e discernimento vocazionale*, in ORLANDO V. (ed.), *I giovani, la fede e il discernimento vocazionale. Contributi alla riflessione sulla realtà dei giovani d'oggi*, LAS, Roma 2018, 229-251.
- BAY M., *I giovani nelle statistiche sociali. Fonti, indicatori, sezioni tematiche*, LAS, Roma 2017.
- MORAL J.L., *Ricostruire l'umanità della religione. L'orizzonte educativo dell'esperienza religiosa*, LAS, Roma 2014.
- MORAL J.L., *Pastorale giovanile. Sfida cruciale per la prassi cristiana*, Elledici, Leumann (To) 2018.
- PAJER F., *Dio in programma. Scuola e religioni nell'Europa unita (1957-2017)*, Morcelliana, Brescia 2017.
- POLÁČEK K., *Orientamento*, in PRELLEZO J.M. - MALIZIA G. - NANNI C., *Dizionario di scienze dell'educazione*, LAS, Roma 2008, 831-834.
- TRENTI Z., *Esperienza e linguaggio: il sapere religioso*, in *Orientamenti Pedagogici* 52 (2005) 895-1007.
- USAI G., *Impatto educativo dell'insegnamento scolastico della religione nella stagione dell'osmosi culturale*, in *Orientamenti Pedagogici* 60 (2013) 299-326.
- USAI G., *La navigazione nella vita: l'insegnamento della religione come contributo all'orientamento*, in *Orientamenti Pedagogici* 61 (2014) 271-295.
- USAI G., *Rendere educativo il percorso scolastico attraverso il sapere religioso*, in *Orientamenti Pedagogici* 63 (2016) 783-796.

TESTI CRISTIANI E NUOVE TECNOLOGIE

Carla Vetere Barbaro¹

Nel corso di un ormai ventennale insegnamento di latino e greco nella scuola secondaria di secondo grado italiana, ho potuto operare alcune osservazioni sulla didattica del latino e del greco, che voglio mettere a disposizione affinché servano di spunto per una riflessione più vasta.

Nei programmi presentati alla maturità, in genere ci si arresta ai più noti autori latini del II-III secolo d.C. ed alla letteratura greca di età alessandrina, ma raramente si trova la trattazione di autori della letteratura latina e greca cristiana coeva a quella pagana e talora anche più significativa per comprendere l'evoluzione storico-letteraria del medioevo.

Inoltre, sia nel biennio che nel triennio, è abbastanza raro reperire, nei versionari comunemente in uso, testi cristiani come *exempla* su cui esercitare le abilità linguistiche. Compulsandone vari, anche adottati da colleghi ricchissimi di esperienza, ho faticato a ritrovare *specimina* diversi da quelli degli autori classici latini e anche greci pagani.²

Altra assenza di cui tener conto è quella di autori medievali o umanistici che scrissero in latino: Dante e Petrarca per tutti, ma gli esempi potrebbero moltiplicarsi all'infinito perché, come ben si sa, il Medioevo come l'Umanesimo in Europa occidentale fu latino e, in buona parte, cristiano; resta in ogni caso innegabile che tutti i letterati usavano come lingua comune il latino.³ La ricerca di versioni di autori cristiani che scrissero in greco è, però, ancora più 'graffiante'. Certo il greco in occidente era meno frequentato, ma gli stessi umanisti sentivano questa assenza come una lacuna che fu ben presto colmata,⁴ ed il fatto che un docente nella nostra epoca

¹ Carla VETERE BARBARO, Scuola Militare Teulì, Milano.

² Anche le letterature di uso comune tendono a marginalizzare questa parte di letteratura e molto raramente i docenti trattano i testi e gli autori cristiani in classe, sicché l'ultimo anno di corso è dedicato allo studio della letteratura di età alessandrina essenzialmente pagana. Una felice eccezione è la letteratura greca di Giulio Guidorizzi, Letteratura Greca, Einaudi Scuola, 2011, che conferisce molta attenzione ai testi della cristianità.

³ Si pensi alle opere di Dante, e si veda, e.g., la lettera del Petrarca, ove il letterato descrive la propria ascesa al monte Ventoso, in http://agoraclass.fltr.ucl.ac.be/concordances/petrarque_mont_ventoux/texte.htm o anche la lettera di Odilone di Cluny a Fulberto vescovo di Chartres, in http://agoraclass.fltr.ucl.ac.be/concordances/odilon_epistola_01/texte.htm.

⁴ http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/13134/1/Berschin_Occidente.pdf.

faticosi a trovare esempi di riferimento è, secondo me, sicuramente significativa. Le motivazioni possono essere molte: potrebbe trattarsi di una scelta degli autori più noti che poi si studieranno in letteratura, con testi forniti in versioni sempre più aderenti al testo originale: in tal caso però ci si chiede perché tra gli autori che 'si rendono noti agli allievi' non possano essere inclusi anche quelli cristiani.

La scelta sicuramente rispecchia le preferenze e le considerazioni di opportunità da parte degli autori dei versionari; oppure potrebbe trattarsi di un'esclusione dovuta a scarso entusiasmo riguardo ai contenuti dei testi della letteratura cristiana antica e medievale. Naturalmente un docente, già preso da numerosissime incombenze, difficilmente integra in autonomia questa mancanza, spesso per oggettiva mancanza di tempo, ma talora qualcuno rivendica pure alla scuola italiana un carattere laico che verrebbe intaccato dalla lettura di autori cristiani.

Sappiamo bene che però la letteratura cristiana a partire almeno dal II secolo d.C., ma anche prima, fu assai fiorente ed ebbe rappresentanti autorevoli. Di fatto furono loro a tramandare il testo e, pertanto il messaggio, di illustri predecessori pagani. Come ha esemplarmente scritto padre Michele Pellegrino in varie occasioni, si parla di letteratura cristiana non perché è stata prodotta da autori cristiani battezzati o è stata dotata di approvazione da parte di un'autorità ecclesiastica; gli scrittori sono cristiani non solamente perché confutano il politeismo ma perché tutta la loro attività è influenzata dal loro credo e tutto ciò che descrivono è visto alla luce del cristianesimo.

Quindi ci troviamo di fronte ad una scelta di vita precisa che ha un suo riverbero nella letteratura. Questo però è vero non solo per gli autori cristiani, ma per tutti i grandi della letteratura: le loro scelte di vita si riversano naturalmente sulla pagina e danno vita ad opere il cui valore è universalmente riconosciuto. Gli autori pagani erano assai religiosi e scrissero opere di carattere filosofico e religioso quanto i cristiani: questo elemento tende ad essere sottaciuto, ma andrebbe adeguatamente sottolineato. Basti citare i poemi omerici, spesso definiti la "bibbia del popolo greco": l'Iliade e l'Odissea sono pieni di divinità che agiscono ed interagiscono con gli uomini. E che dire dell'Eneide? Non esiste un Enea senza la guida degli dei che lo spingono a compiere la sua missione terrena in vista di un premio ultraterreno e della promessa dei Campi Elisi. Gli esempi potrebbero continuare a lungo ma esulerebbero dal tema specifico del mio contributo.

Per evidenti limiti di tempo, le mie osservazioni riguarderanno sostanzialmente gli autori latini, evidenziandone alcune caratteristiche linguistiche e poi proponendo una maniera operativa di veicolare efficacemente i contenuti.

Certamente il latino cristiano, rispetto a quello classico, presenta alcune specificità che meritano di essere messe in rilievo. Mi limiterò ad elencarne alcune. Il latino cristiano:

- attinge ampiamente al latino della Bibbia (*Vetus latina* e *Vulgata*);
- come la *Vulgata*, fonde latino classico e latino popolare: si tratta di un uso assai appropriato e colto di 'sermo humilis'. Del resto anche la letteratura non cristiana andava in quella direzione: Quintiliano lamentava la differenziazione tra lingua classica e lingua parlata, meno rispettosa della grammatica;

– nella Bibbia: le infinitive diventano dichiarative all’indicativo o al congiuntivo introdotte da *quia* o *quod*; le interrogative indirette hanno spesso il modo indicativo; il periodo è frequentemente paratattico; è forte la presenza di grecismi;

– nei diversi autori si sente fortissima la formazione classica. Nel IV secolo autori come Sant’Ambrogio espongono la morale cristiana senza aver timore di costruirla, adoperando schemi della filosofia antica. L’influsso biblico è frequentemente un arricchimento e non un impoverimento: ridanno linfa ad un eloquio accuratissimo ma spesso poco originale.

In ogni caso anche il latino che facciamo studiare è una ‘lingua ficta’ cioè basata su esempi scritti e non certo sulla lingua parlata, in altre parole noi insegniamo una lingua grammaticalmente corretta (e non potrebbe essere diversamente) ma non la lingua regolarmente in uso nella Roma antica. Gli autori cristiani ci possono aiutare invece ad avvicinarci di più alla lingua dell’uso comune e perciò ad una percezione più realistica del latino correntemente parlato.

Quello che mi preme sottolineare è che vale assolutamente la pena introdurre almeno lo studio di autori e testi cristiani nella scuola, ed a poco valgono le obiezioni di “inopia librorum et exemplorum” soprattutto in un’epoca in cui abbiamo a disposizione in rete un vasto patrimonio a cui attingere, soprattutto per la letteratura latina. Oggi esiste un Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD) che esorta tutti i docenti ad integrare le nuove tecnologie nell’insegnamento. Di fatto nelle scuole in quasi tutte le aule esiste una LIM collegata ad un computer che naviga tramite una connessione fornita dalla scuola stessa. Inoltre nelle scuole esistono aule multimediali ove far svolgere i compiti agli allievi.

In alcuni casi gli studenti possono anche connettersi col telefonino alla rete scolastica, che ovviamente limita parecchio la loro possibilità di navigare su siti pericolosi. Tecnicamente si chiama insegnamento in modalità BYOD (*Bring your own device*)⁵ o PAP (*portez votre appareil*) e dovrebbe spingere gli adolescenti ad un uso intelligente e culturalmente avanzato del loro *smartphone*, mostrando loro che questo straordinario mezzo di comunicazione non serve a giocare e chattare soltanto, ma permette di acquisire in tempi straordinariamente rapidi conoscenze una volta impensabili. In sostanza il ruolo dell’educatore ‘si gioca’ sulla sua capacità di indirizzare correttamente l’allievo verso contenuti significativi e di stimolarlo a proseguire in autonomia, sperimentando di persona.

Di fatto la connessione in rete consente di effettuare in maniera più dinamica alcune operazioni che l’insegnamento tradizionale, marcato dalla lezione frontale del docente, rendeva estremamente complesse.

Osservo anche che le nuove generazioni sono autenticamente bombardate da sollecitazioni e sono poco addestrate a restar ferme sulla sedia per ore intere ad ascoltare l’insegnante. In compenso passano molte ore in compagnia di pc, *tablet* e *smartphone*. Diventa allora fondamentale per un educatore utilizzare questi stessi strumenti per fare lezione ed approfittarne per arricchire i contenuti. La rete in effetti veicola

⁵ <http://www.forumpa.it/scuola-istruzione-e-ricerca/come-attuare-il-modello-bring-your-own-device-a-scuola>.

moltissime informazioni, ma la loro qualità risulta molto varia; dunque, il compito dell'insegnante è quello di aiutare gli allievi ad orientarsi nel *mare magnum* della rete. In questo modo l'insegnante attua la *traditio* tramite strumenti tecnologici, e non impoverisce i contenuti, perché può attingere in piena libertà alle fonti e si può concedere il lusso di diversificare a piacimento il tipo di materiali utili alla lezione.

Un'attività tale ovviamente comporta da parte del docente dei costi molto importanti in termini di impegno. Questo dipende dal fatto che nella lezione entrano in gioco due importanti componenti: - lo stile di insegnamento del docente; - lo stile di apprendimento degli allievi.

Entrambi gli elementi variano nel tempo ed a seconda delle persone. Inoltre non immediatamente si trovano gli strumenti adatti al proprio stile di insegnamento ed allo stile di apprendimento degli allievi, senza contare che gli strumenti, come le persone, cambiano nel tempo e nello spazio.

Vi presento alcune proposte operative per trattare i testi di autori cristiani con le nuove tecnologie. In effetti nella lezione in aula ho presentato un *file power point* con degli *hyperlinks* attivi. Nel proporre il contenuto della lezione in formato cartaceo, cercherò semplicemente di spiegare come si svolge una lezione in modalità multimediale.

Il primo testo è quello delle nozze di Cana tratto dal Vangelo di Giovanni⁶, che ho scandito in sequenze per renderlo maggiormente leggibile.

Et die tertia *nuptiae* factae sunt in Cana Galilaeae; et erat mater Iesu ibi. Vocatus est autem et Iesus et *discipuli* eius ad nuptias.

Et deficiente vino, dicit mater Iesu ad eum: 'Vinum non habent'. Et dicit ei Iesus: 'Quid mihi et tibi est, mulier? Nondum venit hora mea'. Dicit mater eius *ministris*: 'Quodcumque dixerit vobis, facite'.

Erant autem ibi lapideae *hydriae* sexpositae, secundum purificationem Iudaeorum, *cipientes* singulae *metretas* binas vel ternas. Dicit eis Iesus: 'Implete hydrias aqua'. Et impleverunt eas usque ad summum. Et dicit eis Iesus: 'Haurite nunc, et ferte architriclino'. Et tulerunt.

Ut autem gustavit *architriclinus* aquam vinum factam, et non sciebat unde esset, ministri autem sciebant, qui hauserant aquam, vocat sponsum architriclinus, et dicit ei: 'Omnis homo primum bonum vinum ponit; et cum inebriati fuerint, tunc id quod deterius est; tu autem servasti bonum vinum usque adhuc.

Le parole in corsivo sono *hyperlinks*: cliccando su ciascun termine si accede ad uno o più vocabolari latini online che presentano la traduzione dei lemmi e il loro uso in diversi contesti. Talora si rimanda ad immagini per mostrare, ad esempio, come fosse fatta un'idria.

Inoltre si possono proporre diversi esercizi di grammatica e di comprensione del testo tramite strumenti gratuiti presenti in rete. In particolare io suggerisco l'uso di *learning apps* e *socrative*.⁷

⁶ http://www.vatican.va/archive/bible/new-testament/documents/bible_john-chap-2-cana_it.html.

⁷ <https://learningapps.org/>; <https://www.socrative.com/>.

Il testo che segue invece è desunto dall'*Adversus Nationes* di Arnobio (II, 64):⁸

Sortem vitae eligendi nulli est, inquit *Plato*, Deus causa, neque alterius voluntas adscribi potest cuiquam recte, cum voluntatis *libertas* in ipsius sit posita potestate qui voluit. An numquid orandus es, ut beneficium salutis a Deo digneris accipere, et tibi aspernanti fugientique longissime infundenda in gremium est divinae benevolentiae gratia?

Vis sumere quod offertur et in tuos usus convertere? Consulueris tu tibi.

Aspernaris, contemnis et despicias? Tu te *muneris commoditate* privaveris.

Nulli Deus infert *necessitatem*, imperiosa *formidine* nullum *terret*. Neque enim necessaria nostra illi *salus* est, ut compendii aliquid dispendiive patiat, si aut deos nos fecerit aut ad *nihilum* redigi corruptionis dissolutione permiserit.

In questo caso gli *hyperlinks* non rimandano soltanto a dizionari *on line*, bensì ci sono collegamenti attivi con video tratti dal sito di Raiscuola che presentano approfondimenti di Giovanni Reale, Massimo Cacciari ed Aldo Masullo. Gli esercizi proposti *on line* sono soprattutto di comprensione del testo e verificano la ricezione di approfondimenti.

Interessante è anche integrare nel testo delle brevi videolezioni create autonomamente dal docente. In questo modo l'insegnante può liberamente commentare alcuni elementi del testo secondo i propri specifici obiettivi didattici ed educativi; inoltre può adeguare il video alle persone a cui si rivolge, quindi l'attenzione all'allievo come persona diviene massima.

Le lezioni così concepite, su semplici *files power point* muniti di opportuni *hyperlinks*, consentono di inviare le lezioni anche ad allievi geograficamente distanti tramite il metodo della *flipped classroom*.⁹ Come è noto, questo metodo consiste proprio nella creazione di lezioni *on line* per gli studenti. I discenti sono tenuti a studiare autonomamente i contenuti ed in classe si esercitano e discutono sui testi.

Questo strumento è, in realtà, estremamente utile per fornire materiali a studenti che stanno svolgendo il loro anno di studi all'estero e che perciò hanno bisogno di tenersi al passo coi programmi svolti nella scuola da cui provengono e nella quale rientreranno per svolgere le prove di maturità. L'estrema flessibilità del metodo permette di insegnare e di spiegare un testo in diverse lingue, di verificare di volta in volta l'efficacia della lezione tramite le restituzioni dirette o via mail degli allievi e di apportare le modifiche che si rendono necessarie. In sostanza una lezione può essere rielaborata nel tempo a seconda delle necessità che insorgono. Si tratta, a mio modesto avviso, di una sperimentazione che consente ad un docente di porsi come persona di fronte ad un'altra persona, svolgendo il suo ruolo nel rispetto dei tempi e delle modalità di apprendimento del discente: un uso degli strumenti informatici che abbatte facilmente le barriere linguistiche e geografiche e che si rivela significativo sia dal punto di vista didattico che dal punto di vista formativo.

⁸ http://agoraclass.ftr.ucl.ac.be/concordances/arnobe_adu_nat_02/texte.htm.

⁹ Qui indico un sito, creato da Jonathan Bergmann, che fornisce molte informazioni continuamente aggiornate sull'argomento: <https://flippedlearning.org/>. È pure possibile ottenere, come chi scrive, una certificazione ufficiale di *flipped learning teacher* e *flipped learning trainer*.

III. AREA PASTORALE E CARISMATICA

LES JEUNES AU CARREFOUR DE LA MISSION COMME EXERCICE DE DIALOGUE EDUCATIF THEOLOGIQUE. L'EXPERIENCE DES SALESIENS DE DON BOSCO AU MAROC

*Samuel Komanvi Amaglo*¹

Introduction

Dans le processus d'interaction dynamique entre la mission chrétienne et l'éducation qui ont toujours coexisté d'une manière ou d'une autre,² les jeunes sont aujourd'hui considérés non pas comme des réceptacles passives des programmes et actions conçus pour leur éducation mais avant tout comme des acteurs principaux de leur éducation et de leurs engagements dans la mission chrétienne. Cette dernière, considérée aujourd'hui théologiquement comme *missio Dei* (mission de Dieu) et pastoralement comme *exercice de dialogue*, demande la participation de tous y compris des jeunes. Une telle participation des jeunes à la mission lance à toute l'Eglise des défis de créativité et de génialité que ce soit dans l'éducation que dans la mission.

C'est en ce sens que les Salésiens de don Bosco, présents au Maroc dans la double périphérie de la migration et du dialogue interreligieux, sont des témoins et protagonistes de la «nature missionnaire»³ de «l'Eglise "en sortie" [qui, selon les paroles du Pape François] est la communauté des disciples missionnaires qui prennent l'initiative, qui s'impliquent, qui accompagnent, qui fructifient et qui fêtent».⁴

Accompagner donc les jeunes dans leurs différents choix de vie et les aider à devenir missionnaires des autres dans un contexte où l'islam est la religion de l'État, est l'un des défis majeurs de l'Eglise dont les membres sont pour la plupart des jeunes migrants et étudiants venant de divers pays d'Afrique subsaharienne. En contact permanent avec leurs pairs musulmans, en particulier dans les écoles et universités, les jeunes chrétiens sont protagonistes d'une nouvelle façon de vivre et de pratiquer

¹ Samuel Komanvi AMAGLO, sacerdote salesiano in Marocco, attualmente (2019) docente presso la Facoltà di Teologia dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.

² Cfr. S.K. AMAGLO, *Une perspective africaine de la mission chrétienne. Le dialogue éducatif*, Editions L'Harmattan, Paris 2017, 13.

³ Cfr. CONCILE VATICAN II, Décret sur l'activité missionnaire de l'Eglise *Ad Gentes* (7 décembre 1965) n. 2, in *AAS* 58 (1966) 947-990. Ce texte sera cité sous la forme abrégée AG.

⁴ FRANCOIS, Exhortation Apostolique *Evangelii Gaudium* (24 novembre 2013) n. 24, in *AAS* 105 (2013) 1019-1137. Elle sera citée sous la forme abrégée EG.

le dialogue interreligieux: le *dialogue éducatif théologique* que nous allons expliciter dans cette communication. Notre réflexion s'articulera en trois parties essentielles: la mission dans la perspective de dialogue éducatif théologique; l'Eglise et sa mission dans le contexte de dialogue islamo-chrétien du Maroc, l'accompagnement des jeunes au carrefour de la mission comme exercice de dialogue éducatif.

1. La mission dans la perspective du dialogue éducatif théologique

1.1. Concept de mission

La *mission* est un concept qui, à cause de sa vitalité et de son dynamisme, a connu une métamorphose avec les changements dont le monde fait objet.⁵ Le mot *mission*, de latin *missio* (dérivée de *mittere*) a le sens d'une «action d'envoyer». Avant de trouver une consolidation dans la réflexion et la pratique chrétiennes, «dès son origine le terme [mission] désigne un déplacement des hommes de leurs territoires vers d'autres territoires pour annoncer ou communiquer un message, le plus souvent un message religieux».⁶ En politique, par exemple, le concept de mission est lié à une charge confiée à une personne (chargé de mission),⁷ un «pouvoir donné à un délégué d'aller faire une chose. [C'est aussi] une fonction temporaire et déterminée dont un gouvernement charge un agent spécial: mission diplomatique».⁸

Dans le contexte vétérotestamentaire, plutôt que chercher une définition de la mission, il y a souvent eu des tentatives pour chercher des pratiques de la part du peuple élu, Israël, qui expliqueraient son intérêt pour les autres peuples; déjà que l'idée de mission n'est pas à comprendre dans les catégories néotestamentaires où la conception de la mission peut être déduite de la vie et de la mission de Jésus, à partir des textes des quatre évangiles, de la pratique missionnaire de ses disciples à partir des Actes des apôtres et de l'activité de Paul, "apôtre" des païens.⁹ En réalité, «L'Ancien Testament ne mentionne pas d'envoi par Dieu de croyants de l'ancienne Alliance pour franchir les frontières géographiques, religieuses et sociales et gagner de nouveaux croyants à Yahvé».¹⁰ Même si les prophètes ont reçu une mission de Dieu pour Israël, la mission dans l'Ancien Testament est comprise dans la catégorie de l'élection et de l'universalité du salut.¹¹

⁵ On pourrait se référer aussi à notre article S.K. AMAGLO, *Le dialogue éducatif pour une mission au-delà du prosélytisme*, in *SEDOS Bulletin* 50 (2018) 1-2, 2-11.

⁶ S.K. AMAGLO, *Une perspective africaine de la mission chrétienne*, cit., 44.

⁷ A. REY (éd.), *Dictionnaire historique de la langue française*, tome 2, Le Robert, Paris 1998, 2252.

⁸ C. AUGÉ (éd.), *Larousse Universel en 2 volumes, nouveau dictionnaire encyclopédique*, tome 2, Librairie Larousse, Paris 1923, 267.

⁹ Cfr. M. SIEVERNICH, *La missione cristiana. Storia e prassi*, Queriniana, Brescia 2012, 21.

¹⁰ D.J. BOSCH, *Dynamique de la mission chrétienne: histoire et avenir des modèles missionnaires*, Karthala, Paris 1995, 29.

¹¹ Cfr. S.K. AMAGLO, *Une perspective africaine de la mission chrétienne*, cit., 46.

Israël est élu par Dieu non pas pour ses mérites mais par pure bienveillance et amour de Dieu. De cette élection, le peuple expérimente que le salut ne se limite pas au passé mais que Dieu continue à réaliser ses promesses faites aux pères. De cette conviction découle une relation avec Dieu et avec le prochain qui se concrétise dans l'adoration du Dieu unique et le service aux prochains surtout les pauvres et marginaux. Ces deux réalités, adoration et service, sont portés de manière explicite en avant dans le Nouveau Testament avec l'avènement de Jésus Christ.

Dans le Nouveau Testament où les mandats missionnaires sont variés tant dans leurs expressions que pratiques, le terme prendra le synonyme d'évangélisation. En effet, si Matthieu a mis l'accent sur l'action de «faire des disciples» à travers le baptême et l'enseignement (cfr. *Mt* 28, 19), le missionnaire selon Marc est un disciple qui accomplit les œuvres que Jésus lui-même a faites surtout en faveur des pauvres pour la manifestation du règne de Dieu (cfr. *Mc* 16, 15-18).

Alors que Luc considère le missionnaire comme un témoin du Ressuscité et de l'accomplissement de l'histoire du salut (cfr. *Lc* 24, 44-48), Jean place la mission en continuité avec la mission trinitaire (cfr. *Jn* 20, 21). Saint Paul sera le protagoniste principal d'une mission territoriale et interculturelle, puisqu'il a été consacré comme apôtre et envoyé aux païens.¹² En réalité, être disciple et faire des disciples qui témoignent de l'amour du Père¹³ en qui la mission trouve sa source principale, voilà ce qui caractérise l'Eglise au cours des siècles.

Sans entrer dans l'historique de ce concept, notons que sur le plan ecclésial, le terme *mission* a connu une évolution spectaculaire tant dans sa pratique que dans sa conception. Selon toujours David Bosch, «à partir des années 50» le mot «mission» a connu un usage plus large: l'envoi missionnaire, l'activité missionnaire, les territoires de mission, des services rendus. Et à l'auteur de résumer ces significations en quatre catégories théologico-pastorales: la propagation de la foi, l'expansion du règne de Dieu, la conversion des peuples, la fondation de nouvelles Églises.¹⁴ Pour comprendre l'évolution actuelle dans la compréhension de la mission, il convient de

distinguer entre mission (au singulier) et missions (au pluriel). La première se rapporte à la *missio Dei* (mission de Dieu), à la révélation de l'amour de Dieu pour le monde [...] Les missions (*missiones ecclesiae*: les projets missionnaires de l'Eglise) sont les formes particulières de la participation à la *missio Dei* en temps et lieux et en rapport avec certains besoins.¹⁵

De nos jours, la mission est plus comprise comme *Missio Dei*¹⁶ sans pour autant négliger la participation de l'Eglise. La croissante attention aux réalités du monde

¹² Pour un fondement biblique de la mission, *ibid.*, 44-49.

¹³ Cfr. *AG*, nn. 2-4.

¹⁴ D.J. BOSCH, *Dynamique de la mission chrétienne: histoire et avenir des modèles missionnaires*, cit., 11.

¹⁵ *Ibid.*, 22.

¹⁶ Cfr. F.A. OBORJI, *The Theological Aspects of Mission New Challenges and perspectives*, in *Urbaniiana University Journal* 67 (2014/1) 35-69.

qui influence la réflexion et la pratique missionnaire fait que la mission

se décline dans les dimensions essentielles de la vie ecclésiale à savoir l'annonce, l'évangélisation, le témoignage, le dialogue, l'engagement social ou l'engagement pour la libération, la justice, la paix, la réconciliation et la protection environnementale.¹⁷

Dans la diversité des dimensions de la mission, nous ne devons pas perdre de vue l'annonce explicite qui «*correspond à la soif d'infini présente dans chaque cœur humain*».¹⁸

Elle doit être

assurée, dans la puissance de l'Esprit et en obéissance au commandement reçu du Seigneur ; fidèle dans la transmission de l'enseignement reçu du Christ ; humble, respectueuse de la présence et de l'action de l'Esprit de Dieu, dialogale et inculturée, incarnée dans la culture et la tradition spirituelle de ceux à qui elle est adressée.¹⁹

De nos jours, la mission passe d'une conception territoriale à celle contextuelle qui peut être ad gentes, du soin pastoral ou de la nouvelle évangélisation sans oublier que la distinction n'est pas tout à fait nette entre les contextes qui peuvent se retrouver dans une même réalité²⁰. Dans la réflexion missiologique contemporaine qui comprend plusieurs modèles,²¹ le concept de mission, tout en conservant d'une certaine manière son sens d'«*envoi*», n'implique plus nécessairement un «*déplacement*»²² mais se définit comme un *exercice de dialogue*²³ qui doit tenir compte de la diversité des contextes, de la pluralité des religions et des cultures dans la perspective du *dialogue éducatif* que nous abordons dans le point suivant.

1.2. La notion du dialogue éducatif dans la perspective théologique

Le *dialogue éducatif* et son application dans le domaine de la Théologie de la mission est le résultat de notre recherche doctorale sur la relation entre l'éducation

¹⁷ S.K. AMAGLO, *Une perspective africaine de la mission chrétienne*, cit., 199.

¹⁸ EG, n. 165.

¹⁹ Cfr. CONSEIL PONTIFICAL POUR LE DIALOGUE INTERRELIGIEUX - CONGRÉGATION POUR LA DOCTRINE DE LA FOI, *Réflexions et orientations concernant le dialogue interreligieux et l'annonce de l'Évangile*, in *Dialogue et Annonce* (19 mai 1991) n. 70, in AAS 84 (1992) 414-446; voir aussi, *Documentation Catholique* 2036 (1991) 874-890; ce texte sera cité sous la forme abrégée: DA.

²⁰ JEAN PAUL II, Lettre encyclique sur la valeur permanente du précepte missionnaire *Redemptoris missio* (7 décembre 1990) nn. 33-34, in AAS 83 (1991) 249-340.

²¹ Cfr. S.K. AMAGLO, *Une perspective africaine de la mission chrétienne*, cit., 54-65.

²² Cfr. A. REY (éd.), *Dictionnaire historique de la langue française*, cit., 2252.

²³ Cfr. S.B. BEVANS - R.P. SCHROEDER, *Teologia per la missione oggi*, cit., 550; FABC, *Evangelization in Modern Day Asia* (1974), in G.B. ROSALES - C.G. ARÉVALO (éd.), *For all the peoples of Asia: Federation of Asian Bishops' Conferences Documents from 1970-1991*, Claretian Publications, Quezon City 1997, 14-15.

et la mission chrétienne en Afrique.²⁴ En effet, le dialogue éducatif, plus appropriée aux Sciences de l'éducation et qui, à notre connaissance, n'est pas fréquente dans la réflexion missiologique, nous a semblé le mieux adapté pour exprimer la relation théologique entre la mission et l'éducation, surtout chrétienne, qui trouve son fondement premier dans l'acte créateur de Dieu entendu comme *l'educere* de Dieu.²⁵ «Dans la vision chrétienne de l'homme, le dialogue éducatif touche la personne en tant que relation avec soi, relation avec Dieu, relation avec les autres et relation avec la création, le tout dans un dynamisme générationnel».²⁶

Mais pour comprendre le dialogue éducatif dans la perspective missiologique, trois aspects de la vie et de la mission de l'Église en Afrique nous ont semblé indispensables: la mission comme *exercice de dialogue* (thèse développée par Bevans et Schroeder que nous avons déjà cités), la vie comme un ensemble de dialogues qui trouvent une concrétisation typique dans *le dialogue palabrique*²⁷ et l'éducation comme un art dialogique et une dimension constitutive de la mission chrétienne pour la conformation de l'homme à l'image du Christ.²⁸

En effet, comme souligné précédemment, la mission chrétienne est considérée aujourd'hui dans son aspect dialogique plutôt que de prosélytisme. Et l'Église, sans ignorer l'urgence de la mission évangélisatrice, invitée à faire des disciples, s'ouvre au monde avec une série de dialogues: humain et interpersonnel, interreligieux, social, politique et écologique. Dans le domaine de la réflexion missiologique,

le dialogue éducatif est un dialogue qui unit à la fois la mission évangélisatrice dans ses dimensions essentielles telles que l'annonce, le témoignage, le dialogue et l'engagement pour la promotion sociale à travers un service prophétique pour la libération, la justice, la paix, la réconciliation et la protection environnementale. C'est aussi un dialogue interdisciplinaire qui permet à la missiologie elle-même de trouver une place crédible dans le concert des sciences théologiques.²⁹

²⁴ Cfr. S.K. AMAGLO, *Mission et éducation en Afrique indépendante (1960-2010), Le dialogue éducatif comme perspective africaine de la mission chrétienne*, Thèse de doctorat, s.n., Rome 2016 (recherche publiée par l'Harmattan avec le titre: *Une perspective africaine de la mission chrétienne, le dialogue éducatif*, en juin 2017).

²⁵ Cfr. S.K. AMAGLO, *Une perspective africaine de la mission chrétienne*, cit., 199; pour une compréhension biblique de la notion de *Dieu éducateur* dans le débat actuel surtout dans la perspective biblique, cfr. P. POUCHELLE, *Dieu éducateur: une nouvelle approche d'un concept de la théologie biblique entre Bible Hébraïque, Septante et littérature grecque classique*, Mohr Siebeck, Tübingen 2015.

²⁶ S.K. AMAGLO, *Une perspective africaine de la mission chrétienne*, cit., 210.

²⁷ J.G. BIDIMA, *La Palabre: Une juridiction de la parole*, Michalon, Paris 1997; I.B. PESA, *Ethique Communicationnelle de la Palabre Africaine*, Peter Lang, Frankfurt am Main-Berlin-Bern-Bruxelles-New York-Oxford-Wien 2011; F.A. OBORJI, *Mission and reconciliation, theology and pastoral challenges of social violence*, Aracne, Roma 2015.

²⁸ CONCILE VATICAN II, Déclaration sur l'éducation chrétienne *Gravissimum educationis* (28 octobre 1965), Préambule in *AAS* 58 (1966), 728-739.

²⁹ S.K. AMAGLO, *Une perspective africaine de la mission chrétienne*, cit., 212.

De plus, dans le contexte africain où «l'institution éducative [consiste encore de nos jours] en une école sans murs»,³⁰ la vie elle-même est un ensemble de dialogues qui trouvent un cadre propice dans le dialogue palabrique. Ce dernier trouve son application dans la palabre africaine qui est une assemblée populaire où sont traités les problèmes tant individuels que communautaires. On distingue généralement deux formes de palabres: «les 'palabres iréniques' tenues en dehors de tout conflit [...] et les 'palabres agonistiques' qui font suite à un différend».³¹

Sans entrer dans les détails de cette pratique non seulement traditionnelle mais aussi contemporaine qui a trouvé un nouveau regain dans la réflexion théologique, philosophique et éthique, notons que contrairement au dialogue éducatif, la palabre, qu'elle soit agonistique ou irénique est essentiellement délibérative. Le dialogue éducatif quant à lui, comme on pourrait déjà le voir, a un fort sens de l'éducation qui,

selon l'étymologie courante du terme *educere* (faire sortir dehors, élever ou développer), l'action d'une personne (éducateur ou éducatrice qui est généralement un adulte, une collectivité, la famille, une institution et même l'environnement écologique) sur une autre (éduqué ou éduquée qui est généralement un enfant, un jeune et par extension un adulte) pour faire ressortir des qualités, des aptitudes et des connaissances encore "cachées".³²

Sur le plan théologique et missionnaire, il faut reconnaître, toutefois, que dans son action sociale et interreligieuse, le dialogue éducatif englobe

les caractéristiques importantes de la palabre telles que l'écoute, le respect, l'ouverture, la confrontation, la capacité et la volonté de «risquer la mise en question de ses références, en un mot, de son pouvoir [...] : être disposé à laisser ébranler les justifications de nos actions et valeurs».³³

Dans la relation islamo-chrétienne comme le Maroc, le dialogue éducatif jouit d'une importance capitale surtout dans son lien avec la jeunesse qui peut rajeunir l'Eglise et tisser de nouveaux liens avec les jeunes musulmans.

2. L'Eglise et sa mission dans le contexte de dialogue islamo-chrétien du Maroc

Pour comprendre le titre de cette communication, c'est-à-dire, «les jeunes au carrefour de la mission...» nous devons tenir compte de la réalité ecclésiale fortement influencée non seulement par le contexte spécifique du Maroc qui est un royaume où l'islam est la religion de l'État comme nous l'avons déjà souligné, mais aussi par des événements historiques et présents de l'Eglise elle-même.

³⁰ J. KI-ZERBO, *Eduquer ou périr*, L'Harmattan, Paris 1990, 20.

³¹ J.G. BIDIMA, *La palabre*, cit., 10.

³² S.K. AMAGLO, *Une perspective africaine de la mission chrétienne*, cit., 66.

³³ *Ibid.*, 216; cfr. J.G. BIDIMA, *La palabre*, cit., 113.

Il n'est pas ici question de retracer les vicissitudes historiques, religieuses et socio-politiques du Royaume du Maroc ni même de décrire de façon exhaustive la riche et passionnante histoire de l'Église dans ce contexte. Il s'agit plutôt de rappeler certains caractères saillants qui peuvent aider à mieux comprendre la mission salésienne dans ce pays afin de cerner davantage les défis d'accompagnement des jeunes et leur implication dans la vie et la mission de l'Église. C'est pourquoi il faut situer la mission salésienne dans l'Église au Maroc qui ne peut faire abstraction de ce contexte façonné par l'Islam.

2.1. Le contexte interreligieux de l'Église au Maroc

Le Maroc est un royaume d'Afrique du Nord, multi-identitaire malgré l'unité que lui confèrent la royauté et la religion: l'Islam à dominance sunnite. Selon la *Préambule* de la *Constitution* de 2011, l'unité du Maroc

forgée par la convergence de ses composantes arabo-islamique, amazighe et saharo-hassanie, s'est nourrie et enrichie de ses affluents africain, andalou, hébraïque et méditerranéen [et la] prééminence accordée à la religion musulmane dans ce référentiel national va de pair avec l'attachement du peuple marocain aux valeurs d'ouverture, de modération, de tolérance et de dialogue pour la compréhension mutuelle entre toutes les cultures et les civilisations du monde.³⁴

Dans le contexte marocain, le Roi est «*Commandeur des croyants, Descendant du Prophète, [il possède] une légitimité sans égale pour s'exprimer sur l'Islam et en restituer les réalités et les vérités les plus profondes*».³⁵ Ces réalités et vérités les plus profondes de l'Islam sont les bases de la *Umma* (communauté musulmane) malgré les différences qui peuvent être dues aux contextes historiques, politiques, économiques et socio-culturels. Parmi ces éléments, nous avons la Profession de foi (*shahāda*): *Lā ilāha illā-Llāh Muḥammad rasūlu-l-Llāh* (il n'y a pas de Dieu en dehors de Dieu et Muhammad est son messager); la prière (*ṣalāt*) qui dispose le musulman dans une attitude constante de louange à Dieu en priant cinq fois par jour; la purification des biens (*zakāt*); le jeûne du Ramadan (*ṣiyām*) et le pèlerinage (*hajj*).³⁶

Tous ces éléments, chaque croyant musulman les vit suivant ses convictions qui sont souvent non seulement les fruits de l'éducation reçue mais surtout de l'influence du milieu. Suivant les statistiques les plus récentes, le pays compte 33. 848. 242 d'habitants avec 98,5% de musulmans, 1% de chrétiens (tous étrangers et toute

³⁴ *Préambule* de la *Constitution* de 2011, *Le Bulletin Officiel* n. 5964 bis du 28 Chaâbane 1432 (30 juillet 2011); cfr. http://www.maroc.ma/fr/system/files/documents_page/BO_5964BIS_Fr.pdf.

³⁵ HASSAN II, *Le génie de la modération, Réflexions sur les vérités de l'Islam (entretiens avec Eric Laurent)*, Plon, Paris 2000, 9.

³⁶ Cfr. E. DE VITRAY-MEYEROVITCH, *La preghiera nell'islam: la forma e l'essenza*, La Parola, Roma 2006 [titre original: *Id, La prière en Islam*, Albin Michel, Paris 2003], 27-34; cfr. R. CASPER, *Pour un regard chrétien sur l'islam*, Bayard, Paris 2006, 36-76.

confession confondue) et 0,2% de Juifs³⁷ et selon l'Article 3 de la Constitution du Royaume «*L'islam est la religion de l'État*, qui garantit à tous le libre exercice des cultes». ³⁸

Il est lieu ici de souligner la différence entre la liberté³⁹ religieuse et le libre exercice de cultes qui est garanti surtout aux non-musulmans qui, toutefois, ne doivent pas s'adonner au prosélytisme punissable par la loi allant des fois jusqu'à l'expulsion. En effet, le Marocain n'est pas libre de changer de religion même s'il le désire. La loi punit celui qui empêche, même à un non-musulman, le libre exercice de cultes et celui qui s'adonne au «prosélytisme» le plus souvent interprété dans des termes qui ne disent pas nécessairement les mêmes choses;⁴⁰ c'est le cas de la "séduction" utilisé dans l'article 220 où il est dit qu'est puni

d'emprisonnement de six mois à trois ans et d'une amende de 100 à 500 dirhams [...] quiconque emploie des moyens de séduction dans le but d'ébranler la foi d'un musulman ou de le convertir à une autre religion, soit en exploitant sa faiblesse ou ses besoins, soit en utilisant à ces fins des établissements d'enseignement, de santé, des asiles ou des orphelinats.⁴¹

C'est dans ce contexte que l'Église doit vivre et travailler à travers un témoignage transparent dans un esprit de dialogue sincère et crédible, exempt de toute motivation secrète de convertir l'autre au christianisme, ce qui pourrait nuire à sa mission.

2.2. Les Salésiens de don Bosco dans l'Église et sa mission évangélisatrice au Maroc

L'Église, surtout Catholique, au Maroc est une «institution» à caractère ambivalent même si on cherche ci et là à voir des aspects positifs d'un christianisme de plus en plus métamorphosé avec la présence d'étudiants d'Afrique subsaharienne qui, depuis plus d'une vingtaine d'années, transforment le visage du christianisme dans l'imaginaire marocain longtemps dominé ces derniers siècles par un christianisme dit européen, colonial et impérial. Une telle puissance ecclésiale n'exclut pas pour autant l'histoire dramatique de l'Église des esclaves et des captifs qui marque aussi la vie de cette Église.

³⁷ Cfr. <http://www.bibliomonde.com/donnee/maroc-religions-34.html>.

³⁸ Cfr. http://www.maroc.ma/fr/system/files/documents_page/BO_5964BIS_Fr.pdf; *Le Bulletin Officiel* n. 5964 bis du 28 Chaâbane 1432 (30 juillet 2011).

³⁹ Sur la question de liberté en Afrique du nord, cfr. CONFÉRENCE EPISCOPALE DE LA RÉGION NORD DE L'AFRIQUE (CERNA), Lettre pastorale, *Serviteurs de l'espérance, l'Église catholique au Maghreb aujourd'hui* (1^{er} Décembre 2014), 7.

⁴⁰ Sur l'ambiguïté de l'usage de ce terme dans le contexte marocain, on pourrait lire notre article: S.K. AMAGLO, *Le dialogue éducatif pour une mission au-delà du prosélytisme*, in *SEDOS Bulletin* 50 (2018/1-2) 2-11. C'est dans ce sens qu'on pourrait comprendre aussi l'expulsion d'un groupe de chrétiens évangéliques en 2014. Cfr. http://www.brwf.net/images/forbnews/2014/Morocco_2014.pdf.

⁴¹ Cfr. <http://www.liberte-religieuse.org/maroc/>.

En effet, l'image actuelle de l'Église pourrait sembler à une reproduction étonnante de périodes passées dans une présence discontinue. Le christianisme sur la terre marocaine en particulier et en Afrique du Nord en général, n'est pas tout à fait récent et serait même venu des Apôtres. Cette partie du Continent africain a connu à des époques variées la présence plus ou moins forte de chrétiens. Il suffit de penser à la période de gloire marquée par les figures comme Tertullien, Cyprien et Augustin;⁴² ce dernier est même considéré comme l'un des plus grands théologiens dont l'influence sur de nouvelles générations de chrétiens ne cesse de grandir.⁴³ Ou encore une Église des martyrs dont les plus connus sont Perpétue et Félicité.⁴⁴

Cette Église, malgré son rayonnement, s'éteindra pour des raisons qui demeurent encore incomprises: la crise donatiste et pélagienne; l'invasion barbare (vandale), une église des villes impériales et non des campagnes et enfin l'usage du latin qui, contrairement aux langues dites aujourd'hui de colonisation, ne faisait pas partie de la vie courante du peuple. Toutes ces difficultés d'une Église divisée et non inculturée, fera peu de résistance à l'invasion arabo-musulmane entre le VII^e et le VIII^e siècle.⁴⁵

Le christianisme sera réintroduit au Maroc au XIII^e siècle par l'initiative des musulmans eux-mêmes en faisant appel aux milices chrétiennes pour les aider dans les guerres internes même si on avait à cette époque des captifs chrétiens issus des guerres de croisades et qui étaient réduits à l'esclavage et des comptoirs où on notait une présence chrétienne organisée qui, toutefois, n'a pas d'influence sur les populations marocaines.⁴⁶

L'arrivée des Franciscains donnera une nouvelle vitalité à cette Eglise que le Pape Honorius décida d'institutionnaliser en nommant en 1225 «le dominicain, appelé frère Dominique, évêque de Marrakech, et, en 1226 le franciscain, frère Agnello, évêque de Fès».⁴⁷ Malgré cette institutionnalisation, «ni les évêques dominicains, élus au XIV^e siècle, ni les franciscains postérieurs, ne mirent, pratiquement, les pieds en terre nord-africaine».⁴⁸ Cette Eglise connaîtra des moments difficiles surtout pour la communauté des captifs qui, malgré la situation qu'elle vivait, «put porter un authentique témoignage de vie chrétienne devant le peuple musulman qui la regardait avec admiration, à commencer par le sultan en personne».⁴⁹

Après quelques temps de décadence, l'Église connaîtra un nouveau souffle avec l'arrivée massif des Européens à la fin du XIX^e siècle où les Franciscains se sont faits distingués par «leur activité charitable et la simplicité de leur vie n'étaient point sans toucher le cœur d'un peuple qui plaçait si haut ces vertus».⁵⁰

⁴² Cfr. A. GEORGER, *L'Église antique de l'Afrique du Nord*, in H. TEISSIER, *Histoire des Chrétiens d'Afrique du Nord: Libye, Tunisie, Algérie, Maroc*, Desclée, Paris 1991, 25.

⁴³ Cfr. A. TRAPÈ, *S. Agostino*, in A. DI BERARDINO (ed.), *Patrologia*, vol. III, Marietti, Roma 1978, 323-434.

⁴⁴ A. GEORGER, *L'Église antique de l'Afrique du Nord*, 31-32.

⁴⁵ H. TEISSIER *Disparition de l'ancienne Eglise d'Afrique*, in ID., cit., 43-63.

⁴⁶ R. LOURIDO DIAZ, *L'Église au Maroc du XII^e au XIX^e siècle*, in H. TEISSIER, cit., 85-87.

⁴⁷ *Ibid.*, 89.

⁴⁸ *Ibid.*, 94.

⁴⁹ *Ibid.*, 103.

⁵⁰ R. LOURIDO DIAZ - G. MARTINET, *Les mutations de l'Église au Maroc au XX^e siècle*, in H.

La vie de l'Église au Maroc changera avec l'indépendance du pays et les changements opérés par le Concile Vatican II. Elle s'est surtout faite distinguer par son témoignage de vie à travers les œuvres éducatives et sociales. Les chrétiens du Maroc ont compris

que Dieu est au cœur de tout homme, qu'ils forment au Maroc le corps vivant du Christ, et que la vocation de l'Église au Maroc est de rejoindre tout homme. Des chrétiens du Maroc vivent la confiance et le respect fraternel avec les habitants du pays. Dans la ligne du Verbe Incarné et de l'incarnation rédemptrice, ils cherchent à devenir solidaires du peuple marocain par l'étude de la langue, par une initiation à la culture marocaine, par une insertion dans le quartier. Ils apportent leurs efforts de participation aux efforts de développement du pays, tant dans l'exercice de leur profession qu'à travers l'action des différentes œuvres ou institutions d'Église.⁵¹

L'un des événements importants qui influence positivement l'Église est la visite du Pape Jean-Paul II au Maroc le 19 août 1985; il a signé avec le Roi Hassan II des accords diplomatiques dont les fruits sont encore perceptibles aujourd'hui surtout dans le domaine de l'éducation.

La présence des Salésiens de don Bosco⁵² au Maroc depuis 1937,⁵³ a changé l'image de l'Église. Ils participent, surtout à travers l'éducation, non seulement à la vie et à mission de l'Église mais aussi au développement économique et sociopolitique de ce Royaume d'Afrique du Nord en formant des générations de jeunes qui sont devenus aujourd'hui des cadres et acteurs non négligeables dans le pays. Ils ont œuvré dans plusieurs villes du pays (Casablanca, Mohammedia, Rabat) avant de s'établir définitivement à Kenitra qui reste la seule présence actuellement au pays. Tout en s'impliquant dans plusieurs missions diocésaines (catéchèses, accompagnement des jeunes...), ils disposent des œuvres éducatives comme les écoles (maternelle, primaire, collège et professionnelle), d'une maison pour des migrants mineurs non-accompagnés, d'une paroisse et d'un centre de jeunes ouvert à tous avec une attention particulière aux anciens élèves et aux étudiants tant marocains que d'autres pays qui résident dans le pays comme étudiants ou migrants.

TEISSIER, cit., 145.

⁵¹ R. LOURIDO DIAZ - G. MARTINET, *L'Église dans le Maghreb indépendant*, in H. TEISSIER, cit., 223.

⁵² Pour qui ne le sait peut-être pas, les Salésiens de Don Bosco (SDB) sont une Congrégation religieuse de droit pontifical fondée le 18 novembre 1859 à Turin (Italie) par Saint Jean Bosco (1815-1888). Ils sont complètement dédiés à l'éducation de la jeunesse avec une prédilection pour les plus démunis en utilisant le *système préventif* fondé sur la *raison*, la *religion* et l'*affection* (approximatif du terme italien *amorevolezza*).

⁵³ Cfr. AA.Vv., *75 ans de l'œuvre de Don Bosco (1937-2012), Maroc-Kenitra (Port-Lyautey)*, s.n., Kenitra 2012.

3. L'accompagnement des jeunes au carrefour de la mission comme exercice de dialogue éducatif

On ne saurait parler de l'Eglise au Maroc aujourd'hui sans mentionner les jeunes de l'Afrique subsaharienne qui redonnent de la "couleur" à cette Eglise qui retrouve de plus en plus de vivacité et de dynamisme juvénile avec ses prouesses et défis. Les célébrations changent de mode avec l'introduction des chants, des danses et d'expressions liturgiques typiquement africaines. En effet, à partir de l'an 2000, le Maroc a commencé à ouvrir ses portes aux étudiants venus de divers pays du continent pour la formation supérieure avec l'octroi de bourses d'études. Parmi ces jeunes, il y a

un nombre non négligeable de chrétiens. De nombreux étudiants tout d'abord, accueillis dans les établissements d'enseignement supérieur du Maghreb en vertu de conventions établies entre Etats, ou, de plus en plus, dans les écoles, instituts et universités privés. Avec les migrants, les étudiants représentent aujourd'hui l'essentiel des laïcs de nos communautés chrétiennes. Ils sont véritablement une grâce pour nos Eglises.⁵⁴

Cette ouverture du Maroc devient un souffle pour l'Eglise qui voit ses membres augmenter et se rajeunir. En dehors des étudiants qui sont dans les situations régulières et d'accords entre le Maroc et les autres Etats, on note aussi un grand nombre de jeunes et de moins jeunes migrants qui cherchent à rejoindre l'Europe par la Méditerranée. Beaucoup, après un certain nombre d'échec finissent par s'établir dans le pays en trouvant un travail et en fondant des familles. La jeunesse redynamise l'Eglise au Maroc qui vit aujourd'hui une nouvelle pentecôte.

Si d'un côté la présence des jeunes étudiants et migrants constitue un atout pour les Eglises d'Afrique du Nord, de l'autre côté cela pose aussi des défis d'intégration, d'accompagnement⁵⁵ et de formation pour qu'ils discernent leur vocation et prennent en main l'initiative de la mission car pour la plupart du temps, ce sont eux qui sont en contact avec leurs camarades dans les écoles et les universités. «*Ils sont les seuls témoins du Christ dans les milieux étudiantins*».⁵⁶ On note aussi une augmentation des églises évangéliques et des églises dites de «maison». Tout cela devient un défi pour l'Eglise qui doit promouvoir un dialogue œcuménique et interreligieux. L'Eglise au Maroc est invitée à repenser sa mission en œuvrant pour un dialogue *ad intra* et *ad extra*.

Dans un milieu éducatif comme l'oratoire et plus encore dans une école, le dialogue éducatif se traduit essentiellement à six niveaux: dialogue avec l'éduqué, dialogue avec les parents, dialogue entre éducateurs, dialogue avec d'autres institutions éducatives, le dialogue avec le contexte et enfin le dialogue avec Dieu même dans les milieux où l'annonce explicite de la Bonne Nouvelle n'est pas possible; une réalité qui, dans la plupart des cas, n'interdit pas de vivre sa foi dans un esprit d'humilité

⁵⁴ CERNA, *Serviteurs de l'espérance*, cit., 12.

⁵⁵ Cfr. l'*Instrumentum laboris* du Synode pour les Jeunes sur le thème: *Les jeunes, la foi et le discernement vocationnel*.

⁵⁶ CERNA, *Serviteurs de l'espérance*, cit., 12.

et de témoignage. La suite de cette réflexion sera orientée vers la pratique salésienne qui a une longue tradition missionnaire dans ce domaine.

Pour un salésien, la cour de récréation n'est pas seulement un lieu et un temps de divertissement mais un lieu de rencontre, de dialogue, d'amitié et de présence où le système préventif fait de *raison, religion et affection* est vécu comme une impulsion pastorale, pédagogique et spirituelle.⁵⁷ Pour une mission conçue comme dialogue éducatif dans un contexte pluraliste, l'éducateur est appelé à aimer ce que les jeunes aiment, même leur religion, dans le but de les faire aimer ce qui, apparemment, peut leur sembler inadmissible, comme l'accueil et le respect des autres qui ne partagent pas la même foi ni les mêmes convictions sur la vision du monde et le sens de l'histoire.

Le point de départ indispensable est la rencontre avec les jeunes dans la condition où ils se trouvent, en écoutant avec attention leurs questions pour mettre en valeur le potentiel de croissance que chacun [d'eux] porte en soi. Vue ainsi, l'éducation des jeunes n'est pas une manifestation optionnelle de la charité ou un aspect sectoriel de la mission: elle est la route qu'il faut parcourir. Le souci éducatif de l'action pastorale veut se laisser rejoindre par l'histoire de la vie du jeune et reconnaître que l'action de Dieu passe par notre médiation.⁵⁸

En bref, le dialogue éducatif, en relation avec la cour de récréation, ouvre le jeune à l'acceptation et la promotion de la diversité sans toutefois nier son identité. La tension née de la différence de sensibilité, de race, de religion ou de langue se transforme en une tension créative et récréative qui ouvre le jeune à l'altérité et porte à l'«amour, joie, paix, patience, bonté, bienveillance, foi, douceur, maîtrise de soi » qui sont en réalité le fruit de l'Esprit (cf. *Gal 5, 22-23*). C'est aussi le lieu où les parents, en rencontrant d'autres personnes de la même dénomination chrétienne ou non, de la même confession religieuse ou non, croyants ou non, s'ouvrent à la diversité.

C'est seulement ainsi qu'on peut arriver à éduquer en évangélisant (pour les jeunes) et évangéliser en éduquant (pour les adultes). Même dans les contextes où l'annonce explicite n'est pas possible, l'éducateur est appelé, non pas à renier son identité chrétienne, mais à l'intégrer plutôt dans sa vie en cultivant l'optimisme et la joie,⁵⁹ nécessaires à l'éducation entendue comme un processus qui tend à l'acquisition des dispositions qui aident la personne de l'éduqué dans sa vie globale.⁶⁰

⁵⁷ Cfr. DICASTÈRE POUR LA PASTORALE SALÉSIENNE DES JEUNES, *La pastorale salésienne des jeunes: cadre de référence*, Direzione Generale Opere Don Bosco, Rome 2014, 78-103.

⁵⁸ DICASTÈRE POUR LA PASTORALE SALÉSIENNE DES JEUNES, *La pastorale salésienne des jeunes*, cit., 60.

⁵⁹ Cfr. SALÉSIENS DE DON BOSCO, *Les Constitutions de la Société de Saint François de Sales*, art. 17.

⁶⁰ Cfr. C. NANNI, *Educazione*, in M. MIDALI - R. TONELLI (éd.), *Dizionario di pastorale giovanile*, Elledici, Leumann (To) 1992, 70.

Conclusion

Au demeurant, définir la mission comme dialogue éducatif dans la perspective théologique porte nécessairement à reconnaître des efforts consentis par l'Église qui, surtout durant le Concile Vatican II, a senti la nécessité et le besoin de prendre en compte les aspirations des hommes de notre temps,⁶¹ une prise de conscience qui se manifeste plus clairement dans la prise en compte de la question religieuse qui détermine de façon décisive le vécu de milliers de personnes.

Dans un contexte de mission comme le Maroc, les jeunes ont un rôle non négligeable. Pour cela ils ont besoin de formations, d'accompagnement et surtout du respect et de la confiance pour devenir des missionnaires dans les milieux estudiantins où ils sont les seuls témoins du Ressuscité.

⁶¹ Cfr. CONCILE VATICAN II, Constitution pastorale sur l'Église dans le monde de ce temps *Gaudium et Spes* (7 décembre 1965), n. 22, in *AAS* 58 (1966) 1025-1115.

FEDE E BENESSERE NEI GIOVANI DEI CFP: UNA RICERCA SUL CAMPO

Elisa Coli¹ - Maurizio Norcia²

Introduzione

Il rapporto che l'essere umano ha con la fede, ed in particolare gli atteggiamenti e i comportamenti nei confronti della religione, si modificano nel corso della sua vita, influenzati da diversi fattori.³ Una fase particolarmente interessante in tal senso è rappresentata dall'adolescenza, periodo caratterizzato per natura da grandi cambiamenti sul piano della maturazione biologica, dello sviluppo cognitivo ed emotivo, delle esperienze psicosociali che riguardano anche il rapporto dei ragazzi con la fede e la pratica religiosa. Proprio su come si modifica il rapporto dei giovani con la fede durante la fase adolescenziale si sono concentrati diversi studi e ricerche.⁴

Da questo punto di vista Fowler e Dell,⁵ basandosi sulla teoria dello sviluppo della fede,⁶ hanno delineato tre stadi di sviluppo che caratterizzano la fede durante la fase adolescenziale: quello mitico-letterale, in cui gli adolescenti rispondono alla fede secondo le loro capacità; quello sintetico-convenzionale, in cui i giovani cercano di costruire prospettive di compromesso tra le loro vedute religiose e quelle degli altri, anche se incompatibili; quello riflessivo-individuale, caratterizzato da un'auto riflessione critica e da un esame del proprio credo e dei propri valori.

¹ Elisa COLÌ, CNR, Istituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione, Roma.

² Maurizio NORCIA, CNR, Istituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione, Roma.

³ Cfr. S.A. DESMOND - K.H. MORGAN - G. KIKUCHI, *Religious development: How (and why) does religiosity change from adolescence to young adulthood?*, in *Sociological Perspectives* 53 (2010/2), 247-270; M. DILLON - P. WINK, *In the course of a lifetime: Tracing religious belief, practice, and change*, University of California Press, Berkeley CA 2007.

⁴ Cfr., ad esempio, P.E. KING - C.J. BOYATZIS, *Exploring adolescent spiritual and religious development: Current and future theoretical and empirical perspectives*, in *Applied Developmental Science* 8 (2004/1), 2-6; M.L. DENTON - L.D. PEARCE - C. SMITH, *Religion and spirituality on the path through adolescence*, in *National study of Youth and religion* (2008) 22, 2010; C. SMITH - P. SNELL, *Souls in transition: The religious and spiritual lives of emerging adults*, University Press, Oxford 2009.

⁵ Cfr. J.W. FOWLER - M.L. DELL, *Stages of faith and identity: Birth to teens*, in *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America* 13 (2004/1), 17-33.

⁶ Cfr. J.W. FOWLER, *Toward a developmental perspective on faith*, in *Religious Education* 69 (1974/2), 207-219; ID., *Stage of faith*, Harper & Row Publisher, San Francisco 1981.

Nel nostro Paese il rapporto dei ragazzi con la religiosità e la fede è sempre stato uno degli argomenti più approfonditi dal punto di vista sociologico, rispetto al quale negli ultimi anni sono state condotte numerose indagini.⁷ Qual è il rapporto che i giovani italiani di oggi hanno con la fede, cosa rappresenta per loro la fede? Proprio su questo tema è incentrata la ricerca “Giovani e fede in Italia”,⁸ che ha coinvolto 150 adolescenti e che ha la prerogativa di essere stata condotta con metodologie di tipo qualitativo, che hanno consentito di approfondire vissuti e significati. Tra i vari risultati la ricerca ha messo in luce che la fede viene vissuta dai giovani in maniera strettamente personale e intima, laddove la pratica religiosa ed in particolare l’andare a Messa non è vista come strettamente necessaria; i giovani inoltre credono nell’esistenza di qualcosa o qualcuno al di sopra di loro che aiuta nei momenti di difficoltà; la fede, inoltre, dà speranza, fiducia e forza per affrontare momenti complicati come ad esempio una malattia. Emerge inoltre un certo distacco dalla dimensione istituzionale e comunitaria della Chiesa; in particolare, i giovani che auspicano un rinnovamento nel mondo ecclesiastico vedono nelle azioni e nelle parole di Papa Francesco una grande opportunità.

Un’altra ricerca interessante da questo punto di vista è quella condotta da Garelli⁹ che, coinvolgendo 1450 ragazzi, ha tracciato l’*identikit* spirituale dei giovani italiani di età compresa tra i diciotto e i ventinove anni. I principali risultati mettono in luce: l’aumento dei giovani “non credenti”, che si esprime in forme diverse che vanno dall’ateismo all’indifferenza, al non credere in una realtà trascendente; una certa tolleranza nei confronti di chi ha idee differenti; una visione negativa della Chiesa, fatta eccezione per Papa Francesco e alcuni operatori pastorali; una certa apertura, seppur non molto diffusa, verso forme di spiritualità alternative.

Tutti gli studi si sono occupati della fede intesa come fede religiosa, mentre non vi sono ricerche, per quanto di nostra conoscenza, incentrate sul concetto di fede in generale, non necessariamente di tipo religioso. Lo studio che stiamo introducendo, che ha inteso analizzare la rappresentazione della fede non circoscrivendola ad alcun ambito, sembra quindi muoversi in un campo ancora inesplorato da questo punto di vista.

1. Obiettivi

Il presente studio ha come principale obiettivo quello di indagare il rapporto dei giovani con la fede, approfondendo i significati e i contenuti condivisi che i ragazzi coinvolti nella ricerca associano ad una delle componenti fondamentali del

⁷ Cfr., ad esempio, A. MATTEO, *La prima generazione incredula. Il difficile rapporto tra i giovani e la fede*, Rubbettino, Roma 2010; A. CASTEGNARO (ed.), *“C’è campo?”: giovani, spiritualità, religione*, Marcianum Press, Venezia 2010; A. CASTEGNARO - G. DAL PIAZ - E. BIEMMI, *Fuori dal recinto: giovani, fede, chiesa: uno sguardo diverso*, Ancora, Milano 2013.

⁸ Cfr. R. BICHI - P. BIGNARDI, *Dio a modo mio*, Vita e Pensiero, Milano 2015.

⁹ Cfr. F. GARELLI, *Piccoli atei crescono: davvero una generazione senza Dio*, Il Mulino, Bologna 2016.

Benessere soggettivo. Lo studio è parte di una ricerca più ampia che l'ISTC-CNR sta realizzando in collaborazione con il *Centro Nazionale Opere Salesiane - Formazione e Aggiornamento Professionale* (CNOS-FAP), focalizzata sul Benessere soggettivo dei giovani allievi dei Centri di formazione professionale (CFP) salesiani.

2. Metodologia e strumenti

2.1. Partecipanti

La ricerca ha coinvolto 2746 allievi appartenenti a 32 Centri di formazione distribuiti in otto regioni italiane (Lazio, Abruzzo, Liguria, Piemonte, Val d'Aosta, Lombardia, Veneto e Friuli) appartenenti al nord, al centro e al sud della Penisola. Le principali caratteristiche socio-demografiche dei partecipanti sono riassunte nella tabella di seguito (Tab. 1), mentre i grafici successivi (Fig. 1 e Fig. 2) mostrano la distribuzione dei partecipanti nelle diverse regioni e CFP d'Italia.

Tabella 1. Le caratteristiche dei partecipanti

	Frequenza	Percentuale valida
Sesso		
Femmina	384	17,5
Maschio	1808	82,5
Totale	2192	100
Fascia d'età		
13-14 anni	1423	65,2
15 anni	501	23
16-21 anni	258	11,8
Totale	2182	100
Luogo di nascita		
Nato all'estero	221	10,1
Nato in Italia	1968	89,9
Totale	2189	100
Titolo di studio del padre		
Nessun titolo	2	0,1
Licenza elementare	104	5,3
Licenza media inferiore	955	48,4
Qualifica professionale	15	0,8
Licenza media superiore	746	37,8
Laurea	151	7,5
Post laurea	1	0,1
Totale	1974	100
Titolo di studio della madre		
Nessun titolo	6	0,3
Licenza elementare	68	3,4
Licenza media inferiore	784	39,3
Qualifica professionale	9	0,5
Licenza media superiore	906	45,4
Laurea	220	11
Post laurea	1	0,1
Totale	1994	100

Figura 1. La distribuzione dei partecipanti per regione

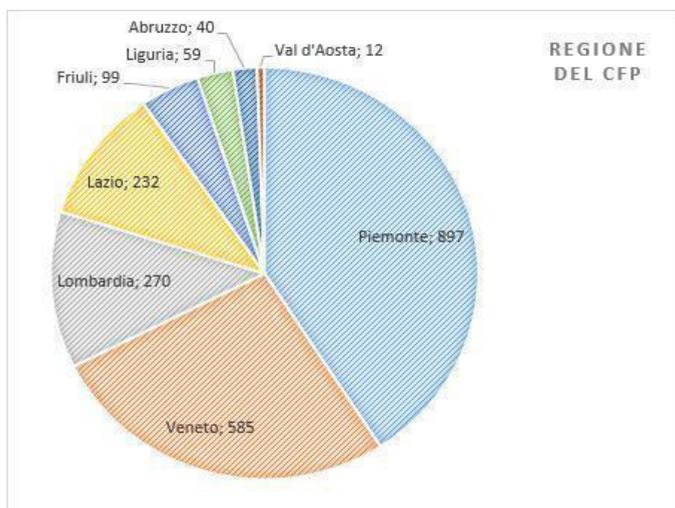
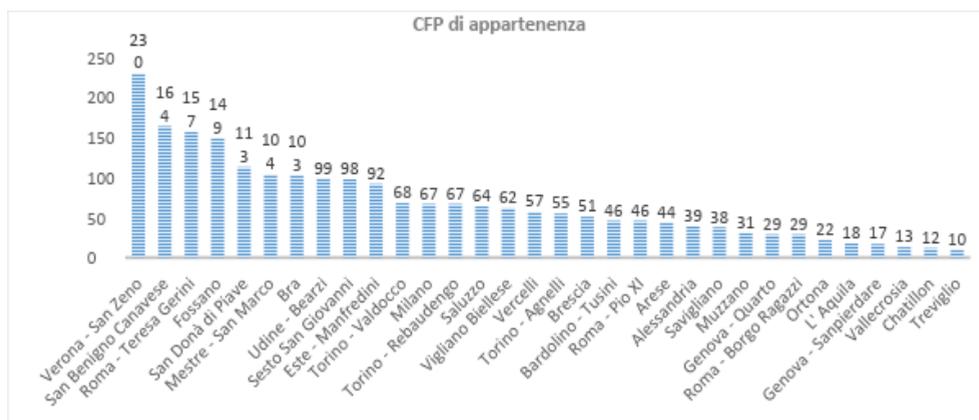


Figura 2. La distribuzione dei partecipanti per CFP



2.2. Metodologia

Per indagare il modo in cui i giovani si rappresentano la fede, si è scelto di seguire la teoria delle rappresentazioni sociali, nell'ambito della quale si è fatto riferimento all'approccio strutturale o "teoria del nucleo centrale" di Abric (1994). Questo approccio descrive la rappresentazione sociale come un sistema gerarchizzato e organizzato, composto da due sottosistemi tra loro interagenti: un sistema centrale ed un sistema periferico. Il sistema centrale (o nucleo centrale) è l'elemento costitutivo della

rappresentazione e ne determina il significato e l'organizzazione interna, ed è anche l'elemento della rappresentazione maggiormente stabile e più resistente ai cambiamenti; include un numero limitato di elementi che costituiscono la base comune e consensuale della memoria collettiva e il sistema di norme alle quali un gruppo fa riferimento (Abric, 2001); ha una funzione al contempo generatrice, in quanto è responsabile della creazione e dell'eventuale trasformazione della rappresentazione, e organizzatrice, in quanto struttura i legami con i vari elementi periferici.

Il sistema periferico è invece la parte flessibile della struttura, non necessariamente condiviso all'interno di un gruppo (Abric, 1994); gli elementi periferici hanno invece una funzione adattatrice, in quanto fungono da guida per la lettura immediata delle situazioni, e individualizzante, poiché integrano il nucleo condiviso delle rappresentazioni sociali con gli elementi personali. Vi sono infine gli elementi di contrasto che indicano un cambiamento in corso nella rappresentazione o la presenza di un sottogruppo portatore di una rappresentazione differente.

In particolare, la struttura della rappresentazione è stata ricostruita attraverso il metodo dell'evocazione gerarchizzata di Verges (1992); nello specifico ai ragazzi è stato chiesto di evocare da tre a cinque parole a partire dalla parola stimolo fede, esplicitando poi, per ogni parola indicata, il motivo della scelta.

2.3. Strumento

I giovani partecipanti sono stati intervistati attraverso un questionario costruito *ad hoc* per la ricerca e somministrato *online* (tramite *Computer Assisted Self Interview* - CASI) nel periodo compreso tra settembre e dicembre 2017. La tabella seguente (Tab. 2) illustra sinteticamente la struttura del questionario nel suo insieme, così come utilizzato per l'intero progetto di ricerca, ed evidenzia la parte relativa allo studio delle rappresentazioni sociali.

3. Analisi dei dati e risultati

L'analisi dei dati è avvenuta integrando diverse modalità/strumenti, presentati di seguito.

Per quanto riguarda l'analisi della struttura della rappresentazione sociale da un punto di vista lessicale, il *corpus* di parole è stato analizzato facendo ricorso al *software* EVOC 2005, un programma appositamente creato da Verges (1992) che consente di effettuare un'analisi lessicografica dei dati testuali e di attribuire, attraverso la combinazione di specifici criteri¹⁰, ciascuna parola evocata ad una delle componenti della struttura della rappresentazione sociale: il nucleo centrale, la prima e la seconda periferia, gli elementi di contrasto. Sul *corpus* di parole è stata preventivamente con-

¹⁰ La frequenza di una parola, ossia il numero delle volte in cui è citata dagli intervistati, e l'importanza (o rango), ossia l'ordine di evocazione della stessa.

dotta una pulizia del vocabolario, eliminando gli errori di ortografia o di battitura, rendendo tutti i termini al singolare, trasformando tutti gli aggettivi e i verbi in sostantivi e accorpando i sinonimi.

Tabella 2. La struttura del questionario

	N ITEM	DIMENSIONI CONCETTUALI	DETTAGLI
PRIMA PARTE DEL QUESTIONA- RIO	3-9	INFORMAZIONI SOCIO-ANAGRAFICHE	Età (item 3), Sesso (item 4), Titolo di studio del padre e della madre (item 5 e 6), Luogo di nascita (in Italia o meno; item 7), Luogo di nascita del padre e della madre (in Italia o meno; item 8 e 9).
	10-14	FELICITÀ	Item della Subjective Happiness Scale (SHS) di S. Lyubomirsky & H. Lepper (1999; item 10-13), Felicità negli ultimi mesi (item 14).
	15-19	SODDISFAZIONE	Item della Satisfaction With Life Scale (SWLS) di E. D. Diener et al. (1985).
	20-79	SUPPORTO SOCIALE PERCEPITO	Item della Child and Adolescent Social Support Scale (CASSS) di C. K. Malecki e M. K. Demaray (2002).
	80-107	COPING	Item della Brief COPE Scale di C. Carver, 1997.
SECONDA PARTE DEL QUESTIONA- RIO	1-2	INFORMAZIONI PER L'ABBINAMENTO CON LA PRIMA PARTE DEL QUESTIONARIO	
	3-12	RAPPRESENTAZIONI SOCIALI RELATIVE ALLA PAROLA "BENESSERE"	Evocazioni gerarchizzate (Verges, 1992)
	13-22	RAPPRESENTAZIONI SOCIALI RELATIVE ALLA PAROLA "FEDE"	Evocazioni gerarchizzate (Verges, 1992)
	23-43	RESILIENZA	Item della Adolescent Resilience Scale di A. Oshio et al. (2003)
	44-71	AUTOSTIMA	Item dalla Rosenberg Self-Esteem Scale di M. Rosenberg (Autostima globale. 1965) e dalla State Self-Esteem Scale di T. Heatherton & J. Polivy (Autostima relativa alla performance, sociale e estetica. 1991).
	72-99	AUTOEFFICACIA	Item dalla Sherer General Self-Efficacy Scale (SGSES) di M. Sherer et al. (1982), dalla sottoscala Academic Efficacy dal Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS) di C. Midgley et al. (Autoefficacia scolastica. 2000) e dalla Social Self-Efficacy Scale di M. Sherer et al. (Autoefficacia sociale. 1982).

Per quanto riguarda l'analisi della struttura della rappresentazione sociale dal punto di vista del contenuto, sul materiale testuale prodotto dai partecipanti, relativo al significato attribuito a ciascuna parola, è stata condotta un'analisi del contenuto con l'ausilio del software Nvivo 10 (Coppola, 2011); nella presentazione della rappresentazione le frasi dette dai partecipanti sono riportate in corsivo, tra virgolette.

Ecco di seguito i *risultati*. Nel complesso i termini elicitati dai giovani che hanno preso parte alla ricerca attorno alla parola stimolo "fede" sono stati 7364, ed in particolare per descrivere la fede sono state utilizzate 718 parole differenti.

3.1. La rappresentazione sociale della fede - analisi del lessico

Dal punto di vista lessicale, se guardiamo al nucleo centrale, ossia quella parte della struttura della rappresentazione che contiene parole citate più frequentemente e con un basso rango (Fig. 3), vediamo come la rappresentazione sociale della fede si struttura attorno ad una serie di termini che rimandano alle divinità (*Dio, Gesù*) o al culto (*religione*) verso cui la fede è rivolta da un lato, e parole che rimandano all'espressione della fede dall'altro; in particolare la fede si esprime sia all'interno di un luogo fisico, di culto, ossia la *Chiesa*, sia attraverso i *sacramenti*. Accanto a questi termini ne compaiono altri che rimandano al significato della parola stessa, laddove la fede è intesa sia come fede religiosa (*credo*), che come atteggiamento nei confronti degli altri (*fiducia*), o come caratteristica dell'individuo (*sincerità*). La parola fede viene inoltre riferita all'anello, ed in particolar modo alla *fede nuziale* che due persone si scambiano nel giorno del matrimonio.

Passando a considerare gli elementi periferici, in particolare analizzando i dati relativi alla prima periferia (Fig. 3), notiamo come le modalità e i luoghi attraverso cui la fede si esprime si arricchiscono con nuovi elementi, ed in particolare la fede si esprime all'interno di luoghi non più esclusivamente fisici ma relazionali, ossia la propria cerchia di *amici* e la propria *famiglia*, attraverso il mezzo della *preghiera*, attraverso modalità che hanno a che fare con il *rispetto* per il prossimo e con l'essere praticanti, come ad esempio l'andare a *Messa*. Inoltre in quest'area compaiono termini che arricchiscono il significato della fede stessa, relativi ancora una volta a qualità/caratteristiche dell'individuo, in particolare la *fedeltà*, ma anche alla sfera affettiva e sentimentale, ossia l'*amore*. Vediamo anche come la fede questa volta è rivolta non più verso le divinità o uno specifico culto, ma verso quelle che sono le proprie *passioni*, introducendo quindi una dimensione legata all'individuo e ai suoi interessi personali.

Per quanto riguarda invece la seconda periferia (Fig. 3), vediamo che la fede è rivolta sia verso le divinità, in particolare verso la figura della Madonna, ossia *Maria*, sia verso gli altri, il *prossimo*, introducendo quindi una dimensione legata all'individuo in relazione non solo con se stesso e le proprie passioni, ma anche con gli altri. Le modalità e i luoghi attraverso cui la fede si esprime si arricchiscono ulteriormente nella seconda periferia; in particolare compaiono nuovi luoghi relazionali di espressione della fede, legati sia alla sfera intima e privata, ossia la *coppia*, sia alla

dimensione più allargata, la *comunità*; la fede si esprime attraverso figure legate alla fede cristiana, ossia le *figure ecclesiastiche* come ad esempio i sacerdoti o il Papa, e con modalità che hanno a che vedere con l'*aiuto* verso il prossimo. Il termine fede rimanda all'abbreviazione di un nome proprio, ossia *Federico* o *Federica*. Inoltre la fede appare connessa al simbolo della *croce* e al *libro sacro*. Infine compaiono ulteriori termini che arricchiscono il significato della fede: fede è sinonimo di *felicità*, *speranza*, *pace* e *tranquillità*.

Tra gli elementi di contrasto (Fig. 3) troviamo ulteriori esplicitazioni delle modalità attraverso cui si esprime la fede, e che sono legate sia a comportamenti individuali che a specifiche persone. In particolare la fede si esprime attraverso la capacità di mantenere la *promessa* fatta, ma anche attraverso la figura di Don Bosco, fondatore dei *Salesiani*.

Figura 3. La struttura della rappresentazione sociale della fede: il lessico

		<<< IMPORTANZA <<<					
		frequenza rango		frequenza rango			
FREQ UEN ZA	>>>	Dio	666	1,7	preghiera	339	2,1
		religione	637	1,8	amico	226	2,0
		Chiesa	552	1,8	amore	184	2,2
		credente	421	2,0	fedeltà	183	2,1
		fiducia	364	2,0	famiglia	178	2,2
		Gesù	303	1,8	rispetto	142	2,2
		sacramento	291	1,9	passione	116	2,0
		fede nuziale	266	1,9	Messa	85	2,3
		sincerità	129	1,9			
			NUCLEO CENTRALE		PRIMA PERIFERIA		
	>>>	frequenza rango		frequenza rango			
		promessa	23	1,9	figura ecclesiastica	83	2,5
		Salesiani	19	1,9	Maria	69	2,6
				Federico	65	2,1	
				coppia	57	2,1	
				Croce	43	2,3	
				aiuto	41	2,4	
				felicità	37	2,3	
				libro sacro	36	2,4	
				speranza	30	2,1	
				comunità	26	2,1	
				pace	24	2,1	
				tranquillità	24	2,3	
				prossimo	23	2,3	
		ELEMENTI DI CONTRASTO		SECONDA PERIFERIA			

I grafici seguenti riassumono il contenuto di ciascuna parte della rappresentazione sociale, ossia nucleo centrale (Fig. 4), prima periferia (Fig. 5), seconda periferia (Fig. 6) ed elementi di contrasto (Fig. 7), raggruppandolo in categorie e sotto categorie.

Figura 4. Sintesi del contenuto del nucleo centrale della rappresentazione

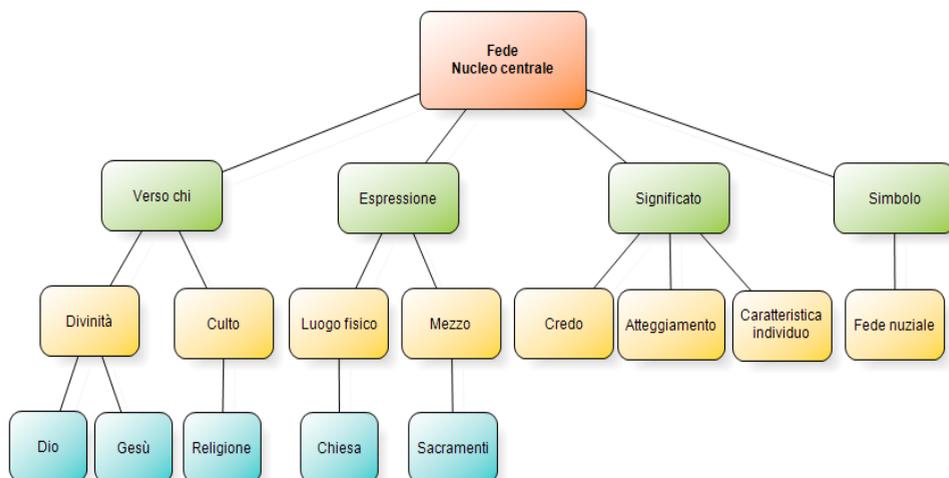


Figura 5. Sintesi del contenuto della prima periferia della rappresentazione

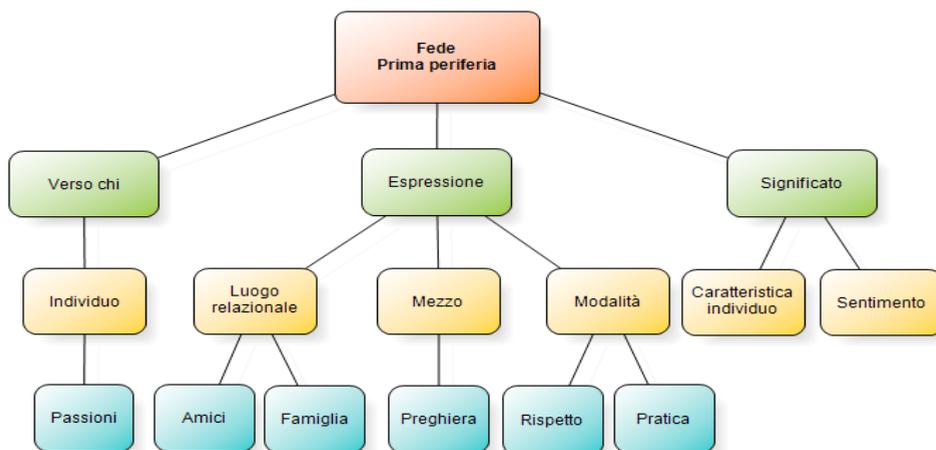


Figura 6. Sintesi del contenuto della seconda periferia della rappresentazione

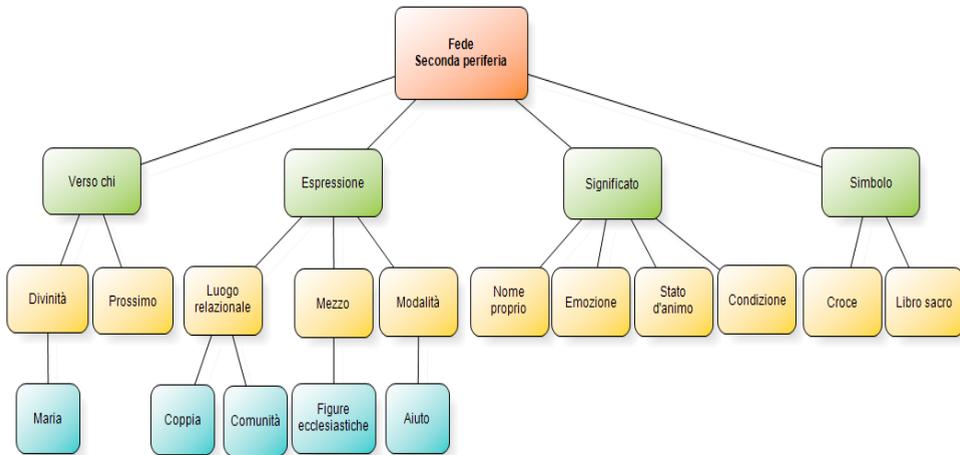
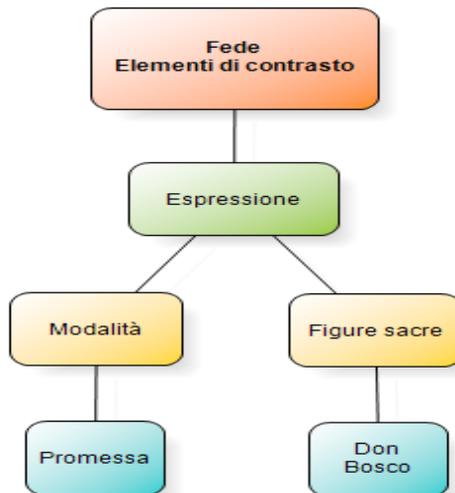


Figura 7. Sintesi del contenuto degli elementi di contrasto della rappresentazione



3.2. La rappresentazione sociale della fede - analisi del contenuto

In questa parte viene approfondito il contenuto dei termini che caratterizzano la rappresentazione sociale della fede; considerati i temi di interesse del convegno, si è scelto di soffermarsi esclusivamente sulle parole che rimandano alla fede da un punto

di vista religioso. In particolare le frasi dette dai giovani che hanno preso parte alla ricerca sono riportate alla lettera, in corsivo tra virgolette, mentre, a seguire, il contenuto relativo a ciascuna parola è riassunto graficamente in un sistema di categorie e sotto-categorie (Fig. da 8 a 21).

a) Dio

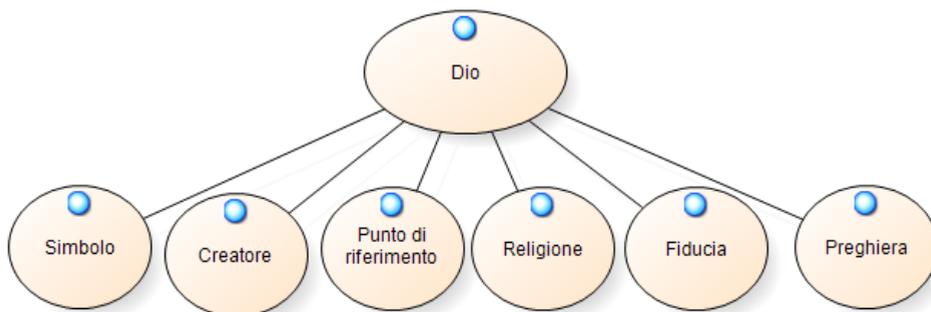
La fede è riferita a Dio, *“il simbolo della fede”, “la persona più importante nel mondo”, “il creatore del mondo, della Terra e degli esseri viventi”, “il padre di tutto e di tutti gli uomini”, “il padrone dell’universo intero, la persona più potente che ci ha donato la vita e ci protegge”*; i cristiani rivolgono verso di lui le loro preghiere e la loro adorazione.

Dio rappresenta un *“punto di riferimento”*, *“una persona più grande a cui appoggiarsi”*, a lui ci si rivolge per chiedere aiuto quando si è tristi e nei momenti di difficoltà; *“nonostante non lo vediamo Lui c’è sempre e ci aiuta nonostante tutto”* dicono i ragazzi, *“ci protegge dal male e ci aiuta nei momenti bisognosi e ci fa stare bene”*; Dio rappresenta secondo i giovani *“l’unica speranza che una persona può avere quando si sente sola”*. *“In ogni religione c’è sempre un Dio, una persona onnipotente, ognuno crede al proprio Dio, ognuno di noi è in contatto con Dio, in qualche modo”*.

Tra il proprio Dio e il fedele si crea un rapporto di fiducia reciproca: *“amo molto Dio e mi fido sempre di lui, si ha fede in Dio e Dio ne ha in noi”*.

Dio è corresponsabile, insieme alla persona, dei traguardi raggiunti, pertanto bisogna essergli riconoscenti attraverso la preghiera: *“credo che in tutto quello che facciamo Dio ci metta anche del suo, per esempio c’è chi crede in Dio e allora dedica un po’ di tempo nel pregare per la vittoria di quella gara”*.

Fig. 8. Analisi del contenuto, parola “Dio”



b) Gesù

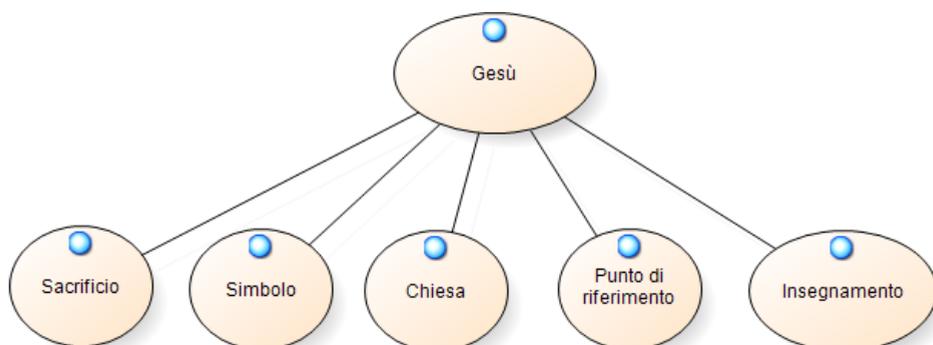
La fede è rivolta anche verso Gesù, il “figlio di Dio”, che rappresenta “la figura di ispirazione”, colui che “è morto per salvare noi, si è sacrificato per salvare l’umanità”.

Così come Dio anche Gesù “rappresenta la fede, è il punto di riferimento della nostra fede”, è “il simbolo della religione cristiana, colui che ha diffuso la religione”, ma anche “il protagonista e la persona più importante della Chiesa”.

A Lui ci si rivolge attraverso la preghiera e Lui, che per qualcuno “è come un amico”, “un punto di riferimento in cui credo”, è sempre presente per noi soprattutto nei momenti di difficoltà: “ci aiuta e non ci tralascia mai”; “secondo me mi aiuta quando sono in difficoltà”.

“Gesù ci dà i suoi insegnamenti per vivere la vita al meglio, con il cuore” e ci aiuta a essere “persone più amorevoli e spirituali”; inoltre “ci insegna cosa è la fedeltà”.

Fig. 9. Analisi del contenuto, parola “Gesù”



c) Religione

La fede è rivolta non solo verso entità divine e spirituali, ma anche verso la propria religione che “è fondata sulla fede in qualcuno o qualcosa”. “Ogni fedele ha una religione e la segue e la rispetta”, “ognuno crede nel proprio Dio e applica la propria religione”.

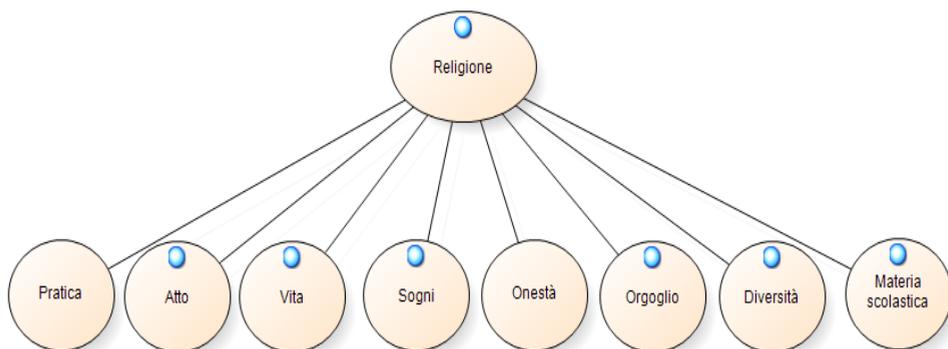
La religione è intesa come “un atto di fede, è una dimostrazione di fede”. Avere una religione in cui credere, qualunque essa sia, è importante per l’essere umano, “la religione è una cosa fondamentale nella propria vita” e “ci permette di conoscere le nostre origini, da dove veniamo”, aiutandoci a realizzare i nostri sogni (“se non hai religione non hai speranza di realizzare i tuoi sogni”).

Inoltre spinge le persone ad avere un comportamento corretto verso gli altri, “perché la religione ci ha sempre detto che non si deve mentire a nessuno”. “Esistono varie fedi nell’ambito religioso” ed è importante avere rispetto sia verso la propria religione

che verso quella degli altri. Per la maggior parte dei ragazzi “*essere fedeli vuol dire essere cristiani*” e ciò è motivo di orgoglio (“*io penso che essere cristiani sia una cosa davvero bella.*”). Una minoranza dichiara di “*avere una religione diversa dagli altri*”; “*sono cresciuto con la religione musulmana*” dicono in particolare alcuni ragazzi i cui genitori professano questa religione.

La religione è anche una “*materia scolastica che è incentrata sulla fede*” e, secondo i ragazzi, “*una persona che ha fede deve studiare religione*”.

Fig. 10. Analisi del contenuto, parola “Religione”



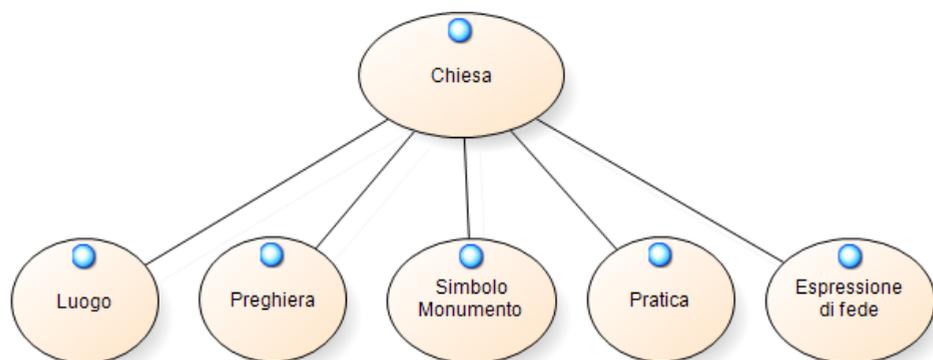
d) Chiesa

La Chiesa rappresenta “*un luogo di culto*”, “*il simbolo della fede*”, ma anche “*un luogo di riflessione*”, è la “*casa di Dio*”, “*di ogni fedele*”, “*la casa della maggior parte delle persone di Chiesa, come ad esempio suore, preti e vescovi*”. In Chiesa ci si sente a proprio agio, è “*un luogo di fede dove ci si può esporre*” confessando i propri peccati e “*liberandoti di tutte le cose brutte commesse*”, ma anche il posto in cui pregare e chiedere aiuto magari per un parente malato.

Rappresenta “*un simbolo di pace fra tutti*”, ma anche “*un monumento religioso*”, “*una cosa sacra per tutti i cristiani*”. Andare in Chiesa è importante e “*chi crede, in teoria, ci dovrebbe andare non dico tutti i giorni ma spesso*”.

In Chiesa si celebra la Messa, “*si parla di fede*” e “*si prega il Dio in cui crediamo, il nostro padre onnipotente*”. La Chiesa “*è il posto in cui viene espressa di più la fede*”, “*il luogo dove si può professare la propria fede*”, “*il posto in cui ti senti vicino a Dio, dove lo puoi incontrare ed entrare in contatto con lui*”. Rappresenta un punto di incontro per i fedeli, il mezzo attraverso cui la fede “*riunisce tutti i cristiani*”. “*E' nella Chiesa che si può manifestare e dimostrare la propria fede*”, ma anche “*ricevere*” e “*aumentare la propria fede*”.

Fig. 11. Analisi del contenuto, parola "Chiesa"

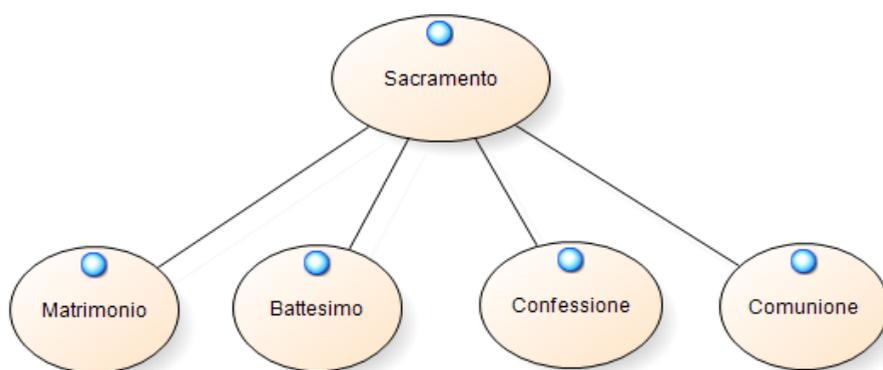


e) Sacramenti

La fede si esprime attraverso i sacramenti. Tra questi i giovani fanno riferimento per lo più al sacramento del matrimonio che, attraverso lo scambio di un anello, *“unisce due persone fedeli tra di loro”*.

Vi è poi il sacramento del battesimo, che rappresenta *“il primo passo per la fede”* e che *“ricorda quando sono diventato cristiano”*, *“quando sono entrato a far parte della religione cristiana”*; il sacramento della confessione, che è *“importante perché è l’unico modo per toglierti i tuoi peccati”* e *“serve per purificarti”*; il sacramento della cresima e quello della comunione, che consente *“di ricevere la fede di Dio”*.

Fig. 12. Analisi del contenuto, parola "Sacramento"



f) Credo

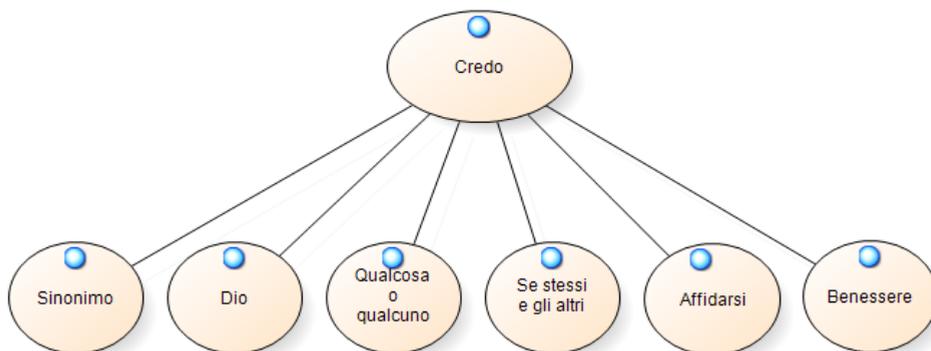
Il termine credo viene utilizzato come “*sinonimo della parola fede*”.

Crederne rimanda sia a una dimensione religiosa, significa infatti “*credere in Dio*”, “*credere a una persona al di sopra di tutti*”, sia a una dimensione più generale (“*credere in qualcosa a cui dedicare la propria vita*”, “*se credi in qualcuno o qualcosa vuol dire che hai fede in lui*”), legata all’individuo in sé (“*credere in se stessi*”) o all’individuo in relazione con gli altri, ossia “*credere in qualcuno che ti possa aiutare*”, “*credere negli altri, nei propri amici*” e nell’onestà delle persone con cui ci si rapporta (“*di solito si dice ‘abbi fede’ che per me vuol dire credimi non ti sto imbrogliando*”).

Dal punto di vista della fede religiosa, credere nel proprio Dio implica il mettersi in contatto con lui attraverso la preghiera e “*rispettarlo sempre*”; inoltre fede significa fidarsi e soprattutto affidarsi, ossia credere ciecamente “*senza avere prove*”, senza porsi domande e senza avere aspettative: “*la fede verso Dio secondo me è cieca, molti ci credono e basta, pur non sapendo se Dio gli aiuterà, senza sapere se esiste davvero, senza chiedersi se è giusto ciò che Dio vuole*”.

Il credere, ossia l’aver fede, contribuisce a promuovere il benessere, aiutando a “*vivere la vita più serenamente, a stare bene*”.

Fig. 13. Analisi del contenuto, parola “Credo”



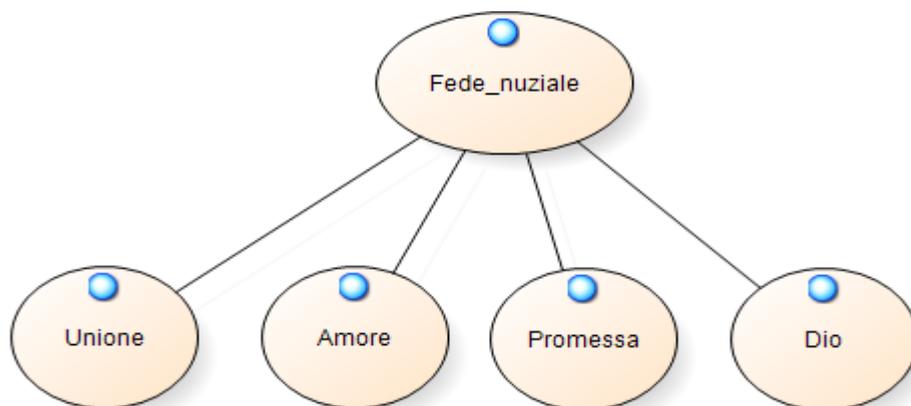
g) Fede nuziale

Con la parola fede i giovani fanno riferimento anche alla fede nuziale, “*l’anello che unisce due persone nel matrimonio e rende loro felicità*”. L’anello che due persone si scambiano nel giorno del matrimonio è simbolo di unione, fede e di amore, “*simboleggia il volersi bene*”, rappresentando un “*oggetto importante*” che “*non si toglie mai*”.

E ancora, scambiarsi la fede significa “*darsi fiducia reciproca, fare una promessa da mantenere*”, ossia quella di “*restare sempre fedele ad una ragazzina che ami e sei sicuro*”.

che continuerai ad amare". La promessa che viene fatta durante il sacramento del matrimonio e lo scambio delle fedi non riguarda solo *"la persona che ti sta accanto"*, *"perché fai una promessa anche con Dio"*.

Fig. 14. Analisi del contenuto, parola "Fede nuziale"



h) Preghiera

I giovani sottolineano l'importanza di pregare, la preghiera rappresenta un *"segno di fede"*, una sorta di rispetto verso la fede: *"quando preghi rispetti la fede"*.

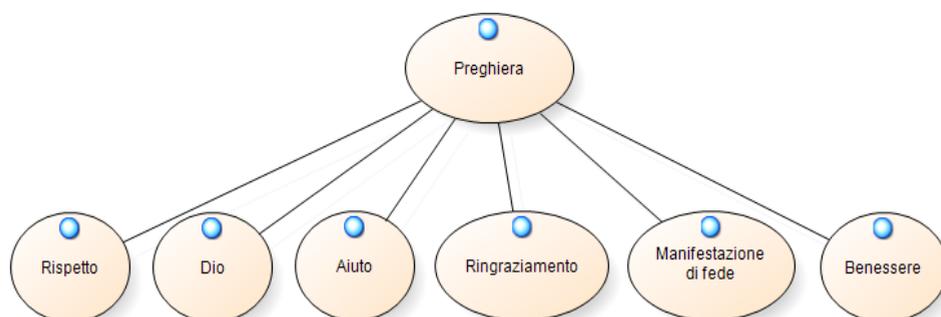
La preghiera è un modo per entrare in contatto, *"in sintonia"* con Dio, per *"parlare con Dio"* e avvicinarsi a lui, ma anche per sentirsi sostenuti nel momento del bisogno e chiedere aiuto (*"si prega Dio per aiutarti a trovare la forza per andare avanti"*; *"la preghiera ci aiuta ad affrontare i momenti più difficili"*). Si prega non solo per se stessi ma anche per gli altri, per le persone che sono in difficoltà: *"ogni tanto prego per chiedere aiuto, anche per la mia famiglia che stia bene"*; *"la preghiera si fa per sperare che qualcuno che sta molto male magari si salvi"*.

Pregare rappresenta anche una forma di ringraziamento: *"non sarebbe bello non ringraziare per tutto quello che facciamo noi e per tutto quello che ci dà Dio"*.

È attraverso la preghiera che si misura l'entità della fede delle persone, ed in particolare *"se non si prega la propria fede non è grande"*; la preghiera è anche il mezzo per raggiungere e manifestare la propria fede: *"la preghiera è il modo migliore per far capire a Dio che hai fede in lui"*.

Pregare promuove uno stato di benessere, fa bene alle persone: *"pregando mi sento meglio"*; *"pregando si inizia una bella giornata"*; *"pregare magari ad alcuni rilassa e fa stare calmi"*.

Fig. 15. Analisi del contenuto, parola "Preghiera"

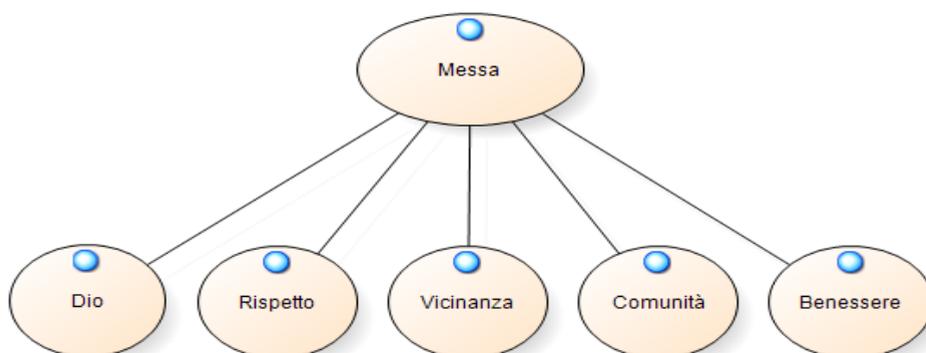


i) Messa

Partecipare alla Messa è un modo per esprimere la propria fede, entrare in contatto con Dio e “venerarlo”. È quasi una forma di rispetto nei confronti di Dio, in quanto significa tener fede all’impegno preso con lui: “*hai un compito che ti sei preso con Gesù ed è andare a casa sua e alla sua festa, che è la Messa*”.

Prendere parte alla Santa Messa è anche “*un modo per mettersi in contatto con le persone che non ci sono più*”, “*per stare tutti insieme e per fare un percorso*”. “*Andare a Messa ha effetti benefici sull’individuo*”, in particolare “*rafforza lo spirito*”.

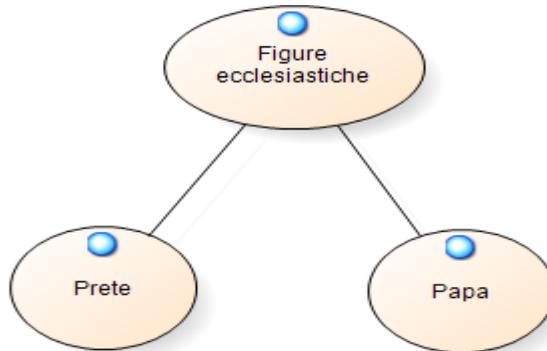
Fig. 16. Analisi del contenuto, parola "Messa"



j) *Figura ecclesiastica*

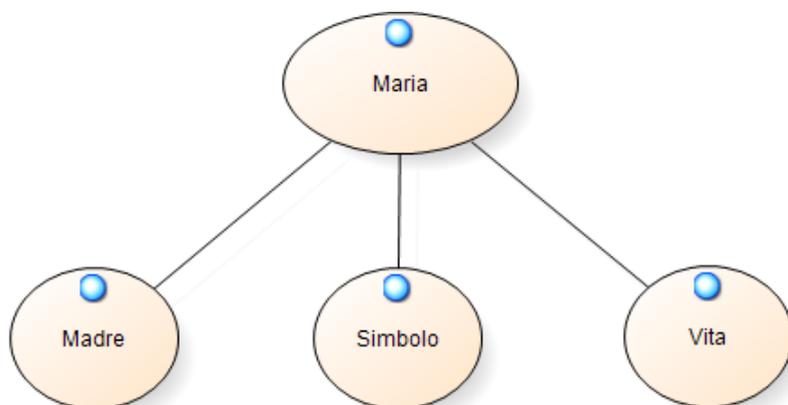
Le figure ecclesiastiche, ed in particolare il sacerdote e il Papa, rappresentano il tramite attraverso cui la fede si esprime. Il prete rappresenta *“uno degli uomini che hanno scelto il cammino della fede”*, ed è pertanto una persona *“molto fedele”*. Tra le sue funzioni vi è quella di *“celebrare la Santa Messa”*, *“amministrare la religione nei piccoli comuni”*, diffondere la fede tra i giovani (*“in oratorio ti spiega meglio cosa vuol dire fede”*, *“è il Don che mi fa credere nella fede di Dio”*) e più in generale *“portare la parola di Dio”* tra gli uomini e *“dare consigli utili”*, rappresentando un punto di riferimento nel caso di necessità (*“quando ho dei problemi mi affido a Lui”*). Il Papa rappresenta *“la persona più importante per i cristiani”*, è *“il capo dei fedeli”* e *“la persona più vicina a Dio”*, la cui funzione principale è quella di *“predicare la parola di Dio”*.

Fig. 17. Analisi del contenuto, parola *“Figura ecclesiastica”*

k) *Maria*

La fede è rivolta verso Maria, la Madonna, ossia *“la madre di Gesù”* e *“la madre di tutti gli uomini”*. I giovani credono nella Madonna, che per loro rappresenta il *“simbolo della fede”*, la stimano e a lei rivolgono le loro preghiere, chiedendo aiuto nei momenti di difficoltà. La Madonna *“ci dà la vita insieme a Dio”* e *“ci protegge”*.

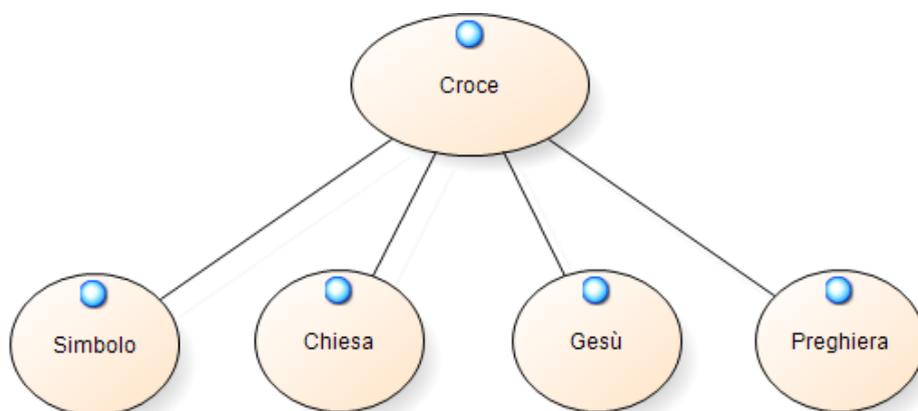
Fig. 18. Analisi del contenuto, parola "Maria"



l) Croce

La croce *“rappresenta un simbolo molto importante nella fede cattolica”, “è il simbolo della fede”*. La croce è esposta in ogni Chiesa, *“si trova ovunque”, “è sulla croce che Gesù è morto per noi”*. Inoltre ogni cristiano inizia le proprie preghiere con *“il segno della croce”*.

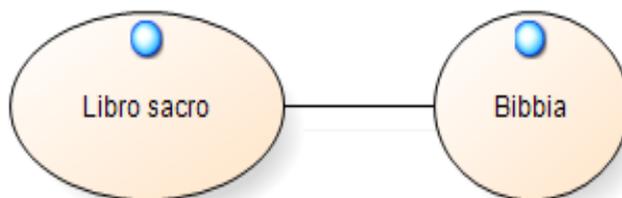
Fig. 19. Analisi del contenuto, parola "Croce"



m) *Libro sacro*

Ciascuna religione ha un suo libro sacro, che nel caso del cristianesimo è rappresentato dalla Bibbia, nel caso dell'islamismo dal Corano. In particolare la Bibbia è “il libro sacro dei cristiani”, “il testo più importante della religione cristiana”, dove sono contenute “le sacre scritture” e “ci sono scritte tutte le cose religiose”.

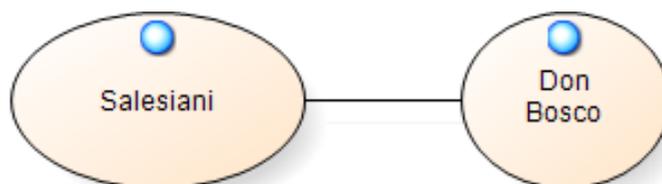
Fig. 20. Analisi del contenuto, parola “Libro sacro”



n) *Salesiani*

La fede si esprime anche attraverso la figura di Don Bosco, fondatore dei Salesiani, e ciò che lo stesso ha rappresentato per la nostra religione. “Don Bosco è un salesiano importante” e rappresenta “un esempio di vita” per i giovani; “aiutava le persone con problemi” e “quello che ha fatto Don Bosco per aiutare i bambini in difficoltà è ammirevole”. Inoltre è il fondatore delle scuole di formazione professionale frequentate dai giovani che hanno preso parte alla ricerca, “è la persona su cui si basa la nostra scuola”.

Fig. 21. Analisi del contenuto, parola “Salesiani”



Conclusioni

Da questo studio emerge che per i giovani intervistati la fede rappresenta un concetto complesso, ricco di sfaccettature e significati diversi. La fede non è intesa dai ragazzi esclusivamente come fede religiosa, ma la parola fede, pur rimandando prioritariamente alla dimensione spirituale, abbraccia un significato più ampio che copre ambiti diversi come quello individuale (la fede ad esempio è riferita a qualità e caratteristiche dell'individuo, come la sincerità o la fedeltà, oppure alle proprie passioni e agli interessi personali) o relazionale (la fede ad esempio è intesa come fiducia riposta nei confronti degli altri, o come aspetto che si esprime nella dimensione di coppia o in quella più allargata della comunità).

Dal punto di vista della fede intesa prettamente come fede religiosa, gli elementi che sembrerebbero rivestire maggiore importanza per i giovani sono rappresentati: dalla figura di Dio e di Gesù, entrambi visti come punto di riferimento a cui rivolgersi e appoggiarsi nei momenti di difficoltà; dalla religione, ed è interessante notare come i ragazzi esprimano tolleranza e rispetto anche per religioni diverse dalla propria; dalla Chiesa, luogo in cui entrare in contatto con Dio e punto di incontro tra tutti i fedeli; dai sacramenti, in particolare quello del matrimonio, che attraverso lo scambio di un anello, unisce due persone fedeli tra loro; dal credere, non necessariamente in Dio, ma comunque in un'entità superiore; dalla fede nuziale, simbolo di amore e unione; dalla preghiera, intesa come mezzo per entrare in contatto con Dio e per esprimere la propria fede.

La fede religiosa, inoltre, sembrerebbe rivestire un ruolo prioritario nella promozione del benessere dei giovani; nello specifico tre sarebbero gli elementi legati alla fede che contribuirebbero al raggiungimento di uno stato di benessere: il credere in Dio o comunque in un'entità superiore, il pregare e l'andare a Messa. In particolare questi tre elementi aiuterebbero a condurre una vita più serena, raggiungendo un stato di calma e *relax* e rafforzando lo spirito.

La nostra ricerca in particolare sembrerebbe confermare quanto emerso dallo studio di Bichi e Bignardi,¹¹ rispetto al fatto che i giovani credono nell'esistenza di qualcosa o qualcuno al di sopra di noi a cui fare riferimento nei momenti di difficoltà, e non esclusivamente in Dio, e quanto emerso dallo studio di Garelli,¹² rispetto alla tolleranza verso religioni diverse dalle proprie. Non emerge invece nel nostro studio una visione negativa della Chiesa, messa in luce dalle altre ricerche,¹³ mentre viene confermata l'importanza attribuita a Papa Francesco, figura a cui si affianca quella di Don Bosco; quest'ultimo rappresenta un elemento di novità della nostra ricerca, legato allo specifico contesto in cui è stata condotta l'indagine.

I risultati di questa ricerca, seppur con una serie di limiti legati ad esempio all'aver preso in esame esclusivamente i giovani che frequentano i corsi di formazione

¹¹ Cfr. R. BICHI - P. BIGNARDI, *Dio a modo mio*, cit.

¹² Cfr. F. GARELLI, *Piccoli atei crescono: davvero una generazione senza Dio*, cit.

¹³ Cfr. R. BICHI - P. BIGNARDI, *Dio a modo mio*, cit.; F. GARELLI, *Piccoli atei crescono: davvero una generazione senza Dio*, cit.

professionale salesiana (un campione quindi con caratteristiche specifiche, legate ad esempio al contesto familiare di provenienza, con una discreta presenza di ragazzi stranieri che potrebbero aver avuto difficoltà di espressione linguistica, con una sensibilità verso la fede religiosa probabilmente più accentuata rispetto a giovani che frequentano altri tipi di scuole), offre una serie di spunti utili su cui riflettere ed elementi di cui tener conto in un'ottica di promozione del benessere dei giovani, che passi attraverso un'attenzione al rapporto che gli stessi sviluppano con la fede religiosa.

Studi futuri potrebbero essere finalizzati a registrare eventuali cambiamenti nella rappresentazione sociale della fede dei giovani coinvolti nella ricerca, dovuti ai possibili interventi di promozione del benessere che nel frattempo potrebbero essere attuati. Inoltre potrebbero essere realizzate ulteriori analisi sui dati a disposizione, che consentano ad esempio di registrare somiglianze e differenze nella rappresentazione della fede posseduta da gruppi omogenei di giovani (ad esempio giovani con diversi livelli di benessere soggettivo, con alta/bassa autostima, ecc.).

Bibliografia

- BICHI R. - BIGNARDI P., *Dio a modo mio*, Vita e Pensiero, Milano 2015.
- CASTEGNARO A. (ed.), *"C'è campo?": giovani, spiritualità, religione*, Marcianum Press, Venezia 2010.
- CASTEGNARO A. - DAL PIAZ G. - BIEMMI E., *Fuori dal recinto: giovani, fede, chiesa: uno sguardo diverso*, Ancora, Milano 2013.
- DENTON M.L. - PEARCE L.D. - SMITH C., *Religion and spirituality on the path through adolescence*, in *National study of Youth and religion* (2008) 22, 2010.
- DESMOND S.A. - MORGAN K.H. - KIKUCHI G., *Religious development: How (and why) does religiosity change from adolescence to young adulthood?*, in *Sociological Perspectives* 53 (2010/2), 247-270.
- DILLON M. - WINK P., *In the course of a lifetime: Tracing religious belief, practice, and change*, University of California Press, Berkeley CA 2007.
- FOWLER J.W., *Toward a developmental perspective on faith*, in *Religious Education* 69 (1974/2), 207-219.
- FOWLER J.W., *Stage of faith*, Harper & Row Publisher, San Francisco 1981.
- FOWLER J.W. - DELL M.L., *Stages of faith and identity: Birth to teens*, in *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America* 13 (2004/1), 17-33.
- GARELLI F., *Piccoli atei crescono: davvero una generazione senza Dio*, Il Mulino, Bologna 2016.
- KING P.E. - BOYATZIS C.J., *Exploring adolescent spiritual and religious development: Current and future theoretical and empirical perspectives*, in *Applied Developmental Science* 8 (2004/1), 2-6.
- MATTEO A., *La prima generazione incredula. Il difficile rapporto tra i giovani e la fede*, Rubbettino, Roma 2010.
- SMITH C. - SNELL P., *Souls in transition: The religious and spiritual lives of emerging adults*, University Press, Oxford 2009.

DALLA FEDE ALLA VIRTÙ: UN CAMMINO CATECHETICO MISTAGOGICO DI DISCERNIMENTO

*João dos Santos Barbosa Neto*¹

Introduzione

Oggi la base fondamentale per la formazione dell'identità dei giovani (la famiglia, la cultura, la religione, le interazioni coi loro coetanei...) si trova in crisi e di conseguenza loro vivono grandi rischi di una vita vuota di senso e di valori profondi. Questo si dà perché nella società «le situazioni in cui agiscono gli uomini si modificano prima che i loro modi di agire riescano a consolidarsi in abitudini e procedure, e così la stessa società non è in grado di conservare la propria forma o di tenersi in rotta a lungo».²

In un contesto così confuso nel quale i giovani, pur avendo tutto, non vogliono essere lasciati soli e percepiscono che nella società in cui sono inseriti «vengono a mancare le certezze essenziali, e quindi, il bisogno dei valori torna a farsi sentire»,³ diventa imperativo ritrovare nel loro vissuto il fondamento incrollabile dove fanno l'esperienza dell'amore. Dunque, sembra importante partire dall'esperienza dell'amore personale che coinvolge tutte le dimensioni della propria vita, per riproporla come incontro amoroso con Dio.

Il giovane cristiano è aperto alla spiritualità ed è chiamato nella sua vita a fare una sintesi tra ciò che crede e ciò che vive. La fede (ciò che crede) non può essere qualcosa di aereo, ma è incarnata, tocca il vissuto della persona; la virtù (ciò che vive), non è un "*habitus*" ma richiede uno sforzo personale verso un determinato tipo di atteggiamento.

In questa situazione vitale diventa essenziale un buon discernimento in quanto «processo con cui la persona arriva a compiere, in dialogo con il Signore e in ascolto della voce dello Spirito, le scelte fondamentali a partire da quella sullo stato di vita».⁴

¹ João DOS SANTOS BARBOSA NETO, Università Pontificia Salesiana, Roma.

² Z. BAUMAN, *Vita liquida*, Laterza, Bari 2009, VII.

³ BENEDETTO XVI, *Lettera alla Diocesi e alla città di Roma sul compito urgente della formazione delle nuove generazioni* (21 gennaio 2008), in *Insegnamenti di Benedetto XVI. 2008*, vol. I, LEV, Città del Vaticano 2009, 117.

⁴ R. SALA, *Invito alla lettura dei Lineamenta*, in ID. (ed.), *I giovani, la fede e il discernimento vocazionale. Documento preparatorio e questionario*, Elledici, Leumann (To) 2017, 11.

Così lui potrà realizzarsi pienamente, maturando le sue convinzioni cristiane lungo il corso della vita.

1. L'educazione alla libertà per una vita virtuosa

Il processo educativo ha un rilevante e significativo valore nella formazione del senso di una vita piena che si svela a partire dall'incontro con Cristo. Ora, è necessario partire dalla propria persona per poi attivare i mezzi educativi che possono raggiungere queste attese affinché l'esperienza della fede e dell'amore cristiano sia accolta e vissuta e si trasmetta da una generazione all'altra, educando la persona a partire dalla sua libertà e dalla sua capacità di amare.⁵

L'educatore dovrà affiancarsi all'educando e, mentre interpreta il progetto di Dio, aiutarlo a svilupparsi camminando insieme. L'educatore è conscio di doverlo affascinare per trascinarlo nella via della verità, dinanzi alla non voglia dell'altro, avrà un grande rischio di fallire. Dunque il vero educatore è quello capace di suscitare negli studenti il «desiderio di essere sé stessi, andando alla ricerca, dentro di sé, del disegno inscritto nel mistero della loro vita. Educare è portare a scoprire il dono d'amore posto nel cuore di ciascuno, dono che è progetto e chiamata».⁶

La persona deve rispondere a questa chiamata sublime di essere sé stessa assumendo con responsabilità le proprie scelte. Nel caso che questo non avvenga, la persona si rivela immatura dal momento che «non riesce, a raggiungere il senso della sicurezza decisionale, perché non vede sé stessa come punto di riferimento delle proprie azioni».⁷

Di fronte alla libertà della persona l'educatore svolgerà il ruolo di un maestro che la conduce a diventare se stessa nel rispetto di ciò che è, accompagnando, accogliendo, sostenendo e proponendo quando giudica necessario.⁸ Lo scopo è quello di fare emergere una persona matura, con un'adeguata «capacità di comprensione del proprio essere nei suoi diversi aspetti e caratteristiche».⁹

La progressiva maturazione della persona la porta verso l'essenza della propria personalità, vale a dire «l'unità e l'integrità dell'uomo, cioè la corrispondenza effettiva e concreta tra un'intenzione interiore e una vita esteriore».¹⁰ Dunque, nonostante la personalità sia in un continuo sviluppo nel profondo dell'essere nella persona, questa si dimostrerà matura quando raggiungerà un vissuto che risponda responsabilmente in ogni vicenda della vita.

⁵ Cfr. BENEDETTO XVI, *Visita Pastorale a Verona: Discorso ai partecipanti al IV Convegno Ecclesiale Nazionale* (19 ottobre 2006), in *Insegnamenti di Benedetto XVI. 2006*, vol. II, LEV, Città del Vaticano 2007, 473.

⁶ P. BIGNARDI, *Il senso dell'educazione*, AVE, Roma 2011, 45.

⁷ G. CIONCHI, *Catechisti oggi*, Elledici, Leumann (To) 1999, 109.

⁸ Cfr. P. BIGNARDI, *Il senso dell'educazione*, cit., 44.

⁹ G. CIONCHI, *Catechisti oggi*, cit., 107.

¹⁰ A. CASOLE, *Persona e personalità. La responsabilità della relazione*, in M. SIGNORE - G.L. BRENA (edd.), *Libertà e responsabilità del vivere*, Messaggero, Padova 2011, 113.

In questo punto si trova la possibilità della vita cristiana, che emerge dalla scelta libera e responsabile, compiuta dalla persona che abbraccia con tutto il suo essere la vita di Gesù. Questa vita è capace di portare l'uomo a quell'autentica vita che è chiamato a vivere, in cui realizzassi pienamente.

Tuttavia, si fa necessario un processo educativo, affinché la persona acquisti gradualmente maggior conoscenza della fede assunta. Da questa consapevolezza rafforzerà la sua capacità di prendere le decisioni fondamentali in modo da «ordinare la passione e guidare la condotta secondo la ragione e la fede».¹¹

La persona plasmata dall'incontro trasformativo con Cristo accede a una vita vera e virtuosa, perché desidera e pratica il bene. La virtù allora «istruisce il soggetto morale sul proprio agire dall'interno, a partire dalla sua esperienza nel divenire una persona buona capacitandola nel compiere il bene che da sé lo individua, lo sceglie, lo decide e lo pratica».¹²

Così la persona non fa più certe cose perché le conviene, ma perché soddisfano un criterio di valore che riconosce come vero e come portatore di felicità. In questo modo si raggiunge la virtù con la quale «il soggetto non può non interiorizzare il bene, perché questa implica un'educazione della mente, del cuore e dell'agire che, come si suol dire, porta il soggetto a plasmare il proprio intimo in modo tale da renderlo buono e quindi da riconoscere per connaturalità il bene da farsi».¹³

La virtù, allora, è la «disposizione positiva nei confronti del bene, una connaturalità che lo fa apparire come il bene più vero»,¹⁴ che la persona è desiderosa di realizzare. In questo modo, la progressiva perseveranza nella vita virtuosa concede alla persona una maggior comprensione della libertà, della padronanza di sé, della conoscenza del bene e nel dominio della volontà sui suoi atti.¹⁵

2. Catechesi mistagogica: l'incontro che genera impegno

Oltre la buona volontà della persona affascinata da Cristo, la Chiesa intende necessario proporre un'azione per «maturare la fede iniziale e educare il vero discepolo di Cristo mediante una conoscenza più approfondita e più sistematica della persona e del messaggio del nostro Signore Gesù Cristo».¹⁶ Quest'azione risponde al nome di catechesi, che ha lo scopo di «accompagnare quanti hanno accolto la chiamata del Signore a diventare giorno dopo giorno discepoli suoi».¹⁷

L'itinerario di questo accompagnamento copre tutte le dimensioni della persona e non ha una scadenza precisa perché deve, con il passare del tempo, consolidare le

¹¹ Catechismo della Chiesa Cattolica, n. 1804.

¹² P. CARLOTTI, *Teologia della morale cristiana*, Dehoniane, Bologna 2016, 237.

¹³ P. CARLOTTI, *La virtù e la sua etica*, Elledici, Leumann (To) 2011, 39.

¹⁴ G. GATTI, *Ma le virtù sono ancora di moda?*, Elledici, Leumann (To) 2004, 4-5.

¹⁵ Cfr. Catechismo della Chiesa Cattolica, nn. 1731-1734.

¹⁶ CT, n. 19.

¹⁷ P. BIGNARDI, *Il senso dell'educazione*, cit., 88.

convinzioni e ordinare gli atteggiamenti personali a quelli di Cristo. La Chiesa conferma questa idea quando dice che la catechesi deve abbracciare tutta la «vita di fede lungo tutto l'arco di vita dell'uomo, sino al totale dispiegamento della verità rivelata e al suo inserimento nella vita dell'uomo».¹⁸

In questo modo l'accompagnamento e l'istruzione dispensati dal catechista sono destinati alla «crescita personale, libera, interiorizzata, al servizio di un valido progetto esistenziale, aperto ai valori e capace di discernimento critico».¹⁹ Purtroppo, il lavoro di insegnamento rimane spesso nella dimensione intellettuale della persona e, poiché non tocca il cuore, la stessa persona non si sente totalmente coinvolta e inserita nel piano amoroso di Dio.

La persona sa che Dio la ama, ma non riesce a sentire questo amore nella propria vita e nel vissuto quotidiano. La fede diventa una filosofia di vita, una idea oppure un traguardo di benessere, ma non un elemento di trasformazione di vita e generatore di speranza. Allora nasce l'urgenza di giungere alla centralità della persona, di qualcosa che sia capace di raggiungere il suo cuore, per poter avere accesso al suo essere. È necessario che dopo l'insegnamento dottrinale, la persona sia introdotta nel mistero celebrato, «alla purificazione, all'orazione contemplativa, all'unione nuziale e alla trasformazione amorosa in Dio».²⁰

Il catechista è chiamato ad agire non solo come annunciatore, ma come maestro di vita, che dopo aver presentato il Cristo, fa in modo di promuovere l'incontro personale tra il fedele e Lui. Da questo incontro gli orizzonti della persona si aprono al senso di pienezza e di totalità, e non parlerà di Dio ma a Dio con il quale si sente in comunione e in dialogo.²¹ La catechesi allora diventerà mistagogica, cioè scuola di vita e di spiritualità, poiché sarà centrata sulla comprensione spirituale del mistero celebrato, incentrata sulla liturgia e finalizzata a un vissuto coerente e unitario della fede.²² Il catechista svolgerà il ruolo di accompagnatore mistagogico, prenderà «i fedeli per mano, condurrà a una esperienza concreta del rito e, attraverso il rito, lo metterà in contatto con Cristo».²³

Senza dubbio è un itinerario impegnativo, ma molto fecondo all'interno della vita del fedele, che si relazionerà di modo più intimo con ciò che crede. Un altro elemento fondamentale che la catechesi mistagogica non si può permettere di scordare è quel permanente richiamo ai fedeli «sulla necessità di conoscere la Scrittura per crescere nell'amore di Cristo».²⁴

Introdurre la persona alla lettura continua della Scrittura favorirà la grazia di unità attraverso il collegamento e l'interdipendenza tra la vita, il mistero celebrato e

¹⁸ DCG, n. 30.

¹⁹ E. ALBERICH, *La catechesi della Chiesa*, Elledici, Leumann (To) 1992, 100.

²⁰ G.G. PESENTI, *Mistagogia*, in L. BORIELLO et al. (edd.), *Dizionario di mistica*, LEV, Città del Vaticano 1998, 822.

²¹ Cfr. Z. TRENTI, *Educare alla fede*, Elledici, Leumann (To) 2000, 137-139.

²² Cfr. F. CACUCCI, *La mistagogia. Una scelta pastorale*, Dehoniane, Bologna 2006, 21-22.

²³ F. CACUCCI, *XXIV Congresso Eucaristico Nazionale. Linee teologico-pastorali per una Catechesi Mistagogica sulla Domenica*, EDB, Bologna 2008, 9.

²⁴ VD, n. 72.

la Storia della Salvezza. Per questo è importante dare spazio alla Scrittura nell'incontro catechetico, presentarla nel contesto della storia della salvezza e in questo modo riscoprirli nella liturgia, nelle formule sacramentali e nell'omelia affinché la persona possa entrare in consapevole comunione con tutto quello che è celebrato.²⁵

L'intimità con la Parola fornisce «ai fedeli un incontro con Gesù Cristo che si dà nella realtà della propria persona, capace di penetrare le dimensioni più profonde della vita».²⁶ Così la persona ricolma di speranza legge le situazioni della vita nella prospettiva biblica, risponde a questo ascolto con la fede e coglie i segni dell'azione continua e provvidente di Dio nella sua storia.

3. Verso il discernimento maturo e responsabile

La progressiva comprensione del mistero rende la persona più responsabile nella formazione della propria personalità, costruendosi in base al rapporto con Cristo, e nelle sue scelte fondamentali. In questo modo, cerca di affermare i valori, unire domande e risposte, liberare desideri e sentimenti, decidendo ogni volta l'autenticità della propria vita e delle proprie convinzioni.²⁷

La persona in comunione con Cristo, scopre in lui stesso il senso della propria vita, quale fondamento sicuro per costruirsi. Tuttavia, «la perdita di identità collegata a una rappresentazione errata della persona e la perdita di una presenza sociale radicata nella realtà»,²⁸ provocano confusione nella persona e impediscono il processo di distinzione tra quello che è coerente con il senso di vita proposto da Cristo e ciò che non lo è.

Allora si rende necessario attivare modalità che aiutino la persona a riconoscere nelle situazioni di decisione l'opzione che corrisponda al proprio stile di vita. Quindi, si dà avvio all'esercizio di discernimento con il quale la persona può «prendere decisioni e orientare le proprie azioni in situazioni di incertezza e di fronte a spinte interiori contrastanti».²⁹

Il discernimento collabora nel continuo divenire della persona perché sviluppa «la capacità degli esseri umani di porsi in un atteggiamento di ricerca di fronte alle cose della vita, poi la capacità di saper valutare cose, persone, situazioni e, infine, di

²⁵ Cfr. F. CACUCCI, *Catechesi, liturgia e vita. Una proposta pastorale*, EDB, Bologna 2000, 31-32.

²⁶ J.S. BARBOSA NETO, *Princípios para ações da pastoral e animação bíblica*, in *Revista de Catequese* 39 (2016) 147, 51. «Aos fiéis um encontro com Jesus Cristo que se dá na realidade da pessoa, capaz de penetrar as dimensões mais profundas da vida».

²⁷ Cfr. J.L. MORAL, *Cittadini nella Chiesa, cristiani nel mondo*, LAS, Roma 2017, 153-154.

²⁸ SINODO DEI VESCOVI (XV ASSEMBLEA GENERALE ORDINARIA), *Documento finale pre-sinodale dei giovani*, LEV, Città del Vaticano 2018, 5.

²⁹ SINODO DEI VESCOVI (XV ASSEMBLEA GENERALE ORDINARIA), *I giovani, la fede e il discernimento vocazionale. Documento preparatorio*, in R. SALA (ed.), *I giovani, la fede e il discernimento vocazionale. Documento preparatorio e questionario*, Elledici, Leumann (To) 2017, 43.

saper scegliere il risultato del proprio discernimento».³⁰ Questo atteggiamento lo fa più consapevole di sé stesso e pertanto più libero e autonomo per orientare e condurre la propria vita verso l'adempimento di quel senso vitale.

Questo può avvenire mediante la capacità della persona di compiere le sue scelte in conformità con i profondi orientamenti che la identificano e la unificano in quanto persona. In tale modo, «il discernimento è il senso interiore delle cose, la pronta e vigile capacità di capire e scegliere ciò che è bene in ogni situazione»³¹ e così, in modo graduale, matura la consapevolezza di se stesso.

Il processo di discernimento allora sarà finalizzato alla vita di integrità, cioè a una vita più autentica e coerente nella quale la persona sia «attenta ai segni della presenza di Dio e capace di riconoscerne la voce nella concretezza della vita quotidiana».³² Per raggiungere tale scopo Papa Francesco suggerisce tre importanti passi che qualificano il processo di discernimento: riconoscere, interpretare e scegliere.³³

Il riconoscere riguarda la capacità della persona di nominare senza giudicare tutti gli effetti che gli avvenimenti (passioni, tristezza, speranza, paura, gioia, ecc.) provocano nella vita.³⁴ A questo scopo è fondamentale ascoltare la Parola del Signore per aprirsi, mettersi in relazione con Lui, farla risuonare in tutte le dimensioni della vita³⁵ e così riconoscere e identificare la sua presenza che non manca mai.

L'interpretare è l'esercizio di «cogliere l'origine e il senso dei desideri e delle emozioni, in un confronto onesto, alla luce della Parola, anche con le esigenze morali della vita».³⁶ Dall'ascolto profondo della Parola nasce la fede, la quale produce conoscenza che permette alla persona di vivere in continua comunione con Dio, e di comprendere la realtà alla luce di questa relazione.³⁷

Alla fine la persona è chiamata a decidere, scegliendo liberamente ogni cosa e così operare in modo consapevole nella coerenza e nell'autenticità dello stile di vita assunto. Questo è possibile perché «una volta riconosciuto e interpretato il mondo dei desideri e delle passioni, l'atto di decidere diventa esercizio di autentica libertà umana e di responsabilità personale».³⁸

Insomma, un buon processo di discernimento dipenderà dalla buona articolazione del trinomio riconoscere-interpretare-scegliere così sintetizzato dal Sinodo dei Vescovi:

³⁰ L. MAZZINGHI, *Apprendere a vivere: il tema del discernimento nella tradizione sapienziale di Israele*, in *Parola Spirito e Vita* 71 (2015) 1, 65.

³¹ L. BIAGI, *Discernimento come stile ed atteggiamento di vita*, in *Salesianum* 80 (2018/2), 290.

³² SINODO DEI VESCOVI (XV ASSEMBLEA GENERALE ORDINARIA), *Instrumentum laboris - I giovani, la fede, e il discernimento vocazionale*, LEV, Città del Vaticano 2018, 115.

³³ Cfr. EG, n. 51.

³⁴ Cfr. SINODO DEI VESCOVI (XV ASSEMBLEA GENERALE ORDINARIA), *I giovani, la fede e il discernimento vocazionale. Documento preparatorio*, cit., 45.

³⁵ Cfr. E. BIANCHI, *Cerca la volontà di Dio. Il discernimento*, San Paolo, Milano 2011, 11.

³⁶ SINODO DEI VESCOVI (XV ASSEMBLEA GENERALE ORDINARIA), *I giovani, la fede e il discernimento vocazionale. Documento preparatorio*, cit., 46-47.

³⁷ Cfr. E. BIANCHI, *Cerca la volontà di Dio. Il discernimento*, cit., 11-12.

³⁸ SINODO DEI VESCOVI (XV ASSEMBLEA GENERALE ORDINARIA), *I giovani, la fede e il discernimento vocazionale. Documento preparatorio*, cit., 47.

Riconoscere significa ‘dare nome’ alla grande quantità di emozioni, desideri e sentimenti che abitano ciascuno (con i successi e i fallimenti). Sulla base di questo lavoro di interpretazione diventa possibile operare una scelta che non è solo frutto delle pulsioni o delle pressioni sociali, ma esercizio di libertà e responsabilità.³⁹

In questo modo il giovane cristiano progressivamente plasmerà la propria vita conforme a quella di Cristo che è segno di amore e di speranza, realizzandola con più consapevolezza e libertà. Allora, l’impegno di tutto il suo essere e le naturali rinunce per mantenere la fedeltà allo stile di vita cristiano non restano un fardello insopportabile, ma un atto convinto, compiuto da chi ama e sa di essere amato.

Conclusione

Dalla fede ricevuta in famiglia e celebrata nel battesimo da piccolino, è necessario condurre il giovane ad un’esperienza personale con Cristo. Man mano che questo rapporto si approfondisce, aumenta il senso di comunione e di pienezza di vita.

Nonostante il giovane sia figlio di questa cultura e abbia tutte le confusioni e le problematiche presenti in essa, egli è un «cercatore di amore e di verità: la sua realizzazione è legata alla costruzione di un progetto vitale e alla ricerca di senso che tale progettazione comporta».⁴⁰ Pertanto, educare il giovane in questa esperienza religiosa vuole dire coinvolgerlo consapevolmente nel rapporto con una Persona che è capace di comprenderlo e di soddisfare queste sue aspirazioni fondamentali.

Il processo educativo adoperato nella catechesi potrà portare il giovane ad una migliore comprensione di ciò che si celebra e poi ad una sincera esperienza religiosa, rafforzando le sue motivazioni per un vissuto che sia coerente con la fede professata. Svilupperà in lui, a partire dal confronto con la norma vivente che è Gesù, un atteggiamento di ascolto, di preghiera, di docilità e di disponibilità ad assumere una decisione.⁴¹

La catechesi di carattere mistagogico appare come un’importante risorsa da essere stimolata perché promuove l’inserimento graduale e profondo della persona nel mistero di Cristo. Così, a partire dal recupero del senso del credere, questa catechesi agisce integrando gli ambiti celebrativo e comunitario, facendo crescere in tutte le tappe della vita la disposizione verso il bene e consentendo alla persona di avvicinarsi di più alla Verità.

Lo sviluppo graduale della catechesi mistagogica contribuisce pure alla maturità cristiana della persona, perché la fa partecipare attivamente della vita liturgica, le fa integrare la vita (fede e amore), le fa avere più conoscenza della fede, e la porta ad

³⁹ SINODO DEI VESCOVI (XV ASSEMBLEA GENERALE ORDINARIA), *Instrumentum laboris - I giovani, la fede, e il discernimento vocazionale*, cit., 113.

⁴⁰ J.L. MORAL, *Cittadini nella Chiesa, cristiani nel mondo*, cit., 158-159.

⁴¹ Cfr. SINODO DEI VESCOVI (XV ASSEMBLEA GENERALE ORDINARIA), *Instrumentum laboris - I giovani, la fede, e il discernimento vocazionale*, cit., 115.

essere consapevole dell'appartenenza a Cristo.⁴² Con questa conoscenza e questo rapporto la persona può allora ascoltare la voce del Signore nel profondo del cuore, riconoscere la Sua presenza e realizzare la Sua volontà.

La profonda intimità con Cristo svela alla persona le ragioni profonde e più vere del suo essere umano e conseguentemente richiede un suo impegno nel mondo, nel quale testimonierà con la vita il suo cuore plasmato nell'amore di Dio. La coerenza della fede e l'armonia della vita significherà allora la sintonia fondamentale con il disegno divino, tradotto in un vissuto felice e speranzoso perché in comunione con Dio stesso.

Bibliografia

- ALBERICH E., *La catechesi della Chiesa*, Elledici, Leumann (To) 1992.
- BARBOSA NETO J.S., *Princípios para ações da pastoral e animação bíblica*, in *Revista de Católica* 39 (2016) 147, 42-55.
- BAUMAN Z., *Vita liquida*, Bari, Laterza 2009.
- BENEDETTO XVI, *Esortazione Apostolica Postsinodale Verbum Domini* (30 settembre 2010), in *AAS* 102 (2010) 681-787.
- BENEDETTO XVI, *Lettera alla Diocesi e alla città di Roma sul compito urgente della formazione delle nuove generazioni* (21 gennaio 2008), in *Insegnamenti di Benedetto XVI. 2008*, vol. I, LEV, Città del Vaticano 2009, 116-120.
- BENEDETTO XVI, *Visita Pastorale a Verona: Discorso ai partecipanti al IV Convegno Ecclesiale Nazionale* (19 ottobre 2006), in *Insegnamenti di Benedetto XVI. 2006*, vol. II, LEV, Città del Vaticano 2007, 465-477.
- BIAGI L., *Discernimento come stile ed atteggiamento di vita*, in *Salesianum* 80 (2018/2), 278-294.
- BIANCHI E., *Cerca la volontà di Dio. Il discernimento*, San Paolo, Milano 2011.
- BIGNARDI P., *Il senso dell'educazione*, AVE, Roma 2011.
- CACUCCI F., *Catechesi, liturgia e vita. Una proposta pastorale*, Dehoniane, Bologna 2000.
- CACUCCI F., *La mistagogia. Una scelta pastorale*, Dehoniane, Bologna 2006.
- CACUCCI F., *XXIV Congresso Eucaristico Nazionale. Linee teologico-pastorali per una Catechesi Mistagogica sulla Domenica*, EDB, Bologna 2008.
- CARLOTTI P., *La virtù e la sua etica*, Elledici, Leumann (To) 2011.
- CARLOTTI P., *Teologia della morale cristiana*, Dehoniane, Bologna 2016.
- CASOLE A., *Persona e personalità. La responsabilità della relazione*, in SIGNORE M. - BRENA G.L. (edd.), *Libertà e responsabilità del vivere*, Messaggero, Padova 2011, 107-135.
- CIONCHI G., *Catechisti oggi*, Elledici, Leumann (To) 1999.
- CONGREGAZIONE DELLA DOTTRINA DELLA FEDE, *Catechismo della Chiesa Cattolica*, LEV, Città del Vaticano 1992.
- CONGREGAZIONE PER IL CLERO, *Direttorio generale per la catechesi* (15 agosto 1997), LEV, Città del Vaticano 1997.

⁴² Cfr. G. CIONCHI, *Catechisti oggi*, cit., 67-68.

FRANCESCO, Esortazione Apostolica *Evangelii Gaudium* (24 novembre 2013), in *AAS* 105 (2013) 1019-1137.

GATTI G., *Ma le virtù sono ancora di moda?*, Elledici, Leumann (To) 2004.

GIOVANNI PAOLO II, Esortazione Apostolica *Catechesi Tradendae* (16 ottobre 1979), in *AAS* 71 (1979) 1277-1340.

MAZZINGHI L., *Apprendere a vivere: il tema del discernimento nella tradizione sapienziale di Israele*, in *Parola Spirito e Vita* 71 (2015) 1, 63-77.

MORAL J.L., *Cittadini nella Chiesa, cristiani nel mondo*, LAS, Roma 2017.

PESENTI G.G., *Mistagogia*, in BORIELLO L. et al. (edd.), *Dizionario di mistica*, LEV, Città del Vaticano 1998, 820-823.

SALA R., *Invito alla lettura dei Lineamenta*, in ID. (ed.), *I giovani, la fede e il discernimento vocazionale. Documento preparatorio e questionario*, Elledici, Leumann (To) 2017, 3-17.

SINODO DEI VESCOVI (XV ASSEMBLEA GENERALE ORDINARIA), *Documento finale pre-sinodale dei giovani*, LEV, Città del Vaticano 2018.

SINODO DEI VESCOVI (XV ASSEMBLEA GENERALE ORDINARIA), *I giovani, la fede e il discernimento vocazionale. Documento preparatorio*, in SALA R. (ed.), *I giovani, la fede e il discernimento vocazionale. Documento preparatorio e questionario*, Elledici, Leumann (To) 2017, 22-66.

SINODO DEI VESCOVI (XV ASSEMBLEA GENERALE ORDINARIA), *Instrumentum Laboris - I giovani, la fede, e il discernimento vocazionale*, LEV, Città del Vaticano 2018.

TRENTI Z., *Educare alla fede*, Elledici, Leumann (To) 2000.

QUARANTA ANNI A SERVIZIO DEI GIOVANI DELLE CLASSI POPOLARI. SUCCESSO FORMATIVO E PROGETTO DI VITA DEGLI ALLIEVI DEL CNOS-FAP

Francesco Gentile¹ - Guglielmo Malizia² - Mario Tonini³

Introduzione

La formazione professionale *qualifica* in modo originale la scuola dei Salesiani fino ad assurgere a criterio di riconoscimento di essi e delle loro opere⁴ e la Federazione Nazionale Cnos-Fap (Centro Nazionale Opere Salesiane - Formazione e Aggiornamento Professionale) è la struttura associativa che in Italia attualizza l'esperienza di don Bosco e dei suoi figli in quest'area.

Promossa dall'Ente Cnos, è stata creata il 9 dicembre 1977, ossia 40 anni fa, per perseguire

finalità istituzionali di orientamento, di formazione e di aggiornamento professionale ispirandosi ai valori cristiani, al sistema preventivo di Don Bosco e agli apporti della prassi salesiana» e fra tali finalità vanno sottolineate in particolare quelle di «promuovere le dimensioni spirituali, educative, culturali, sociali, politiche e di solidarietà del lavoro umano e di corrispondere prioritariamente alla domanda formativa emergente dalle fasce sociali più deboli.⁵

Non è nostra intenzione presentare in questa comunicazione la storia dei 40 anni di vita del Cnos-Fap e d'altra parte non sarebbe nemmeno possibile farlo adeguatamente nella comunicazione di un Convegno. Tuttavia, si cercherà di descrivere sinteticamente le *linee* principali di azione di tale periodo di attività della Federazio-

¹ Francesco GENTILE, CNOS-FAP, Centro Nazionale Opere Salesiane - Formazione Avviamento Professionale.

² Guglielmo MALIZIA, Università Pontificia Salesiana, Roma.

³ Mario TONINI, CNOS-FAP, Centro Nazionale Opere Salesiane - Formazione Avviamento Professionale.

⁴ Cfr. E. VIGANÒ, *Intervento ai lavori dell'Assemblea Generale della Federazione CNOS-FAP*. Roma 16 maggio 1978, in *Atti Assemblea Generale Federazione CNOS/FAP*, Roma - Salesianum, 15.16.17 maggio 1978, 1-9.

⁵ Statuto della Federazione Nazionale del CNOS-FAP, 20 aprile 1991, art. 2.

ne e di offrire una conferma della loro validità ed efficacia in base a una valutazione esterna, consistente cioè nelle testimonianze degli ex-allievi che sono state raccolte in 10 anni di ricerche.

1. Tendenze principali di 40 anni di formazione di giovani “scartati” dalla scuola

Il motore dello sviluppo quantitativo e qualitativo del Cnos-Fap va identificato nella concezione di *formazione professionale* (FP).⁶ Sin dall’inizio nel 1977, e in opposizione alla visione dominante fino a tutti gli anni ’90, la FP non viene pensata dalla Federazione come un addestramento finalizzato all’insegnamento di destrezze manuali, né come qualcosa di marginale o di terminale. Al contrario, per i Salesiani essa rappresenta un principio pedagogico capace di rispondere alle esigenze del pieno sviluppo della persona secondo un approccio specifico, fondato sull’esperienza reale e sulla riflessione in ordine alla prassi, che permette di intervenire nel processo di costruzione della identità personale e del progetto di vita degli allievi.

Nel dibattito politico acceso che si è avuto in Italia – e non solo – su queste tematiche negli ultimi decenni dello scorso secolo e nei primi di questo, il Cnos-Fap, fedele alla concezione di FP appena esposta, si è sempre impegnato affinché essa venisse riconosciuta come una strategia per combattere l’abbandono scolastico, una formazione alla cittadinanza democratica e alla occupabilità, un percorso diverso da quello scolastico ma sostanzialmente pari negli obiettivi da conseguire, il fondamento di una filiera formativa progressiva e verticale nella prospettiva dell’educazione permanente e aperta ai passaggi da un sotto-sistema all’altro, una componente del modello europeo dei titoli e delle qualifiche, un contributo significativo allo sviluppo della società civile nel senso della sussidiarietà orizzontale e un’offerta concreta educativo-pastorale salesiana ed ecclesiale per i giovani.

Un segnale positivo del successo della FP del Cnos-Fap, anche se non sufficiente, è offerto dalla *crescita quantitativa* delle sue attività. Tra il 1977-78 e il 2016-17 tutti gli indicatori evidenziano un andamento in ascesa: gli allievi da 8.937 a 28.472 (aumentano di oltre il triplo), le sedi da 36 a 66 (del doppio quasi), i corsi da 411 a 1.807 (più del quadruplo);⁷ inoltre, va sottolineato che tale sviluppo avviene in un contesto che negli ultimi anni ha visto una diminuzione del totale degli alunni del nostro sistema educativo per effetto del calo demografico, soprattutto negli istituti professionali di Stato (IPS), la struttura parallela alla FP a livello di scuola.⁸

⁶ Cfr. CNOS-FAP (ed.), *Cultura associativa e Federazione Cnos-Fap: storia e attualità*, Roma 2012.

⁷ Mancano i dati sull’andamento nel tempo dei formatori e degli operatori perché essi non sono confrontabili nel lungo periodo. Cfr. G. MALIZIA - M.P. PICCINI - S. CICATELLI, *La formazione in servizio dei formatori del Cnos-Fap*, Roma 2015.

⁸ Cfr. G. MALIZIA - M.P. PICCINI - S. CICATELLI, *La formazione in servizio dei formatori del Cnos-Fap*, cit.; CNOS-FAP, *Catalogo delle attività formative. 2016/2017. Guida per il formatore*, Roma 2017; CENSIS, *51° Rapporto sulla situazione sociale del Paese 2017*, Roma 2017.

Nel periodo considerato, la crescita è stata nel complesso reale, benché non sempre lineare: limitandoci agli allievi, nei primi 15 anni essi sono aumentati del 20,3%, nei 10 successivi si è verificato un vero balzo in avanti con il raddoppio degli iscritti, nel 2003-04 l'avvio della sperimentazione dei percorsi formativi triennali ha segnato un'ulteriore crescita, nel 2005-06 si raggiunge un picco con 20.409 per discendere, però, a 18.779 nel 2008-09 per effetto delle scelte restrittive operate da alcuni governi regionali, ma poi si è risaliti a 28.472 nel 2016-17, come è stato segnalato sopra. Sempre alla data appena menzionata, le attività formative tra le quali si distribuiscono gli iscritti al Cnos-Fap sono: in primo luogo e prevalentemente – in conformità al carisma salesiano che privilegia i giovani soprattutto quelli “scartati” – la formazione professionale iniziale (Istruzione e Formazione Professionale = IeFP⁹) per circa i due terzi degli effettivi (64,5%); a distanza, la formazione professionale continua (16,9%), quella non finanziata dall'Ente pubblico (10,7%), quella professionale superiore (5,0%) e altre attività (2,9%).

Un principio fondamentale che ha ispirato nei quarant'anni trascorsi la formazione offerta dal Cnos-Fap va identificato nella *concezione unitaria* dell'allievo dei suoi centri di FP (cfp), senza dualismi tra cultura e pratica, fra intelletto e corpo, tra rapporti personali e prestazioni, tra contenuti e tecnica.¹⁰ La finalità ultima è costituita dalla costruzione dell'identità personale del giovane in un progetto di vita concepito come compito aperto al contesto comunitario e sociale e come impegno per la realizzazione dei valori che conferiscono significato all'esistenza.

Scendendo di più nei particolari, la formazione è stata mirata alla ricerca dell'identità, alla progettualità, all'autonomia decisionale e all'acquisizione di una maturità professionale che consenta di combinare apprendere a vivere insieme, a conoscere, a fare e ad essere. Pertanto, si è riusciti a predisporre un percorso in cui lo sviluppo

⁹ Il secondo ciclo del sistema educativo italiano di istruzione e di formazione (14-19 anni di età) si distribuisce in due (sotto)sistemi: l'istruzione secondaria superiore e l'istruzione e formazione professionale (IeFP). Il primo, di competenza statale, si caratterizza per un'offerta quinquennale che si articola in diverse tipologie di scuole: i licei, gli istituti tecnici e gli istituti professionali (IPS) e si conclude con un esame di Stato propedeutico al proseguimento degli studi nell'istruzione superiore universitaria e non universitaria. Cfr. G. MALIZIA - F. GENTILE - C. NANNI - V. PIERONI, *Successo formativo degli allievi del CNOS-FAP. Qualificati e diplomati negli anni 2010-14. Prospettive teoriche ed evidenze empiriche a confronto*, Roma 2016; CNOS-FAP, *Catálogo delle attività formative. 2016/2017*, cit.; G. TACCONI, *Tra scuola e lavoro. Una prospettiva didattica sul secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e di formazione*, Roma 2015; D. NICOLI, *Istruzione e Formazione Tecnica e Professionale in Italia. Il valore educativo e culturale del lavoro*, Roma 2011. L'altro (sotto)sistema rientra nella competenza regionale, sebbene entro vincoli statali – i livelli essenziali delle prestazioni o LEP – e include i corsi di IeFP di durata triennale (per la qualifica professionale) e quadriennale (per il diploma di tecnico); il secondo titolo permette la continuazione degli studi nel 5° anno dell'istruzione secondaria di 2° grado (per iscriversi, dopo aver superato l'esame di Stato, a una facoltà universitaria o a una specializzazione a livello di istruzione superiore non universitaria nella istruzione tecnica superiore, ITS), o nel 5° anno nella istruzione e formazione tecnica superiore (IFTS) (per poi passare alla formazione post-diploma).

¹⁰ L. VAN LOOY - G. MALIZIA (edd.), *Formazione professionale salesiana. Proposta in una prospettiva interdisciplinare*, Roma 1998.

cognitivo, tecnico, socio-politico, morale e religioso non costituiscono compartimenti stagni, ma sono tra loro così strettamente intrecciati da sviluppare la capacità del giovane ad accostare in maniera dinamica e matura la realtà. L'azione educativa è stata potenziata con il ricorso ai processi di personalizzazione, al coinvolgimento della comunità formativa e all'orientamento attraverso l'accompagnamento da vicino, rispettoso e al tempo stesso propositivo, nella elaborazione di un progetto di vita come servizio agli altri.

Il nuovo ciclo economico che richiede una nuova professionalità in cui predomina il lavoro pensato ha trovato i cfp della Federazione pronti a offrire una formazione di base più solida che include un bagaglio di conoscenze tecnico-scientifiche più avanzate, capacità di pensiero astratto più elevate, disponibilità alla formazione permanente, possesso di competenze organizzative, progettuali e di innovazione, che consentono di relazionarsi con gli altri e di affrontare il cambiamento, senza farsi travolgere, ma attribuendo ad esso un significato umano e cristiano e mettendolo al servizio della crescita personale e sociale.

Un'opzione strategica della Federazione va vista nella scelta della *qualità* come criterio ispiratore dell'attività formativa. La pedagogia salesiana pone al centro dell'attenzione educativa la persona del giovane in quanto portatrice di valori etici e religiosi e di potenzialità cognitive ed affettive e, facendo leva su queste potenzialità, la prepara a inserirsi nella Chiesa, nella società e nel mondo del lavoro in maniera attiva e critica, forte di una coscienza di cittadino, di lavoratore e di cristiano e a seconda di un progetto formativo proprio di ciascuno. Nei cfp del Cnos-Fap, la qualità didattica comprende tre strategie principali: l'orientamento alle competenze, l'apprendimento attraverso il fare e la pluralità degli ambienti di apprendimento.

La qualità dei risultati si colloca al centro della valutazione che si contraddistingue per la sua natura formativa e in cui gli allievi sono aiutati a prendere coscienza degli obiettivi di apprendimento, dei progressi effettuati, delle risorse utilizzate e dei problemi incontrati. Per evitare ogni autoreferenzialità l'attività formativa punta ad assicurare la rispondenza alle esigenze dei giovani e del contesto e si preoccupa di costruire una rete di relazioni a servizio degli allievi.

L'organizzazione dei cfp si ispira al modello *polifunzionale* che è al tempo stesso progettuale, coordinato, integrato, aperto, flessibile e comunitario, basato sul coinvolgimento di tutte le componenti. Attraverso la formazione iniziale e in servizio gli operatori sono preparati a lavorare sempre più per progetti, per obiettivi e per processi piuttosto che per programmi, per procedure e per routine. Inoltre, nella società dell'informazione la trasmissione delle conoscenze da parte del docente perde di priorità a motivo dell'apporto molto significativo che può essere offerto dalle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (Tic), per cui l'insegnante è chiamato sempre di più a svolgere un ruolo di mediazione tra l'educando e le informazioni per aiutare quest'ultimo a integrarle in un quadro sistematico di conoscenze e la sua funzione consiste più nel fare da guida alle fonti che non nell'essere lui stesso fonte o trasmettitore di conoscenze; il Cnos-Fap è impegnato a diffondere tra i suoi operatori questa cultura formativa.

Il ruolo del dirigente si svolge in un ambito caratterizzato dalla compresenza di

amministrativo e di educativo e dalla finalizzazione dell'organizzativo a sostegno dell'azione educativa; in aggiunta, egli è chiamato a potenziare il clima delle relazioni tra e con i formatori in tre aree: la creazione di un'atmosfera di familiarità, l'attribuzione di una corretta autonomia decisionale e l'assegnazione di una funzione di corresponsabilità nell'organizzazione dei cfp. La Federazione riconosce che la titolarità del diritto all'educazione compete ai genitori per cui ritiene necessarie una legittimazione reciproca tra i dirigenti e i formatori da una parte e le famiglie dall'altra e una programmazione concordata delle attività educative fra tutte le componenti.

Da sempre i cfp del Cnos-Fap hanno instaurato rapporti stretti con le *imprese* del proprio contesto attraverso il ricorso a diverse strategie tra cui l'alternanza con il mondo del lavoro e lo stage in modo da rendere i percorsi formativi rispondenti alle esigenze del sistema produttivo locale e offrire agli allievi una formazione centrata nelle competenze. Gli ultimi anni hanno visto la Federazione impegnata a stringere relazioni più stabili con parecchie aziende, introducendo modalità di collaborazione continuativa in particolare nei settori meccanico, elettrico e grafico.

Per ovviare al pericolo di una dicotomia o di una giustapposizione tra la FP e la educazione cristiana il Cnos-Fap si è impegnato a realizzare un processo di *evangelizzazione* veramente integrato nell'organizzazione dei cfp. Il relativo percorso include i seguenti tasselli: un ambiente di vita permeato dai valori evangelici; una cultura centrata sull'integralità della persona e che soprattutto tenga conto delle dimensioni spirituale e religiosa; momenti ed esperienze esplicite di evangelizzazione; offerta agli allievi che lo vogliono di un percorso di educazione alla fede da attuare in relazione con la comunità educativo-pastorale.

Il ventaglio delle finalità si presenta particolarmente ricco: trasmettere agli allievi una concezione umanistica ed evangelica della realtà sociale; offrire a tutti o a gruppi specifici esperienze spirituali e di apertura a Dio sia nella vita ordinaria sia in momenti significativi dell'attività formativa; fornire l'occasione di effettuare attività di servizio gratuito e di solidarietà con le persone in condizione di svantaggio; offrire l'opportunità di un accompagnamento personale da parte di guide esperte.

Una dimensione fondamentale nel processo di evangelizzazione è rappresentata dalla *comunità educativo-pastorale*. Infatti, in tale ottica non basta il personale formato, un programma aggiornato o attrezzature di avanguardia; è anche essenziale una comunità di persone che condividano la proposta salesiana nella sua interezza, che interagiscano in modo sistematico e reciproco sulla base del progetto locale, che valutino continuamente e, di conseguenza, potenzino e innovino i processi educativi e pastorali, che si impegnino ad aprirsi al contesto in cui i centri sono inseriti, specialmente al mondo giovanile, e che attuino un percorso sistematico di formazione permanente.

2. Il successo formativo degli ex-allievi del Cnos-Fap

Certamente non mancano segnali positivi della bontà dell'offerta formativa dei cfp del Cnos-Fap. Come è stato anticipato all'inizio, qui ci concentreremo sull'e-

videnza più convincente, perché consiste in una valutazione esterna che, inoltre, è molto vicina nel tempo perché è stata realizzata a partire dal 2009-10. Più precisamente si tratta di indagini che da quella data ogni anno sono state effettuate sugli *ex-allievi* a 1 anno dal titolo finale di qualifica o di diploma.

Per motivi di tempo e di risorse la prima fase di questo tipo di ricerca è stata focalizzata sui qualificati nel 2008-09 dei settori meccanici auto ed elettro-elettronici della IeFP salesiana; la seconda ha riguardato gli allievi dei percorsi biennali, triennali e quadriennali sperimentali di IeFP del Cnos-Fap, qualificati nell'anno formativo 2009-10, relativamente a cinque macro-settori (auto, elettro-elettronico, grafico, industria, turismo) più vari altri (edilizia, lavorazione artistica del legno, agricoltura, benessere, amministrazione, punto vendita) che sono stati trattati insieme per la loro ridotta consistenza numerica.¹¹

La terza fase riguarda non solo gli *ex-allievi* che hanno ottenuto dopo un triennio di formazione una prima qualifica professionale e i macro-settori appena richiamati del 2009-10 (con l'aggiunta dell'energia nel 2011-12), ma per la prima volta anche quelli che hanno conseguito un diploma di tecnico professionale. Più precisamente, finora (ma è ancora in corso) tale fase ha incluso qualificati e diplomati negli anni formativi: 2010-11/2015-16.¹²

La *metodologia di ricerca* è consistita nella ricostruzione dell'universo di riferimento attraverso le segreterie dei cfp del Cnos-Fap e in un'intervista telefonica personalizzata realizzata sulla base di un questionario.¹³ Il campione di fatto raggiunto in ogni rilevazione non è statisticamente rappresentativo in senso stretto perché non sappiamo se il 10% circa degli *ex-allievi* che non sono stati raggiunti in ogni indagine si distribuiscono in maniera casuale; tuttavia, tenuto conto che quanti hanno risposto in tutti i sondaggi costituiscono il 90% quasi dell'universo, lo si può ritenere comunque rappresentativo, se non statisticamente, almeno socialmente. Perciò, dai risultati è possibile trarre, con la dovuta prudenza, generalizzazioni accettabili.¹⁴

Prima di esaminare i risultati di un decennio quasi di ricerche, bisogna ricordare che gli allievi della IeFP sono degli "*scartati*" del sistema scolastico italiano. Infatti, da un terzo a un quinto vengono dall'abbandono della scuola secondaria di 2° grado, da due terzi a quattro quinti passano dalla secondaria di 1° grado alla IeFP con lo

¹¹ Cfr. G. MALIZIA - F. GENTILE - C. NANNI - V. PIERONI, *Successo formativo degli allievi del CNOS-FAP. Qualificati e diplomati negli anni 2010-14*, cit.

¹² Cfr. G. MALIZIA - F. GENTILE - C. NANNI - V. PIERONI, *Successo formativo degli allievi del CNOS-FAP. Qualificati e diplomati negli anni 2010-14*, cit.; G. MALIZIA - F. GENTILE, *Il successo formativo degli allievi del CNOS-FAP. Qualificati e diplomati nel 2013-14*, in *Rassegna Cnos* 32 (2016/1), 79-105; G. MALIZIA - F. GENTILE, *Il successo formativo degli allievi del CNOS-FAP. Qualificati e diplomati nel 2014-15*, in *Rassegna Cnos* 33 (2017/1) 69-94; G. MALIZIA - F. GENTILE, *Il successo formativo degli allievi del CNOS-FAP. Qualificati e diplomati nel 2015-16*, in *Rassegna Cnos* 34 (2018/1), 71-97.

¹³ Cfr. G. MALIZIA - F. GENTILE, *Il successo formativo degli allievi del CNOS-FAP. Qualificati e diplomati nel 2015-16*, cit.

¹⁴ Cfr. L. FRUDÀ, *Strategie e tattiche di selezione dei casi*, in L. CANNÀVÒ - L. FRUDÀ (edd.), *Ricerca sociale. Dal progetto dell'indagine alla costruzione degli indici*. Vol. I, Roma 2007, 127-179.

stigma di aver superato l'esame di primo ciclo con il minimo. Inoltre, anche se la considerazione dell'IeFP da parte dell'opinione pubblica sta migliorando negli ultimi anni, tuttavia, essa continua ad essere ritenuta da gran parte delle famiglie come una scuola, neppure di serie B, ma di serie C.

Dopo tre o quattro anni di studi nella formazione professionale iniziale (IeFP) dei centri del Cnos-Fap, la quasi totalità degli ex-allievi è riuscita a costruire un *progetto di vita* umanamente e cristianamente degno. Infatti ad un anno dalla qualifica e dal diploma, tra circa il 40% e la metà degli intervistati ha proseguito il suo percorso nel sistema educativo; inoltre, a partire dal 2010-11 la percentuale di quanti hanno scelto di continuare la formazione dopo il conseguimento del titolo finale ha sorpassato quella di coloro che hanno trovato un lavoro, un andamento che evidenzia le potenzialità della IeFP di rimotivare allo studio giovani che, a causa degli insuccessi sperimentati nei percorsi scolastici precedenti, sono esposti al rischio di abbandonare il sistema educativo.

In secondo luogo, emerge l'incidenza positiva della IeFP sulla transizione al lavoro del gruppo di età 15-25 anni, quello cioè che in Italia si caratterizza per le difficoltà più gravi nell'inserimento occupazionale: infatti, a un anno dal titolo intorno a un terzo degli intervistati già svolge un lavoro. Degli ex-allievi che non studiano e non lavorano e il cui numero è diminuito nel tempo da circa un quarto a intorno al 10%, la quota maggiore o è alla ricerca di un lavoro o l'ha trovato ma ora è disoccupata, mentre la percentuale che è rimasta in attesa di migliori opportunità di scelta, e che è quella veramente inattiva, si abbassa nel periodo considerato dal 18% al 2,9%.

Rispondendo alle domande dell'intervista telefonica, gli ex-allievi hanno indicato le ragioni di questo *successo* della IeFP salesiana. Intorno al 90% degli ex-allievi si dichiara *soddisfatto* dell'esperienza formativa vissuta nei corsi del Cnos-Fap, il 70,0% circa "molto" e tra intorno il 30,0% e un quinto quasi "abbastanza". Le altre alternative "poco" o "nulla" ricevono segnalazioni minime.

La valutazione dell'esperienza formativa nella IeFP salesiana continua nelle due domande successive e con lo stesso andamento positivo. Dalla prima emerge che, sulla base degli anni trascorsi nei cfp dell'Ente, tra l'80,0% il 90,0% quasi degli ex-allievi *rifrequenterebbe* (o farebbe frequentare a suo/a figlio/a) i corsi di IeFP erogati dal Cnos-Fap, mentre neppure il 5,0% è per la negativa e intorno al 10,0% risulta indeciso.

I risultati della seconda domanda di approfondimento della valutazione complessiva sono la fotocopia della precedente: una percentuale che oscilla tra l'80,0% e il 90,0% afferma che è disposta a *consigliare* ad un suo parente o amico di iscriversi ai corsi della IeFP salesiana. Anche in questo caso non arrivano al 5,0% coloro che non lo farebbero e gli indecisi si fermano al 10,0% circa.

Una conferma indiretta della valutazione complessivamente positiva fornita dagli ex-allievi viene dall'ultima domanda in cui si chiedeva loro di indicare l'*ambito* dei corsi della FP salesiana che si riteneva *migliorabile*. Infatti, tra l'85,0% e il 95,0% degli intervistati indica l'alternativa "*nessuno*", mentre gli aspetti segnalati ottengono percentuali minime di consensi al di sotto del 2%.

La possibilità di dialogare direttamente con gli ex-allievi e con le famiglie nelle in-

terviste telefoniche ha consentito non solo di ascoltare le loro risposte alle domande del questionario ma anche di raccogliere il *racconto del vissuto* degli allievi all'interno dei cfp del Cnos-Fap in maniera informale: presentiamo qui di seguito una breve sintesi delle valutazioni libere date in occasione dei monitoraggi.¹⁵

Dai giudizi emersi la frequenza del cfp è stata per gli ex-allievi una esperienza trasformante che ha comportato mutamenti, difficoltà, maturazioni, sacrifici e gioie. L'eco di questi cambiamenti sembra risuonare nelle parole dei genitori e degli allievi quando parlano con gratitudine dell'operato dei formatori. Potremmo dire che la formula salesiana dei cfp ha dato a molti giovani una prospettiva diversa, tutta da sperimentare. Nel cfp "l'io" molto spesso incerto e individualista del periodo adolescenziale è diventato un "noi", permettendo ai ragazzi e alle ragazze di identificare le loro potenzialità e di avviare il circolo virtuoso della fiducia. Il contatto con famiglie e allievi resta in molti casi anche dopo la conclusione del percorso formativo e i ricordi degli anni vissuti presso i cfp salesiani sono pieni di affetto e gratitudine.

I ragazzi spesso riconoscono nei direttori, nei formatori e nei salesiani conosciuti durante l'esperienza formativa le figure attraverso le quali hanno potuto mettere a fuoco e concretizzare i propri obiettivi di vita, in un clima amicale, caratterizzato da una fiducia reciproca. In conclusione, si può dire che: i cfp salesiani vengono considerati come vere comunità formative in cui tutte le componenti lavorano insieme per realizzare il medesimo progetto educativo; la formazione che viene offerta è personalizzata e a ciascun giovane viene assicurata un'attenzione specifica; il progetto non riguarda solo il presente e la professione, ma punta al futuro, mirando all'inserimento nella società e nella Chiesa ed evidenzia un carattere globale che tocca tutte le dimensioni della persona; la pedagogia di base è costituita dal sistema preventivo di San Giovanni Bosco con la sua meta ideale di educare i giovani ad essere "onesti cittadini e buoni cristiani".

Certamente, non mancano alcune *criticità* come la crescita della precarietà di quanti trovano un lavoro, un ricorso al cfp per reperire l'occupazione ancora non molto diffuso e una soddisfazione nei confronti dell'IeFP salesiana che un 30% circa ritiene ancora solo sufficiente rispetto al 70% quasi che la considera ottimale. Comunque, si tratta di carenze limitate, che potranno essere facilmente superate.

E i *Salesiani* sono impegnati a operare in futuro anche più efficacemente che nei primi 40 anni per offrire a tutti i giovani, specialmente a quelli più emarginati, un orizzonte di senso e di significato, una guida al loro agire e conoscenze e competenze adeguate per la vita e per il lavoro, in modo da aiutarli ad acquisire quella preparazione valoriale, culturale e professionale elevata che consenta loro di inserirsi da protagonisti in un mondo sempre più articolato e complesso.

¹⁵ Cfr. G. MALIZIA - F. GENTILE - C. NANNI - V. PIERONI, *Successo formativo degli allievi del CNOS-FAP. Qualificati e diplomati negli anni 2010-14*, cit.; G. MALIZIA - F. GENTILE, *Il successo formativo degli allievi del CNOS-FAP. Qualificati e diplomati nel 2015-16*, cit.

Bibliografia

- CENSIS, *51° Rapporto sulla situazione sociale del Paese 2017*, Fondazione Censis, Roma 2017.
- CNOS-FAP, *Catalogo delle attività formative. 2016/2017. Guida per il formatore*, Roma 2017.
- CNOS-FAP (ed.), *Cultura associativa e Federazione Cnos-Fap: storia e attualità*, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali e Cnos-Fap, Roma 2012.
- FRUDÀ L., *Strategie e tattiche di selezione dei casi*, in CANNAVÒ L. - FRUDÀ L. (edd.), *Ricerca sociale. Dal progetto dell'indagine alla costruzione degli indici*. Vol. I, Carocci, Roma 2007, 127-179.
- MALIZIA G. - GENTILE F., *Il successo formativo degli allievi del CNOS-FAP. Qualificati e diplomati nel 2013-14*, in *Rassegna Cnos* 32 (2016/1), 79-105.
- MALIZIA G. - GENTILE F., *Il successo formativo degli allievi del CNOS-FAP. Qualificati e diplomati nel 2014-15*, in *Rassegna Cnos* 33 (2017/1), 69-94.
- MALIZIA G. - GENTILE F., *Il successo formativo degli allievi del CNOS-FAP. Qualificati e diplomati nel 2015-16*, in *Rassegna Cnos* 34 (2018/1), 71-97.
- MALIZIA G. - TONINI M., *La Federazione CNOS-FAP in Italia. Il retaggio di 30 anni di storia e di esperienze (1980-2010)*, in MOTTO F. (ed.), *Salesiani di don Bosco in Italia. 150 anni di educazione*, LAS, Roma 2011, 486-502.
- MALIZIA G. - GENTILE F. - NANNI C. - PIERONI V., *Successo formativo degli allievi del CNOS-FAP. Qualificati e diplomati negli anni 2010-14. Prospettive teoriche ed evidenze empiriche a confronto*, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali e Cnos-Fap, Roma 2016.
- MALIZIA G. - PICCINI M.P. - CICATELLI S., *La formazione in servizio dei formatori del Cnos-Fap*, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali e Cnos-Fap, Roma 2015.
- NICOLI D., *Istruzione e Formazione Tecnica e Professionale in Italia. Il valore educativo e culturale del lavoro*, LAS, Roma 2011.
- STATUTO DELLA FEDERAZIONE NAZIONALE DEL CNOS/FAP, Roma 20 aprile 1991.
- TACCONI G., *Tra scuola e lavoro. Una prospettiva didattica sul secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e di formazione*, LAS, Roma 2015.
- VAN LOOY L. - MALIZIA G. (edd.), *Formazione professionale salesiana. Proposta in una prospettiva interdisciplinare*, LAS, Roma 1998.
- VIGANÒ E., *Intervento ai lavori dell'Assemblea Generale della Federazione CNOS-FAP*. Roma 16 maggio 1978, in *Atti Assemblea Generale Federazione CNOS/FAP*, Roma – Salesianum, 15.16.17 maggio 1978, 1-9.

ABITARE CON SPERANZA IL NOSTRO TEMPO. L'ITINERARIO EDUCATIVO DI ALBERTO MARVELLI

Gabriele Gozzi¹

1. Un santo “della porta accanto”

Alberto Marvelli (1918-1946) è una esemplare figura di giovane laico cattolico. Fin da ragazzo visse con grande impegno la propria fede, alimentandola con un'intensa vita di preghiera e testimoniandola nell'impegno dei propri doveri quotidiani di studio e di lavoro, nella Chiesa, nella società, nella carità verso i poveri.

Nel periodo dell'ultima guerra e del dopoguerra, nella Rimini martoriata e distrutta dai bombardamenti, fu figura di grande rilievo, non solo per l'integrità di vita, ma anche per l'impegno sociale e politico.

Visse da protagonista i grandi avvenimenti storici dell'epoca, anticipando profeticamente il ruolo e la vocazione del laico cristiano proposti poi dal Concilio Vaticano II. Alberto, un giovane, amico dei giovani, innamorato della vita, degli uomini e di Dio. Sempre presente fra i ragazzi, i poveri e i sofferenti. Ha vissuto da protagonista coraggioso i difficili anni della guerra. Altruista negli oratori, tenace nella scuola, intrepido nello sport, impegnato nella scuola, battagliero in politica, che intendeva come servizio. Una vita spesa nell'instancabile e dinamica ricerca della verità e dell'amore.

Di lui, morto a soli 28 anni in un incidente stradale – e beatificato nel 2004 – Giovanni Paolo II affermava: “Ha mostrato come, nel mutare dei tempi e delle situazioni, i laici cristiani sappiano dedicarsi senza riserve alla costruzione del Regno di Dio nella famiglia, nel lavoro, nella cultura, nella politica, portando il Vangelo nel cuore della società”.

La Chiesa lo propone quale modello di “*santità nel quotidiano*” per i cristiani del terzo millennio, soprattutto i giovani.

2. Vivere salendo

Alberto² nasce il 21 marzo 1918 da Maria Mayr e Alfredo Marvelli, secondoge-

¹ Gabriele Gozzi, Vice-Direttore dell'Istituto Superiore di Scienze Religiose “Alberto Marvelli”, Rimini.

² Per la ricostruzione biografica, cfr. F. LANFRANCHI, *Alberto Marvelli. Ingegnere manovale della carità*, San Paolo Edizioni, Alba (Cn) 2005.

nito di cinque figli. Nella sua parrocchia, Maria Ausiliatrice, tenuta dai Salesiani, esiste un fiorente oratorio. Alberto si iscrive subito alla Gioventù Cattolica Italiana del circolo "D. Bosco" e inizia a frequentare assiduamente l'oratorio. La morte del babbo, avvenuta improvvisamente nel 1933, quando è appena quindicenne segna per sempre la vita del giovane Marvelli: sarà Alberto a sostenere la madre e i fratelli, diventando quasi un secondo padre per tutta la famiglia.

Poco dopo la morte del padre, Alberto comincia a scrivere un *Diario* e ad esso affida pensieri, riflessioni, preghiere: scrive quando ne sente la necessità. Il Diario è la storia della sua vita interiore, del suo cammino spirituale, della sua esperienza di Dio, della sua preghiera. Incontri, date, persone, avvenimenti storici sono riportati solo per farli oggetto di meditazione, di riflessione alla luce della parola di Dio, di preghiera.

Alberto ha un fisico forte, robusto, sano ed esprime nelle attività sportive tutta la sua naturale esuberanza. Ama tutte le discipline, ma lo sport di gran lunga più praticato da Alberto è il ciclismo. Se un pittore dovesse fare un ritratto di Alberto, dovrebbe dipingerlo in bicicletta. Per sport, per necessità, per apostolato, Alberto si affida sempre alle due ruote.

Nell'Azione Cattolica Alberto realizza la maturazione del suo cammino spirituale. Una lunga militanza, entusiasta, attiva, responsabile. Alberto viene prima chiamato a far parte del Consiglio diocesano, divenendo prima Segretario diocesano, poi delegato diocesano studenti e vice presidente diocesano. Il parroco di Maria Ausiliatrice lo chiama a reggere la presidenza del Circolo di Azione Cattolica.

Alberto si iscrive allora all'Università di Bologna alla Facoltà di ingegneria meccanica, e contestualmente si iscrive alla FUCI. Negli anni dell'Università, durante l'estate Alberto lavora, come molti altri studenti, negli stabilimenti saccariferi della zona, durante il periodo della raccolta della barbabietola da zucchero. Il 30 giugno 1941, dopo cinque anni di università, si laurea con 90/100.

L'aspirazione profonda del suo cuore è la santità: "Non per essere solo migliore di altri, non per guardare con disprezzo i peccatori, ma solo per la Tua maggior gloria, per essere l'umile servo delle anime, onde portarle a Te, come San Francesco, giullare di Dio, sotto la protezione della Vergine madre". Alberto sa che la santità è dono di Dio, ma richiede tutta la collaborazione dell'uomo.

Per quanto sta in lui si impegna in un programma di vita rigoroso e umile al tempo stesso:

Devo assolutamente vincere i miei scatti di impazienza, ed usare invece con tutti una amorevole pazienza ed una carità ardente. Prima di agire devo pensare a quello che faccio e devo altresì considerare come io mi sarei comportato trovandomi nella tale occasione. Devo assolutamente perdere il vizio di giudicare il prossimo, se non voglio poi essere giudicato da Dio.

3. Rimini sotto le bombe: il suo capolavoro di carità

L'Italia entra in guerra il 10 giugno 1940, forte dei travolgenti successi tedeschi contro Francia e Inghilterra. Alberto condanna apertamente questa guerra, ma appena conseguita la laurea, deve subito presentarsi al Distretto militare di Forlì per la visita medica. Risultato "abile e arruolato", il 7 luglio, partì alla volta di Trieste, per prestare il servizio militare, in qualità di allievo ufficiale. Alberto sente di dover vivere quella "chiamata alle armi" con dignità, convinto che fosse un dovere da compiere nel migliore dei modi.

Già dal suo primo arrivo in caserma, Alberto si preoccupa di avvicinare, tra reclute e graduati, membri di Azione Cattolica e quanti altri siano disposti a dare testimonianza di fede con coraggio, organizzando incontri formativi e partecipando alla Messa. Il suo stile di apostolato è quello di mettersi accanto, servire, testimoniare.

Congedato da Trento, nel marzo 1943, viene inviato a Treviso, dove continua il suo intenso apostolato in caserma e in parrocchia. Seguendo il suo esempio soldati e ufficiali cominciano ad affollare la Messa domenicale e ad accostarsi alla Comunione. Nel pomeriggio della domenica Alberto prende l'abitudine di guidare in parrocchia un gruppo dai sessanta ai cento commilitoni.

Il 1° novembre 1943 diciotto cacciabombardieri inglesi rovesciano su Rimini una valanga di bombe. È l'inizio di un martirio che durerà fino al 21 settembre 1944. Saranno dieci mesi di straziante agonia. Miseria. Fame. Sequestri. Saccheggi. Vessazioni. Rastrellamenti. Vendette. Il 98% dei fabbricati risulterà distrutto o danneggiato. La gente sfolla dalla città; molti si fermano nei paesi di periferia, altri fuggono più lontano. Anche la famiglia Marvelli sfolla a Vergiano, una collina a cinque chilometri da Rimini.

Alberto comincia una intensa opera di assistenza morale e materiale agli sfollati e un continuo pellegrinare in bicicletta da Vergiano a Rimini, dopo ogni bombardamento, per portare aiuto, ovunque ce ne sia bisogno. Alberto è il primo a piombare sulla città fumante e si prodiga per soccorrere i feriti, incoraggiare i superstiti, assistere cristianamente i moribondi, sottrarre alle macerie quelli che erano rimasti o bloccati o sepolti vivi, aiutare i feriti, mettere in salvo le masserizie. Regala materassi, coperte, pentole. Dona la sua bicicletta e tutte quelle del centro diocesano di Azione Cattolica, che servono per la propaganda, ad operai perché possano recarsi al lavoro. Dona le sue scarpe, i suoi vestiti, la sua coperta di lana.

Nel dicembre cominciano i micidiali rastrellamenti di uomini da inviare in Germania per la produzione bellica o da impiegare per le opere di fortificazione sulla linea gotica. In questa situazione Alberto pensa di andare a lavorare nell'organizzazione Todt alle dipendenze dei Tedeschi, con l'obiettivo non di collaborare con i Tedeschi, ma per tentare di impedire la deportazione di tanti giovani, tentare di salvare molte vite e cercare di fare in modo che i Tedeschi non attuino il loro piano di demolizione totale delle ville sul mare, per far posto a fortificazioni antisbarco.

Alla fine del 1943 o all'inizio del 1944 Alberto entra nella Todt. Viene accettato, per la sua conoscenza della lingua tedesca e per la sua laurea in ingegneria. Ha subito un ruolo direttivo e un "lasciapassare" per i lavori. La sua posizione gli permette di

muoversi con libertà, di continuare la sua opera di assistenza agli sfollati e di salvare innumerevoli vite. Quando è a conoscenza di prossime “retate”, si adopera per far fuggire molti giovani. Ad altri procura documenti e lasciapassare, facendosi garante davanti ai Tedeschi.

Una attività così intensa non può non destare subito sospetti. I Tedeschi capiscono ben presto qual è il suo “lavoro”. Nel luglio viene preso con altri sedici giovani e rinchiuso nella corderia di Viserba per essere spedito al Nord. Alberto però non si dà per vinto e organizza la fuga con l’aiuto dell’amico Zangheri.

Nell’estate del 1944, nonostante un feroce decreto tedesco, che minaccia la fucilazione a chi ospitati renitenti alla leva, Alberto accoglie nella sua casa di Vergiano due giovani dell’ultima classe richiamata alle armi dalla repubblica di Salò: Fausto Lanfranchi e Giorgio Placucci.

4. Assessore per ricostruire

Al momento della liberazione Rimini è allo sbando: senza guida e senza autorità pubbliche operanti. In questa situazione la “resistenza riminese” dà un forte contributo, sostituendosi validamente alle autorità pubbliche non ancora costituite. Il 23 settembre si insedia in Rimini la Giunta del Comitato di Liberazione Nazionale, che riunisce anche i poteri del Consiglio Comunale, formata da elementi dei vari partiti antifascisti. Fra gli assessori della Giunta c’è Alberto Marvelli; che tutti hanno riconosciuto e apprezzato per l’enorme lavoro di assistenza agli sfollati. È giovane, ha solo ventisei anni; ma ha la concretezza nell’affrontare i problemi, il coraggio nelle situazioni più difficili.

Non vi sono solo case da ricostruire, servizi da ripristinare, vettovaglie da provvedere, ma c’è una città che deve ritornare a vivere “democraticamente”; che è ancora percorsa da “sentimenti di violenza, di intolleranza o moti inconsulti”. Perciò il nuovo Sindaco invita tutti a lavorare “per una progressiva e lenta opera di ricostruzione con costanza e tenacia, in una atmosfera di pace, di tranquillità e di solidarietà umana”.

Per rispondere ai bisogni più urgenti della città, la Giunta comunale costituisce una Commissione edilizia comunale, alla cui presidenza viene posto l’assessore ing. A. Marvelli. Poi viene affidata all’ing. A. Marvelli anche la Commissione comunale alloggi. Lo scopo di tale commissione è di “disciplinare la assegnazione degli alloggi in città e frazioni, comporre vertenze fra proprietari e affittuari, requisire appartamenti, eseguire accertamenti di alloggi disponibili”.

L’ing. A. Marvelli lavora con rapidità e decisione; con chiarezza e trasparenza nella gestione delle enormi somme di denaro che deve assegnare ai sinistrati, con senso di giustizia ed equità.

Nel giro di pochi mesi viene nominato ingegnere responsabile del sezione locale del Genio civile.

5. Un cristiano in politica

Nel 1945 Benigno Zaccagnini gli propone di lavorare nel partito della Democrazia Cristiana. Alberto ci pensa alcuni giorni; ne parla col Vescovo. Infine accetta. Non avverte fratture tra l'attività nell'Azione Cattolica e l'impegno politico a cui è chiamato, perché crede che solo attraverso l'impegno politico possano incarnarsi nella prassi e informare la società che si va ricostruendo ideali di solidarietà e di giustizia.

Alberto inizia il suo lavoro nel partito in un momento difficile; all'iniziale collaborazione con le sinistre si è sostituito un duro scontro ideologico. Lo scontro frontale avviene inevitabilmente tra i due partiti di massa, la D.C. e il P.C.I. Anche in questa atmosfera, così poco favorevole al dialogo, Alberto sa trovare l'atteggiamento giusto: appassionato assertore dei principi ispiratori del suo partito, si tiene però lontano da ogni faziosità.

Fare comizi non è un "mestiere" facile. Si deve procedere tra fischi, urla, provocazioni di ogni sorta. In un comizio tenuto a Spadarolo, gli "avversari" rovesciano la tribuna preparata per l'oratore; Alberto non si scompone, con calma rimette le cose a posto e riesce a farsi ascoltare. La politica per lui è amore, è l'estrema conseguenza della carità sociale e strumento di verità.

"Non bisogna portare la cultura solo agli intellettuali, ma a tutto il popolo": i Laureati devono assumersi questo impegno. Nell'inverno del '45-'46, Alberto dà vita ad una Università popolare, coll'intento di divulgare la cultura, coinvolgendo tutta la comunità cittadina. Organizza la pasqua degli operai; non si invitano gli operai a venire in chiesa, ma si va da loro, all'uscita dai cantieri, dalle fabbriche e dai laboratori femminili. Si forma un capannello, si ascolta, si discute. Alberto impegna in questa attività tutti i laureati cattolici.

La guerra ha lasciato sulla strada molti relitti umani: barboni, poveri, sbandati, senza tetto. Anche a loro, anzi soprattutto a loro, va annunciato il Regno di Dio. Alberto organizza a Rimini la Messa e la mensa del povero. La S. Messa si celebrava alle 9.30 a S. Croce. Finita la Messa, Alberto serviva i commensali. Mangiava con loro, li ascoltava, dialogava, prendeva appunti delle loro richieste.

La sera del 5 ottobre 1946 Alberto saluta in fretta la mamma sulle scale e sale sulla bicicletta per recarsi ad un comizio. Sono le ore 20.30 circa. A duecento metri da casa, viene investito da un camion militare, che ritorna sulla destra dopo aver sorpassato un filobus in sosta alla fermata. Il camion, che va a folle velocità, lo colpisce al capo con il gancio della sponda laterale, scaraventandolo contro il muretto di cinta di una villa. I passeggeri del filobus vedono agghiacciati la scena e chiamano soccorso. Immediatamente Alberto è trasportato presso la Casa di cura "Villa Asunta": non ha ferite, ma ha perso conoscenza, per il forte colpo alla testa. Gli viene praticata anche la respirazione artificiale. Inutilmente. La mamma accorse subito con il fratello Giorgio e lo assistette fino alla morte.

Il giorno dopo la camera ardente è allestita nella chiesa dei Salesiani. Centinaia e centinaia di persone, di tutti i ceti, la visitano: dal vecchio sindaco socialista, ai politici, agli amministratori, agli amici, ai poveri. Intanto la città viene tappezzata

di manifesti che esprimono il dolore per la perdita della sua irrompente giovinezza ed elogiano le sue virtù umane e cristiane. Anche la cellula comunista di Bellariva scrive: “I comunisti di Bellariva si inchinano riverenti e salutano il figlio, il fratello che tanto bene ha sparso su questa terra”.

Il funerale si svolge il martedì 8 ottobre alle ore 15 nella chiesa dei Salesiani. C'è tutta Rimini. La bara è portata a spalle dagli amici dalla chiesa al cimitero, con un corteo che si estende per circa tre chilometri.

6. Una luce che non si spegne

Nei primi mesi del 1991, il Prof. Tito Malfatti, primario di otorinolaringoiatria in un Ospedale di Bologna, è afflitto da una grave forma di “ernia discale di tipo mediano e paramediano sinistro, con interessamento dei muscoli della coscia, in fase di atrofizzazione ed inizio di assottigliamento rispetto all'altro arto con dolori lancinanti e difficoltà alla deambulazione”, che impedisce al malato di esercitare la sua professione. Non riuscendo a lavorare decide di prendere un mese di aspettativa, da passare in Riccione. Su suggerimento della cognata, si reca sulla Tomba di Alberto Marvelli, nella chiesa di Sant'Agostino in Rimini, per implorare la grazia della guarigione. Prega intensamente il venerabile Alberto, che non conosceva prima della visita alla tomba. Nel giro di poco tempo i dolori scompaiono e il professore può riprendere l'esercizio della sua professione.

La Commissione Medica della Congregazione dei Santi, riunitasi il 14 novembre 2002, dopo un serio esame di tutta la documentazione del precedente processo tenutosi in Bologna e di una accurata visita medico-clinica del professore, conclude:

Il vissuto clinico del malato, la completa e duratura remissione sintomatologica e la persistente assenza di deficit funzionali, non trova giustificazione scientifica, neanche allo stato attuale delle conoscenze mediche. Riteniamo pertanto si tratti di evento allo stato inspiegabile.

Il 4 marzo 2003 la Commissione Teologica della Congregazione dei Santi riconosce che la guarigione è miracolo ottenuto per l'intercessione del venerabile Alberto Marvelli. Grazie a questo riconoscimento Alberto Marvelli è stato proclamato Beato il 5 settembre 2004 da Giovanni Paolo II nella piana di Montorso alla presenza di 300.000 laici giovani e adulti di ACI.

7. Alberto Marvelli educatore

Di Alberto si sono sempre sottolineati l'impegno nel sociale, in particolare durante e immediatamente dopo la guerra, la carità verso i poveri, la vita di preghiera, mentre è rimasto un po' in ombra l'impegno educativo. Eppure questo ha assorbito una parte non trascurabile del suo tempo e delle sue energie, come testimonia la fitta

corrispondenza col presidente diocesano Luigi Zangheri, ed è stato da lui vissuto come uno dei modi in cui può diventare concreto l'amore verso il prossimo.

Gli scritti di Alberto sull'educazione sono, in realtà, di grande interesse, perché non solo ci aiutano ad approfondire la conoscenza della sua personalità e della sua spiritualità, ma servono anche a farci comprendere come un'intera generazione abbia potuto "resistere" moralmente agli atteggiamenti, ai comportamenti, agli stili di vita presentati dalla propaganda ufficiale e, reagendo al "me ne frego" fascista, sia stata in grado al termine della guerra di impegnarsi nella costruzione di un tessuto morale e sociale democratico.

Per cogliere la portata "contestativa" dell'insegnamento di Alberto, non è inutile tracciare un panorama, sia pure veloce, delle proposte educative del ventennio fascista.

Gli anni che seguono l'assassinio di Matteotti (1924) e lo scioglimento dei partiti e delle aggregazioni laicali (1926) vedono il regime fascista impegnato a organizzare il consenso su larga scala, creando una sorta di religione civile, coi suoi simboli, le sue liturgie, il suo credo.

Tra i simboli più ricorrenti, il manganello, al quale era dedicato un inno che recitava: «Manganello, manganello, che rischiari ogni cervello, tu sarai quello che il fascista adorerà»; il fuoco, che intendeva rinviare alla violenza purificatrice; il fascio littorio, emblema della rivoluzione fascista, introdotto anche nella iconografia dello stato italiano: inciso sulle monete da una e due lire al posto della spiga e del fiore con l'ape, messo a sostituire i leoni di sostegno allo scudo Savoia nello stemma dello Stato italiano, collocato su tutti gli edifici ministeriali... Esso aveva il compito di richiamare i valori di unità, di forza, di disciplina, in continuità con la tradizione romana.³

Le liturgie erano rappresentate dal saluto romano, a cui tutti erano tenuti («Il saluto romano si fa anche in abito borghese, perché la stretta di mano, residuo dei vecchi tempi è abolita»); dalla benedizione dei gagliardetti; dal giuramento delle squadre; dalle paramilitari, che avevano il compito di formare «buoni italiani e perfetti fascisti» (il binomio intenzionalmente richiamava nella forma le due finalità educative care a don Bosco: «buoni cristiani e perfetti cittadini»).

Il credo era diffuso attraverso i catechismi – uno per ogni età e gruppo, proposti a domanda e risposta sul modello del catechismo di Pio X – che iniziavano o concludevano con un "decalogo". I dieci comandamenti del milite fascista, per ricordare solo questi, erano riportati perfino sulle cartoline postali. Per capirne il tenore basta citarne due, il primo e l'ottavo: «Sappi che il fascista non deve credere nella pace perpetua» e «Mussolini ha sempre ragione». ⁴ Mussolini infatti «appartiene alla razza dei nuovissimi italiani, che procedono sempre intrepidamente sulla strada voluta dal destino», un uomo che dice di se stesso: «Se avanzo seguitemi, se indietreggio, uccidetemi, se mi uccidono vendicatemi». ⁵

³ E. GENTILE, *Il culto del littorio*, Laterza, Bari 2009, 78.

⁴ La raccolta dei decaloghi che la propaganda del regime aveva compilato per tutte le categorie di cittadini si trova in C. GALEOTTI, *Mussolini ha sempre ragione. I decaloghi del fascismo*, Garzanti, Milano 2000.

⁵ *La dottrina fascista per le reclute della III leva fascista*, Libreria del Littorio, Roma 1929, 62.

Il culto del capo veniva enfatizzato anche nei testi scolastici: il *Libro della terza classe elementare* a cura di Grazia Deledda (premio Nobel nel 1926), racconta della visita di alcuni ragazzini delle elementari alla casa del duce, con un tono tra il commosso e l'entusiasta, quasi si trattasse della casa di un santo:

È una di quelle povere ma pittoresche casette dai muri scrostati, con la scaletta esterna, un albero a fianco, come se ne vedono tante nei piccoli paesi; ma a noi quei gradini sembrano quelli di una chiesa e con vera religione, dopo aver guardato la porticina chiusa della stanzetta terrena nella quale lavorava il padre del Duce, penetriamo nella camera dove Egli nacque. Si osserva tutto in silenzio; il grande letto coperto da una semplice coltre a quadretti, il camino, la tavola, la lampada, le cose tutte che lo videro nascere...Quando lasciamo la casetta ci sembra di essere diventati migliori.⁶

Gli fa eco *Il libro fascista del Balilla*:

Mussolini, che tutti chiamano duce e che tu puoi chiamare babbo, è un figlio del popolo, venuto dalla miseria. È l'uomo più grande e più buono bel mondo [...]. Egli in un decennio ha già fatto diventare l'Italia la prima nazione del mondo [...]. Oggi tutta l'Italia la pensa come il duce e scienziati, operai, contadini lavorano con più coraggio e più energia per impulso di lui e per obbedienza al fascismo. Con la Marcia su Roma il governo fu tolto agli uomini paurosi e fu inaugurato il regime fascista. Infatti il regime democratico era 'tutto fumo e niente arrosto', era lo stato 'del disordine e dell'anarchia'.⁷

Anche gli "innocui" fumetti facevano la loro parte nel manipolare la storia e veicolare un nazionalismo escludente e aggressivo (i "diversi" erano sempre rappresentati o pasticcioni o sanguinari). Non solo i giornalotti più vicini al regime come *Il giornale del balilla* e *La piccola italiana*, ma anche quelli più "neutrali". *Jumbo*, per esempio, che pubblica storie di produzione inglese cambia il nome dei personaggi, così Bob the Rover diventa Alfredo Roveri, centurione istruttore di Lucio l'avanguardista, eroe di mirabolanti imprese a bordo di un biplano; *l'Avventuroso* sostituisce le avventure di Flash Gordon o di Jim della giungla con storie propagandistiche del tipo *La prigioniera del ras*. Anche l'italianissimo *Corriere dei piccoli*, che utilizza le didascalie in rima baciata, invece delle "straniere" nuvolette, introduce personaggi senza macchia e senza paura come Brio Balilla. Non si sottrae al clima del tempo nemmeno il *Vittorioso*.⁸

⁶ *Il libro della terza classe elementare*, compilato da Grazia Deledda, illustrato da Pio Pullini, La Libreria dello Stato, Roma, a. XII, 11-12.

⁷ V. MELETTI, *Il libro fascista del Balilla*, Guerriero Guerra Tipografo Editore, Perugia 1934, in E. BIAGI (ed.), *Storia del fascismo*, Sedea - Della Volpe Editori, Firenze 1964, vol. II, 398.

⁸ Nato nel 1937 per impulso di Luigi Gedda, Presidente nazionale dell'Azione cattolica, venne pubblicato, a partire dal 1938 dalla Editrice AVE. Importante nella storia del fumetto italiano, perché si affidò fin dall'inizio a narratori e disegnatori italiani, utilizzando sia il fumetto che le didascalie sottostanti alle strisce illustrate e fu palestra di grandi disegnatori da Sebastiano Craveri, a Curt Caesar (creatore del fortunato personaggio di Romano il legionario) da Caprioli a Benito Franco Iacovitti, che iniziò la sua collaborazione appena diciassettenne.

Nelle sue storie esalta il coraggio dei figli degli emigranti italiani o dei combattenti in Africa orientale, o la tenacia di ragazzi, come il piccolo Italo, che, rimasti orfani, superano mille ostacoli pur di raggiungere come volontari le truppe italiane combattenti in Etiopia,⁹ finendo per gareggiare con gli stessi fascisti in tema di patriottismo e di nazionalismo. Lo fa, però, senza cadere negli estremi propagandistici degli appelli contro il nemico,¹⁰ bandendo le scene di violenza dei fumetti americani e conservando un velato richiamo ai valori dello spirito.

Poiché l'impressione è comunque di una libertà eccessiva, che preoccupa il regime, nel congresso di Bologna del 1938 Tommaso Marinetti si incarica di stendere i quindici punti a cui gli autori saranno tenuti ad obbedire. Tra questi particolarmente deliranti il quarto e il nono: «La verità storica rispettata ma sottomessa all'orgoglio italiano»; «L'esaltante è poesia della guerra che sempre idealizzò, ingrandì e velocizzò le razze intelligenti ed eroiche a dispetto di tutte le rancide teorie pacifiste avviliti».¹¹

Per un po' riesce a sottrarsi alla censura *Topolino*, sia perché introduce una pagina di cronaca nazionale in cui esalta il duce, sia perché ha tra i suoi abbonati il figlio di Mussolini, ma con gli inasprimenti del 1943 anche *Topolino* è costretto a mutarsi in *Tuffolino!*

Dunque, le proposte della propaganda ufficiale insistono sulla religione di stato, sulla esaltazione del capo, sulla esaltazione della violenza, l'individualismo, la fascistizzazione della storia.

8. Come reagisce la Chiesa?

Già nel 1923 Pio XI, prevedendo tempi bui, in occasione della riforma dello statuto della Azione cattolica, aveva voluto ne fosse sottolineato il carattere di collaborazione all'apostolato gerarchico, definendola come «La partecipazione dei laici cattolici all'apostolato gerarchico per la difesa dei principi religiosi e morali, per lo sviluppo di una benefica e sana azione sociale, sotto la guida della gerarchia ecclesiastica, al di fuori e al di sopra dei partiti politici, nell'intento di restaurare la vita cattolica nella vita e nella società».

Nel 1925 con l'enciclica *Quas Primas* aveva istituito la festa di Cristo Re, invitando a non riconoscere valore assoluto se non a Cristo e ad aprirsi ad una visione universalistica fondata sulla fede in Cristo re dell'universo.

Nel 1929 aveva firmato, dopo due anni di trattative, i Patti Lateranensi, che all'art. 43 del Concordato davano riconoscimento formale alla Azione cattolica: «Lo Stato italiano riconosce le organizzazioni dipendenti dalla Azione cattolica in quanto esse, come la Santa Sede ha disposto, svolgono la loro attività al di fuori di ogni

⁹ G. VECCHI, *L'Italia del Vittorioso*, Editrice AVE, Roma 2011, 12.

¹⁰ *Ibid.*, 17.

¹¹ *Manifesto della letteratura giovanile*, in C. CARABBA, *Il fascismo a fumetti*, Guaraldi, Rimini 1973, 35.

partito politico e sotto l'immediata dipendenza della gerarchia della Chiesa per la diffusione e l'attuazione dei principi cattolici».

A dicembre dello stesso anno, quando, nonostante gli accordi, il prefetto di Como aveva sciolto la Federazione dei giovani di Azione cattolica della provincia, il Papa aveva pubblicato la *Divini illius magistri*, nella quale, in sintesi, ribadiva che l'educazione non può appiattirsi ad un livello puramente umano e che il compito educativo spetta alla famiglia e alla Chiesa; allo Stato resta il dovere di proteggere nelle sue leggi il diritto della famiglia all'educazione cristiana, rispettare il diritto soprannaturale della Chiesa, rimuovere le cause che impediscono l'educazione morale e religiosa, completare l'opera della famiglia e della Chiesa dove essa non arriva e non basta, anche per mezzo di scuole e istituzioni proprie.

Il 29 giugno 1931 dopo un'ulteriore, violenta, campagna contro l'Azione cattolica esce l'enciclica *Noi non abbiamo bisogno*. Scritta direttamente in italiano per rendere più evidente la situazione alla quale si riferisce, esprime una protesta ferma per la campagna di false accuse e intimidazioni contro l'Azione cattolica, che «mettono fuori dubbio il proposito di monopolizzare interamente la gioventù [...] a tutto esclusivo vantaggio di un partito, di un regime, sulla base di una ideologia che dichiaratamente si risolve in una vera e propria statolatria pagana».¹² Difende il diritto-dovere della Chiesa di occuparsi dell'educazione e formazione cristiana dei giovani «nell'Azione cattolica e mediante l'Azione cattolica»,¹³ ritenendo assurda la pretesa dello Stato di ridurre l'impegno educativo della Chiesa alla sola ora di religione nella scuola.

Tra Stato e Chiesa si giunge, pochi mesi dopo, ad un accordo, secondo il quale lo Stato riconosce all'Azione cattolica il privilegio di sfuggire alla legge generale che inquadra ogni azione e ogni propaganda e consente la riapertura delle sedi. La Chiesa, dal canto suo, sottolinea il carattere spirituale e religioso dell'associazione e «revoca l'incompatibilità tra l'iscrizione al Partito fascista e quella all' Azione cattolica».¹⁴

L'associazione può così riprendere la vita ordinaria e spendersi in un grande sforzo organizzativo, modulato per fasce di età e per ambiente, per costruire proposte educative alternative alle logiche di militarizzazione delle organizzazioni giovanili fasciste.

9. Quale la situazione a Rimini?

Nel 1924 il sinodo diocesano convocato dal vescovo Vincenzo Scozzoli (1901-1944) stabilisce che le associazioni di Azione cattolica si impegnino a formare «perfetti» cristiani, senza tuttavia «immischiarsi in questioni politiche».

Un giudizio severo sui tempi, in realtà, non viene affatto nascosto e hanno inizio,

¹² *Noi non abbiamo bisogno*, 781 (dall'*Enchiridion delle encicliche di Pio XI*, a cura di E. Lora - R. Simionati, EDB, Bologna 1995).

¹³ *Ibid.*, 785.

¹⁴ E. PREZIOSI, *Piccola storia di una grande associazione*, AVE, Roma 2002, 105.

anzi, polemiche aperte e contrapposizioni spesso aspre: al termine del Sinodo, l'assistente nazionale don Domenico Pini, che, in maniera del tutto irrituale, era stato invitato a prendere la parola, insiste sulla importanza delle organizzazioni giovanili «in questi tempi tanto necessarie»; mentre Igino Righetti, uno dei tre relatori all'assemblea di Azione cattolica di ottobre, dal settembre al dicembre dello stesso anno conduce sulle pagine dell'«Ausa» contro il giornale fascista «La prora», una polemica tanto violenta che il direttore don Magi, per non esacerbare ulteriormente gli animi, si vede costretto a rassegnare le dimissioni. Il Vescovo lo conferma comunque alla presidenza della Giunta diocesana di Azione cattolica.

Nel 1931 anche a Rimini si registrano violenze contro i circoli di Azione cattolica e l'assistente diocesano don Gaetano Baravelli, insegnante al Liceo classico, viene trasferito a Sondrio (da dove sarà richiamato l'anno successivo a seguito delle insistenti richieste dei riminesi). Tuttavia il «Bollettino diocesano» del 10 agosto, pubblicando stralci della *Noi non abbiamo bisogno*, continua a invitare i parroci a trovare i mezzi idonei a impedire che «anche solo uno di questi fanciulli e dei giovani vada irrimediabilmente perduto».

Dopo questa data seguono alcuni anni relativamente tranquilli, che vedono “ondate oceaniche” a circondare il duce nel 1936 e 1938 in occasione dei lavori per isolare Arco d'Augusto e alcune prese di posizione favorevoli al fascismo anche da parte di sacerdoti, come don Garattoni. La guerra in Etiopia, in particolare, esercita un discreto fascino sul nazionalismo di stampo cattolico - «doveroso è rispondere con vera consapevole prontezza agli ordini delle autorità; doverosa l'accettazione serena di ogni sacrificio» si legge sul «Diario cattolico» del 13 novembre 1935; persino il giovanissimo Alberto sulle pagine del suo *Diario* (18 novembre 1935) mostra di vivere come una ingiustizia le sanzioni che la Società delle nazioni infligge all'Italia in seguito a tale guerra.

Ma dopo le leggi razziali di Hitler, seguite immediatamente (nonostante l'intervento di dura condanna del Papa con la *Mit brennender Sorge*) da quelle di Mussolini, don Montali, parroco di San Lorenzo in Strada, sulle pagine del «*Diario cattolico*» non esita a presentare il razzismo come un pericolo per la fede, a proporre, con toni accorati il parallelo tra bolscevismo e razzismo tedesco, a denunciare l'assurdità morale e politica di una nuova guerra, invitando i cattolici a vigilare perché radio e stampa non ne diventino strumenti;¹⁵ e sul «Bollettino diocesano» del 6 ottobre 1938 il vescovo Scozzoli fa pubblicare un intervento del gesuita padre Enrico Rosa che riassume in otto proposizioni gli errori del razzismo, desumendoli da «opere già condannate come ereticali dal S. Uffizio».

Questa incandescente situazione mostra che anche la Chiesa di Rimini non “abbassa la guardia” e fa in modo che le parrocchie, sia pure con fatica, grazie all'impegno quotidiano, umile e silenzioso, di sacerdoti e laici, diventino luoghi “impermeabili” alla ideologia fascista, offrendo la possibilità di vivere un diverso stile di vita, una diversa gerarchia di valori, con un richiamo costante alla interiorità e alla solidarietà.

¹⁵ Cfr. P. GRASSI - F. SUCCI, *I cattolici a Rimini dal fascismo alla resistenza*, in *Storia e storie* 14-15 (1985/86) 34.

10. Alberto educatore

In questo travagliato e difficile contesto storico Alberto nel 1933 inizia la sua avventura di educatore come responsabile del Gruppo aspiranti della parrocchia dei Salesiani, maturando contemporaneamente anche una più lucida consapevolezza politica: partito, abbiamo visto, da un ingenuo plauso, peraltro condiviso da molti altri cattolici, alla guerra in Etiopia, presto denuncerà l'«iniquità del secolo», ponendosi in posizione polemica contro le attività paramilitari proposte dal regime («occorre che i giovani rivendichino esplicitamente il loro diritto a santificare cristianamente il giorno del Signore; che la cura di irrobustire il corpo non faccia loro dimenticare l'anima immortale»)¹⁶ e schierandosi con decisione contro le leggi razziali.¹⁷

I ragazzi che gli sono affidati hanno pochi anni meno di lui, ma Alberto non si spaventa, convinto che ci si possa educare educando. Sa di vivere in un periodo storico difficile, ma ritiene che non sia tempo di lamentarsi, ma di pregare e agire, perché – citando Tertulliano – «cristiani non si nasce, ma si diventa».

Non è un teorico della pedagogia, ma ha molto chiara la meta verso cui intende camminare e far camminare. La meta che propone è una vita piena di gioia, che considera il primo gradino e insieme il termine della scala verso la perfezione.

Per lui gioia significa libertà interiore, che è dono e insieme conquista:

Fa pena vedere l'incoscienza di tanti che fan getto dalla loro libertà nel lento e progressivo asservirsi alla colpa, solo per l'incapacità di controllarsi, di resistere all'ambiente, di trovare in sé quel minimo di forza e di sacrificio che sono necessari per essere se stessi. Ad un dato momento della nostra vita vediamo che la nostra libertà è quasi del tutto praticamente perduta e non ci resta, per la nostra liberazione, che il miracolo della grazia. Perché la nostra libertà non è una scoperta: ce la dobbiamo conquistare più che difendere.¹⁸

Significa trovare un centro che dia senso e direzione alla propria vita: «Ricordate l'orto di Renzo Tramaglino prima della vendita della casa al parente di don Rodrigo? Erbacce di qua, gramigna di là, ortiche a destra, cespugli a sinistra, tutto un intricato aggrovigliarsi di rami ed arbusti, che davano sì un'idea di vita, ma di vita selvaggia, senza ordine, incapace di produrre alcunché di utile. Occorre quindi una mente ordinatrice, una mente che dia il ritmo e la disciplina a tante energie. Questa mente è l'idea di Dio, di un Essere Superiore da cui dipendiamo, a cui tutto dobbiamo, e che un giorno ci chiederà conto delle nostre azioni.¹⁹ Noi ci smarriamo in un'infinità di relazioni frammentarie, ma invadenti e preoccupanti il campo della nostra coscienza, e ben spesso ci rifiutiamo allo sforzo di ricercarne in Dio l'unità. Eppure, è alla conquista di questa unità interiore che dovrebbero essere rivolti tutti i nostri sforzi,

¹⁶ C. MONTEVECCHI, *Volare nel sole. Alberto Marvelli e la gioia di educare*, Ave, Roma 2014, 120.

¹⁷ Cfr. il *Diario* alla data agosto 1938.

¹⁸ C. MONTEVECCHI, *Volare nel sole. Alberto Marvelli e la gioia di educare*, cit., 113.

¹⁹ *Ibid.*, 93.

perché è proprio dalla sua mancanza che risulta la frammentarietà del nostro vivere, l'inconsistenza delle migliori nostre aspirazioni, la necessità, così imperiosa talvolta, della molteplicità esteriore delle sensazioni e dei godimenti».²⁰

Significa formarsi nell'intelligenza per vedere senza illusioni la verità; formarsi nella volontà per volere quello che è il nostro bene; formarsi nel cuore per amare ciò che merita di essere amato:

Lavori il giovane studente a formarsi spiritualmente nel buono spirito. A orientarsi, innanzi tutto, nella vita a vedere con sicurezza quale è la sua via, la via che la Provvidenza gli ha segnata, per non essere poi nella vita uno spostato. Poi, a difendersi da tutte le insidie che l'ostacolerebbero nel cammino su codesta via, liberandosi da ciò che ingombra e appesantisce, attingendo alla sorgente che non tace mai, che è il cuore di Dio, ispirazione e forza. E da ultimo, a formarsi spiritualmente nella intelligenza per vedere sempre senza illusioni la verità, la verità universale e quella che traduce la sua situazione; a formarsi nella volontà per volere sempre quello che è il suo vero bene, che lo migliora e lo introduce nella vita premunito e robusto; a formarsi nel cuore per amare ciò che merita di essere amato, ciò che soddisfa le esigenze oggettive della natura umana, non ciò che l'avvilisce e la debilita.²¹

Significa adempiere scrupolosamente e volentieri il proprio dovere, impegnandosi per il bene comune: «Per possedere la gioia cristiana dobbiamo servire Dio. Servire Dio nel nostro ambiente abituale, di famiglia, di lavoro, di scuola, di svago. Non crediate che per servire Dio occorra farsi sacerdoti o frati, e neppure occorre pregare sempre in Chiesa. Noi serviamo Dio adempiendo scrupolosamente e volentieri il nostro dovere»;²² «La vita senza l'azione è morte», ecco la frase con la quale Pio XI illustrava ad una adunata di giovani la necessità di dedicare tutte le proprie forze ad ogni attività, sia spirituale che materiale, perché sia di utilità comune».²³

La positività della proposta educativa di Alberto dà ragione delle metafore che usa, che hanno a che fare tutte con la salita e la luce: volare nel sole; avere un'anima piena di sole, splendore del nostro essere cristiani; far risplendere le fiaccole della luce, formarsi sulle pagine stellanti del Vangelo, far fiorire il gusto del bene, essere pedana di slancio verso la perfezione, elevarsi sopra le nuvole, drizzare i cuori dove fissano lo sguardo le aquile...

Strumento indispensabile, l'unico che può rendere capaci di conquistare libertà interiore, di operare per il bene comune, di far bene il proprio dovere, di educare intelligenza, volontà e cuore è l'amore. Di Dio per noi e nostro per i fratelli:

Dio ama. Amore è donarsi e Dio ha tutto donato a noi e si è dato Lui stesso a noi, cominciando dall'esistenza nostra e di tutti gli esseri: ecco la Creazione. Dio ama. Amore è esprimersi, parlare, farsi comprendere da quelli che si ama: ecco la Rivelazione. Dio ama. Amore è farsi simile a chi si ama: ecco l'Incarnazione. Dio ama. Amore è salvare a qua-

²⁰ *Ibid.*, 113.

²¹ *Ibid.*, 87.

²² *Ibid.*, 91.

²³ *Ibid.*, 87.

lunque costo chi si ama, è morire per chi si ama: ecco la Redenzione. Dio ama. Amore è voler essere continuamente con chi si ama: ecco l'Eucaristia. Amore è donarsi a ciascuno che si ama: ecco la divina Comunione. Infine, amare è voler rendere felici con sé e per sempre, tutti coloro che si amano: ecco l'eterna beatitudine e il Cielo.²⁴

Per vivere questo amore occorre prendere come modello Cristo e "crocifiggersi", che significa non già cercare la sofferenza per la sofferenza, ma dichiarare guerra ai propri difetti, valorizzare le piccole e grandi sofferenze che nella quotidianità non mancano mai, riparare le cadute, vincere gli ostacoli, accettare le nostre infermità, tenere a bada gli istinti ribelli. In una parola: incamminarsi sulla strada della santità.

Alberto non si nasconde le difficoltà, ma non le esaspera, insistendo piuttosto sugli aiuti che possono venire all'uomo. Il primo aiuto ci viene dal sorriso di Dio che è di sprone: «Tu prega Iddio che ti assista e Lui ti sorride. Il suo sorriso t'è sprone, t'è aiuto per tutta la vita. Ti sarà il suo eterno sorriso felicità eterna».²⁵ Il secondo dalla fiducia che Cristo si fa nostro compagno di strada come per i discepoli di Emmaus:

Mentre camminano si incontrano con Gesù. Amo meglio pensare che Gesù si sia fatto raggiungere. È bello pensare a Cristo che va sempre avanti, che ci insegna la via, che ci indica la strada e si fa raggiungere. Tutte le strade del mondo portano le impronte sanguinanti del Cristo: sappiamole scorgere... Lo pregano di restare con loro perché si fa sera ed il tramonto è vicino. Cristo accondiscende. A chi lo prega di rimanere con lui perché è incerto il cammino della vita, perché è oscura la via da percorrere, Cristo rimane e consola e conforta, aiuta e solleva. Egli è per tutti, ma nel medesimo tempo, per ognuno di noi.²⁶

Questa come le altre, numerose, citazioni bibliche presenti nei quaderni di appunti, ci danno testimonianza di una fede accolta e maturata attraverso un rapporto vitale con la parola di Dio. L'altro grande aiuto viene dalla preghiera, vissuta con stili diversi a seconda degli stati di vita, ma comunque insostituibile («con la preghiera ho la potenza di Dio a mia disposizione»): «La preghiera nostra non può consistere solo nelle orazioni e nelle meditazioni, poiché se così fosse, la nostra stretta unione con Dio sarebbe limitata a pochi momenti di consolazione, sperduti nel grigio deserto delle nostre giornate. Ma è, e deve essere, per l'uomo qualunque, azione compiuta in grazia di Dio»:

Bisogna pregar sempre e non stancarsi mai. L'uomo prega tanto quanto ordina la propria vita verso Dio. Sono cosa impossibile gli atti continuati di preghiera, ma è possibile lo stato di preghiera. Per noi consiste nell'indirizzare a Dio i doveri del nostro stato: cioè il lavoro di fabbrica, di officina, ecc. Anche se non si pensa lì per lì a Lui, la vera unione con Dio è l'unione della nostra volontà con la Sua ed essa richiede che al mattino preghiamo e durante il giorno lavoriamo.²⁷

²⁴ *Ibid.*, 106.

²⁵ *Ibid.*, 119.

²⁶ *Ibid.*, 69.

²⁷ *Ibid.*, 128.

Alla preghiera Alberto chiede molto concretamente di acquisire la padronanza di sé per agire con calma e sicurezza e portare a termine il meglio possibile la propria attività.

Fonte e alimento della preghiera personale li trova nella preghiera liturgica: «La preghiera liturgica in comune ha un valore infinitamente superiore alla preghiera privata»²⁸; «per mezzo della liturgia assistiamo alla vita della Chiesa e del Cristo: assistiamo ogni anno a tutti i misteri della vita di Cristo: alla vita nascosta, pubblica, dolorosa e gloriosa e con essa ne raccogliamo i frutti; la liturgia ci ricorderà sempre il nostro dovere di essere alter Christus non solo durante la partecipazione ad una funzione religiosa, ma sempre».²⁹

All'Eucaristia in particolare occorre attingere la forza per poter andare incontro agli altri:

l'Eucaristia, quest'ostia divina che è chiamata pane dei forti... è l'aiuto più alto e più sublime che il Signore ci possa dare. Amiamo l'Eucarestia fino allo spasimo. Riceviamolo spesso questo sacramento d'amore e sarà l'inizio del viaggio verso una vera e completa purezza, verso una vera santità, perché l'Eucaristia è un sacramento che ci impegna a fondo e non può lasciarci indifferenti.³⁰

Alla chiarezza dei contenuti da comunicare corrisponde altrettanta chiarezza riguardo lo stile dell'annuncio. Non può mancare la cura del momento organizzativo. Preparare le preghiere, lasciare un ricordo delle giornate, scandire con ragionevolezza le attività («alla sera tutto meno la visita al cimitero!»),³¹ scegliere in maniera oculata i relatori, che siano apostoli e non «canzonatori», missionari e non persone alla ricerca dell'applauso, non sono da considerarsi elementi secondari. Spesso, infatti, una serata fallisce perché non è stata ben organizzata, perché non si è tenuto conto che la tecnica, anche se a volte è complicata, aiuta a realizzare bene anche le cose difficili: «Dio non solo consacra il grano e l'uva, ma anche il lavoro che permette di ottenere il pane e il vino [...]».³²

Osservazioni che rivelano come Alberto avesse acquisito le nozioni fondamentali in tema di organizzazione di gruppo – non fine a sé stessa, ma in vista di un'efficace azione di apostolato e di formazione personale - sulle quali la stampa di Ac di quegli anni insisteva molto. Nozioni che si riveleranno particolarmente utili a lui e a tanti altri della sua generazione, quando si troveranno ad assumere posti di responsabilità nella vita civile e politica. Né può mancare l'analisi di come si sta procedendo. Per questo raccomanda l'uso delle statistiche, che possono dire se si va nella direzione giusta. È preoccupato, infatti, della dispersione dei giovani, della quale attribuisce la responsabilità alla mancanza di un potere "fissatore", cioè di una adeguata formazione.

²⁸ *Ibid.*, 132.

²⁹ *Ibid.*, 131.

³⁰ *Ibid.*, 137.

³¹ *Ibid.*, 73.

³² *Ibid.*, 152.

Ma quello che ritiene più importante è lo spirito dell'annuncio: si deve «servire con la generosità di Gesù, col disinteresse di Cristo, con il suo affetto, col suo slancio, con la sua serenità».³³

L'annuncio richiede un «tu per tu», una relazione diretta e personale, perché i ragazzi devono arrivare ad ubbidire non per obbligo, ma per intima convinzione. Per questo occorre «specializzarsi per specializzare», tener conto dell'età e dell'ambiente, amare ciò che i ragazzi amano e fare attenzione al linguaggio. Quello dei giovani per capire i loro valori, i dubbi, le debolezze, le aspirazioni, i sogni; quello nostro per poter essere compresi in modo efficace.

Trascritto su una pagina dei *Quaderni* si trova un aforisma di de Maistre: «Non so che cosa sia la coscienza di una canaglia, ma conosco la coscienza di un uomo onesto ed è orribile!».³⁴ È un paradosso graffiante, ma chiarisce in maniera icastica quello che per Alberto deve essere lo stile dell'annuncio: comunicare con gioia la gioia e non utilizzare la verità come un'arma per colpire e umiliare, perché «essere dirigente vuol dire diventare il servo e non il padrone degli altri».

L'educatore è a servizio della verità che è spirito e vita, non di teorie prodotte per il gaudio intellettuale della nostra razionale investigazione»,³⁵ perciò il magistero della verità non può essere disgiunto dalla carità:

Non solo dobbiamo essere l'intelligenza della società, ma anche la spiritualità viva. Intelligenza non è solo saper meglio, non è solo acutezza della mente, ma è anche finezza del cuore, è sapienza delicata di comprensione, è atteggiamento intelligente e amoroso del cuore che sa ascoltare le anime, che sa avvertire i bisogni dei fratelli, è amore, oltre che ingegno.³⁶

L'altra dote indispensabile è l'umiltà, che significa operare con serenità e tranquillità d'animo, saper dimenticare se stessi nella consapevolezza di essere «strumenti inutili»; che richiede pazienza, «perché l'educazione è un lavoro lento, senza fretta, perché il seme che si getta sia colto in un cuore fruttuoso»;³⁷ che si muove nella consapevolezza che nella fatica dell'educare non siamo soli: «Dove non si arriva con l'azione, arrivo con l'orazione; con l'orazione ho la potenza di Dio a mia disposizione».³⁸

L'apostolo della verità deve possedere le doti che Alberto vede sintetizzate nella *Lettera* di san Giacomo: essere pronto all'ascolto, avere cioè ampiezza di vedute, rispetto per la libertà altrui, per capire la condizione interiore dell'interlocutore ed essere capace di condurlo dall'errore alla luce; essere lento a parlare, per non rischiare di imporre la propria idea, invece di donare Dio; essere capace di attendere il momento designato da Dio; non mettere in gioco il proprio orgoglio, perché la luce viene solo dall'amore e dall'Amore.

³³ *Ibid.*, 159.

³⁴ *Ibid.*, 75.

³⁵ *Ibid.*, 155.

³⁶ *Ibid.*, 158.

³⁷ *Ibid.*, 154.

³⁸ *Ibid.*, 76.

Ma chiarezza di idee, saldezza di convinzioni, fermezza di volontà, pazienza, carità, umiltà, servizio, per quanto importanti, rischiano di essere solo parole, se non sono rese credibili dall'esempio. L'esempio è il primo grande ed efficace magistero della verità: «Come possiamo servire i nostri compagni? Essendo loro d'esempio in ogni momento. Dobbiamo al nostro prossimo lo stesso amore che dobbiamo a Dio. Come doniamo a Dio l'ossequio delle nostre opere virtuose, dobbiamo donare al prossimo la carità del nostro vivere».³⁹

Ed è stata la capacità di essere esempio, di vivere gli ideali che proponeva con serena e sorridente coerenza, a conferire ad Alberto quella straordinaria autorevolezza che è la caratteristica forse più originale del suo modo di farsi incontro agli altri, in famiglia come nell'associazione, a scuola e nel lavoro, tra le macerie della guerra e nella fatica della ricostruzione; a renderlo capace di vivere – per usare le parole di Giovanni Paolo II – «da figlio di Dio nella storia, per fare di questa una storia di salvezza».

³⁹ *Ibid.*, 159.

MOTIVATION OF VOLUNTEERS WORKING WITH THE YOUNG REFUGEES IN THE SALESIAN HOUSE

*Lana Ivanjek*¹

Introduction

In September 2015, in the middle of the greatest refugee influx to Austria, the Salesians of Don Bosco started a new project,² with the aim to offer German courses, counselling and the recreation offer for the young refugees. The project started very quickly and for that purpose it was necessary to gather a big number of volunteers in a short period of time. At that time the motivation from all sides was great because no-one wanted to be only a spectator, everyone wanted to help the incoming refugees. The media coverage of the refugee crisis was positive and welcoming, especially after the photo of the dead Syrian boy named Kurdi who died on 2nd of September 2015 on the shores of Turkey.³

The people were hurrying to train stations to welcome refugees, bringing food and clothes, many groups were starting different initiatives for refugees like German courses. It was easy to find the volunteers, because everyone was ready to help. But as time passed by, the situation started to change. The media coverage of refugee crisis changed, only negative examples were reported, and lots of initiatives were closed because of the lack of volunteers. The politicians started to close the borders, stating that Europe cannot take all the refugees and that refugees are causing problems.

However, if we look back 200 years ago in the time, when Don Bosco lived, the situation was similar. In 1814 Turin registered 84.320 inhabitants. In 1830 the population rose to 122.424 and in 1848 to 136.840... These were the people who fled to the city in a desperate move for survival and who were largely responsible for the urban growth.⁴ The number of inhabitants in Turin almost doubled in a period of 30 years and all those young people were coming to the city in a search for better life.

¹ Lana IVANJEK, Università di Vienna; Don Bosco Bildungsforum, Vienna, Austria.

² The project Don Bosco for Refugees was initiated by the Provincial of Austrian Province P. Petrus Obermüller, who gathered the first group of volunteers for the first meeting on 20th of September 2015 in Vienna. The courses have started on 19th of October 2015.

³ <https://www.independent.co.uk/news/world/europe/if-these-extraordinarily-powerful-images-of-a-dead-syrian-child-washed-up-on-a-beach-don-t-change-10482757.html>.

⁴ Cfr. A. LENTI, *Don Bosco History and Spirit*, LAS, Roma 2007.

But hard circumstances, lack of education possibilities and the repressive society in 19th century made it difficult and almost impossible for youngsters to integrate and get the fair chances. Arthur Lenti in his book *Don Bosco History and Spirit* describes the situation of the youth:

The area to Porta Palazzo swarmed with hawkers, match vendors, bootblacks, chimney sweeps, stable boys..., all of them poor children seeking out of such odd jobs a meager livelihood from day to day... Most of them belonged to one of the gangs, to one of these groups of hooligans gathered for self-defense under the leadership of the older and more daring fellows... These poor creatures grow up in idiocy, poverty and pain, in complete ignorance of any religious and moral truth, defenseless against many dangers to their moral life they meet up with in the work place.⁵

These young people, up to 25 years of age, mostly jobless or marginally employed lived in this situation of poverty, and they were all at risk in material, moral and religious way. Don Bosco understood that these youngsters have a «real need of some kind person who will care for them, work with them, guide them in virtue and keep them away from evil».⁶ Don Bosco saw in these boys not just street boys and hooligans, but possible future upright citizens, pillars of the Church and society, now and in the future. His way of seeing youngsters was marked by empathy and love and he gave his entire life for young people. Through his life and example, he left us a preventive system as a tool to work for needy in different contexts.

Although in Europe we live in a rich society (compared to Turin in the 19th century), many young people are still affected by poverty and marginalization. One of the groups that is specially affected by marginalization and lack of educational opportunities are young refugees. They are often socially stigmatized, and they are living in an uncertainty what the future will bring to them. They came to Europe with the hope to escape the war and the poverty, to get the education and to build better life for themselves and their families. As such, they are similar to the disadvantaged young people of the time of Don Bosco, who came to Turin in 19th century in the search for work and better life.

1. Project description

In October 2015, in the heart of the biggest influx of refugees to Vienna, Salesians of Don Bosco together with a few volunteers and one Syrian refugee started the project “Don Bosco for Refugees”. The main part of the project are the German courses, because the refugees stated learning German as the greatest need they had. The target group of the project are young refugees, 14 to 30 years old. The project is located in Salesian House in Vienna, called *Salesianum*, in third Vienna district. The project offers German courses from level A1 (basic level) to level B2 (upper interme-

⁵ Cfr. *ibid.*, 14-19.

⁶ From *Draft Regulations* for the Oratory of 1854.

diate level). Courses take place four days a week, from Monday to Thursday in the late afternoon and evening hours.

In the first month 60 volunteers engaged in the project and at the moment (December 2018) 50 volunteers are active. The course is organized in small groups where one volunteer works around one table with 5-6 refugees who have the similar level of knowledge. Each volunteer comes once a week for 2 hours, while refugees come four times a week. That means that 4 volunteers “share” one group of refugees.

When starting the project, the first goal was to help refugees adapt to the new environment by learning the language, but as the project evolved, further goals were formulated. These include: to create daily structure for the unemployed refugees, to foster contacts between refugees and Austrian people (that was stated for the refugees as one of the wishes: to have the contacts with Austrians), to facilitate integration in Austria. For the volunteers the goals are: to get to know Don Bosco and his charism and to experience the joyful community in the spirit of Don Bosco.

Each course starts with the short (15-20 minutes) briefing with the volunteers about the previous day, exchanging the important information about the course and the course participants and with a short Salesian thought. During that time the volunteers are served coffee and cake in order to get in the course atmosphere after the busy day. After the briefing with the volunteers, with two 45 minutes sessions and 15 minutes break in between. Each day the course break starts with a short silent prayer for peace, where everyone is invited, each in his or her way, to pray in silence for peace or some other concern. After the course finishes volunteers come together for another 15 minutes (sometimes even longer) for the short debriefing. Everyone has an opportunity to express his or her observation, problems and suggestions for the next day and the course improvement. Figure 1 shows the typical course setting during one of the days.

Figure 1. German course participants and volunteers – group setting. Each table is one group at its own level



Besides the courses, project “Don Bosco for Refugees” offers training and workshops about Don Bosco for the volunteers, excursions to other Salesian projects and to places of Don Bosco for the volunteers and short excursions for volunteers and refugees. Other activities include football, baking cookies, painting Easter eggs, game and movie night, joint celebration in Advent of all volunteers and refugees, carnival party and birthday parties, interreligious prayer and dialogue for peace. The whole project is based on the pedagogy of Don Bosco and on a community experience.

The project tries to be a home that is welcoming towards volunteers and refugees, a place where they are happy to be. Through different actions it offers the oratory experience: a home that welcomes, a school that prepares the young refugees for their new life in Austria, a playground where they can meet friends and a parish where they can freely talk about their faith.

2. Research questions and Research methods

Although the political and social climate has changed from 2015 and the overall acceptance of the refugees decreased, the project Don Bosco for Refugees still counts 50 volunteers and refugees coming to the course and are also very regular in the courses.

Two research questions have motivated a small study about the project. We were interested which factors influence the motivation of volunteers and what motivates the refugees for regular and long-term participation. In particular, we wanted to know if we could relate the motivation of the participants with the pedagogical concept of the course, specifically with implementation of the pedagogy of Don Bosco in the project.

In order to answer these questions, in October 2017 seven semi-structured interviews were conducted with the volunteers that are in the project from the beginning. Also, five semi-structured interviews were conducted with the refugees who have been attending the course regularly for at least 4 semesters. The interview included two main questions: Why did you come to the project “Don Bosco for Refugees” and what are the reasons that you are still involved in a project (as a volunteer or as a course participant)? At the end of the interview both the groups were asked to describe the atmosphere in the course with only one word.

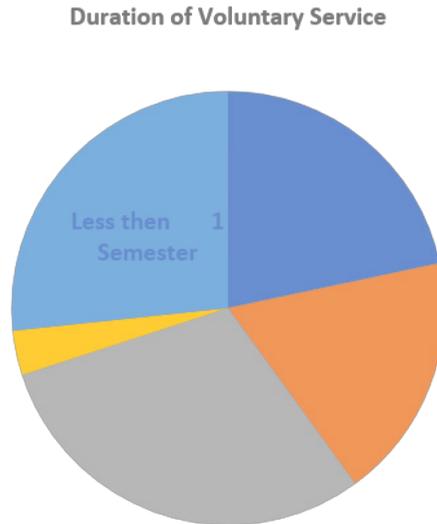
The interviews were transcribed, and the answers were categorized. The words which were used to describe the course were analyzed with the program NVivo11 and the word cloud was formed.

3. Results and Discussion

Figure 2 shows the percentage of the volunteers according to the number of semesters involved in the project. One can notice that most of the volunteers were

active in the project for more than two semesters, with 22% of the volunteers being active for 4-5 semesters, which means from the beginning of the project. At the moment (December 2018), most of the volunteers who have been involved for 4-5 semesters in the project are still active.

Figure 2. Duration of voluntary service in percentages



The answers to the first question, about the reasons why the volunteers came to the project Don Bosco for Refugees were not surprising. Six of seven interviewed volunteers stated that they came to the project because of the positive motivation through media and because they could not just observe the situation. The project also managed to attract former volunteers that made their voluntary service abroad in the project of Salesians in Africa, Latin America and India.

So, two additional volunteers interviewed came to the course because of prior positive experiences in the projects of Salesians. One person also stated the clear structure of the courses as one reason why she came to this project and not to some other initiative. The reasons why refugees came to the course were also not surprising. All of five interviewed refugees came to the course because they wanted to learn German and at that time, they had no other course. They have learned about the course on Facebook and from the friends. Table 1 summarizes all answers obtained from volunteers and refugees.

Table 1. The initial motivation of volunteers and refugees

Volunteers (7)		Refugees (5)	
Positive motivation through media: one needs to do something for refugees, one cannot only observe the situation	6	I wanted to learn German language	5
Positive former experiences with SDB	2	I didn't have any other German course	4
To learn more about the people coming to Europe	1	The course was for free	1
Personal history	1	Contact with Austrian people	1
Clear structure of the courses	1		

In the second part of the interview both volunteers and refugees discussed the reasons why they are still participating in the project. The summary of the responses is visible in Table 2. The main motivation for the volunteers was the familiar atmosphere, warmth and the friendships that were build. Most of the refugees had at that moment also some other compulsory course, but they were still coming to the Salesian project. For them the main driving force were also friends, familiar atmosphere and atmosphere of joy. The interviewer did not mention any of the "Salesian words"⁷ in the interviews, not to influence the results. Still, these were the mostly mentioned words in the interview.

The following example shows how the volunteers see the atmosphere in the course:

I wanted to do something actively for the refugees and not only to talk about them. I heard from a friend about Don Bosco for Refugees and that worked excellent for me. I find it awesome how dedicated the people in the project are and how each person is treated, and the atmosphere is always welcoming and homely, one feels accepted immediately. From that reason I continued to volunteer, because everyone is involved with so much heart.

Table 2. Motivation of volunteers and refugees after two years in the course

Volunteers (7)		Refugees (5)	
Familiar atmosphere	5	To further improve my German	3
It is nice to see how the people develop	3	Friends	2
The friendships are built	3	Familiar atmosphere	2
Good organization	2	Atmosphere of joy	2
Not to betray the friends	2	I can always ask if I don't understand something	1
Warmness, how people get along	2		
Formations	1		

⁷ Here we define familiarity, warmth, atmosphere of joy as Salesian words. Although these words are not exclusively Salesian, we believe that they describe something what is specific for Salesian atmosphere.

The other volunteer said:

For this course is characteristic that it is Christian course, and one sees the other first as a human and not as a religious enemy (as the society sees the Muslims). Religion is a topic we talk about, but we have developed an interpersonal foundation that enables us to talk openly about religion and other sensitive topics where we have different opinions, and no one feels bad about it. One takes the other as he or she is, but with the brotherly and parental care – I care about you and I will tell you friendly, if I think that you do something which is not good for you.

These citations show that the volunteers notice and appreciate the familiar and as they say “homely” atmosphere of the project. Here is a short answer of one of the refugees, when asked why he is still coming to the course: *«I want to improve my German and here I can learn better than somewhere else. Here the volunteers are very friendly, and we can learn together and laugh together».*

The other refugee, who is coming to the course from the beginning said:

When I come here, I feel like at home, I feel like I came home. I spend the most beautiful time in the course because here I meet friends. I have lost lot of friends in the war – some of them were displaced and some of them died. But here I found the new friends and they feel like my friends from Syria. That reminds me of happy times in Syria. The German course here is not only the course, here you have the feeling that the teacher is your friend. The German course is for me like my second family, my second home!

This quote reminds us of the Letter from Rome [3] where Don Bosco writes that «the teacher who is seen only in the classroom is a teacher and nothing more; but if he joins in the pupils’ recreation, he becomes their brother». The young Muslim Syrian refugee does not know much about Don Bosco, but he managed to feel and describe the core of his pedagogy. The German course tries to be like a family for its participants and volunteers. The young Syrian refugee recognized the course as his second family and second home. His thoughts and feelings are aligned with the spirit of the 2017 Strenna: «We are a family: every home is a school of life and love». Today, one and a half years after this interview was completed, he became one of the volunteers helping others to experience that family spirit.

At the end of the interview the volunteers and the refugees were asked to describe the course with one word. Some of the managed to use only one word, others needed more. All words were analyzed with the program *NVivo11*. The program counts how often does one word appear in the text. The more frequently the word appears, the larger it will be in the word cloud. The Word-Cloud obtained is shown in Figure 3.

Figure 3. Word-Cloud shows the words used most frequently. As the interviews were conducted in German, the words in the cloud are in German. The largest words are FRIENDSHIP, FAMILY and DON BOSCO



One can see that as already mentioned before the most frequent words are family and friendship.

Conclusion

In this short study we have attempted to analyze the motivation of volunteers and refugees in Salesian project “Don Bosco for Refugees”. All respondents were enrolled in the German courses for more than two years (from the beginning of the course).

The starting motivation of volunteers and refugees was not surprising. As the project started at the time when most of the refugees came to Vienna, their motivation was to learn German and they had no other German course. On the other hand, the volunteers were motivated through the positive media coverage of the refugee crisis and the wish to help in that situation.

The study suggests that the main motivation after participating in the project for the following two years was the familiar atmosphere and the friendship between the participants. The analysis of the interview quotes reveals a lot of words and phrases that we use when we describe pedagogy of Don Bosco and Salesian spirituality. This supports the assumption that we can relate the pedagogical concept of the project with the motivation of the volunteers and refugees. However, this study has the limitation, as only 12 persons were interviewed and only the persons that are motivated

and actively engaged in the project were interviewed. It would be also interesting to see what the reasons are for dropping out from the course, but this was not the focus of this study because we wanted to concentrate on the motives for the long and active participation in the project.

The results of this study could have a possible implication for other projects with refugees and also in other contexts. The familiar atmosphere, as one of the central aspects of Salesian pedagogy, is a value that young people today are longing for and that makes a difference between Salesian and non-Salesian projects. The approach that Don Bosco used with his boys in 19th century is still effective and relevant and could help to increase the motivation and long-term participation in the projects.

THE SIGNIFICANCE OF THE ASSOCIATION BETWEEN SPIRITUALITY, WELL-BEING AND PERCEIVED SOCIAL SUPPORT OF INDIAN COLLEGE STUDENTS

Joseph Jeyaraj¹ - Lorenzo Filosa² - Robert Ramesh Babu³ - Giuseppe Crea⁴ - Antonio Dellagiulia⁵

Introduction

There is a continuous striving in human persons to attain well-being and holistic health. Well-being is more than just the absence of illness, unhappiness or depression. It includes outcomes such as happiness, self-esteem, satisfaction in one's life and positive mood. In this constant quest for well-being, they are supported by factors such as spirituality, perceived social support and economic status.⁶

Researchers have affirmed that holistic health involves a harmonious blending of body, mind and spirit and have shown that spirituality is one human dimension that unifies the above three facets of a person and bring about well-being.⁷ According to Koenig, «Spirituality is distinguished from all other things – humanism, values, moral and mental health – by its connection to which is sacred, the transcendent... spirituality is intimately connected to the supernatural, mystical and to organized religion, although extends beyond organized religion».⁸

Numerous research results have shown that spiritual experiences and religious practices indeed have a bearing on one's well-being and play a vital role in the formation of a well-rounded, integrated personality.⁹ Recent studies on well-being mea-

¹ Joseph JEYARAJ, Pontifical Salesian University, Rome.

² Lorenzo FILOSA, La Sapienza University of Rome.

³ Robert Ramesh BABU, Don Bosco College, Dharmapuri, India.

⁴ Giuseppe CREA, Pontifical Salesian University, Rome.

⁵ Antonio DELLAGIULIA, Pontifical Salesian University, Rome.

⁶ Cfr. S. DEB - K. MCGIRR - J. SUN, *Spirituality in Indian university students and its associations with socioeconomic status, religious background, social support and mental health*, in *Journal of Religion and Health* 55 (2016/5), 1623-1641.

⁷ Cfr. M.A. BURKHARDT - M.G. NAGAI-JACOBSON, *Dealing with spiritual concerns of clients in the community*, in *Journal of Community Health Nursing* 2 (1985/4), 191-198.

⁸ H.G. KOENIG, *Religion, spirituality, and health: The research and clinical implications*, in *International Scholarly Research Network-ISRNI Psychiatry* (2012).

⁹ Cfr. D.V. DIERENDONCK - K. MOHAN, *Some thoughts on spirituality and eudaimonic well-be-*

tures have shown a close association between positive affect and spiritual experiences in spiritually oriented people, which enables them to exhibit a more positive outlook and a higher level of well-being than those who are not spiritually oriented.¹⁰

Together with the spiritual inner resources a person possesses, the support they receive from others can help individuals to relate better and resolve conflicts that may arise in their social interactions.¹¹ Spirituality and social support are mutually supportive because people become truly healthy and happy when they practice “socio-spiritual” values such as forgiveness, compassion, love and relating meaningfully with God, others and nature.¹²

There are several ways through which social relationships can influence health and well-being. According to Cohen,¹³ social support is one of the three social relationship constructs that are strongly related to health (along with social integration and negative interactions). Along with many definitions,¹⁴ social support has been rightly described as an integrated construct that portrays the physical and psychological comfort given to individuals which could produce beneficial outcomes¹⁵ and that perceived social support is a major source of subjective well-being for adolescents.¹⁶ It also «eliminates or reduces effects of stressful experiences

ing, in *Mental Health, Religion and Culture* 9 (2006/3), 227-238; D.N. ELKINS, *Psychotherapy and spirituality. Toward a theory of the soul*, in *Journal of Humanistic Psychology* 35 (1995) 78-98; K. MOHAN, *Spirituality and well-being. An overview*, in C. MATTHIJS (ed.), *Consciousness and Transformation*, Pondicherry Sri Aurobindo 2001, 227-253.

¹⁰ Cfr. J.E. YONKER - A.C. SCHNABELRAUCH - L.G. DEHAAN, *The relationship between spirituality and religiosity on psychological outcomes in adolescents and emerging adults: a meta-analytic review*, in *Journal of Adolescence* 35 (2012/2), 299-314; J.E. JACOBS - S. LANZA - D.W. OSGOOD - J.S. ECCLES - A. WIGFIELD, *Changes in children's self-competence and values: gender and domain differences across grades one through twelve*, in *Child Development* (2002) n. 73, 509-527; J.E. KENNEDY - H. KANTHAMANI - K. PALMER, *Psychic and spiritual experiences, health, well-being and meaning in life*, in *Journal of parapsychology* 58 (1994) 353-383.

¹¹ Cfr. L.M. RICHARDSON GIBSON - V. PARKER, *Inner resources as predictor of psychological well-being in middle-income African American breast cancer survivors*, in *Cancer Control* (2003) n. 10, 52-59; S. KING - D.N. NICOL, *Organizational enhancement through recognition of individual spirituality. Reflections on Jacques and Jung*, in *Journal of Organizational Change Management* 12 (1999) 234-242.

¹² Cfr. M. TRIPATHI - H.S. ASTHANA, *Spirituality and religiosity as coping strategies in terminal illness*, in *Indian Journal of Health and Wellbeing* (2013/4), 1180-1184.

¹³ Cfr. S. COHEN, *Social relationships and health*, in *American psychologist* 59 (2004/8), 676.

¹⁴ Cfr. M. BARRERA, *Distinctions between social support concepts, measures, and models*, in *American journal of community psychology* 14 (1986/4), 413-445.

¹⁵ Cfr. B.A. ISRAEL - S.J. SCHURMAN, *Social support, control and the stress process*, in K. GLANZ - F.M. LEWIS - B.K. RIMER (edd.), *Health Behaviour and Health Education*, San Francisco CA 1990, 187-215; C.K. MALECKI - M.K. DEMARAY, *What type of support do they need? Investigating student adjustment as related to emotional, appraisal, information, and instrumental support*, in *School Psychology Quarterly* 18 (2003/3), 231-252.

¹⁶ Cfr. P.S. CHU - D.A. SAUCIER - E. HAFNER, *Meta-analysis of the relationships between social support and well-being in children and adolescents*, in *Journal of Social and Clinical Psychology* 29 (2010/6), 624-645; D. MAHANTA - M. AGGARWAL, *Effect of perceived social support on life satisfac-*

by promoting less threatening interpretations of adverse events and effective coping strategies».¹⁷

A major issue to be addressed while studying social support is culture.¹⁸ In fact, people seeking social support depend on the norms and concerns of a given culture. In a collectivistic context (such as India), when people have some personal problems, since community welfare is more important than personal welfare in the eastern culture, they tend to seek social support to a lesser extent than westerners and thus try to preserve harmony and peace.¹⁹

Our aim in this study is to explore the association between the experience of well-being, the status of spirituality and perceived social support of college students in South India.

1. Hypotheses

a) Psychological well-being of Indian college students is significantly associated with spirituality and social support.

b) Spirituality is significantly associated with social support.

c) With regard to gender, there is a significant difference between males and females in spirituality and social support but no significant differences in well-being.

d) Spirituality of Indian college students with a very low income background is significantly lower than the spirituality of those of higher income background.

2. Sample and Procedure

The sample was drawn from an Arts & Science College in a small town in Tamil Nadu, India. After obtaining written permission from the Principal of the college and informed consent from the students, the questionnaires were administered to them in groups of about 100 each. Demographic variables of age, gender, exam results, religious affiliation, family income of parents and domicile details were also collected.

954 students of the 2nd and 3rd years (women: 22.4%, 2nd year: 50.2%) belonging to 10 different Under Graduate courses completed self-report questionnaires. The response rate was 100%. Mean age was 19.48 years, SD = .94 years (range 17.34 - 26.52 years). Socio-demographic data, presented in Tab.1 indicate that the majority of the students come from the low-income group (70.1%), live with their parents (87.1%) and belong to the Hindu religion (91.2%).

tion of university students, in *European Academic Research* 1 (2013/6), 1083-1094.

¹⁷ S. COHEN, *Social relationships and health*, cit., 677.

¹⁸ Cfr. S.E. TAYLOR - D.K. SHERMAN - H.S. KIM - J. JARCHO - K. TAKAGI - M.S. DUNAGAN, *Culture and social support: Who seeks it and why?*, in *Journal of personality and social psychology* 87 (2004/3), 354.

¹⁹ Cfr. *ibid.*

3. Well-being Index - WHO 5

The 5-item World Health Organization *Well-Being Index* (WHO-5; Psychiatric Research Unit - WHO, 1998) is a global rating scale that measures perceived subjective well-being. WHO equates mental health to positive well-being, therefore WHO-5 has been developed as a short, self-administered questionnaire containing positively worded items related to positive mood, vitality and general interests. Studies have shown that emotional functioning can be measured reliably and can be used as a screener for depression.²⁰

The participants were asked to rate how well each of the 5 statements applies to them in the previous two weeks. The scores were then computed using the Likert scale from 0 (none of the time) to 5 (all the time). Thus, the raw score could be between 25 (maximal well-being) and 0 (absence of well-being).

In our sample Cronbach's alpha was .70.

Table 1. Sample Characteristics

Sample characteristics	
Age (years)	19.48 (SD=.94)
Gender	
Male	77.6%
Female	22.4%
Course of study	
English Literature	9.2%
Mathematics	22.4%
Physics	8.5%
Chemistry	16.9%
Computer Science	10.8%
Computer Applications	6.4%
Digital Print Media	3.4%
Business Administration	5.0%
Commerce	8.5%
B. Com -	8.8%
Year of study	
2nd	50.2%
3 rd	49.4%
Previous semester result	63.92 (SD=11.19)
Arrears	
Due to absence	7.4%

²⁰ C.W. TOPP - S.D. OSTERGARRD - S. SONDERGAARD - P. BECH, *The WHO-5 well-being index: A systematic review of the literature*, in *Psychotherapy and Psychosomatics* 84 (2015) 167-176.

Due to failure	63.8%
Income of parent (monthly)	
Rs. 5,000 – Rs. 10,000	70.1%
Rs. 10,000 – Rs. 20,000	21.9%
Rs. 20,000 – Rs. 30,000	5.5%
Rs. 30,000 – Rs. 40,000	1.0%
Rs. 40,000 and above	1.5%

Religion	
Christian	7%
Hindu	91.2%
Muslim	1.5%
Other	0.1%
Non-believer	0.2%
Residence	
Parents	87.1%
Relatives	3.8%
Friends / Rooms	3.8%
Hostel	4.9%
Other	0.3%

4. Measures

4.1. Multidimensional Scale of Perceived Social Support - MSPSS

The *Multidimensional Scale of Perceived Social Support* (MSPSS)²¹ is a self-report questionnaire that assesses the subjective perspective of social support. It is a 12-item scale, measured on a 7-point Likert scale ranging from very strongly disagree (1) to very strongly agree (7). The respondents' data was computed to measure the perceived adequacy of support that the student receives from three important sources namely, *family* (items 3, 4, 8, and 11), *friends* (items 6, 7, 9, and 12) and *significant other* (items 1, 2, 5, and 10). The total scores derived from these 3 factors give us the level of perceived social support and the manner in which it helps them to manage their stress.²²

In our sample Cronbach's alpha for total perceived social support was .84. For the three different dimensions, the alpha was as follows: Family = .75; Friends = .79; Significant other = .80.

²¹ Cfr. G.D. ZIMET - N.W. DAHLEM - S.G. ZIMET - G.K. FARLEY, *The multidimensional scale of perceived social support*, in *Journal of Personality Assessment* 52 (1988) 30-41.

²² Cfr. D. MAHANTA - M. AGGARWAL, *Effect of perceived social support on life satisfaction of university students*, cit.

4.2. Spirituality Assessment Scale - SAS

The Spirituality Assessment Scale (SAS)²³ is a self-report questionnaire that assesses one’s subjective perspective of spirituality. It is a 28-item scale having four subscales and measured on a 6-point Likert scale ranging from strongly disagree (1) to strongly agree (6), the total instrument having an alpha coefficient of 0.92. The data of respondents was computed to measure their perceived spirituality based on four separate dimensions of spirituality namely, Purpose or Meaning in life (items 18, 20, 22, 28), Innerness (items 8, 10, 12, 14, 16, 17, 23, 24, 27), Interconnectedness (1, 2, 4, 6, 7, 9, 19, 25, 26) and Transcendence (3, 5, 11, 13, 15, 21). The total scores derived from these four subscales give us the grade of perceived spirituality (Howden, 1993).

In our sample Cronbach’s alpha for the total perceived spirituality was .85.

5. Results and Discussion

Bivariate correlation was computed in order to test the association between the variables. T-test of independent samples was done to test gender differences. A one-way ANOVA was performed to test differences in three groups of low, medium and high income background. Analysis was performed using the statistical software SPSS, version 25, and JASP, version 0.8.5.

5.1. Association between variables

Correlation between variables being measured along with their alpha of Cronbach are reported in tab. 2.

Table 2. Pearson Correlations – Total Sample (Table 1)

	1	2	3	4	5	6	Cronbach's α
1.WHO	—						0.704
2.SAS	0.279 ***	—					0.854
3.MSSP_TOT	0.282 ***	0.511 ***	—				0.838
4.MSSP_PP	0.227 ***	0.424 ***	0.821 ***	—			0.800
5.MSSP_FR	0.176 ***	0.365 ***	0.775 ***	0.468 ***	—		0.788
6.MSSP_FAM	0.255 ***	0.394 ***	0.717 ***	0.395 ***	0.316 ***	—	0.750

* p < .05, ** p < .01, *** p < .001

²³ Cfr. W.L. HOWDEN, *Development and psychometric characteristics of the Spirituality Assessment Scale*, Texas 1993.

Bivariate correlation results show that well-being is positively associated with spirituality $r(952) = .28, p < .001$. Prayer experiences like meditation, yoga, reflective silence, reading of Scriptures help young people to experience spiritual well-being. Studies done among college students, especially in India regarding the association between their well-being and spirituality evidence this finding.²⁴

Similar results have been found for well-being and perceived social support, $r(952) = .28, p < .001$. Well-being is positively associated with all the three specific dimensions of the Social Support scale, namely significant other (MSSP_PP), $r(952) = .23, p < .001$, friends (MSSP_FR) $r(952) = .18, p < .001$, and family (MSSP_FAM), $r(952) = .26, p < .001$. Research on adolescents in India have shown that social support received from parents, friends and significant persons enhances their well-being and satisfaction with life.²⁵

Furthermore, a medium association has been found between spirituality and social support $r(952) = .51, p < .001$. This finding is significant because, as earlier studies have shown, social support is a good predictor of growth in spirituality.²⁶

5.2. Gender differences

This study also investigated the differences between females and males in the level of the constructs involved. The Pearson correlations according to gender are presented in Tab. 3.

Independent Samples T-Tests were performed and the results obtained support the idea that there are some differences in the level of spirituality. In fact, females' score of spirituality is significantly higher ($M = 133.77, S.D. = 14.26$) than that of males ($M = 128.57, S.D. = 16.52$), $t(943) = -4.134, p < .001$, although with a low effect size Cohen's $d = -0.324$. This result is very similar to that of very recent studies done in India, firstly among 300 college students (150 males and 150 females) in Rajkot and among 600 college students in Ahmedabad, wherein the spirituality level of female students was found to be higher than that of male students.²⁷

²⁴ Cfr. M.A. KHAN - M. SHIRAZI - M. AHMED, *Spirituality and life satisfaction among adolescents in India*, in *Journal of Subcontinental Researches* 3 (2011/7), 71-84; H.G. KOENIG, *Religion, spirituality, and health: The research and clinical implications*, cit.; K. MOHAN, *Spirituality and well-being. An overview*, in C. MATTHIJS (ed.), *Consciousness and Transformation*, cit.; M. TRIPATHI - H.S. ASTHANA, *Spirituality and religiosity as coping strategies in terminal illness*, cit.

²⁵ Cfr. P.S. CHU - D.A. SAUCIER - E. HAFNER, *Meta-analysis of the relationships between social support and well-being in children and adolescents*, cit.; S. DEB - K. MCGIRR - J. SUN, *Spirituality in Indian university students and its associations with socioeconomic status, religious background, social support and mental health*, cit.; D. MAHANTA - M. AGGARWAL, *Effect of perceived social support on life satisfaction of university students*, cit.

²⁶ Cfr. S. DEB - K. MCGIRR - J. SUN J., *Spirituality in Indian university students and its associations with socioeconomic status, religious background, social support and mental health*, cit.

²⁷ Cfr. T.L. ZALAWADIA, *Efficacy of gender and religious status on spiritual intelligence and psychological well-being of college students*, in *The International Journal of Indian Psychology* 4 (2017/3),

Table 3. Pearson Correlations – Males & Female

	WHO		SAS		MSSP_TOT		MSSP_PP		MSSP_FR		MSSP_FAM	
WHO	—		0.304	***	0.342	***	0.247	***	0.242	***	0.274	***
SAS	0.267	***	—		0.455	***	0.346	***	0.289	***	0.365	***
MSSP_TOT	0.259	***	0.510	***	—		0.785	***	0.742	***	0.681	***
MSSP_PP	0.211	***	0.424	***	0.825	***	—		0.348	***	0.345	***
MSSP_FR	0.154	***	0.379	***	0.788	***	0.500	***	—		0.251	***
MSSP_FAM	0.242	***	0.386	***	0.718	***	0.389	***	0.329	***	—	

* p < .05, ** p < .01, *** p < .001; Males below the diagonal, Females above the diagonal.

Similar results have been found for the total score of perceived social support. Females’ score of perceived social support is significantly higher (M = 5.60, S.D. = 0.97) than males’ score (M = 5.20, S.D. = 1.11), $t(952) = -4.741$, $p < .001$, although with a low effect size Cohen’s $d = -0.368$. An earlier study done among 100 college students in Delhi, India has shown similar results; females’ total score of social support is higher than that of males and in both the studies, females’ score of support from parents is significantly higher (Cohen’s $d = -0.438$) than that of males.²⁸

Table 4. Group Descriptives

	Group	N	Mean	SD	SE
WHO	Male	740	2.50	1.03	0.038
	Female	214	2.67	1.11	0.076
SAS	Male	736	128.57	16.52	0.609
	Female	209	133.77	14.26	0.986
MSSP_TOT	Male	740	5.20	1.11	0.041
	Female	214	5.60	0.97	0.066
MSSP_PP	Male	740	5.02	1.51	0.056
	Female	214	5.67	1.41	0.096
MSSP_FR	Male	740	5.18	1.43	0.053
	Female	214	5.31	1.38	0.095
MSSP_FAM	Male	740	5.40	1.33	0.049
	Female	214	5.81	1.15	0.079

88-95; A. DESAI, *Efficacy of gender and age on spirituality and psychological well-being of adults*, in *The International journal of Indian Psychology* 3 (2016/2), 83-92.

²⁸ Cfr. D. MAHANTA - M. AGGARWAL, *Effect of perceived social support on life satisfaction of university students*, cit.

Table 5. Independent Samples T-Test – gender

	t	df	p	Cohen's d
WHO	-2.140	952	0.033	-0.166
SAS	-4.134	943	< .001	-0.324
MSSP_TOT	-4.741	952	< .001	-0.368
MSSP_PP	-5.648	952	< .001	-0.438
MSSP_FR	-1.165	952	0.244	-0.090
MSSP_FAM	-4.107	952	< .001	-0.319

Note. Student's t-test.

5.3. Income differences

We conducted a *one-way* ANOVA in order to find some differences in the levels of spirituality in three different groups of students belonging to three different kind of family income background (Group 1 = ≤ 5000 -10000, N = 669; Group 2 = ≤ 10000 -20000, N = 209; Group 3 = ≤ 20000 +, N = 76). Results are shown in tab. 6.

Table 6. Post Hoc Comparisons – Income

		Mean Difference	SE	t	Cohen's d	p tukey
Group 1	Group 2	-1.870	1.275	-1.466	-0.116	0.298
	Group 3	-7.452	1.970	-3.783	-0.467	< .001
Group 2	Group 3	-5.582	2.174	-2.568	-0.348	0.026

Results show a significant difference in the groups $F(2, 942) = 7.550, p < .001$, with a very low $\eta^2 = 0.016$ and $\omega^2 = 0.014$. Spirituality increases from Group 1 (M = 128.72, S.D. = 16.08) to Group 2 (M = 130.59, S.D. = 16.47) and Group 3 (M = 136.18, S.D. = 14.82). The Tuckey post hoc test reveals that this increment of spirituality mean score from Group 1 to Group 3 is statistically significant (7.45, $p < .001$, with a medium effect size Cohen's d = 0.467). We obtained similar increments from Group 2 to Group 3 (5.58, $p = .026$), with a medium effect size Cohen's d = 0.467) but not from Group 1 to Group 2 ($p = .298$).

While some studies show that there is no one to one correlation between spirituality and material wealth, the result from this study is coherent with some earlier studies which declared that young people belonging to very low income background have a lower level of spirituality than that of higher income background.²⁹

²⁹ Cfr. S. DEB - K. MCGIRR - J. SUN, *Spirituality in Indian university students and its associations with socioeconomic status, religious background, social support and mental health*, cit.

Conclusion and Recommendations for Educators

The first finding is that spirituality and well-being of Indian college students are significantly associated so, a spiritually sound young person will also tend to be psychologically healthy and happy. Hence, to possess an integrated personality as well as holistic spirituality, they could be encouraged to involve in spiritual activities like meditation, personal prayer, study of Scriptures and apply those values in everyday living.

Secondly, the level of spirituality of Indian female college students is found to be higher than that of males and the association between spirituality and well-being is stronger in females than in males. In India, more women than men have recourse to a spiritual way of life and also fulfil religious practices like praying daily, fasting and going to churches / temples while the men are busy doing business or working. The beneficial outcome of such a scenario is that women become the primary teachers of spirituality and religious practices to their children, as more women than men spend time with their children.

A small increase was found in the level of spirituality in students with higher income background as compared to those with very low income. We make a mention of it here because of the focus on “holistic spirituality” that was measured in this study. While faith in God might be similar in people of all income groups, the difference might be due to the need of those from low income background to work hard for food, clothing, housing and education that makes them to “practice religiosity” and not arrive at “holistic spirituality”.

Young people could be helped to understand that spirituality is more than merely seeking divine help to fulfil needs and wants but that which helps to grow in the following four dimensions; transcendence, purpose in life, innerness and interconnectedness.

This study also shows that spirituality of young people is enhanced with positive support from family, friends and significant people and thus the communitarian nature of young people’s spirituality is reaffirmed. Young people could be encouraged to join prayer groups like Jesus Youth, Couples for Christ, Praise and Worship groups and live their “communitarian spirituality” in a joyful manner and to ensure that their spirituality and well-being are well integrated, they could actively involve in volunteerism and in groups such as YMCA / YWCA, Scouts and Rovers and social justice fora.

A few limitations of the study are; sample of students is from a single college; a bigger sample of students from a cross section of the state would be beneficial. Secondly, it must be noted that Indian students might find it difficult to understand the exact meaning of the items of questionnaires.

In conclusion then, we affirm that the well-being of a young person is intrinsically related to their experience of spirituality and these two are in turn, enhanced by the social support they receive.

Bibliography

- BARRERA M., *Distinctions between social support concepts, measures, and models*, in *American journal of community psychology* 14 (1986/4), 413-445.
- BURKHARDT M.A. - NAGAI-JACOBSON M.G., *Dealing with spiritual concerns of clients in the community*, in *Journal of Community Health Nursing* 2 (1985/4), 191-198.
- CHU P.S. - SAUCIER D.A. - HAFNER E., *Meta-analysis of the relationships between social support and well-being in children and adolescents*, in *Journal of Social and Clinical Psychology* 29 (2010/6), 624-645.
- COHEN S., *Social relationships and health*, in *American psychologist* 59 (2004/8).
- COHEN S. - WILLS T.A., *Stress, social support, and the buffering hypothesis*, in *Psychological Bulletin* 98 (1985/2), 310-357.
- DEB S. - MCGIRR K. - SUN J., *Spirituality in Indian university students and its associations with socioeconomic status, religious background, social support and mental health*, in *Journal of Religion and Health* 55 (2016/5), 1623-1641.
- DESAI A., *Efficacy of gender and age on spirituality and psychological well-being of adults*, in *The International journal of Indian Psychology* 3 (2016/2), 83-92.
- DIERENDONCK D.V. - MOHAN K., *Some thoughts on spirituality and eudaimonic well-being*, in *Mental Health, Religion and Culture* 9 (2006/3), 227-238.
- ELKINS D.N., *Psychotherapy and spirituality. Toward a theory of the soul*, in *Journal of Humanistic Psychology* 35 (1995), 78-98.
- HOWDEN W.J., *Development and psychometric characteristics of the Spirituality Assessment Scale* (Doctoral Dissertation at Texas Woman's University), Denton, Texas 1993.
- ISRAEL B.A. - SCHURMAN S.J., *Social support, control and the stress process*, in GLANZ K. - LEWIS F.M. - RIMER B.K. (edd.), *Health Behaviour and Health Education*, Jossey-Bass, San Francisco CA 1990, 187-215.
- JACOBS J.E. - LANZA S. - OSGOOD D.W. - ECCLES J.S. - WIGFIELD A., *Changes in children's self-competence and values: gender and domain differences across grades one through twelve*, in *Child Development* (2002) 73, 509-527.
- KENNEDY J.E. - KANTHAMANI H. - PALMER K., *Psychic and spiritual experiences, health, well-being and meaning in life*, in *Journal of parapsychology* 58 (1994), 353-383.
- KHAN M.A. - SHIRAZI M. - AHMED M., *Spirituality and life satisfaction among adolescents in India*, in *Journal of Subcontinental Researches* 3 (2011/7), 71-84.
- KING S. - NICOL D.N., *Organizational enhancement through recognition of individual spirituality. Reflections on Jacques and Jung*, in *Journal of Organizational Change Management* 12 (1999) 234-242.
- KOENIG H.G., *Religion, spirituality, and health: The research and clinical implications*, in *International Scholarly Research Network-ISRNI Psychiatry* (2012), Doi: 10.5402/2012/278730.
- MAHANTA D. - AGGARWAL M., *Effect of perceived social support on life satisfaction of university students*, in *European Academic Research* 1 (2013/6), 1083-1094.
- MALECKI C.K. - DEMARAY M.K., *What type of support do they need? Investigating student adjustment as related to emotional, appraisal, information, and instrumental support*, in *School Psychology Quarterly* 18 (2003/3), 231-252.
- MOHAN K., *Spirituality and well-being. An overview*, in MATTHIJS C. (ed.), *Consciousness and Transformation*, Ashram Press, Pondicherry Sri Aurobindo 2001, 227-253.

- OLA M., *Impact of spirituality on depression, anxiety and stress of students preparing for competitive exams*, in *International Journal of Indian Psychology* 3 (2016) n. 11, 31-36.
- RICHARDSON GIBSON L.M. - PARKER V., *Inner resources as predictor of psychological well-being in middle-income African American breast cancer survivors*, in *Cancer Control* (2003) n. 10, 52-59.
- TAYLOR S.E. - SHERMAN D.K. - KIM H.S. - JARCHO J. - TAKAGI K. - DUNAGAN M.S., *Culture and social support: Who seeks it and why?*, in *Journal of personality and social psychology* 87 (2004/3).
- TOPP C.W. - OSTERGARRD S.D. - SONDERGAARD S. - BECH P., *The WHO-5 well-being index: A systematic review of the literature*, in *Psychotherapy and Psychosomatics* 84 (2015) 167-176.
- TRIPATHI M. - ASTHANA H.S., *Spirituality and religiosity as coping strategies in terminal illness*, in *Indian Journal of Health and Wellbeing* (2013/4), 1180-1184.
- YONKER J.E. - SCHNABELRAUCH A.C. - DEHAAN L.G., *The relationship between spirituality and religiosity on psychological outcomes in adolescents and emerging adults: a meta-analytic review*, in *Journal of Adolescence* 35 (2012/2), 299-314.
- ZALAWADIA T.L., *Efficacy of gender and religious status on spiritual intelligence and psychological well-being of college students*, in *The International Journal of Indian Psychology* 4 (2017/3), 88-95.
- ZIMET G.D. - DAHLEM N.W. - ZIMET S.G. - FARLEY G.K., *The multidimensional scale of perceived social support*, in *Journal of Personality Assessment* 52 (1988) 30-41.

OPCIONES DE VIDA DE LOS JÓVENES: COMPREENSIÓN Y ORIENTACIÓN EDUCATIVA

*Mario Oscar Llanos*¹

1. La decisión, una fenomenología esencial

Cada día tenemos algo que decidir. Toda decisión, por su misma naturaleza, cierra una vía, y abre otra en la vida concreta. Cada decisión nos va dando una determinada forma, va configurando una identidad, un modo de ser, un modo de reaccionar y de interiorizar las circunstancias que nos rodean y condicionan. En muchas ocasiones, también nosotros podemos influir sobre el entorno con la fuerza de nuestras decisiones.

Mi historia es la historia de mis decisiones. O de mis indecisiones o de mis no decisiones, que son siempre formas de decidir. Aquello que acogí e hice mío y también aquello que rechacé, me fueron dando una identidad que caracteriza mi presente y condiciona mi futuro, mis relaciones y mi crecimiento cotidiano. Mis “sí” y mis “no”, como en un sistema binario, han configurado la estructura básica y jerárquica de mis valores y antivalores. Cada decisión me va diseñando, va constituyendo un proyecto, no elaborado previamente. Mi proyecto es una obra en construcción cotidiana. La decisión es la herramienta fundamental. Mañana seré el resultado de las decisiones que, según esa jerarquía valorial y proyectual, tomaré hoy.

En buena parte, me convierto en lo que decido ser. Soy lo que decido. La decisión es una estructura fundamental de mi existencia humana.²

2. El estudio de las decisiones

El estudio de las decisiones (*decision theory*) es descriptivo respecto al modo con el cual las personas toman las decisiones, por un lado, y, por otro, es normativo, para

¹ Mario Oscar LLANOS, Università Pontificia Salesiana, Roma. Si prevede la pubblicazione di questo contributo anche sulla rivista *Orientamenti Pedagogici*.

² Cfr. H. THOMAE, *Dinamica della decisione umana*, Zürich 1964, 9-11; M.O. LLANOS, *Servire le vocazioni nella Chiesa: pastorale vocazionale e pedagogia della vocazione*, Roma 2005, 278-298; H. THOMAE, *Conflitto, decisione, responsabilità. Contributo alla psicologia della decisione*, Roma 1978.

indicar cómo mejorar los procesos decisionales.³ Históricamente, sin embargo, tal estudio se ha concentrado más sobre el sector empresarial y grupal-organizativo o económico-administrativo. Menos desarrollado, en cambio, es el estudio del valor, la función y el método de las decisiones personales. Esta contribución se concentra justamente sobre este segundo aspecto, o sea, la decisión personal y su valor humanizador o promotor de la persona, su relación con la vocación y el proyecto de vida,⁴ para ofrecer algunas indicaciones para la relación de ayuda respecto a la toma de decisiones individuales íntimamente vinculadas con las opciones de vida de los adolescentes y jóvenes.

3. Jóvenes y opciones de vida

Algunos estudiosos señalan la indecisión como característica prioritaria de la situación de los jóvenes (18 a 30 años) en estos últimos años; tal vez pueda ser una característica compartida por varios contextos y generada por las agencias educativas ya antes de esa edad. A esta generación juvenil viene dado el nombre de “Generación Y”, población crítica y apática que refleja una determinada cultura [adulta que renuncia a su rol educativo] y que manifiesta varias fragilidades aún en medio de una notable apertura, disponibilidad y generosidad, y que no saben cómo vivir el presente en modo proyectual. Viven decisiones y opciones ligadas a lo inmediato y emotivo, tendiendo a postergarlas por un sentido de precariedad perenne y falta de proyectualidad.

Estos rasgos, fruto de un influjo de modelos culturales respirados en el ambiente y en los medios, los hacen objeto de críticas duras que desconocen los verdaderos recursos de jóvenes educados en una familia ya no normativa, sino afectiva, activadora de procesos de socialización flexibles, pobres de sentido ético, adaptativos, fragmentarios del tiempo psíquico y desconectados de una lógica vocacional.

En efecto, cada instante es diferente para el joven sin cuidados educativos, y eso puede hacerlo indiferente a un vínculo duradero con alto riesgo de vacío interior o de falta de continuidad o mismidad.

Por otro lado, es alto el riesgo de conformismo y de individualismo educativo por la confusión existente entre necesidad y deseo que ha instaurado la sociedad de consumo, eliminando la “falta de algo” que es siempre educativa, en una sociedad/familia que a los jóvenes da todo y los mantiene indecisos e inciertos, sin fuentes de identificación o diferenciación.

En una sociedad fundada sobre los valores de la familia, del sacrificio y del trabajo, poco formada para educar las opciones permanentes de vida, los adultos cuentan con pocos recursos para ayudar a estos jóvenes a expresar y a no renunciar a sus sueños construyendo el propio futuro con decisiones duraderas.⁵

³ Cfr. M. PETERSON, *An Introduction to Decision Theory*, Cambridge 2017, 3-4.

⁴ M.O. LLANOS, *Servire le vocazioni nella Chiesa*, cit., 298-312.

⁵ A. LA MARCA, *La “Generazione Y”: giovani indecisi che sognano trionfi e vivono tra reale e*

4. El valor de las decisiones

Para algunos aspectos externos y tal vez banales nosotros a veces dedicamos mucho tiempo a pensar para la toma de la decisión justa; otras decisiones las tomamos en forma inmediata, casi automática. Es increíble lo que se puede hacer, por ejemplo, en 208 segundos... se puede: recorrer 11,49 km en una autopista a 199,55 km/h; vencer los 4x100 metros de relevos europeos en el mundial de natación de Roma (2009); completar un parto cesáreo de emergencia; pronunciar el discurso final de Charlie Chaplin en la película *El gran dictador* (1940); lograr el récord de apnea de la buceadora Loïc Leferme que se sumergió a 171 metros sin tubo de oxígeno; realizar la proeza del descenso del Airbus A320-214 sobre el río Hudson después de impactar con una bandada de gansos apenas partido del aeropuerto de La Guardia en Nueva York... Lo más importante de esos 208 segundos fue que alguien tomó una decisión.⁶ «Pero las decisiones realmente importantes en la vida las posponemos hasta mañana, pasado mañana y finalmente hasta el día del juicio por la tarde».⁷

En algunos aspectos pasamos mucho tiempo evitando tomar las decisiones necesarias corriendo el riesgo de perder el control de nuestras vidas. Nos vencen las circunstancias u otras personas creando errores o desastres, mientras no asumimos la responsabilidad de nuestra decisión personal.

5. La decisión, su dinámica y sus condicionamientos

Santo Tomás de Aquino definía el acto de decidir, la elección, en este modo: «Est, quod eligere est duobus propositis unum alteri praeoptare»⁸ (Es, más bien entre dos propósitos preferir uno [trad. Mía]). Sin embargo, elegir es un acto de la voluntad, y no de la razón. Por lo tanto, es elegir. Nada más que entre dos alternativas propuestas preferir una antes que la otra). Pero la preferencia no es fácil, en efecto, pone siempre una crisis de la conducta, crea una situación interna o externa que incluye la necesidad de elegir y con ello abre una perturbación existencial, una incertidumbre, que requerirá el logro de un nuevo equilibrio.

La decisión, entonces, es la reacción de un sujeto a una situación polivalente respecto al futuro en el conjunto del continuum de sus experiencias. Hasta que permanece la polivalencia quedan abiertas varias posibilidades para el futuro. La decisión reduce la polivalencia y anticipa una condición futura que requerirá la participación de todo su ser. Hans Thomae⁹ ofrece una importante comprensión de la dinámica de la decisión en la cual señala los siguientes pasos:

virtuale, en *Studium Educationis* (20 noviembre 2014) n. 3, 73-96.

⁶ Cfr. P. BRANDL, *Tomar decisiones difíciles es fácil si sabes cómo*, Madrid 2018, 3.

⁷ *Ibid.*, 1.

⁸ TOMÁS DE AQUINO, *Quaestiones disputatae de veritate*, q. 22 a. 12-15, en <http://www.corpusthomicum.org/lqdu2212.html> (accedido: 13 octubre 2018), 15s. c. 1.

⁹ Cfr. H. THOMAE, *Dinamica della decisione umana*, cit., 279-289.

1) *Confusión*: necesidad de nueva adaptación de la persona al ambiente, con sentido de riesgo y de exigencia mayor o menor según la profundidad del objeto de decisión.

2) *Concentración*: la persona entra dentro de sí misma para buscar el equilibrio alternando fases de latencia y de análisis de la novedad. En este momento la persona puede descargar de significado la novedad y abandonar la búsqueda; descubrirla siempre más significativa y entusiasmarse por ella; tomar distancia y cambiar de nivel descuidando el contenido de la decisión; evitar la prisa para darse una idea más completa con la ayuda de personas adecuadas.

3) *Confrontación*: la novedad es sometida a evaluación a través de una confrontación con el proyecto trazado por la propia biografía; la decisión depende del proyecto vivido. En la adolescencia la incertidumbre genera malestar, tensión, conflicto a causa de la necesidad de seguridad experimentada constantemente por el sujeto.

4) *Resolución*: la resolución llega como fruto de una maduración interior o también por una intervención exterior (por ejemplo, una información o un cambio o un hecho desencadenador). En algunas decisiones, el objeto de decisión, la novedad, obtiene una creciente importancia existencial por la cual se va convirtiendo en la única y más importante. Por el contrario, cualquier alternativa a tal objeto demuestra una pérdida progresiva de significado. Un determinado cambio en la situación relativiza la importancia de algún aspecto respecto a otros. La resolución confirma y profundiza la proyectualidad vivida.

Los *condicionamientos* de toda decisión son internos o externos. Externos pueden ser innumerables factores de la vida del individuo. Internos son los condicionamientos derivados de los significados que la persona atribuye a la situación; también las normas que funcionan como principios reguladores del valor existencial de los objetos de decisión; y por último, las formas de rigidez que fijan a la persona en un cierto modo de actuar.

La *decisión madura, creciente*, a la cual se puede homologar la *decisión de vida*, o también *decisión vocacional*, se convierte en un sistema defensivo contra cualquier influjo divergente, asegura el concepto de sí, estructura la persona y orienta sus decisiones y conductas en forma coherente.

Toda decisión está sujeta a la *posibilidad de error*, y ella genera el miedo a decidir, el miedo a equivocarse o de no estar a la altura o de exponerse, a no tener el control o a perderlo, a la impopularidad.

La decisión siempre comporta un riesgo o algunas trampas.¹⁰ El miedo, por lo demás, es proporcional a la importancia de la decisión y depende de la persona que la toma o también de su percepción de la realidad. El miedo lleva a postergar decisiones, o a la indecisión, instala el conflicto intrapsíquico existencial, con núcleos conflictuales y la sensación de no tener salida, para decaer en una vida episódica que no logra adquirir equilibrio ni armonía.

¹⁰ Cfr. NETWORK HARSHAW SELF-IMPROVEMENT, *Come decidere: Un programma completo che ti insegna a prendere la migliore decisione in ogni situazione, per realizzare ogni tuo obiettivo*, San Lazzaro di Savena (Bologna) 2016, 170-200.

Giorgio Nardone señala que la persona puede amplificar o reducir la percepción de la dificultad de la tarea de decidir abriéndose a *distintos tipos de decisiones* (cruciales, difíciles, complejas, extremas, instintivas, inevitables).¹¹

Son *cruciales* las decisiones que ponen en juego un cambio fundamental en la vida. Pero, hoy hay algunas decisiones banales de por sí se convierten en *cruciales* según la importancia que la persona les atribuye. Para un adolescente, la opción de un vestido puede ser crucial.

Algunas decisiones son *difíciles*, no tanto por su objeto, sino por la conciencia de sus efectos. Las decisiones comportan efectos menos deseados o desventajas colaterales; entonces, se hacen difíciles no por el proceso que las produce, sino por las emociones que comportan.

Existen también decisiones *complejas*. El temor al fracaso podría llevar a una suerte de duda patológica que instala la irracionalidad en el proceso decisional, y, por tanto, la no-decisión por la carencia de posibilidades de asegurar el éxito. Pero quien renuncia a la posibilidad del fracaso, lamentablemente renuncia también a la posibilidad del triunfo.

Otras decisiones son *extremas*, llevan a elegir entre la vida y la muerte, a hacerlo rápidamente con gran control de sí, esfuerzo humano y sacrificio.

Hay también decisiones *instintivas*, pasionales. La pasión domina la razón (como, por ejemplo, el adolescente que se somete a una persona violenta o a un abusador porque no consigue dejarlo). En momentos de fragilidad o dificultad, estas decisiones son inmediatas, espontáneas sin reflexión, guiadas por una intuición, por una sensación, que no considera otros costos o situaciones onerosas a largo término.

Algunas decisiones pueden ser también *inevitables*. O sea, son acciones realizadas en contra de nuestra voluntad, por ejemplo, ante una agresión repentina, tener que actuar para neutralizar al agresor, soportando los golpes y las heridas.

Existen también decisiones *mutuadas por terceros*. El proyecto depende de otros que se substituyen al sujeto. La decisión mutuada por terceros puede hacer más daño de la propia indecisión generando desvalorización, desautorización o substitución identitaria.

5. Educar, acompañar, ayudar las opciones de vida de los jóvenes

En la relación educativa y de ayuda a los adolescentes y jóvenes es necesario apostar a construir día a día esta sublime capacidad decisional. Señalo algunas aptitudes o competencias a promover por parte de los padres, los educadores, los formadores, en sí mismos y en la juventud.

1) La *lucidez racional*. La conciencia de sí, de nuestra experiencia interna, de los propios condicionamientos internos y de lo que es justo para nosotros, aquello que nos permite construir el destino deseado.¹² Inspirándome en Gallotti y Lorenzen,

¹¹ Cfr. G. NARDONE, *El miedo a decidir: Cómo tener el valor de elegir*, Madrid 2016, 42-53.

¹² Cfr. NETWORK HARSHAW SELF-IMPROVEMENT, *Come decidere*, cit., 83-93.

digo que esta presencia y conciencia hace que las opciones personales sean razonables y coherentes con la propia esencia y vocación, adecuadas a nuestras potencialidades y atentas a nuestros límites. El cultivo de la lucidez interior produce sentido de identidad, determinación y asertividad, mayor capacidad de actuar el bien para nosotros, para los demás y para el contexto.¹³ Así lo expresaba con otro lenguaje también San Ignacio de Loyola cuando decía: «En cada buena decisión, por lo que depende de nosotros, el ojo de nuestra intención tiene que ser simple, teniendo por mira únicamente el fin para el cual fuimos creados...».¹⁴

2) Los *objetivos y estrategias «SMART»*. La elaboración proyectual que van realizando nuestras decisiones supone objetivos, reclama metas que nos ayuden a orientar nuestro camino removiendo todo obstáculo, sobre todo el de no creer que sea posible... Para ello, los objetivos de vida podrían caracterizarse con estas cualidades: específicos (“*specifics*”), medibles (“*measurables*”), alcanzables (“*achievable*”), orientados a los resultados (“*results oriented*”), un tiempo determinado (“*timing*”), pero también conectados con el último fin señalado por la propia jerarquía valorial.¹⁵ Ignacio refiere que «después de haber ponderado y razonado sobre todo aspecto de la cosa propuesta, [hay que] observar hacia qué parte la razón se inclina más; y así según la mayor moción racional y no según una moción sensual, hay que hacer deliberación sobre la cosa propuesta».¹⁶

3) La *empatía y sus técnicas*. El reflejo empático en sus varias formas (reflejo, paráfrasis, reformulación, expresiones no verbales) ayudará la persona en toda la dinámica de la decisión para comprenderse, valorarse y redefinir su camino por motivos profundos y coherentes consigo mismo.¹⁷

4) La *memoria biográfica*. La ayuda educativa deberá poner al sujeto en diálogo con su historia para que haga memoria, para que reconstruya su itinerario biográfico, y pueda en este modo, reapropiarse de su vivencia, allí donde está el diseño proyectual que genera la adhesión o el rechazo de la novedad. Con esa memoria la persona puede ir haciendo emerger en la relación de ayuda los significados que ha ido atribuyendo a las vivencias, las normas que guían su comportamiento y los perfiles de rigidez que han detenido su desarrollo. La memoria dirá que no podemos cambiar el pasado, sí el modo de interpretarlo y de vivirlo en el presente para confiar en decisiones que lo lleven hacia un futuro diferente.¹⁸

5) La *integración*. Se trata de un instrumento hermenéutico, de interpretación del propio camino en términos de proyecto de vida que recurre a las diferentes potencias del propio ser en unidad y armonía. Es un instrumento ante todo antropológico

¹³ A. GALLOTTI - M. LORENZEN, *L'arte di prendere le decisioni giuste: e agire di conseguenza*, Milano 2017.

¹⁴ IGNAZIO DI LOYOLA, *Come si prende una decisione*, Roma 2017, 9.

¹⁵ NETWORK HARSHAW SELF-IMPROVEMENT, *Come decidere*, cit., 99-102; 131-132.

¹⁶ IGNAZIO DI LOYOLA, *Come si prende una decisione*, cit., 18.

¹⁷ M.O. LLANOS, *Iniziazione al dialogo empatico nell'accompagnamento vocazionale*, Roma 2008.

¹⁸ C. LONARDI, *Raccontare e raccontarsi. Il metodo biografico nelle scienze sociali*, Verona 2006.

que une cabeza, corazón, manos y pies en la comprensión de sí y de los demás. La integración es intuitiva y global. Captura y unifica la experiencia con visiones omni-comprendidas, de conjunto, que no dejan nada al acaso, que conectan cabos sueltos, elementos que la conciencia separa, aspectos que reflejan el contraste y la ambigüedad propia del ser humano, esas partes no reconocidas, esos elementos dejados de lado en la elaboración proyectual de la propia vida, los reverses de la propia moneda existencial, recapitulándolo todo en Cristo.

6) Las técnicas que ayudan a *asumir convicciones y comportamientos* «como si» se hubiese asumido el contenido de la decisión en orden a las opciones de vida en «escenarios positivos o negativos», o también la imaginación que crea o prevé la realidad.¹⁹ La situación de prueba, de ensayo, de puesta en acción de los dinamismos de crecimiento (identidad, alteridad, continuidad, desarrollo) conectados con una vocación específica ayudan a la persona a evaluarse concretamente en forma experimental. En algunos casos, la relación de ayuda podría ayudar al sujeto también a elaborar su proyecto de vida con alguna decisión paradójica, con la de-reflexión paradójica o con el humorismo que invitan al sujeto a proponerse objetivos, conductas contrapuestas a su verdadero querer que tiene el efecto de relajarlo y contrarrestar la ansiedad y obtener en realidad el verdadero propósito.²⁰

7) La lógica de la alteridad. La decisión en orden a las opciones de vida en el campo de la vocación cristiana requiere que la persona se convierta por sus decisiones en un don para los demás como rasgo dominante y definitivo de su ser. El camino educativo y la relación de ayuda pondrán al adolescente y al joven en clave de entrega incondicional e independiente de la consideración o aceptación social de sus cualidades y de cualquier competitividad.²¹

Conclusión

Deseo cerrar esta pequeña investigación para profundizar el arte de tomar decisiones y el arte de educar para tal fin con la invitación a tomar decisiones como fruto de una sintonía entre la frecuencia de la realidad circundante y la del propio deseo profundo, coherente y transformador que se ha sentido crecer dentro de sí desde los albores de la propia existencia. Así lo expresaba un grande: «Sintonízate con la frecuencia de la realidad que deseas y no podrás hacer a menos que obtener esa realidad. No hay otra vía.» El autor de la frase no es un mago apresurado, el autor es Albert Einstein, quien para dar validez concreta a su dicho agregaba: «esta no es filosofía, esta es física».²²

¹⁹ Cfr. NETWORK HARSHAW SELF-IMPROVEMENT, *Come decidere*, cit., 59-61; 137-143.

²⁰ W.V. MENA, *La antropología de Viktor Frankl: el dolor, una puerta abierta*, Santiago de Chile 1999, 268.

²¹ Cfr. M.O. LLANOS, *Servire le vocazioni nella Chiesa*, cit., 295-298.

²² Cfr. NETWORK HARSHAW SELF-IMPROVEMENT, *Come decidere*, cit., 144.

Por eso, espero haber dado alguna luz a cada educador, a cada persona de ayuda, para que él o ella pueda sintonizar personalmente y hacer sintonizar en cada joven las ondas de sus decisiones con los profundos deseos de su corazón.

Bibliografía

- BRANDL P., *Tomar decisiones difíciles es fácil si sabes como*, Grupo Planeta, Madrid 2018.
- GALLOTTI A. - LORENZEN M., *L'arte di prendere le decisioni giuste: e agire di conseguenza*, Feltrinelli, Milano 2017.
- LA MARCA A., *La "Generazione Y": giovani indecisi che sognano trionfi e vivono tra reale e virtuale*, in *Studium Educationis* (20 noviembre 2014) n. 3, 73-96, en <http://ojs.pensamultimedia.it/index.php/studium/article/view/690>.
- LLANOS M.O., *Iniziazione al dialogo empatico nell'accompagnamento vocazionale*, LAS, Roma 2008.
- LLANOS M.O., *Servire le vocazioni nella Chiesa: pastorale vocazionale e pedagogia della vocazione*, LAS, Roma 2005.
- LONARDI C., *Raccontare e raccontarsi. Il metodo biografico nelle scienze sociali*, QuiEdit, Verona 2006.
- LOYOLA I. DI, *Come si prende una decisione*, LIT Edizioni, Roma 2017.
- MENA W.V., *La antropología de Viktor Frankl: el dolor, una puerta abierta*, Editorial Universitaria, Santiago de Chile, 1999.
- NARDONE G., *El miedo a decidir: Cómo tener el valor de elegir*, Grupo Planeta Spain, Madrid 2016.
- NETWORK HARSHAW SELF-IMPROVEMENT, *Come decidere: Un programma completo che ti insegna a prendere la migliore decisione in ogni situazione, per realizzare ogni tuo obiettivo*, Area51 Publishing, San Lazzaro di Savena (Bo) 2016.
- PETERSON M., *An Introduction to Decision Theory*, Cambridge University Press, Cambridge 2017.
- THOMAE H., *Conflitto, decisione, responsabilità. Contributo alla psicologia della decisione*, Città Nuova, Roma 1978.
- THOMAE H., *Dinamica della decisione umana*, Pas-Verlag, Zürich 1964.

L'INSEGNAMENTO DEL LATINO COME MEZZO DI TRASMISSIONE DEI VALORI DELLA *HUMANITAS* NELLA CONGREGAZIONE SALESIANA DELLE ORIGINI: IL CASO DI GIOVAN BATTISTA FRANCESIA (1838-1930) E DI GIOVAN BATTISTA TAMIETTI (1848-1920)

Giovanna Martino¹

Don Roberto Spataro nel suo articolo *Don Bosco's love for Latin - An Unknown Aspect of his Life and Work* faceva notare l'importanza dello studio del Latino e del Greco nella pedagogia salesiana, e nella fattispecie nelle scuole di Valdocco, nonché il ruolo preponderante svolto dai classici latini nella formazione culturale dello stesso S. Giovanni Bosco.² Dalle *Memorie* del Santo apprendiamo che fu non solo uno studente diligente ma anche brillante e intraprendente nell'acquisire un'autonoma padronanza nella lettura dei testi in uso nelle scuole nonché nella conoscenza degli aspetti peculiari della lingua. Inoltre, è aneddoto cognito ai cultori di storia salesiana che in quarta classe egli avesse le competenze linguistico-letterarie per leggere e interpretare le *Vite* di Cornelio Nepote, con il bagaglio di conoscenze storico-militari che la loro esegesi implica, nonché di esprimersi in latino come testimoniato dalla conoscenza a menadito del manuale allora in uso nelle scuole piemontesi, il «Donato»,³ dimestichezza corroborata dalla partecipazione alla liturgia cattolica, *illo tempore* esclusivamente in lingua latina.⁴

¹ Giovanna MARTINO, Università Pontificia Salesiana, Roma. L'autrice ringrazia vivamente il prof. don Roberto Spataro per l'impulso fornito a questa ricerca. È inoltre debitamente riconoscente alla prof.ssa sr. Grazia Loparco per aver condotto con profonda umanità e saggezza la sessione dei lavori del Congresso dedicata, tra gli altri, anche a questo contributo.

² R. SPATARO, *Don Bosco's Love for Latin. An unknown aspect of his life and work*, in *Divyadaan* 26 (2015/3), 395-410.

³ La grammatica di Elio Donato, distinta in *Ars minor* e *Ars maior*, fu un testo classico per lo studio della lingua latina fino all' '800, sicché con «Donato» s'intese per antonomasia il manuale di grammatica latina.

⁴ Don Lemoyne riporta la seguente testimonianza di Don Cagliero: «During our friendly conversations he would recite eloquent passages from Horace, Virgil, Ovid and other Latin and Italian authors in order to encourage us to study», in *The Biographical Memoirs of Saint John Bosco* 4:452, by D. Borgatello, in New Rochelle, NY. I limiti scientifici di queste fonti sono stati debitamente illustrati da F. Desramaut in *The Methods adopted by the Authors of the Memorie Biografiche in Don Bosco's Place in History: Acts of the First International Congress of Don Bosco Studies*, Salesian

Nelle sue *Memorie dell'Oratorio di S. Francesco di Sales*⁵ don Bosco confessa di dedicarsi, sin dagli anni giovanili, alla lettura notturna dei classici latini, allorchè di giorno impegnato nella scuola di Retorica: come un Machiavelli spogliato di quella «veste cotidiana, piena di fango e di loto»,⁶ l'animo del giovane, nelle ore notturne, al contempo si depura degli ordinari affanni e si eleva alla più raffinata attività del pensiero. Oggetto di meditazione sono gli storici romani, autori preferiti del giovane Giovanni Bosco come furono anche del segretario della cancelleria della repubblica fiorentina in esilio a San Casciano, dopo la restaurazione medicea del 1512, secondo quanto attestato dalla pregevole epistola a Francesco Vettori dell'anno successivo.

Dalla lettura degli storici romani, specie Tito Livio, Machiavelli trasse elementi per la formulazione di leggi universali della storia e della scienza politica, nondimeno le letture giovanili di storici romani ispireranno don Bosco nell'elaborazione delle sue principali opere storiografiche, come la *Storia Sacra*, *Storia Ecclesiastica*, *Storia d'Italia*, *Storia dei Papi*, ereditando dalla storiografia latina l'approccio analitico di colore moralistico volto a formare la personalità di giovani discenti.⁷

Come educatore, don Bosco fu attento insegnante di Latino dei giovani più brillanti dell'oratorio: nel 1849 Buzzetti, Gastini, Bellia e Reviglio, selezionati per il sacerdozio, furono introdotti all'apprendimento del latino, diremmo oggi, come lingua viva, ossia non solo nelle ore dedicate alla lezione, ma anche durante la ricreazione e i pasti, acquisendo familiarità col *Sermo Cotidianus*,⁸ In più occasioni non mancò, inoltre, di chiarire le sue opinioni circa la didattica del latino: al giovane discente, Michele Rua, poi suo successore oggi beato, egli ammoniva di tradurre quotidianamente un passo dal latino in italiano e di riconvertire poi la traduzione stessa in latino al fine di confrontare la stesura ultima con l'originale latino: il risultato sarebbe stato una graduale emancipazione dal dizionario unita a una crescente padronanza dei costrutti linguistici.⁹

È il cosiddetto metodo della retro-versione, laborioso ma efficace, risalente alla tradizione ecclesiastica, volto all'acquisizione di competenze sia di comprensione, sia di produzione della lingua e diffuso nelle scuole fino alla seconda metà del XIX

Pontifical University, 16-20 January 1989, P. Egan and M. Midali, Rome, LAS, 1990, pp. 39-68. Tuttavia concordo col prof. Spataro nell'affermare che risulta scientificamente attendibile e dunque proficuo sul piano storiografico attingervi per riprendere le parole di Don Bosco, sia pure riportate in una forma approssimativa.

⁵ G. BOSCO, *Memorie dell'Oratorio di S. Francesco di Sales*, 97.

⁶ Cfr. N. MACHIAVELLI, *Lettera a Francesco Vettori da Firenze il 10 dicembre 1513*, in *Tutte le opere*, a cura di M. Martelli, Firenze 1971, 1158-61.

⁷ Il mondo cultural-cattolico della seconda metà dell'Ottocento aveva un approccio "morale" alla classicità pagana. Cfr. G. PROVERBIO, *La scuola di don Bosco e l'insegnamento del latino*, 180: «Se i cattolici non rinunciavano alla lettura dei classici greco-romani, disposti a raccogliere esempi e modelli di virtù umane e di civismo, si mostravano più aperti e condiscenti verso la lettura degli autori cristiani, da cui gli allievi avrebbero potuto trarre una notevole quantità di insegnamenti».

⁸ G. BOSCO, *The Biographical Memoirs* 3:386.

⁹ G. BOSCO, *The Biographical Memoirs* 4:204.

secolo. Studi recenti ne hanno notevolmente rivalutato l'efficacia in ordine agli eccellenti risultati da esso prodotti:¹⁰ un'istituzione culturale capo-linea che opera in tal senso è l'Accademia *Vivarium Novum*, con sede in Villa Falconieri a Frascati, nata per riprendere la gloriosa tradizione delle scuole umanistiche, i loro metodi d'insegnamento e di formazione, l'uso vivo delle lingue classiche quale strumento indispensabile per l'accesso all'enorme patrimonio di testi antichi, medievali, umanistici e postumanistici.

Il dialogo tra i classici e la contemporaneità non risulta innovativo, ma si iscrive in un processo che ha origini antichissime: in nessuna epoca, difatti, la tradizione classica si è identificata nella consegna di un patrimonio ritenuto fisso e immutabile, per forma o per contenuto. Al contrario, essa si caratterizza come un *corpus* di testi, immagini, idee e formule oggetto di reinterpretazione e quindi di alterazione che giunge a quel tradimento di contenuti e forme ben espresso dall'area semantica del verbo latino *tradere*. Lo stesso concetto di tradizione classica rimanda così a contenuti al contempo fluidi e immutabili, a meccanismi di selezione e di reinterpretazione di un codice culturale duttile e vario, pur all'interno di un orizzonte di forti persistenze.

L'aggettivo *classicus* designa originariamente l'ordine di suddivisione dei *cives* romani in sei *classes*, che secondo l'antica e leggendaria tradizione venne introdotto da Servio Tullio. Inizialmente le *classes* erano l'insieme dei *cives* che godevano di diritti e costituivano l'esercito. Successivamente, *classis* indicò per metonimia solo la flotta: una *classis* in posizione di eccellenza rispetto alle altre. In età tardo-antica prevalse per l'aggettivo *classicus* il significato di «autore di prima classe»: Aulo Gellio nelle sue *Notti Attiche* (XIX, 8, 15), discutendo sulla legittimità dell'accoglienza di alcuni termini nel lessico letterario, riporta l'opinione del famoso retore Frontone: *e cohorte illa dumtaxat antiquiore vel oratorum aliquis vel poetarum, id est classicus adsiduusque aliquis scriptor, non proletarius*. Ossia, perché una parola sia accolta bisogna considerare se sia stata utilizzata da «qualcuno della schiera dei nostri predecessori, un oratore o un poeta, cioè da uno scrittore classico (*classicus*) e autorevole e non uno scrittore della massa (*proletarius*)».

Per la prima volta usati in senso traslato, i due aggettivi in coppia oppositiva, *classicus* e *proletarius* indicano un giudizio di valore o disvalore, ove sia in riferimento a una delle *classes*, sia che designi un "autore di prima classe" rispetto ad altri giudicati inferiori, esso identifica comunque un grado di differenza sulla scala di una valutazione critica.¹¹

Per tornare al brillante esperimento del prof. Luigi Miraglia in Villa Falconieri, certo leggere i classici sembra in contraddizione col nostro ritmo di vita, che non conosce i tempi lunghi e il respiro dell'*otium* umanistico; tuttavia, ricorrendo a un noto aforisma di Italo Calvino, È classico ciò che tende a relegare l'attualità al rango di rumore di fondo, ma nello stesso tempo di questo rumore di fondo non può fare a meno.¹²

¹⁰ L. MIRAGLIA, *Nova via. Latine doceo*, Montella 2009.

¹¹ Per un'interessante analisi di questa problematica, cfr. M. CENTANNI, *L'originale assente. Introduzione allo studio della tradizione classica*, Milano 2005, 3-41.

¹² Cfr. I. CALVINO, *Perché leggere i classici*, Milano 2001, 5-13.

Altra esigenza da sempre avvertita dai cultori della letteratura greco-latina è quella di fissare una valutazione gerarchica delle opere, dunque di stabilire un canone dei classici, metodo mutuato anche dalla tradizione del canone biblico nonché dal canone giuridico. *Kanon* in Grecia era la bacchetta diritta, la riga utilizzata dai carpentieri e dai muratori; anche questo lemma assume il significato metaforico di regola, prescrizione, lista. Ne è un esempio il canone dei nove lirici redatto ad Alessandria nel II secolo a.C. (Saffo, Alceo, Anacreonte tra i monodici; Alcmane, Stesicoro, Ibico, Simonide, Bacchilide e Pindaro tra i corali).

Tuttavia, il culto degli antichi o la loro esecrazione ha ceduto il passo nella cultura moderna a una curiosità intermittente che oserei definire fuorviante, perché solo una totale immersione nel mondo antico, da una prospettiva dialogica con la realtà contemporanea, come nel caso di *Vivarium Novum* o del *Pontificium Institutum Altioris Latinitatis*, consente di innescare un rapporto interattivo tra passato e presente in vista di una sempre aggiornata rivisitazione di forme e modelli originali dai quali scaturisca l'innovazione contemporanea, consapevole di essere figlia di un'affermata tradizione.

In tal senso Don Giovanni Bosco intraprese un'efficace iniziativa nella scuola di Valdocco: affidò a Giovan Battista Francesia (1838-1930), sacerdote salesiano e suo personale allievo, il compito di allestire rappresentazioni teatrali in lingua latina, in cui gli studenti sarebbero stati protagonisti, ricollegandosi a un'antica tradizione ecclesiastica che faceva capo ai Gesuiti. Il progetto, che vide il supporto di Tommaso Vallauri, grande latinista contemporaneo, fornì al giovane don Francesia il motivo per divenire poi un proficuo autore di palliate in stile plautino, di argomento storico-agiografico. Per molti decenni le sue commedie furono rappresentate con successo nelle scuole salesiane, tanto che a buon diritto egli può dirsi uno dei maggiori esponenti della Letteratura Neo-Latina¹³, sia in prosa, sia in versi. Giova ricordare, in proposito, la chiosa degli attenti censori della "Civiltà Cattolica", nel 1914, in occasione della pubblicazione di una sua *actio dramatica* intitolata *Ad Romam*: «Bravo il Rev. Don Francesia, uno dei pochi oggi mai che facciano onore all'Italia nel campo della letteratura latina». ¹⁴ L'ambiente educativo in cui egli visse e operò ha sempre assegnato un ruolo fondamentale, di natura didattico-pedagogica, all'arte drammatica: non pochi furono i salesiani che allestirono e pubblicarono opere teatrali.

Della variegata produzione letteraria del nostro autore ricordiamo il gruppo di sette drammi, pubblicati nel 1910, quale dono augurale al primo successore di Don Bosco, il Beato Michele Rua, in occasione del L anniversario dell'ordinazione sacerdotale di quest'ultimo.¹⁵ Essi sono: *De Sancto Aurelio Augustino*; *Leo I Pontifex*

¹³ Preziosi elementi per impostare una storia della letteratura latina contemporanea sono forniti da I. IJSEWIJN - D. SACRÉ, *Companion to Neo-Latin studies*, I-II, Leuven 1990-1998.

¹⁴ *La Civiltà Cattolica* 257 (1914/2) 487.

¹⁵ I.B. FRANCESIA sac., *Actiones Dramaticae latinae plautinis versibus conscriptae*, S. Benigni in Salassis, 1910. La raccolta si apre con una dedica a Don Michele Rua in eleganti senari. Dopo aver descritto il fervore e l'affetto con cui i salesiani e i giovani alle loro cure affidati preparavano l'evento giubilare, si legge a p. 6: «*Eis me adiungo, Pater mi dulcissime/Senex et ipse, morbis et*

Maximus; Saturio; Ephisius; Leo III Pontifex Maximus; Ad Golgotam; Tarcisius. Ad eccezione del *Saturio*, si tratta di drammi storici, come si evince dai titoli.

In particolare, nella prima commedia si narra la storia della conversione del grande santo, così come esposta nelle *Confessiones*. Nel primo atto, ambientato a Milano, si racconta dei giorni precedenti la definitiva decisione di Agostino di accedere al Battesimo. Nel secondo atto, invece, sul lido di Ostia si inscena la morte della madre Monica, mentre il *famulus* di casa (personaggio inventato) traccia un ritratto della fede, della pietà e delle virtù morali della donna, secondo un procedimento tipico delle *actiones* del Francesia che fonde storia e poesia. Attraverso questo tipo di iniziative, dunque, si contribuiva a dare impulso allo studio della letteratura cristiana: Valdocco, l'istituzione educativa fondata da Giovanni Bosco assunse un ruolo pionieristico in tal senso, perché cominciò a proporre ai discenti lo studio di autori cristiani latini e greci, fino ad allora del tutto ignorati nella scuola italiana, secondo l'adagio *Christianus est non legitur*.

L'*Actio dramatica* sulla vita di Agostino non era altro che un'espressione della medesima visione didattico-educativo con strumenti, quelli dell'azione drammatica, che coinvolgevano i discenti in maniera attiva e passiva, da attori e spettatori. Nel 1875, infatti, per ispirazione di Don Bosco fu avviata la pubblicazione della collana *Selecta ex christianis latinis scriptoribus*, e intanto don Francesco Cerruti, di cui il Francesia più tardi scriverà un'accurata biografia, di recente editata, tradotta e commentata da don Roberto Spataro,¹⁶ fu incaricato di concretizzare il progetto dal primo Capitolo Generale della Società di San Francesco di Sales.

L'introduzione dei cristiani accanto agli autori pagani nella scuola italiana, con la Riforma Gentile del 1923, non fu altro che il riconoscimento di una prassi decennale propria dei docenti salesiani, i quali si erano appassionati a studiare e tramandare un repertorio di testi e di autori fino ad allora trascurato nella didattica della scuola.¹⁷

Non è certo un caso che il primo Professore universitario di Letteratura Cristiana Antica in Italia sia stato un sacerdote salesiano, Paolo Ubaldi (1872-1934) dell'Università Cattolica del sacro Cuore, già allievo del filologo Giuseppe Fraccaroli (1849-1918) nella Regia Università di Torino e a sua volta maestro del cardinale Michele Pellegrino (1903-1986) che diverrà docente di Letteratura Cristiana Antica nello stesso ateneo torinese. Ancor prima dei testi di Letteratura Cristiana Antica Don Bosco aveva dato impulso, nel 1867, alla stampa di una collana di testi latini: *Selecta ex latinis scriptoribus in usum scholarum*, classici in lingua a uso scolastico, stampati dalla Tipografia salesiana, cui il Francesia contribuì anche con edizioni commentate,

invalidus. Ut omnes simul facto amoris agmine/ Et unum cordis promunt testimonium,/Hoc offert tibi libens munusculum/Enim latinae novem sunt Comoediae,/Annis quas edide longe praeteritis, / In unum corpus primum nunc dispositae». In realtà a fronte delle nove commedie menzionate la collectio ne contiene sette. Per qualche ragione a noi non nota non vi aggiunse le altre due.

¹⁶ Cfr. R. SPATARO, *Commentarius De Francisco Cerruti Sacerdote Di Giovan Battista Francesia*, Roma 2018.

¹⁷ Cfr. G. PROVERBIO, *La scuola di Don Bosco e l'insegnamento del latino*, in F. TRANIELLO (ed.), *Don Bosco nella storia della cultura popolare*, Torino 1987.

rispondendo a una sorta di domanda del mercato librario, divenuto più vivace in Piemonte e altrove in Italia, dopo la legge Casati del 1859. Tra gli altri commentò Livio, Cesare, Cicerone, Orazio, Ovidio, mentre altri curavano Tibullo, Catullo, Lucrezio e Giovenale: il taglio antologico e la scelta dei testi era dettata oltre che da sensibilità educativa, dai criteri che Pio IX aveva enunciato nell'enciclica del 21 marzo 1859 ai vescovi francesi.

Vorrei a questo punto aprire una breve digressione sull'argomento: verso la metà del XIX secolo in Francia nacque una polemica circa la liceità dello studio degli autori pagani nei seminari e nelle scuole cattoliche. Con l'enciclica *Inter multiplices* papa Pio IX assunse una posizione equilibrata, coerente con la tradizione patristico-umanistica della Chiesa, nel proporre l'insegnamento congiunto dei pagani accanto ai cristiani.¹⁸ Ai primi veniva riconosciuta un'eccellenza nello stile e un valido insegnamento morale; dei secondi si privilegiava il credo religioso mediato da una buona imitazione delle forme letterarie classiche.

Tuttavia siamo ancora lontani dagli anni della scuola di Nimega e il pregiudizio classicista intravedeva negli autori cristiani una sorta di deterioramento della lingua e dello stile, che nell'esprimere una nuova realtà morale e religiosa e dunque differenziandosi rispetto agli autori classici, non era ancora stata definita *Sondersprache* (ossia *lingua speciale*).¹⁹ In questo *milieu* culturale si iscrive l'iniziativa di Don Bosco di pubblicare testi latini cristiani ad uso delle scuole. Il progetto della collana fu affidato a Giovan Battista Tamietti, sacerdote salesiano, brillantemente distintosi a Valdocco per le sue qualità intellettuali, che lo portarono a conseguire la laurea in lettere nella Regia Università di Torino.²⁰ Mentre nel 1874 Don Bosco si trovava a Roma per affari riguardanti la Congregazione Salesiana, pensava al contempo alla pubblicazione del primo volume della collana, il *De viris illustribus* di Gerolamo:

Car.mo Tamietti, ho ricevuto la tua lettera e ne ho avuto piacere. Ciò dimostra che tu non metti in dimenticanza il più affezionato de' tuoi amici. Il lavoro di S. Gerolamo a qual punto si trova? *De scriptoribus Ecclesiae* fu messo in corso di stampa? Saluta nel modo più caro i tuoi allievi e di' loro che ho domandato per loro una speciale benedizione dal S. Padre, che io prego per loro, e che mi raccomando per una comunione secondo le mie intenzioni.²¹

Pochi mesi dopo Don Bosco informava Don Tamietti di aver dato incarico di presentare la collana con debita introduzione, sottoscritta dallo stesso Giovanni Bo-

¹⁸ Cfr. PIO IX, *Inter multiplices, de cura et studio in catholica doctrina sustinenda*, in *Enchiridion delle Encicliche 2. Gregorio XVI. Pio IX (1831-1878)*, Bologna 1996, 286-299.

¹⁹ La "Scuola di Nimega" ha rivalutato il latino dei cristiani e l'ha definito *Sondersprache* "lingua speciale". Cfr. C. MOHRMANN, *Etudes sur le latin des chrétiens*, 4 voll., Roma 1961-1967.

²⁰ Don Bosco avviò i suoi chierici all'acquisizione dei titoli presso l'università statale, perché le scuole che andava istituendo fossero conformi alle esigenze della legislazione statale in materia di istruzione. Cfr. G. PROVERBIO, *La scuola di Don Bosco e l'insegnamento del latino (1850-1900)*, cit., 148-151.

²¹ E(m) IV 1901, 213.

sco, a un altro latinista, ingaggiato a Roma, il prof. Lanfranchi. Vale la pena leggere un passo di questa introduzione, posta a inizio di ciascun volume della collana, la quale ben risponde alle obiezioni stilistico-formali rivolte agli scrittori cristiani:

*Ceterum nemo tam hospes est in litteris latinis qui nesciat, complures christianae sapientiae scriptores, tametsi altius spectabant, quam ut extima styli parte famam consequerentur, se tamen ad veterorum imitationem cum laude composuisse. Quare et Sulpicium Severum memorant, qui de brevitae cum Sallustio contendit, et Minucium Felicem, haud sane inegantem dictionem dialogis suis conciliantem, atque Lactantium, qui Tulliani styli virtutes est consecutus, plane ut merito Christianus Cicero sit appellatus. Quae cum ita sint [...], optimum factu existimavi, si italos adolescentulos in patriae spem succrescentes ad eos latinos quoque scriptores deducerem, qui christianam doctrinam professi, de litteris et de religione optime meriti sunt.*²²

Gli indugi iniziali di Don Tamietti, il quale già come docente aveva corroborato la sua esperienza nelle scuole salesiane che Don Bosco fondava al nord, furono presto troncati dal padre spirituale:

Car.mo D. Tamietti, avrei bisogno di parrucarti [piemontesismo per “farti una lavata di capo”], sgridarti e sollecitarti, perché sia terminato quel benedetto lavoro, che è un imbroglio per la tipografia, ed una troppo lunga ed inutile aspettazione per tutti. Concerta dunque col tuo Direttore e vieni un mercoledì, si fieri potest, di mattino e ritornerai venerdì, se la tua venerata persona è indispensabile, per quello che parte da Torino alle 7.20 di sera. Credo che qui avendo libri, persone e danaro ai tuoi cenni, potrai mettere la gran macchina in moto e così portare a termine la magna impresa.²³

Don Tamietti obbedì e nel 1875 vide la luce il *De viris illustribus* di Gerolamo, cui seguirono tutti gli altri. Essi furono: - *Acta sanctorum martyrum Viti, Modestie et Crescentiae*; - *De mortibus persecutorum liber unus*, L. Caecilii Firmiani Lactantii; - *Divinarum institutionum liber V*, L. Caecilii Firmiani Lactantii; - *Liber De mortalitate et epistula ad Demetrianum* S. Thascii Caecilii Cypriani; - *De officiis libri tres Sancti Ambrosii Mediolanensis episcopi*; - *De civitate Dei liber quintus Sancti aurelii Augustini*; - *De viris illustribus liber singularis vitae S. Pauli primi eremitae, Hilarionis eremitae, Malchi monaci et epistulae selectae Sancti Hieronymi*; - *Historiae Sacrae Libri II Sulpicii Severi*; - *Vita Sancti Martini Sulpicii Severi*.

²² MB X, 1377-1378. (D'altra parte nessuno è così profano nella letteratura latina da non sapere che moltissimi scrittori cristiani, anche se avevano un obiettivo più alto rispetto al conseguimento della fama attraverso l'eccellenza dello stile, tuttavia si disposero lodevolmente all'imitazione degli antichi. Perciò ricordiamo Settimio Severo, che gareggia con Sallustio per la brevità, Minucio Felice, che unisce ai suoi dialoghi un modo di esprimersi non privo di eleganza, Lattanzio che ha raggiunto i pregi dello stile ciceroniano, al punto da essere stato giustamente definito il “Cicerone cristiano”. Pertanto, ho ritenuto un'ottima iniziativa far incontrare i ragazzi italiani, speranza della patria, con i migliori scrittori latini cristiani, che hanno grandissimi meriti nella storia della letteratura e nell'insegnamento della fede). Trad. it. a cura di don Roberto Spataro SDB.

²³ E(m) IV 2121, 457.

La prima opera pubblicata fu programmaticamente il *De viris illustribus* di Gerolamo, primo manuale di storia della letteratura cristiana antica, modellato sulle omonime biografie di Svetonio, con cui già l'antico padre rivendicò la dignità delle lettere cristiane. Per volontà di don Bosco, furono ad esse aggiunte le biografie di Paolo, Malco e Ilarione, figure eminenti del monachesimo palestinese, nonché una selezione di lettere dell'epistolario di Gerolamo, tra cui quella ad Eustochio, una sorta di biografia della nobildonna Paola, che accompagnò lo Stridonense in Terra Santa, dove istituì munificamente il doppio monastero maschile e femminile.

La biografia fu un genere letterario molto gradito a Don Bosco e, oserei dire anche alla generazione di salesiani fiorita intorno alla sua figura, come testimonia il racconto da lui redatto sulla vita del suo compagno di seminario Luigi Comollo. Le operette curate da Don Tamietti ebbero largo successo nelle scuole salesiane: da quanto risulta dai programmi per gli studenti filosofici alla fine del XIX secolo e da quelli per i corsi intensivi riservati alle vocazioni adulte i "figli di Maria", alcuni di essi sono annoverati tra i libri di testo da adoperarsi per l'insegnamento della lingua latina. Andava così configurandosi quella *Latinitas Christiana* che avrebbe formato generazioni di salesiani.

Infine, la rappresentazione di commedie in lingua latina, organizzata dal Francesia, cui seguirà negli anni della maturità letteraria la composizione di nuove *pièces* teatrali, accanto all'attività editoriale *ad usum scholarum*, rispondeva all'esigenza di apprendimento della lingua latina mediante l'uso attivo, secondo il metodo degli umanisti. Già all'epoca del Francesia, però, questo metodo era caduto in disuso in seguito agli sviluppi della filologia tedesca di stampo positivistico: purtroppo il prevalere del grammaticalismo filologico ha accelerato la decadenza e la disistima dell'insegnamento del latino nella scuola italiana da oltre un secolo. Quello del Francesia e della generazione fiorita intorno a Don Bosco rappresenta uno degli ultimi tentativi di didattica del latino secondo il metodo degli umanisti, come già detto oggi sempre più rivalutato, e che all'epoca era supportato da latinisti autorevoli come Tommaso Vallauri e Amedeo Peyron.²⁴

Appare dunque opportuno per chi è impegnato nella trasmissione di una tradizione educativo-culturale di grande valore, tenere presenti i drammi del Francesia, nonché le collane di autori classici e cristiani avviate da Don Bosco, sia per il loro valore intrinseco, sia a mo' di esempio nella prassi dell'insegnamento, per quanti, *mutatis mutandis*, si trovino a voler trasmettere l'imperituro messaggio della *veterum sapientia* e dell'*humanitas christiana*.

²⁴ Sulla polemica tra corrente umanista e filologica nella Torino all'epoca del Francesia, cfr. G. PROVERBIO, *La scuola di Don Bosco e l'insegnamento del latino*, cit., 150-164.

Bibliografia

Fontes

- BOSCO G., *Il metodo educativo*. Introduzione e note a cura di Giovanni Modugno, Firenze 1945.
- CERIA E., *Annali della Società Salesiana*, vol. I. *Dalle origini alla morte di San Giovanni Bosco (1841-1888)*, Torino 1941.
- FRANCESIA I.B. sac., *Actiones Dramaticae Latinae plautinis versi bus conscriptae*, S. Benigni in Salassis, 1910.
- FRANCESIA I.B. sac., *Commentarius de Francisco Cerruti Sacerdote*. Introduzione, traduzione e note a cura di Roberto Spataro, LAS, Roma 2018.

Studia

- LEWICKI T., *Dal Teatrino di Don Bosco al teatro salesiano: il volto e la missione del teatro educativo salesiano ai tempi di Don Rua*, in LOPARCO G. - ZIMNIAK S. (edd.), *Don Michele Rua primo successore di Don Bosco. Trattati di personalità, governo e opere (1888-1910)*, LAS, Roma 2010, 349-377.
- PROVERBIO G., *La scuola di Don Bosco e l'insegnamento del latino (1850-1900)*, in TRANIELLO F. (ed.), *Don Bosco nella storia della cultura popolare*, SEI, Torino 1987, 148-151.
- SPATARO R., *Don Bosco's love for Latin: an unknown Aspect of his life and Work*, in *Divyadaan Journal of Philosophy and Education* 26 (2015/3), 395-410.
- SPATARO R., *Giovanni Battista Tamietti S.D.B. (1848-1920) Christianarum Magister Litterarum*, in *Ricerche Storiche Salesiane* (Luglio-Dicembre 2015).
- STAGNOLI S., *Don Bosco e il teatro educativo salesiano*, Milano, estratto da *Eco degli oratori* 1967-1968.
- VALENTINI E., *Giovan Battista Francesia scrittore*, in *Salesianum* 38 (1976) 151-159.
- VALENTINI E. - RODINÒ A., *Dizionario Biografico dei Salesiani*, Ufficio stampa salesiano, Torino 1968.

ACCOMPAGNAMENTO DEI GIOVANI: DIRITTI NELLA CHIESA

*Jesu Pudumai Doss*¹

«Prendersi cura dei giovani non è un compito facoltativo per la Chiesa, ma parte sostanziale della sua vocazione e della sua missione nella storia». Così si legge nell'*Instrumentum laboris* per la XV Assemblea Generale Ordinaria del Sinodo dei Vescovi su *I giovani, la fede e il discernimento vocazionale* (n.1).² In un contributo già pubblicato,³ partendo da una decina di canoni del *Codice del Diritto Canonico* che si riferiscono ai giovani (cann. 234 §2, 235 §1, 236,1°, 528 §1, 776, 777,5°, 795, 799, 813, 819, 1063,1°, 1072),⁴ si è cercato di “riconoscere” e “cogliere” le possibili scelte dei giovani nella vita cristiana, considerate come il primo passo del “discernimento” (*DP*⁵ II/2; *EG*⁶ 51).

Nel presente studio, sulla base di tale panorama di scelte ecclesiali possibili (che vengono riassunte come *premesse*), si intende compiere il secondo passo del “discernimento”, quello di “interpretare” i diritti e i doveri dei giovani in vista del processo del loro accompagnamento nella Chiesa, raggruppandoli attorno a questi aspetti:⁷ doveri ecclesiali riguardanti il diritto alla formazione; aspetti ecclesiali del diritto

¹ Jesu PUDUMAI DOSS, Università Pontificia Salesiana, Roma.

² Cfr. XV ASSEMBLEA GENERALE ORDINARIA DEL SINODO DEI VESCOVI, *Instrumentum laboris: I giovani, la fede e il discernimento vocazionale*. Se non vengono specificati diversamente, tutti i documenti ecclesiali sono citati nella versione italiana del sito del Vaticano: <http://w2.vatican.va/content/vatican/it.html>.

³ Cfr. J. PUDUMAI DOSS, *Giovani e scelte nella vita cristiana: Alcune considerazioni canoniche*, in *Salesianum* 79 (2017) 377-403. Cfr. J. PUDUMAI DOSS, *Giovani e scelte nella vita cristiana: Alcune considerazioni canoniche*, in V. ORLANDO (ed.), *I giovani, la fede e il discernimento vocazionale. Contributi di riflessione sulla realtà dei giovani di oggi*, LAS, Roma 2018, 322-348.

⁴ Cfr. PONTIFICIA COMMISSIO CODICI IURIS CANONICI AUTHENTICE INTERPRETANDO, *Codex Iuris Canonici. Auctoritate IOANNIS PAULI PP. II promulgatus. Fontium annotatione et indice analytico-alphabetico auctus*, LEV, Città del Vaticano 1989. La versione italiana dei canoni è presa dal sito del vaticano: http://www.vatican.va/archive/cod-iuris-canonici/cic_index_it.html.

⁵ Cfr. XV ASSEMBLEA GENERALE ORDINARIA DEL SINODO DEI VESCOVI, *Documento preparatorio: I giovani, la fede e il discernimento vocazionale* (= *DP*).

⁶ Cfr. FRANCESCO, Esortazione apostolica *Evangelii Gaudium*, sull'annuncio del vangelo nel mondo attuale, 24 novembre 2013 (= *EG*).

⁷ Cfr. J. PUDUMAI DOSS, *Accompanying the Young. Rights in the Church*, in J. PUDUMAI DOSS - S. FERNANDO (edd.), *Prophets with Wings. Accompanying the Young in Today's India*, AIDBES, New Delhi 2018, 37-48.

di accompagnamento; libertà di scelte vocazionali; doveri ecclesiali nel processo di discernimento verso le scelte vocazionali. Al termine si offrono alcune conclusioni generali.

1. Premesse: le scelte ecclesiali dei giovani

In diverse occasioni, Papa Francesco ha invitato i giovani ad essere “protagonisti” nella società e, in particolare, nella Chiesa: «Il mondo di oggi vi chiede di essere protagonisti della storia perché la vita è bella sempre che vogliamo viverla, sempre che vogliamo lasciare un'impronta»;⁸

Siamo parte della Chiesa, anzi, diventiamo costruttori della Chiesa e protagonisti della storia. Ragazzi e ragazze, per favore: non mettetevi nella “coda” della storia. Siate protagonisti. Giocate in attacco! Calciate in avanti, costruite un mondo migliore, un mondo di fratelli, un mondo di giustizia, di amore, di pace, di fraternità, di solidarietà.⁹

Nonostante queste incoraggianti parole del Papa, ci si potrebbe chiedere: all'interno della Chiesa, i giovani considerano se stessi, o almeno sono considerati, i veri “protagonisti” sia nelle loro scelte vocazionali personali sia nella vita pastorale delle comunità?

Il protagonismo dei giovani viene esercitato attraverso le loro scelte ecclesiali, le quali – partendo dalla legislazione ecclesiale – possono essere raggruppate in questi ambiti:¹⁰ scelte dell'identità cristiana; scelte della formazione cristiana; scelte degli stati di vita cristiana e scelte nella partecipazione ecclesiale e sociale.

1.1. Scelte dell'identità cristiana

L'identità dei giovani è caratterizzata non solo dalle loro identità personali e familiari, ma anche dalle loro scelte religiose. L'identità “cristiana” viene ordinariamente costruita attraverso la scelta della fede cristiana (can. 748), abilitata attraverso la piena ricezione dei sacramenti dell'iniziazione¹¹ (*DA*¹² 9): Battesimo (cann. 111-112, 865, 868); Confermazione (cann. 889, 891); Eucaristia (cann. 911-914, 921-922); Riconciliazione (cann. 914, 989).

⁸ FRANCESCO, Discorso È bello essere qui, la veglia di preghiera con i giovani al *Campus Misericordiae*, Cracovia, in occasione della XXXI Giornata Mondiale della Gioventù, 30 luglio 2016.

⁹ FRANCESCO, Discorso *Guardando voi*, la veglia di preghiera con i giovani al Lungomare di Copacabana, Rio de Janeiro, in occasione della XXVIII Giornata Mondiale della Gioventù, 27 luglio 2013.

¹⁰ Cfr. J. PUDUMAI DOSS, *Giovani e scelte nella vita cristiana*, cit., 380-386, 392-398.

¹¹ Cfr. J. PUDUMAI DOSS, *Sacramenti: un diritto dei fedeli?*, in *Rivista Liturgica* 98 (2011) 828-837.

¹² Cfr. GIOVANNI PAOLO II, Lettera apostolica *Dilecti Amici*, ai giovani e alle giovani del mondo in occasione dell'Anno internazionale della gioventù, 31 marzo 1985 (= *DA*).

1.2. Scelte della formazione cristiana

Tali loro scelte ecclesiali di identità cristiana rimarrebbero incomplete, o almeno inefficaci, nella misura in cui non sono sostenute da una formazione cristiana integrata e completa,¹³ come dimostrano molti canoni sui giovani (cann. 528, 776, 777, 795, 799, 813, 819, 1063).¹⁴ Infatti, «l'educazione e la catechesi sono al servizio di questa crescita» dei giovani (EG 163), poiché devono «essere debitamente formati a conseguire la maturità della persona umana e contemporaneamente a conoscere e a vivere il mistero della salvezza» (can. 217).

Da una parte, «la vera educazione deve perseguire la formazione integrale della persona umana» (can. 795; CV⁵ 11, 30, 61; CL¹⁶ 60; DA 10-14); e dall'altra parte, la formazione catechistica deve rendere «la fede dei fedeli (*giovani*), per mezzo dell'insegnamento della dottrina e dell'esperienza della vita cristiana, ... viva, esplicita e operosa» (can. 773; CT¹⁷ 18; CL 60).

1.3. Scelte degli stati della vita cristiana

«La giovinezza è il tempo di una scoperta particolarmente intensa del proprio 'io' e del proprio progetto di vita» (CL 46). Le «scelte di vita» dei giovani nella Chiesa sono appunto le «scelte vocazionali» degli «stati di vita», i quali sono considerati come le «modalità secondo cui vivere l'eguale dignità cristiana e l'universale vocazione alla santità nella perfezione dell'amore» (CL 55).

Secondo i vari criteri canonico-teologici (can. 207), questi stati di vita «diversi ma complementari»¹⁸ sono: stato di vita laicale, sacerdozio ministeriale, stato religioso.

¹³ Cfr. J. PUDUMAI DOSS, *The Portrait of Youth in Church Law*, in J. PUDUMAI DOSS et al. (edd.), *Youth India. Situation, Challenges & Prospects*, Kristu Jyoti Publications, Bangalore 2006, 287-291. Cfr. J. PUDUMAI DOSS, «Acqua trasformata in vino»: Alcune considerazioni canoniche sul diritto all'educazione, in M.S. WIERZBICKI (ed.), *Religie a wychowanie do dialogu. Idee edukacyjne, filozoficzno-antropologiczne i teologiczne*, Towarzystwo Naukowe Franciszka Salezego, Warszawa 2018, 164-167.

¹⁴ Il diritto alla formazione cristiana (can. 217) è stato applicato specificamente ai laici (can. 229), ai candidati al sacerdozio (can. 235 §1) e alla vita religiosa (can. 652 §2), ai chierici (can. 279), ai religiosi (cann. 659-661) e ai catecumeni (cann. 788, 789).

¹⁵ Cfr. BENEDETTO XVI, Lettera enciclica *Caritas in Veritate*, sullo sviluppo umano integrale nella carità e nella verità, 29 giugno 2009 (= CV).

¹⁶ Cfr. GIOVANNI PAOLO II, Esortazione apostolica post-sinodale *Christifideles Laici*, su vocazione e missione dei laici nella Chiesa e nel mondo, 30 dicembre 1988 (= CL).

¹⁷ Cfr. GIOVANNI PAOLO II, Esortazione apostolica *Catechesi Tradendae*, circa la catechesi nel nostro tempo, 16 ottobre 1979 (= CT).

¹⁸ Papa Giovanni Paolo II aveva già indicato i diversi «stati di vita» nella Chiesa: «Così lo stato di vita *laicale* ha nell'indole secolare la sua specificità e realizza un servizio ecclesiale nel testimoniare e nel richiamare, a suo modo, ai sacerdoti, ai religiosi e alle religiose il significato che le realtà terrene e temporali hanno nel disegno salvifico di Dio. A sua volta il sacerdozio *ministeriale* rappresenta la permanente garanzia della presenza sacramentale, nei diversi tempi e luoghi,

Quindi, ogni giovane può rispondere con amore alla chiamata divina del dono di sé attraverso la scelta di un particolare “stato di vita” nella Chiesa, specialmente del matrimonio (cann. 1058, 1083, 1071 §1,6°, 1072), degli Ordini sacri (cann. 207 §1, 250, 266 §1, 1008, 1009, 1031, 1032 §1) e della vita consacrata (cann. 573, 574 §2, 577, 643 §1,1°, 656,1°, 658,1°, 721 §1,1°, 722 §3, 723 §§2-3, 735 §2; VC 1¹⁹).

1.4. *Scelte riguardanti la partecipazione ecclesiale e sociale*

La partecipazione ecclesiale e socio-politica è spesso vista come affidata solo agli adulti o agli anziani, mentre i giovani devono semplicemente essere guidati dagli altri. Papa Giovanni Paolo II ci aveva messo in guardia davanti a tale problema già vari decenni fa: «I giovani non devono essere considerati semplicemente come l'oggetto della sollecitudine pastorale della Chiesa: sono di fatto, e devono venire incoraggiati ad esserlo, soggetti attivi, protagonisti dell'evangelizzazione e artefici del rinnovamento sociale» (CL 46).

Dunque, la legislazione ecclesiale ha indicato ai giovani la strada per una più piena partecipazione alla vita ecclesiale e all'evangelizzazione (cann. 96, 204 §1, 211, 225 §1, 228, 849, 879, 1189, 1216; EG 105-106, 127; AL²⁰ 290; PdV²¹ 9; FC²² 47), nonché per un proficuo impegno socio-politico²³ (cann. 216, 222, 225 §2, 227, 327, 788 §2, 879; EG 108; CT 66, 70).

2. **Accompagnamento dei giovani: quali diritti e doveri nella Chiesa?**

Papa Francesco sostiene chiaramente che «non si fa discernimento per scoprire cos'altro possiamo ricavare da questa vita, ma per riconoscere come possiamo compiere meglio la missione che ci è stata affidata nel Battesimo» (G&E²⁴ 174). Quindi, nella Chiesa «al fine di orientare al bene e al bello le proprie scelte (*ecclesiali*) indivi-

di Cristo Redentore. Lo stato *religioso* testimonia l'indole escatologica della Chiesa, ossia la sua tensione verso il Regno di Dio, che viene prefigurato e in qualche modo anticipato e pregustato dai voti di castità, povertà e obbedienza». CL 55.

¹⁹ Cfr. GIOVANNI PAOLO II, Esortazione apostolica post-sinodale *Vita Consecrata*, circa la vita consacrata e la sua missione nella Chiesa e nel mondo, 25 marzo 1996 (= VC).

²⁰ Cfr. FRANCESCO, Esortazione apostolica post-sinodale *Amoris laetitia*, sull'amore nella famiglia, 19 marzo 2016 (= AL).

²¹ Cfr. GIOVANNI PAOLO II, Esortazione apostolica post-sinodale *Pastores Dabo Vobis*, circa la formazione dei sacerdoti nelle circostanze attuali, 25 marzo 1992 (= PdV).

²² Cfr. GIOVANNI PAOLO II, Esortazione apostolica *Familiaris Consortio*, circa i compiti della famiglia cristiana nel mondo di oggi, 22 novembre 1981 (= FC).

²³ Cfr. CONGREGAZIONE PER LA DOTTRINA DELLA FEDE, Nota Dottrinale *L'impegno del cristiano*, circa alcune questioni riguardanti l'impegno e il comportamento dei cattolici nella vita politica, 24 novembre 2002, n. 6.

²⁴ Cfr. FRANCESCO, Esortazione apostolica *Gaudete et Exsultate*, sulla chiamata alla santità nel mondo contemporaneo, 19 marzo 2018 (= G&E).

duali e sociali» stimulate dalla fede (EG 77) – quelle appena presentate nelle *premesse* –, si devono assicurare i seguenti diritti e doveri riguardanti l’accompagnamento dei giovani: doveri ecclesiali riguardanti il diritto alla formazione; aspetti ecclesiali del diritto di accompagnamento; libertà di scelte vocazionali; doveri ecclesiali nel processo di discernimento verso le scelte vocazionali.

2.1. Alcuni doveri ecclesiali riguardanti il diritto alla formazione

All’interno della Chiesa, è chiaro che «la formazione non è il privilegio di alcuni, bensì un diritto e un dovere per tutti» (CL 63). Papa Francesco ha chiaramente affermato che «soprattutto i giovani, che attraversano un’età della vita così complessa, ricca e importante per la fede, devono sentire la vicinanza e l’attenzione della famiglia e della comunità ecclesiale nel loro cammino di crescita nella fede» (LF²⁵ 53). Quindi, le scelte ecclesiali dei giovani verso la propria formazione cristiana e i doveri ecclesiali dei genitori e dei pastori²⁶ verso la maturità umana e cristiana dei giovani (cann. 217, 244, 642, 645 §3, 721, 1031 §1) possono essere visti come due lati della stessa moneta del “diritto alla formazione”.

2.1.1. Doveri dei genitori e della famiglia

Tenendo presente che «la famiglia è la prima scuola» (AL 274), il «dovere gravissimo» e il «diritto primario» dei genitori (AL 84) verso «l’educazione della prole, sia fisica, sociale e culturale, sia morale e religiosa» (can. 1136; AL 259-286), sono stati esplicitamente ed ampiamente riconosciuti anche nella legislazione ecclesiastica (cann. 226 §2, 793 §1): «I genitori sono i primi e principali educatori dei propri figli ed hanno anche in questo campo una fondamentale competenza: *sono educatori perché genitori*» (GrS²⁷ 16).

Il fondamento di tale dovere-diritto dei genitori si trova prima di tutto nel loro matrimonio (cann. 1055 §1, 1136), «che li *consacra* all’educazione propriamente cristiana dei figli», rendendola «un vero e proprio ‘*ministero*’ della Chiesa al servizio della edificazione dei suoi membri» (FC 38).

L’altro motivo fondamentale per questo dovere-diritto è la procreazione: «I genitori, poiché hanno dato ai figli la vita, hanno l’obbligo gravissimo e il diritto di educarli»²⁸ (can. 226 §2; GrS 10; FC 36, 14).

²⁵ Cfr. FRANCESCO, Lettera enciclica *Lumen Fidei*, sulla fede, 29 giugno 2013 (= LF).

²⁶ Cfr. J. PUDUMAI DOSS, *Diritti della famiglia nella legislazione ecclesiastica*, in J. PUDUMAI DOSS - G.D.D. DO (edd.), *Schola humanitatis. Famiglia e matrimonio nella legislazione ecclesiale. Miscellanea in occasione del 75° della Facoltà di Diritto Canonico dell’UPS*, LAS, Roma 2016, 39-43.

²⁷ Cfr. GIOVANNI PAOLO II, Lettera *Gratissimam Sane*, alle famiglie nell’anno della famiglia, 2 febbraio 1994 (= GrS).

²⁸ Infatti, «dal fatto della generazione nasce nei genitori l’obbligo di avere per i figli una cura

Da tale dovere-diritto fondamentale dei genitori nascono alcuni diritti e doveri più specifici, volti a garantire un'educazione cristiana. È il dovere e diritto dei genitori di scegliere quei mezzi e quelle istituzioni, secondo le circostanze di luogo, idonei per provvedere all'educazione cattolica dei figli (can. 793 §1). Questo implica una vera libertà di scelta delle scuole (can. 797; *F-DU*²⁹ 68-69), soprattutto quelle nelle quali si provvede all'educazione cattolica (can. 798), assicurando così l'educazione religiosa e morale, secondo la coscienza dei genitori (can. 799). Se i genitori non possono scegliere tali scuole, «sono tenuti all'obbligo di curare che la debita educazione cattolica sia loro impartita al di fuori della scuola» (can. 798). Inoltre, i genitori sono chiamati a usufruire dell'aiuto della società civile per l'educazione dei figli (cann. 793 §2, 799).

La famiglia è il luogo per eccellenza «dove i genitori trasmettono la fede ai figli» (*EG* 66; *AL* 287). Dunque, i genitori sono «i primi e insostituibili catechisti dei loro figli, a ciò abilitati dal sacramento del matrimonio» (*CL* 34; *FC* 39). Oltre alla catechesi familiare (can. 776; *AL* 287; *FC* 52), essi svolgono la formazione catechetica dei figli attraverso le esemplari azioni e decisioni della vita quotidiana: «I genitori sono tenuti prima di tutti gli altri all'obbligo di formare con la parola e l'esempio i figli nella fede e nella pratica della vita cristiana» (can. 774 §2; *CT* 36, 68; *CL* 62).

I genitori svolgono la funzione santificatrice «in modo peculiare» attraverso «l'educazione cristiana dei figli» (can. 835 §4), soprattutto attraverso la preparazione dei loro figli ai vari sacramenti. Il Codice parla della grave responsabilità dei genitori a riguardo della pratica dei sacramenti da parte dei loro figli. È per l'iniziativa dei genitori, che il bambino riceve il battesimo e viene iniziato alla fede cattolica (cann. 851, 867, 868). I genitori devono assicurare la formazione cristiana dei figli per la ricezione dei sacramenti d'iniziazione: Eucaristia (can. 914), penitenza (can. 914) e confermazione (can. 890). Sono chiamati ad accompagnare i figli verso la scelta della vita matrimoniale (can. 1063) o della vita consacrata (*VC* 107) o di quella sacerdotale (can. 233 §1; *PdV* 41, 63, 69).

I doveri dei genitori verso l'educazione dei loro figli è così importante che la legislazione canonica prevede alcune misure cautelative per garantirne l'educazione cattolica, come nel caso di matrimoni misti (cann. 1125, 1086) o di separazione dei coniugi (can. 1154) o di nullità del matrimonio (can. 1689). Sono previste anche altre misure penali contro i genitori che «fanno battezzare od educare i figli in una religione acattolica» (can. 1366).

Deve essere chiaro però che «la famiglia è la prima, ma non l'unica ed esclusiva comunità educante» (*FC* 40). Di conseguenza, ci sono altri educatori che «generano in senso spirituale» (*GrS* 16), senza dimenticare le scuole, che «sono di precipuo aiuto ai genitori nell'adempiere la loro funzione educativa» (can. 796 §1; *GrS* 17).

completa, fino a quando siano capaci di provvedere da soli. È il naturale prolungamento della generazione, che non è solo un fatto puramente biologico ma esige l'ulteriore assistenza e l'aiuto per la conservazione e sviluppo della vita». R.J. CASTILLO LARA, *La condizione e lo statuto giuridico del minore nell'ordinamento della Chiesa*, in *Salesianum* 52 (1990) 264.

²⁹ Cfr. PONTIFICIO CONSIGLIO PER LA FAMIGLIA, *Famiglia e diritti umani*, 15 novembre 2000 (= *F-DU*).

2.1.2. Doveri della Chiesa e dei pastori

La Chiesa e, in particolare, i pastori hanno un ruolo importante nella formazione integrale dei giovani, poiché «a titolo speciale il dovere e il diritto di educare spetta alla Chiesa, alla quale è stata affidata da Dio la missione di aiutare gli uomini, perché siano in grado di pervenire alla pienezza della vita cristiana» (can. 794 §1). Ciò viene tradotto nel diritto della Chiesa a fondare e dirigere scuole di qualsiasi disciplina, genere e grado (can. 800 §1), università cattoliche (can. 807) e università ecclesiastiche e istituti superiori di scienze religiose (cann. 816, 821).

I pastori, specialmente i vescovi (can. 386) e i parroci (can. 528 §1), devono assicurare la possibilità dei fedeli di usufruire dell'educazione cattolica (can. 794 §2), comprendente la trasmissione di un'educazione impregnata di spirito cristiano (can. 802 §1), l'istruzione religiosa cattolica (cann. 804-805), la nomina degli insegnanti di religione (can. 805), la visita alle scuole cattoliche (can. 806 §1), la cura pastorale degli studenti presso le università, anche non cattoliche (can. 813) e l'invio agli studi universitari dei giovani che spiccano per «indole, virtù e ingegno» (can. 819).

Inoltre, non si può dimenticare la responsabilità dei pastori verso la formazione catechistica: «È dovere proprio e grave soprattutto dei pastori delle anime curare la catechesi del popolo cristiano» (can. 773; *CT* 64). Infatti, «in forza del loro ufficio», sono «tenuti a curare la formazione catechistica degli adulti, dei giovani e dei fanciulli» (can. 776), affinché «la fede dei giovani... con varie forme e iniziative, sia difesa, illuminata e fatta progredire» (can. 777,5°). Dunque, i presbiteri, e soprattutto i parroci e coloro che hanno la cura delle anime (cann. 773, 774 §1, 776), devono assicurare che la catechesi diventi parte integrante della educazione cristiana nella famiglia, dell'insegnamento religioso specialmente nelle scuole, della formazione nei movimenti apostolici (cann. 528 §1, 776-777; *CT* 64-67; *AL* 279).

Con l'aiuto dei collaboratori (chierici, consacrati, laici), i pastori delle anime devono assicurare l'insegnamento catechistico, adatto alla capacità ed età, a tutte le categorie dei fedeli (cann. 528 §1, 776, 777, 813), soprattutto come la preparazione in vista dei sacramenti (can. 843 §2): battesimo (can. 851), Eucaristia (can. 914), penitenza (can. 914) e confermazione (can. 890). I pastori sono chiamati ad accompagnare i fedeli nella preparazione al matrimonio (cann. 1063, 1128).

La sollecitazione della Chiesa per la formazione in vista della vita presbiterale e religiosa viene dimostrata sia dal contributo dei formatori e degli insegnanti nel seminario (cann. 238, 239, 253, 254, 260, 261; *PdV* 66-67) e nella casa di formazione (cann. 650, 651, 652; *PF*³⁰ 19-32; *VC* 66-67) sia dall'aiuto indispensabile dei direttori spirituali e confessori (cann. 239 §2, 240, 630; *PdV* 40, 50, 66; *VC* 44) sia dall'aiuto psicologico (*UCP*).³¹

³⁰ Cfr. CONGREGAZIONE PER GLI ISTITUTI DI VITA CONSACRATA E LE SOCIETÀ DI VITA APOSTOLICA, Norme direttive *Potissimum institutioni*, sulla formazione negli istituti religiosi, 2 febbraio 1990 (= *PI*).

³¹ Cfr. CONGREGAZIONE PER L'EDUCAZIONE CATTOLICA, Orientamenti *Ogni vocazione cristiana*, per l'utilizzo delle competenze psicologiche nell'ammissione e nella formazione dei can-

Così, il diritto del giovane di essere formato viene rafforzato attraverso i doveri della comunità ecclesiale, specialmente dei genitori e dei pastori.

2.2. *Diritto di accompagnamento: alcuni aspetti ecclesiali*

La seconda tipologia dei diritti include vari aspetti del “diritto di accompagnamento” nella Chiesa, i quali sono raggruppati attorno a questi tre nuclei: attenzione al ‘viandante’; ‘accompagnatori’ dei giovani; e diritto dei giovani all’intimità.

2.2.1. Attenzione al ‘viandante’

La Chiesa comprende che «accompagnare i giovani richiede di uscire dai propri schemi preconfezionati, incontrandoli lì dove sono, adeguandosi ai loro tempi e ai loro ritmi; significa anche prenderli sul serio nella loro fatica a decifrare la realtà in cui vivono» (*DP III/1*). Perciò, come primo passo nel processo di accompagnamento dei giovani, deve essere chiaro che

l’opera educativa, per sua natura, è l’accompagnamento delle persone storiche concrete che camminano verso la scelta e l’adesione a determinati ideali di vita. Proprio per questo l’opera educativa deve saper (prestare)... *attenzione al ‘viandante’*, ossia al soggetto concreto impegnato in questa avventura, e dunque ad una serie di situazioni, di problemi, di difficoltà, di ritmi diversificati di cammino e di crescita.³²

Si deve riconoscere che ci sono varie difficoltà dovute alle attuali circostanze culturali³³ (*UCP 5*) o alle situazioni personali³⁴ (*UCP 8*), le quali rendono difficile un

didati al sacerdozio, 29 giugno 2008 (= *UCP*). Cfr. J. PUDUMAI DOSS, *Consulenza psicologica e formazione (considerazioni canoniche)*, in K. ORLITA - J. JANČÁŘ (edd.), *Psychologické poradenství a rozlišování ve formaci*, Vydala Akademie kanonického práva, Brno 2017, 125-151.

³² *PdV* 61. Il corsivo è nostro. Cfr. J. PUDUMAI DOSS, *Consulenza psicologica e formazione*, cit., 132-133.

³³ È chiaro che «molti fattori influenzano la capacità di un giovane di discernere la propria vocazione: la Chiesa, le differenze culturali, le esigenze lavorative, il mondo digitale, le aspettative delle famiglie, la salute mentale e lo stato d’animo, il rumore, la pressione dei coetanei, gli scenari politici, la società, la tecnologia, ecc.». XV ASSEMBLEA GENERALE ORDINARIA DEL SINODO DEI VESCOVI, *Documento finale pre-sinodale dei giovani*, n. 9 (= *DFPS 9*).

³⁴ Parlando delle problematiche personali, si invita il giovane seminarista a una condivisione trasparente con i formatori: «Affinché tale azione educativa possa essere feconda, è importante che ogni seminarista sia consapevole e faccia partecipi i formatori della propria storia, del modo in cui ha vissuto la propria infanzia e adolescenza, dell’influenza che esercitano su di lui la famiglia e le figure parentali, della capacità o meno di instaurare relazioni interpersonali mature ed equilibrate, così come di gestire positivamente i momenti di solitudine. Tali informazioni sono rilevanti al fine di poter scegliere gli strumenti pedagogici opportuni, sia per la valutazione del cammino compiuto, che per la migliore comprensione di eventuali momenti di regressione o di difficoltà». *RF* 94.

discernimento approfondito e pienamente consapevole. I formatori, infatti, devono prima poter individuare i problemi, per poi accompagnare i candidati alla maturità vocazionale:³⁵

L'educatore deve essere in grado di non illudersi e di non illudere sulla presunta consistenza e maturità dell'alunno. Per questo non basta il 'buon senso', ma occorre uno sguardo attento ed affinato da una buona conoscenza delle scienze umane per andare al di là delle apparenze e del livello superficiale delle motivazioni e dei comportamenti, ed aiutare l'alunno a conoscersi in profondità, ad accettarsi con serenità, a correggersi e a maturare partendo dalle radici reali, non illusorie, e dal 'cuore' stesso della sua persona.³⁶

2.2.2. "Accompagnatori" dei giovani

La legislazione ecclesiastica, oltre a definire il ruolo dei genitori, dei pastori e dei formatori nel discernere le scelte vocazionali dei giovani, ha anche proposto altri 'accompagnatori', capaci di «camminare al loro fianco, consentendo loro di essere partecipanti attivi del cammino» della vita (DFPS 10). Tali "accompagnatori" dovrebbero essere «credenti autorevoli, con una chiara identità umana, una solida appartenenza ecclesiale, una visibile qualità spirituale, una vigorosa passione educativa e una profonda capacità di discernimento» (DP III/2).³⁷ Gli "accompagnatori", già previsti nella legislazione della Chiesa, sono i direttori spirituali, i confessori e gli esperti nell'ambito psicologico.

Prima di tutto, la direzione spirituale aiuta i giovani a discernere la propria vocazione: «La direzione spirituale ha una funzione bellissima e si può dire indispensabile per l'educazione morale e spirituale della gioventù, che voglia interpretare e seguire

³⁵ Come si può misurare la maturità? «La maturità è realtà complessa e non è facile circoscriverla compiutamente. Si conviene, tuttavia, di giudicare maturo, in generale, l'uomo che ha realizzato la sua vocazione di uomo: in altre parole, l'uomo che ha acquistato la pronta capacità abituale d'agire liberamente; che ha integrato le sue sviluppate virtualità umane con abiti virtuosi; che ha acquisito un facile ed abituale autocontrollo emotivo, con l'integrazione delle forze emotive che devono essere al servizio dell'impostazione razionale; che predilige il vivere comunitariamente, perché aperto al dono di sé agli altri; che si impegna in un servizio professionale con stabilità e serenità; che mostra di comportarsi secondo l'autonomia della coscienza personale; che possiede la libertà di esplorare, investigare ed elaborare un'esperienza, di trasformare cioè gli avvenimenti, perché diventino fruttuosi per l'avvenire; l'uomo riuscito, che ha portato al grado di sviluppo dovuto tutte le sue potenzialità e virtualità specificamente umane». *Ps* 18.

³⁶ *TVM*, n. 57. Cfr. CONGREGAZIONE PER L'EDUCAZIONE CATTOLICA (DEI SEMINARI E DEGLI ISTITUTI DI STUDI), Direttive *Tra i vari mezzi*, sulla preparazione degli educatori nei seminari, 4 novembre 1993 (= *TVM*).

³⁷ I giovani stessi hanno indicato le «qualità» di tali accompagnatori: «essere un cristiano fedele impegnato nella Chiesa e nel mondo; essere in continua ricerca della santità; essere un confidente che non giudica; ascoltare attivamente i bisogni dei giovani e dare risposte adeguate; essere pieno d'amore e di consapevolezza di sé; riconoscere i propri limiti ed essere esperto delle gioie e dei dolori della vita spirituale». *DFPS* 10.

con assoluta lealtà la vocazione, qualunque essa sia, della propria vita» (*C-DS*³⁸ 72, 78). Mentre ogni giovane è incoraggiato a cercare la direzione spirituale nella Chiesa (*PdV* 40; *C-DS* 84-86, 122-124), la legislazione ecclesiastica ha evidenziato il ruolo importante del direttore spirituale specialmente nel discernere la vocazione alla vita sacerdotale e a quella consacrata (cann. 239 §2, 240 §2, 246 §4, 630 §1; *PdV* 50, 66; *RF*³⁹ 88b, 96, 107, 136, 200; *VC* 44, 66; *C-DS* 110-121; *UCP* 5, 14).

In secondo luogo, il ministero del sacramento della riconciliazione, strettamente connesso con la direzione spirituale, aiuta i fedeli nel loro «l'itinerario spirituale e apostolico, come ritorno pasquale al cuore del Padre e come fedeltà al suo progetto d'amore su tutto l'uomo e tutti gli uomini» (*C-DS* 2; can. 959). Il confessore, «costituito da Dio ministro contemporaneamente della divina giustizia e misericordia» (can. 978 §1), «è pastore, padre, maestro, educatore, giudice spirituale e anche medico che discerne e offre la cura» (*C-DS* 59). Così, agendo da «giudice e medico», aiuta il penitente verso la «pienezza della vita cristiana» (can. 978 §1; *C-DS* 4). Il sacramento della riconciliazione consente ad ogni fedele, ad ogni giovane penitente, «un itinerario verso la santità richiesta e resa possibile dal battesimo, dalla confermazione, dall'eucaristia e dalla parola di Dio» (*C-DS* 28; *G&E* 110). La legislazione ecclesiastica, tuttavia, ha indicato il ruolo fondamentale e indispensabile del confessore solo nel processo di discernimento vocazionale verso la vita sacerdotale e la vita consacrata (cann. 240 §§1-2, 246 §4, 630 §§1-2; *PdV* 26, 66; *RF* 88b, 96, 107, 136, 200; *VC* 44; *C-DS* 2; *UCP* 5).

In terzo luogo, nel discernimento vocazionale, «può essere utile il ricorso ad esperti nelle scienze psicologiche» (*UCP* 5), in particolare per verificare la «salute, indole adatta e la maturità sufficiente» dei giovani candidati alla vita religiosa (cann. 642, 689 §2) e al sacerdozio (cann. 241 §1, 1029, 1040, 1041,1°, 1051,1°, 1052 §1).

Nell'utilizzo dell'aiuto psicologico nell'accompagnare i giovani, secondo il duplice ruolo di esame psico-diagnostico (*UCP* 8) e di trattamento psico-terapeutico (*UCP* 8, 9), si devono seguire scrupolosamente le normative della Chiesa. La legislazione ecclesiastica prevede già tre diversi tipi di esami psico-diagnostici (cann. 642, 689 §2, 1041,1°, 1051,1°; *UCP* 8, 11), nonché i due tipi di trattamento psico-terapeutico, sia nella fase di discernimento iniziale (*UCP* 8) sia durante gli anni formativi (*UCP* 9, 15).⁴⁰ Anche tale aiuto di esperti psicologi dovrebbe essere visto solo all'interno del processo di discernimento vocazionale e di accompagnamento durante la formazione in vista della vita religiosa e/o della vita sacerdotale (*UCP* 6, 11).

È chiaro che, all'interno della Chiesa, ogni giovane può essere aiutato dai direttori spirituali o dai confessori o dagli esperti di psicologia per facilitare la propria

³⁸ Cfr. CONGREGAZIONE PER IL CLERO, *Il sacerdote ministro della misericordia divina. Sussidio per confessori e direttori spirituali*, 9 marzo 2011 (= *C-DS*). «I ragazzi, gli adolescenti e i giovani siano invitati a scoprire e ad apprezzare il dono della direzione spirituale, a ricercarlo e a sperimentarlo, a chiederlo con fiduciosa insistenza ai loro educatori nella fede». *PdV* 40.

³⁹ Cfr. CONGREGAZIONE PER IL CLERO, *Il dono della vocazione presbiterale. Ratio Fundamentalibus Institutionis Sacerdotalis*, 8 dicembre 2016 (= *RF*).

⁴⁰ Cfr. J. PUDUMAI DOSS, *Consulenza psicologica e formazione*, cit., 134-139.

crescita personale e spirituale e per discernere le proprie scelte vocazionali o scelte di vita. La legislazione ecclesiastica, tuttavia, delibera solo su alcuni aspetti di tale accompagnamento, soprattutto verso la scelta vocazionale della vita sacerdotale e/o della vita consacrata.

2.2.3. Diritto all'intimità

Nel processo di accompagnamento dei giovani, la legislazione della Chiesa sostiene anche il diritto alla *privacy* o all'intimità: «Non è lecito ad alcuno ledere illegittimamente la buona fama di cui uno gode, o violare il diritto di ogni persona a difendere la propria intimità» (can. 220).

Innanzitutto, si chiede di salvaguardare «la distinzione tra foro interno e foro esterno» (*PdV* 66) nel processo di discernimento. Nel caso del sacramento della riconciliazione, che è il foro sacramentale interno, la protezione è assoluta: «Il sigillo sacramentale è inviolabile; pertanto non è assolutamente lecito al confessore tradire anche solo in parte il penitente con parole o in qualunque altro modo e per qualsiasi causa» (can. 983 §1). Perciò, «il confessore che viola direttamente il sigillo sacramentale incorre nella scomunica *latae sententiae* riservata alla Sede Apostolica» (1388 §1). Quindi, per evitare ogni confusione tra foro interno ed esterno, è prudentemente decretato che «il maestro dei novizi e il suo aiutante, il rettore del seminario o di un altro istituto di educazione, non ascoltino le confessioni sacramentali dei propri alunni, che dimorano nella stessa casa» (cann. 985, 630 §4).

In secondo luogo, il direttore spirituale, che si occupa del foro interno non sacramentale (*RF* 136), deve mantenere «costantemente un rispetto profondo per la coscienza dei fedeli» (*C-DS* 103). Quindi, «l'esercizio del potere di giurisdizione nella Chiesa deve sempre rispettare la riserva e il silenzio del direttore spirituale» (*C-DS* 103). La legislazione canonica ha cercato di proteggere pienamente nell'ambito della formazione sacerdotale e religiosa il «diritto all'intimità» dei giovani religiosi e seminaristi, come anche dei giovani penitenti: «Nel prendere decisioni riguardanti l'ammissione degli alunni agli ordini o la loro dimissione dal seminario, non può mai essere richiesto il parere del direttore spirituale e dei confessori» (can. 240 §2).

In terzo luogo, il diritto alla *privacy* deve essere rispettato anche nell'uso della psicologia, specialmente nell'ammissione e nella formazione per la vita sacerdotale o religiosa. È chiaro che «il diritto e il dovere dell'istituzione formativa di acquisire le conoscenze necessarie per un giudizio prudenzialmente certo sull'idoneità del candidato non possono ledere il diritto alla buona fama di cui la persona gode, né il diritto a difendere la propria intimità, come prescritto dal can. 220 del Codice di Diritto Canonico» (*UCP* 12).⁴¹

⁴¹ Cfr. J. PUDUMAI DOSS, *Consulenza psicologica e formazione*, cit., 139-142. Cfr. M. BRADLEY, *The Evolution of the Right to Privacy in the 1983 Code: Canon 220*, in *Studia Canonica* 38 (2004) 527-574. Cfr. G. INGELS, *Protecting the Right to Privacy when examining Issues affecting the Life and Ministry of Clerics and Religious*, in *Studia Canonica* 34 (2000) 439-466.

Tale protezione deve essere tradotta in questi aspetti particolari: assicurare «il previo, esplicito, informato e libero consenso del candidato» per procedere alla consulenza psicologica (UCP 5, 12) e per comunicare i risultati di tale consulenza ad altri (UCP 13); garantire una libera scelta dell'esperto di psicologia (UCP 12); rispettare il rifiuto da parte del candidato di sottoporsi a una consulenza psicologica (UCP 12); e prestare una particolare attenzione affinché i risultati di ogni consulenza psicologica siano accessibili esclusivamente ai responsabili della formazione (UCP 13).

In quarto luogo, deve essere chiaro che il diritto all'intimità non è assoluto. Proprio come ogni diritto ecclesiale, anche questo diritto deve «tener conto del bene comune della Chiesa, dei diritti altrui e dei propri doveri nei confronti degli altri» (can. 223 §1). Infatti, i fedeli sono chiamati a rivelare ai pastori qualsiasi impedimento agli Ordini sacri (can. 1043) o al matrimonio (can. 1069), prima della celebrazione di tali sacramenti.

2.3. *Libertà delle scelte vocazionali nella Chiesa*

Ogni scelta vocazionale all'interno della Chiesa è un «dono di Dio» (PdV 35). Tuttavia, «il dono di Dio non annulla la libertà dell'uomo, ma la suscita, la sviluppa e la esige» (PdV 2). «*La libertà, dunque, è essenziale alla vocazione, una libertà che nella risposta positiva si qualifica come adesione personale profonda, come donazione d'amore, o meglio come ri-donazione al Donatore che è Dio che chiama, come oblazione*» (PdV 36).

La legislazione ecclesiastica difende la libertà di scegliere varie «vocazioni» nella Chiesa: «Tutti i fedeli hanno il diritto di essere immuni da qualsiasi costrizione nella scelta dello stato di vita» (can. 219). Anche nei riguardi dei giovani, quindi, si deve assicurare la libertà di scelte vocazionali nella Chiesa:⁴² quella alla vita sacerdotale (cann. 235 §1, 236, 239 §3; RF 28-29, 42, 53, 57, 127, 130-131; PdV 69); quella alla vita consacrata (cann. 643 §1,4°, 652 §3, 657 §1, 656,4°, 658; VC 65); e quella alla vita coniugale (cann. 1055, 1057-1058, 1063,1°, 1083; AL 72-73, 75).

Prima di tutto, il «diritto naturale» al matrimonio è stato sostenuto dall'insegnamento della Chiesa: «Ogni persona ha diritto alla libera scelta del proprio stato di vita, e perciò a sposarsi e formare una famiglia oppure a restare celibe o nubile».⁴³ Tale «diritto naturale» è riconosciuto anche come diritto fondamentale di tutti i fedeli nella legislazione canonica:⁴⁴ «Tutti possono contrarre il matrimonio, se non ne hanno la proibizione dal diritto» (can. 1058).⁴⁵

⁴² Cfr. J. PUDUMAI DOSS, «Immuni da costrizione». Alcune applicazioni del can. 219, in J. PUDUMAI DOSS - M. GRAULICH (edd.), *Iustitiam et iudicium facere. Scritti in onore del Prof. Don Sabino Ardito SDB*, LAS, Roma 2011, 85-101. Cfr. J. PUDUMAI DOSS, *Sacramenti: un diritto dei fedeli?*, cit., 838-845. Cfr. PUDUMAI DOSS, *Giovani e scelte nella vita cristiana*, cit., 392-398.

⁴³ Cfr. SANTA SEDE, *Carta dei diritti della famiglia*, 22 ottobre 1983, n. 1.

⁴⁴ Cfr. J. PUDUMAI DOSS, *Diritti umani nel Codice di Diritto Canonico: una recezione?*, in *Salesianum* 70 (2008) 734-735.

⁴⁵ Il «diritto naturale» del matrimonio deve essere rispettato sempre, secondo Papa Giovanni

Questa norma particolare sul “diritto al matrimonio” può essere considerata un’applicazione del diritto fondamentale di essere immuni da qualsiasi costrizione nella scelta dello stato di vita (can. 219) e come una specificazione del diritto di ricevere i sacramenti (can. 213). Inoltre, la libera scelta del matrimonio è tutelata attraverso gli «impedimenti dirimenti», cioè «invalidanti» (cann. 1083-1094), in particolare quelli del *raptus* (can. 1089) e del *crimen* (cann. 1078 §2,2°, 1090). Ancora, se il consenso matrimoniale di una qualsiasi delle parti fosse viziato dall’errore, dalla malizia o forza o dal timore grave, il vincolo matrimoniale non sarebbe valido (cann. 1097, 1098, 1103), a causa della mancanza di libera scelta del matrimonio.

In secondo luogo, le implicazioni giuridiche del can. 219 possono essere applicate nel contesto della libertà di scelta della vita sacerdotale: «Chi viene ordinato deve godere della debita libertà; non è assolutamente lecito costringere alcuno, in qualunque modo, per qualsiasi causa a ricevere gli ordini, oppure distogliere un candidato canonicamente idoneo dal riceverli» (can. 1026). Perciò, nessuno può essere costretto a ricevere gli ordini sacri nella Chiesa.

Infatti, la libera scelta deve essere formalmente espressa dal candidato quando consegna «al Vescovo proprio o al Superiore maggiore competente, una dichiarazione, redatta e firmata di suo pugno», «nella quale chiede... di essere ammesso all’ordine da ricevere» e «attesta che intende ricevere il sacro ordine spontaneamente e liberamente e si dedicherà per sempre al ministero ecclesiastico» (can. 1036). Queste norme cercano di salvaguardare la libertà del giovane nella sua scelta della vocazione sacerdotale.

In terzo luogo, è assicurata la libertà anche di seguire la propria vocazione alla vita consacrata, applicando le indicazioni del can. 219. Infatti, la legislazione canonica invalida qualsiasi ammissione in cui c’è di fatto la «coercizione»: «È ammesso invalidamente al noviziato: ... chi entra nell’istituto indotto da violenza, da grave timore o dolo, o colui che il Superiore accetta, indotto allo stesso modo» (cann. 643 §1,4°; 735 §2). Inoltre, «per la validità della professione temporanea si richiede che la professione sia espressa, e venga emessa senza che ci sia violenza, timore grave o inganno» (can. 656,4). Quest’ultima normativa viene applicata anche alla professione perpetua (can. 658). Le protezioni giuridiche sopraindicate dimostrano la necessità di una libera scelta della vita consacrata.

Quindi, è chiaro che la legislazione della Chiesa sostiene la libertà del giovane di scegliere vari “stati di vita” o di fare “scelte vocazionali” all’interno della Chiesa, come la vita matrimoniale, la vita sacerdotale o la vita consacrata.

Paolo II: «Così, alla luce del matrimonio quale realtà naturale, si coglie facilmente l’indole naturale della capacità per sposarsi: “*Omnes possunt matrimonium contrahere, qui iure non prohibentur*” (CIC, can. 1058; CCEO, can. 778). Nessuna interpretazione delle norme sull’incapacità consensuale (cfr. CIC, can. 1095; CCEO, can. 818) sarebbe giusta se rendesse in pratica vano quel principio: “*Ex intima hominis natura - afferma Cicerone - haurienda est iuris disciplina*” (Cicerone, *De Legibus*, II)». GIOVANNI PAOLO II, Discorso *L’inaugurazione*, agli ufficiali e avvocati del tribunale della rota romana, 1 febbraio 2001.

2.4. Doveri ecclesiali nel processo di discernimento verso le scelte vocazionali

«Ogni vocazione cristiana viene da Dio, è dono di Dio. Essa però non viene mai elargita fuori o indipendentemente dalla Chiesa, ma passa sempre nella Chiesa e mediante la Chiesa» (*PdV* 35). Dunque, la Chiesa ha un dovere imprescindibile – compiuto attraverso le azioni specifiche delle autorità ecclesiastiche competenti – nel discernere l'idoneità dei giovani per le scelte vocazionali.

Prima di tutto, per difendere la scelta del matrimonio all'interno della Chiesa, i pastori devono assicurarsi che «prima che si celebri il matrimonio, deve constare che nulla si oppone alla sua celebrazione valida e lecita» (can. 1066). Perciò, il discernimento sulla scelta di vita coniugale viene effettuato attraverso l'applicazione degli «impedimenti dirimenti»,⁴⁶ cioè le leggi che rendono «la persona inabile a contrarre validamente il matrimonio» (can. 1073), e attraverso l'assicurazione del consenso matrimoniale valido (cann. 1057, 1095-1107). Quindi, queste misure giuridiche concrete aiutano la Chiesa a discernere la legittima scelta del matrimonio da parte dei fedeli.

In secondo luogo, nel caso della scelta della vocazione sacerdotale, che presuppone la chiamata di Dio, devono essere soddisfatti i seguenti requisiti indicati dalla legislazione ecclesiastica: il candidato deve essere un «battezzato di sesso maschile» (can. 1024), che ha «fede integra, ...retta intenzione, ...scienza debita, ...buona stima, ...integri costumi e... provate virtù e... tutte quelle altre qualità fisiche e psichiche congruenti con l'ordine che deve essere ricevuto» (can. 1029); inoltre la «retta dottrina, la pietà genuina, i buoni costumi, l'attitudine ad esercitare il ministero... (lo) stato di salute sia fisica sia psichica» (can. 1051); il compimento del periodo di preparazione (cann. 1025 §1, 1027); l'età richiesta per il diaconato o il presbiterato (can. 1031); l'adempimento di tutti i requisiti previ (cann. 1033-1039); l'assenza di irregolarità e impedimenti (cann. 1040-1046); e la presentazione dei documenti richiesti (can.1050). Dopo «una diligente indagine» (can. 1051), se «a giudizio del Vescovo proprio o del Superiore maggiore competente» (cann. 1025, 1029), il candidato soddisfa tutte queste condizioni, solo allora la Chiesa lo considera adatto per l'Ordine sacro.⁴⁷

⁴⁶ Gli impedimenti dirimenti si basano sui seguenti criteri: lo stato delle persone come la vita religiosa (cann. 1078 §2,1°, 1088) o il sacramento dell'Ordine (cann. 1078 §2,1°, 1087) o il precedente matrimonio (can. 1085); la fede come nel caso di disparità di culto (can. 1086); la libertà di sposarsi, nel caso di rapimento (can. 1089); la santità del matrimonio come nel caso di *crimen*, che è l'omicidio di un coniuge da parte dell'altro coniuge o dalla 'terza parte interessata' per il futuro matrimonio con il coniuge superstite (cann. 1078 §2,2°, 1090); la moralità della famiglia nel caso di consanguineità (can. 1091), di affinità (can. 1092), di pubblica onestà (can. 1093) e dell'adozione (can. 1094); l'età adatta al matrimonio (can. 1083); e l'incapacità naturale, a causa di impotenza (can. 1084). Cfr. J. PUDUMAI DOSS, *Diritti della famiglia*, cit., 26-27.

⁴⁷ Infatti, il *Catechismo della Chiesa cattolica* lo afferma chiaramente: «Nessuno ha un diritto a ricevere il sacramento dell'Ordine. Infatti nessuno può attribuire a se stesso questo ufficio. Ad esso si è chiamati da Dio. Chi crede di riconoscere i segni della chiamata di Dio al ministero ordinato, deve sottomettere umilmente il proprio desiderio all'autorità della Chiesa, alla quale spetta

In terzo luogo, nelle scelte riguardanti la vita consacrata, il candidato deve soddisfare tutti questi requisiti indicati nella legislazione canonica: «In un istituto di vita consacrata può essere ammesso ogni cattolico che abbia retta intenzione, che posseda le qualità richieste dal diritto universale e da quello proprio, e non sia vincolato da impedimento alcuno» (can. 597 §1). La Chiesa, attraverso i «superiori maggiori» degli istituti religiosi (can. 620), è chiamata a giudicare l'idoneità e la maturità del candidato alla vita consacrata (cann. 641, 642, 643 §1, 644, 645 §3, 646, 652 §1, 656, 658, 659, 689 §2), in particolare, «l'età richiesta, ... (la) salute, l'indole adatta e la maturità sufficiente» (can. 642); «le loro intenzioni e la loro idoneità» (can. 646); «le virtù umane e cristiane» (can. 652 §2); e l'assenza della «infermità fisica o psichica» (can. 689 §2). Così, anche nel caso della vita consacrata, la Chiesa dovrà discernere l'idoneità dei giovani candidati.

Poiché «la vocazione è un dono della grazia divina e mai un diritto dell'uomo» (*PdV* 36), il giovane protagonista – nel fare le scelte vocazionali di vita matrimoniale o sacerdotale o consacrata – deve riconoscere l'indispensabile «mediazione ecclesiale» del discernimento vocazionale (*EG* 107).

Conclusione

La Chiesa, attraverso l'ultimo Sinodo dei Vescovi, si è interrogata su «come accompagnare i giovani a riconoscere e accogliere la chiamata all'amore e alla vita in pienezza, e anche di chiedere ai giovani stessi di aiutarla a identificare le modalità oggi più efficaci per annunciare la Buona Notizia» (*DP* Introduzione). Il contributo *Giovani e scelte nella vita cristiana*,⁴⁸ riassunto nelle *premesse*, ha saputo riconoscere e cogliere le diverse scelte ecclesiali aperte ai giovani nella Chiesa, riguardanti specificamente la loro identità cristiana, la formazione cristiana, gli stati di vita cristiana e la partecipazione ecclesiale e sociale. Così, la legislazione della Chiesa ha accolto il più ampio concetto di “vocazione” «in tutti i suoi significati» (*DFPS* 3),⁴⁹ senza limitarsi solo alle scelte riguardanti gli stati di vita, specialmente della vita matrimoniale, vita sacerdotale o vita consacrata.

Infatti, «discernere la propria vocazione può essere un'avventura che accompagna il corso della vita» (*DFPS* 9). Dunque, il primo passo nell'accompagnamento dei giovani consiste nel conoscere, rispettare, inculcare i diritti ecclesiali dei giovani.

Sulla base di questo panorama delle scelte ecclesiali, il presente contributo ha

la responsabilità e il diritto di chiamare qualcuno a ricevere gli Ordini. Come ogni grazia, questo sacramento non può essere ricevuto che come un dono immeritato». CCC 1578.

⁴⁸ Cfr. J. PUDUMAI DOSS, *Giovani e scelte nella vita cristiana*, cit., 377-403.

⁴⁹ La definizione ampia della vocazione si può trovare già nel *documento preparatorio*: «La vocazione all'amore assume per ciascuno una forma concreta nella vita quotidiana attraverso una serie di scelte, che articolano stato di vita (matrimonio, ministero ordinato, vita consacrata, ecc.), professione, modalità di impegno sociale e politico, stile di vita, gestione del tempo e dei soldi, ecc. Assunte o subite, consapevoli o inconsapevoli, si tratta di scelte da cui nessuno può esimersi». *DP*, Introduzione.

giustamente cercato di “interpretare” i diritti e doveri all’interno della Chiesa nell’accompagnare i giovani: doveri ecclesiali riguardanti il diritto alla formazione; aspetti ecclesiali del diritto di accompagnamento; libertà di scelte vocazionali; doveri ecclesiali nel processo di discernimento verso le scelte vocazionali. Si possono giustamente considerare tali diritti e doveri come vere sfide nell’attuale contesto ecclesiale nel suo cammino di accompagnare i giovani.

Oltre a questi diritti e doveri dei giovani nella Chiesa e ai diritti e doveri da rispettare nell’accompagnamento dei giovani, si vogliono aggiungere due atteggiamenti essenziali da tenere per un accompagnamento fecondo dei giovani.

Prima di tutto, se la vita stessa è una vocazione, allora i giovani sono chiamati ad andare avanti con coraggio e a fare ogni possibile scelta vocazionale senza paura, come Papa Francesco li invitava:

‘Come possiamo ridestare la grandezza e il coraggio di scelte di ampio respiro, di slanci del cuore per affrontare sfide educative e affettive?’. La parola l’ho detta tante volte: *rischia! Rischia. Chi non rischia non cammina.* “Ma se sbaglio?”. Benedetto il Signore! *Sbaglierai di più se tu rimani fermo, ferma:* quello è lo sbaglio, lo sbaglio brutto, la chiusura. *Rischia. Rischia su ideali nobili, rischia sporcandoti le mani,* rischia come ha rischiato quel samaritano della parabola. ... *Rischia! Rischia.* E se sbagli, benedetto il Signore. *Rischia. Avanti!*.⁵⁰

In secondo luogo, nell’accompagnare i giovani, la Chiesa li guarda con fiducia e amore, perché «i giovani d’oggi, con la forza e la freschezza tipiche dell’età, sono portatori degli ideali che si fanno strada nella storia» (*PdV9*), e quindi «propongano e pratichino alternative che mostrano come il mondo o la Chiesa potrebbero essere» (*DP I/3*). Dunque, per la Chiesa i giovani diventano «l’accesso a Dio» privilegiato e le sentinelle del *kairos*:⁵¹ *Attraverso i giovani, la Chiesa potrà percepire la voce del Signore che risuona anche oggi.* Come un tempo Samuele e Geremia, ci sono giovani che sanno scorgere quei segni del nostro tempo che lo Spirito addita. Ascoltando le

⁵⁰ FRANCESCO, Discorso *Ci sono tante persone*, visita a “Villa Nazareth”, 18 giugno 2016. Nello stesso modo, Papa Francesco aveva chiamato anche gli educatori di rischiare nel loro impegno di educare: «Su questa strada vorrei dire qualcosa agli educatori, agli operatori nelle scuole, e ai genitori. Educare. *Nell’educare c’è un equilibrio da tenere, bilanciare bene i passi: un passo fermo sulla cornice della sicurezza, ma l’altro andando nella zona a rischio.* E quando quel rischio diventa sicurezza, l’altro passo cerca un’altra zona di rischio. Non si può educare soltanto nella zona di sicurezza: no. Questo è impedire che le personalità crescano. Ma neppure si può educare soltanto nella zona di rischio: questo è troppo pericoloso. *Questo bilanciamento dei passi, ricordatelo bene.*». FRANCESCO, Discorso *Sono contento*, agli studenti delle scuole gestite dai gesuiti in Italia e Albania, 7 giugno 2013. Il corsivo è nostro.

⁵¹ Il Signore parla ancora alla sua Chiesa attraverso i giovani: «E questa Riunione pre-sinodale vuol essere segno di qualcosa di grande: la volontà della Chiesa di mettersi in ascolto di tutti i giovani, nessuno escluso. ... abbiamo bisogno di capire meglio quello che Dio e la storia ci stanno chiedendo. *Se mancate voi, ci manca parte dell’accesso a Dio.*». FRANCESCO, Discorso *Cari giovani*, incontro pre-sinodale con i giovani al Pontificio Collegio Internazionale “Maria Mater Ecclesiae”, 19 marzo 2018. Il corsivo è nostro.

loro aspirazioni possiamo intravedere il mondo di domani che ci viene incontro e le vie che la Chiesa è chiamata a percorrere» (*DP* Introduzione).

Infine, non si può che essere d'accordo con queste parole di Papa Francesco sul discernimento e sull'accompagnamento all'interno della Chiesa:

È vero che il discernimento spirituale non esclude gli apporti delle sapienze umane, esistenziali, psicologiche, sociologiche o morali. Però le trascende. *E neppure gli bastano le sagge norme della Chiesa.* Ricordiamo sempre che *il discernimento è una grazia.* Anche se include la ragione e la prudenza, le supera, perché si tratta di intravedere il mistero del progetto unico e irripetibile che Dio ha per ciascuno e che si realizza in mezzo ai più svariati contesti e limiti.⁵²

Si potrebbe concludere, tuttavia, che la legislazione ecclesiastica vuole assicurare un'adeguata protezione dei diritti dei giovani, specialmente nel processo di accompagnarli verso la scoperta di quel «progetto di Dio» unico e irripetibile per ciascuno di loro e, quindi, voler «trasformarle (*le loro scelte vocazionali*), alla luce della fede, in passi verso la pienezza della gioia a cui tutti siamo chiamati» (*DP* Introduzione).

⁵² *G&E*, n. 170.

IL MODELLO FORMATIVO SALESIANO DELLE ORIGINI NELLA “CRONICHETTA” DI DON GIULIO BARBERIS

*Massimo Schwarzel*¹

La presente riflessione nasce dalla richiesta di illustrare alcuni aspetti del lavoro di edizione critica della *Cronichetta* di don Giulio Barberis, che si sta facendo come parte di un ampio progetto di ricerca sui percorsi e i metodi formativi nella storia della Congregazione Salesiana.

In linea con i temi del congresso *Giovani e scelte di vita* si è cercato quindi di raccogliere alcuni elementi che facciano emergere il modello formativo salesiano delle origini, cioè quello dell'oratorio di Valdocco al tempo in cui era ancora vivo il fondatore, don Bosco, e quando l'attività era già ben avviata e consolidata. I limiti del lavoro sono quindi circoscritti ad una prospettiva di tipo storico e, in particolare, alla lettura e analisi di questo specifico documento.

1. La fonte documentaria

Quando parliamo della *Cronichetta* di don Barberis ci riferiamo ad una delle fonti principali per la storia di don Bosco.

1.1. I cronachisti a Valdocco e don Barberis

A partire dal 1860 alcuni dei primi salesiani, i quali vivevano con il loro fondatore che essi chiamavano «padre», iniziarono a registrare ciò che vedevano e sentivano, convinti che qualcosa di straordinario stesse avvenendo tra loro.² Non si trattò dell'iniziativa spontanea di qualcuno, né di annotazioni sporadiche e casuali, ma fu il frutto di una coscienza e di una preoccupazione comune, che si sviluppò in tre fasi e coinvolse diversi salesiani.

Un primo «comitato storico» a Valdocco si formò dopo il 1860, probabilmente su suggerimento di don Rua, per registrare e scrivere ciò che sentivano e vedevano di

¹ Massimo SCHWARZEL, sdb, Pordenone.

² Cfr. A.J. LENTI, *Don Bosco History and Spirit*. Vol. 1. *John Bosco's Formative Years in Historical Context*. Second revised edition, LAS, Rome 2010, 53-74.

don Bosco. I membri di questo comitato erano però molto impegnati e le registrazioni puntuali terminarono nel 1864. Il materiale più significativo di questo periodo è quello prodotto da Domenico Ruffino e Giovanni Bonetti. Una seconda fase si ebbe a partire dal 1875, quando su insistenza di don Giovanni Battista Lemoyne a don Michele Rua, vicario di don Bosco, venne formato un nuovo comitato, i cui due membri più attivi furono Gioachino Berto e, appunto, Giulio Barberis. Infine un terzo periodo di raccolte di cronache va dal 1884 al 1888, quando don Lemoyne fu nominato segretario generale della Congregazione Salesiana e Carlo Maria Viglietti segretario personale di don Bosco.³

Tra i cronachisti di Valdocco troviamo, dunque, don Giulio Barberis. Egli nacque a Mathi (a circa venti chilometri da Torino) il 7 giugno 1847. Entrò all'oratorio di Valdocco nel 1861. Lui stesso ricorda il suo primo incontro con don Bosco, che gli disse: «Noi saremo sempre amici e tu sarai il mio aiutante». Decise (come si diceva allora per farsi salesiani) di «rimanere con don Bosco»: emise la prima professione nel 1865 e fu ordinato sacerdote nel 1870. Conseguì la laurea in teologia all'università di Torino nel 1873 e l'anno successivo, dopo l'approvazione definitiva delle costituzioni,⁴ fu nominato da don Bosco primo maestro dei novizi della Congregazione Salesiana, ruolo che egli mantenne per venticinque anni. Fu poi nominato superiore dell'Ispettorato Centrale e dal 1910 direttore spirituale generale. Morì il 24 novembre 1927 a ottant'anni.⁵

1.2. *I quaderni della Cronichetta*

Nell'Archivio Salesiano Centrale (ASC) si conservano numerosi documenti di don Barberis, tra cui quattro diverse collezioni di cronache. Di queste la *Cronichetta*⁶ (titolo da lui stesso apposto) è la più importante. Si tratta di quindici quaderni che riportano fatti e detti di don Bosco ed avvenimenti dell'oratorio di Valdocco dal

³ Della cronaca di quest'ultimo è stata pubblicata l'edizione critica: C.M. VIGLIETTI, *Cronaca di don Bosco. Prima redazione (1885-1888). Introdución, texto critico y notas* por P. Martín Sánchez, LAS, Roma 2009.

⁴ Cfr. F. MOTTI, *Il laborioso e sofferto cammino per l'approvazione delle Costituzioni della Società di San Francesco di Sales (1858-1874)*, in A. GIRAUDO (ed.), *La parola e la storia: uno sguardo salesiano. Studi in onore del Prof. Morand Wirth*, LAS, Roma 2017, 105-161.

⁵ Su di lui, cfr. M. FISSORE, *Il ruolo di don Giulio Barberis nell'organizzazione del primo noviziato salesiano*, in *Ricerche Storiche Salesiane* 34 (2015) 155-222; A. BARBERIS, *Don Giulio Barberis, direttore spirituale della Società di San Francesco di Sales. Cenni biografici e memorie*, Scuola Tipografica Don Bosco San Benigno Canavese 1932. La sua sensibilità e cultura pedagogica è ben rappresentata in *Appunti di pedagogia di Giulio Barberis (1847-1927). Introduzione, testi critici e note*, a cura di J.M. Prellezo, *Postfazione* di D. Grządziel, LAS, Roma 2018.

⁶ ASC A0000101-207. Le citazioni verranno indicate con il titolo *Cronichetta*, seguito dal numero del quaderno in cifra romana e da quella della pagina in cifra araba. Sul valore pedagogico di questo documento, cfr. M.S. URATA, *Il vissuto quotidiano della comunità di Valdocco tra 1875 e 1879 nella "Cronichetta" di don Giulio Barberis*, in A. GIRAUDO (ed.), *La parola e la storia*, cit., 162-219.

10 maggio 1875 al 7 giugno 1879. All'inizio del primo quaderno, infatti, l'autore scrive a mo' di titolo generale: «Piccoli discorsetti tenuti dal Signor D. Bosco ai giovani dell'Oratorio di S. Francesco di Sales»,⁷ ma nel sesto quaderno troviamo una diversa intestazione: «Memorie per servire alla storia della vita di D. Bosco e della Congregazione Salesiana».⁸

Il cronachista, quindi, si pone l'obiettivo di registrare in una specie di cronaca le parole più importanti del fondatore della Congregazione Salesiana, ma anche di conservare memoria degli avvenimenti più significativi e degli aspetti organizzativi più rilevanti della vita dell'oratorio. Di particolare rilevanza sono le registrazioni dei dialoghi avvenuti tra don Barberis stesso e don Bosco, al quale il giovane maestro dei novizi costantemente si rivolgeva per confrontarsi sui criteri di discernimento vocazionale e sulla formazione dei giovani salesiani.

La *Cronichetta* è stata ampiamente utilizzata (a cominciare da don Lemoyne e don Ceria nelle *Memorie Biografiche*) e studiata. Tuttavia la lettura continua del documento, così come scritto dall'autore, riporta la freschezza e l'immediatezza del vissuto di Valdocco e della persona di don Bosco, nella percezione di uno dei principali protagonisti degli inizi della Congregazione Salesiana. Il periodo considerato (dal 1875 al 1879), nelle parole di don Rua riportate nel terzo quaderno della *Cronichetta* stessa, è quello del «quarto decennio» della storia dell'oratorio-congregazione, quello in cui «cominciò la Congregazione a stender le ali fuori d'Italia: andò in Francia colla casa di Nizza e volò fin nell'altro mondo aprendo le case d'America».⁹

Le informazioni che si possono ricavare da questo documento sono molteplici e variegate. Qui presentiamo quelle che ci aiutano a tratteggiare il quadro, come dicevamo, di un modello formativo salesiano dell'opera di Valdocco agli inizi della Congregazione fondata da san Giovanni Bosco. Ciò che emerge è molto significativo, perché, essendo ancora vivente il fondatore, egli era, come si vedrà, il riferimento di ogni aspetto e di ogni attività. Le informazioni sono state raccolte attorno a quattro nuclei: la cura per le vocazioni; i caratteri generali dell'ambiente educativo; l'aspetto organizzativo; alcune attenzioni o prassi educative specifiche. Infine si è provato a trarre alcune brevi conclusioni.

2. La vocazione

È sorprendente per lo stesso don Barberis il progresso eccezionale della Congregazione: la vigilia dell'Immacolata del 1875, durante e dopo la cena, alcuni salesiani parlano con don Bosco «del numero grande di chierici nuovi».¹⁰ C'erano state quarantotto vestizioni e don Bosco dice che il numero negli anni successivi è destinato

⁷ *Cronichetta* I, 1.

⁸ *Cronichetta* VI, 1.

⁹ *Cronichetta* III, 47. Sull'importanza di questi anni per lo sviluppo dell'opera salesiana e per la storia del suo fondatore, cfr. P. BRAIDO, *Don Bosco prete dei giovani nel secolo delle libertà*, LAS, Roma 2009, vol. II, 93-397.

¹⁰ *Cronichetta* III, 41.

ad aumentare, perché molti studenti di quinta e quarta ginnasiale (il biennio delle superiori di oggi) hanno dimostrato desiderio di entrare in Congregazione o anche già fatta la domanda.

Don Barberis riporta poi queste parole di don Bosco: «Io son di preciso parere che su cinquecento studenti circa che sono adesso in casa, più di quattrocento e forse quattrocentocinquanta son disposti presentemente a metter l'abito da chierico ed han condotta tale da poter essere consigliati a metterlo».¹¹

Questo impressionante incremento «con progressione geometrica o, meglio ancora, in ragion del quadrato», come afferma don Barberis,¹² è frutto della dedizione di don Bosco per i ragazzi e i giovani e della sua opera a loro favore, per compiere la quale egli ha coinvolto alcuni degli stessi giovani. Però è anche il risultato di un obiettivo preciso e di una cura speciale nel far sorgere e maturare la vocazione, quella religiosa e sacerdotale, indirizzata soprattutto alla Congregazione Salesiana, ormai definitivamente approvata e in fase di espansione.

Più volte è sottolineato il grande bisogno di nuove leve per far fronte alle crescenti richieste e questo è un dato che dobbiamo tener presente. Inoltre, se oggi intendiamo e abbiamo come obiettivo una cura della vocazione in senso più ampio, dobbiamo tener presente che don Bosco insegna che la cura e la maturazione della vocazione alla vita religiosa e sacerdotale dev'essere il fine a cui tende tutta l'azione educativa di chi vuole davvero il bene dei ragazzi e dei giovani tra i quali svolge la sua missione.

È significativo che il primo quaderno della *Cronichetta* inizi riportando una buona notte di don Bosco del 10 maggio 1875 sulla vocazione. Si è nel mese di Maria e nella novena di Pentecoste e il santo dice:

Io vorrei che tutti foste ben impegnati a far bene questa novena e si mettesse per ciò un'intenzione speciale. Pregate in questa novena specialmente perché lo Spirito Santo vi voglia illuminare e vi faccia conoscere che cosa il Signore voglia da voi. Pensate tutti, e specialmente i più inoltrati negli studi, alla propria vocazione. Tenete a mente che è della massima importanza questo punto della vostra vita.¹³

E spesso nelle buone notti e in altre occasioni don Bosco fa riferimento alla vocazione. Don Barberis, poi, annota: «Quando bisogna brigare per le vocazioni, per dirigerle specialmente, consigliarle, spingerle, aiutarle, è agli esercizi spirituali che si danno in ciascun collegio in maggio od in giugno e nel tempo che decorre da quelli fino al fine dell'anno scolastico»;¹⁴ mentre in un altro punto lamenta di una muta di esercizi spirituali predicati ai giovani di Borgo San Martino in cui si parlò poco o nulla di vocazione,¹⁵ aggiungendo di aver anche suggerito a don Bosco di scrivere

¹¹ *Cronichetta* III, 42.

¹² *Cronichetta* III, 43.

¹³ *Cronichetta* I, 1.

¹⁴ *Cronichetta* III, 42.

¹⁵ «Sebbene gli esercizi siano proceduti benissimo, credo bene di far notare un difetto che in questi trovai e che, temo, si trovi in altri esercizi...: non si parlò quasi mai di vocazione». *Cronichetta* VII, 6.

una lettera circolare a questo riguardo. Riferendo della visita di don Pietro Guidazio, il quale faceva relazione a don Bosco della sua scuola, il cronachista scrive: «Di quei di quinta ginnasiale, specialmente, il Sig. D. Bosco vuol essere informato minutamente, dà norme perché si possan prendere pel loro verso, riceve informazioni per poter poi esso dar loro i veri consigli e dove continuamente si studia è a vedere se son fatti per la Congregazione e, se sì, cercar il modo di attirarli senza che pure essi se ne accorgano»¹⁶ (sull'ultima affermazione ritorneremo più avanti). Questi sono solo alcuni esempi di come emerge dai quaderni innanzitutto molta attenzione per le vacanze nella pratica educativa della prima opera salesiana.

Un altro aspetto che ricorre frequentemente è che la vocazione dev'essere stimolata e favorita in molti modi: ad esempio viene riferito che a tal fine si leggono le lettere dei missionari da poco partiti per l'Argentina; poi i giovani vengono molto coinvolti nella vita della casa e della Congregazione. Così ne risulta che parlare di «vocazione» non era qualcosa di astratto, magari un bel pensiero o una pia esortazione, ma una dimensione che nasceva dalla concretezza della vita e si collegava direttamente alla missione di don Bosco.

La vocazione, poi, dev'essere custodita e preservata e su questo punto numerose sono le sottolineature, ad esempio, sui rischi delle vacanze, con varie iniziative attivate a questo riguardo (come l'attenta e precisa organizzazione delle vacanze per i chierici a Villa Monti sulla collina di Torino).¹⁷

Abbiamo accennato al grande bisogno che si aveva di personale e può a volte sembrare che per questo si fosse poco attenti o piuttosto sbrigativi nell'accogliere i giovani in Congregazione.¹⁸ Invece è ben documentato l'attento discernimento, in particolare nei dialoghi tra don Barberis, maestro dei novizi, e don Bosco circa l'andamento dei novizi e dei chierici.

Ai giovani, poi, don Bosco dà chiari e precisi avvertimenti sulle motivazioni vocationali, in un tempo in cui il sacerdozio per molti significava prestigio sociale e sicurezza economica; leggiamo, ad esempio, questo pensiero riferito a don Barberis come di don Bosco: «Se non si insiste molto, si fan preti più per aiutar poi la famiglia e star bene, che pel vero zelo della salute delle anime. Io poi son di parere che alla Chiesa sia meglio un prete di meno che uno scandalo di più».¹⁹ Si dice pure che don Bosco avesse la fama di far venire la vocazione anche a chi non l'aveva; però a dei genitori che insistevano con il figlio perché abbracciasse lo stato ecclesiastico e che a tal fine proprio al prete dei giovani si erano rivolti, egli rispose: «Oh, la vocazione è mica cosa che si possa imporre. Se si sente l'inclinazione è capace farsi da lui; se no, non è da spingersi».²⁰

¹⁶ *Cronichetta* V, 11.

¹⁷ *Cronichetta* II, 47-51.

¹⁸ È significativo da questo punto di vista l'istituzione ben documentata nella *Cronichetta* delle cosiddette «scuole di fuoco», cioè di un corso di studi abbreviato per i giovani che manifestavano la volontà di diventare salesiani, ma erano un po' più avanti negli anni. Vedi, ad esempio, *Cronichetta* V, 9.

¹⁹ *Cronichetta* I, 6.

²⁰ *Cronichetta* III, 60.

3. Caratteri generali dell'ambiente e dell'azione educativa

Veniamo a segnalare due aspetti che emergono con chiarezza dallo scritto di don Barberis e che appaiono caratterizzanti l'azione educativa e l'ambiente dell'oratorio di Valdocco, nel quale non solo molti giovani scoprirono e maturarono la vocazione salesiana, ma molti di più si formarono come buoni cristiani e onesti cittadini.²¹

3.1. *Naturale e spontanea crescita nel bene*

Più volte il nostro autore sottolinea il fatto che l'oratorio è un ambiente in cui la crescita e la maturazione delle buone qualità risulta qualcosa di naturale, di spontaneo, quasi che i ragazzi non se ne accorgano. I salesiani, cioè, portando avanti il lavoro di don Bosco e sotto la sua guida, cercano di realizzare un clima formativo in cui prevalgano e diventino trainanti e coinvolgenti le energie positive.

Parlando delle conferenze e delle compagnie dell'oratorio, quelle di san Luigi, del SS.mo Sacramento, dell'Immacolata (che erano raggruppamenti elettivi analoghi agli odierni gruppi e associazioni), il cronachista annota:

Secondo che a me pare queste conferenze producono un bene straordinario nell'oratorio, poiché od in una od in un'altra i due terzi dei giovani ne prendon parte e tutte han per scopo il dar buon esempio o frequentare i sacramenti. Siccome poi non son costretti a nulla, ma si mettono da sé spontaneamente, fa sì che il bene si raddoppi.²²

Un certo clima di libertà nelle proposte educative è sottolineato anche altrove nei quaderni della *Cronichetta*. Poi don Barberis afferma che crescendo in età e in virtù i giovani passano da una compagnia ad un'altra e quindi «non resta più che un gradino da fare per farsi scrivere nella Congregazione», anche perché «quasi tutte le regole di questa si cominciano ad osservare in quelle, di modo che trovan poco di nuovo e restan così attirati a maggior perfezione quasi a loro insaputa».²³

In un altro quaderno leggiamo che questo è «uno dei segreti dell'oratorio: farli passare per vari gradi di conferenze e di compagnie, senza che essi ci pensino, per impadronirsi di molti di essi e poi volgerli e piegarli al bene, sempre con amorevolezza e quasi solo per cedere ai loro desideri».²⁴ Non si ricava quindi l'impressione di plagio o di costrizione, ma di un ambiente educativo che fa emergere nei ragazzi il desiderio del bene e di seguire la strada che il Signore indica loro.

Allargando il discorso, troviamo l'applicazione di questa avvertenza metodologica anche a proposito della formazione religiosa: riferendo dell'esame di catechismo del marzo 1876, nel quale i ragazzi avevano conseguito ottimi risultati, don Barberis

²¹ Per una visione esaustiva del metodo educativo sviluppato nell'oratorio di Valdocco, cfr. P. BRAIDO, *Prevenire non reprimere. Il sistema educativo di don Bosco*, LAS, Roma 2000.

²² *Cronichetta* II, 9.

²³ *Cronichetta* II, 9.

²⁴ *Cronichetta* VII, 21.

scrive: «Tra le prediche, le quali han sempre luogo ogni domenica mattina e sera, tra le letture spirituali che si fanno tutti i giorni, i discorsetti che si tengono alla sera dopo le orazioni, le letture a tavola, in dormitorio ecc., l'istruzione religiosa penetra in loro quasi senza che se n'accorgano».²⁵

Ancora, dopo aver descritto l'accademia degli artigiani per la festa di S. Giuseppe, aggiunge una riflessione su come si noti «un vero sensibilissimo progresso negli artigiani dell'oratorio: una volta non avrebbero neppur osato andar in mezzo a leggere una preghiera pubblica a S. Giuseppe, anche inginocchiarsi come vari fecero ad un dato punto del loro discorso per implorare l'aiuto ed il perdono da Dio per mezzo del suo santo».²⁶ Troviamo quindi documentato un ambiente dove, pur non mancando i problemi e disordini,²⁷ la maggior parte dei giovani progredisce e matura nel bene.

3.2. *Un ambiente non oppressivo*

Questo potrebbe, tuttavia, sembrare un ambiente chiuso, oppressivo. Ma, dalla lettura di varie registrazioni apprendiamo che la disciplina era tutt'altro che ferrea. Dalla descrizione di diversi momenti e attività si nota che a Valdocco i ragazzi non erano intruppati e l'ordine non era rigorosissimo (ci viene riferito che in classe talvolta non si riusciva a far lezione o che in cortile non si riusciva a mantenere le file).

Mi pare significativo anche un passaggio della buonanotte del 9 luglio 1875, in cui don Bosco richiama la regola del silenzio che i ragazzi dovevano osservare passando dalla chiesa allo studio e viceversa e dalle preghiere della sera fino a dopo la messa della mattina successiva; dapprima egli sottolinea che su questo «si avvisò già mille volte e vedo che non si eseguisce» e poi dice: «l'altra volta che avvisai di questo, non si durò che pochi giorni, poi vidi nuovamente che le file di tanto in tanto si rompevano andando od uscendo di chiesa; che uno salta di qua, l'altro di là; poi uno schiamazzo, qualche volta anche dopo le orazioni, che ne disgradereste un esercito di rivendugliole».

Infine il saggio educatore ci fa vedere il suo stile: «Non voglio porre minacce o castighi, ma lascio alla coscienza di ciascuno il mettere in pratica proprio questo... Siate poi persuasi che, se si insiste sull'osservanza di certe regole che paion da poco, questo solamente si fa per vostro maggior bene».²⁸ Don Bosco ha costruito un modello formativo basato non su una ferrea disciplina e una severa osservanza delle regole con castighi e sanzioni per i trasgressori, bensì sull'educazione della coscienza e della libertà, sulla motivazione e sulla persuasione della bontà della regola.

²⁵ *Cronichetta* V, 32.

²⁶ *Cronichetta* VI, 7.

²⁷ Cfr., ad esempio, *Cronichetta* VII, 24: «Di tanto in tanto viene a galla qualche mancamento o qualche cricca, la quale dimostra esserci anche di marcio nel cuore di vari giovani dell'oratorio».

²⁸ La buonanotte è riportata in *Cronichetta* II, 45-46.

3.3. *Il coinvolgimento dei giovani*

Più importante, però, e peculiarmente salesiano è il coinvolgimento dei ragazzi nelle cose o affari della casa e della Congregazione, potremmo dire nella famiglia. Anche questo generava spontaneità e naturalezza educativa. Vari passaggi della *Cronichetta* illustrano tale aspetto: ad esempio la sera del 1° gennaio 1876 don Barberis invita don Bosco a «discorrere di molte cose riguardanti l'oratorio antico» (altre volte parla dei «primordi dell'oratorio»), affermando che in tal modo i giovani «s'instruiscono delle cose nostre, dei nostri metodi, prendendo il vero spirito della casa», rendendoli «affezionati ed attaccati all'oratorio e alla Congregazione».²⁹

In altre occasioni don Bosco riferisce ai ragazzi delle visite fatte in altre case salesiane, dei progetti di aprirne delle nuove, delle numerose richieste per andare in luoghi di missione e tutto questo dà l'impressione che i ragazzi non erano considerati semplicemente «utenti» della scuola, del convitto o dell'oratorio, ma che si volevano far sentire parte di una famiglia.

3.4. *Adattamento all'età e alla sensibilità dei destinatari*

Un secondo aspetto di grande rilevanza che traspare leggendo la *Cronichetta* è che gli interventi educativi e formativi devono essere adattati ai ragazzi e alla loro età. È soprattutto don Bosco che indica ai salesiani la necessità di tenere in considerazione il particolare momento evolutivo in cui si trovano i giovani e i loro bisogni con pazienza e adattabilità. Qui gli esempi sono numerosi. Ci limitiamo a segnalarne alcuni. Innanzitutto il modo di rivolgersi ai ragazzi nelle buone notti e nei discorsi: vengono spesso inscenate delle discussioni sotto forma di domanda e risposta tra don Bosco e don Barberis; si adotta uno stile narrativo che susciti curiosità e mantenga l'attenzione, di cui un esempio sono i sogni.

Nella *Cronichetta* ne vengono raccontati alcuni, ad altri si accenna. In qualche occasione don Bosco è incerto se raccontarli e don Barberis insiste: «Io gli dissi di raccontarlo, che son cose che piacciono tanto ai giovani e che fan tanto del bene. Ho provato per me e vedo il medesimo in altri, che servono molto anche per questo, che si ricordano anni ed anni e attaccano il cuore all'oratorio».³⁰

Per quanto riguarda la produzione di libri o, come diremmo oggi, di sussidi, il nostro cronachista riferisce l'idea di don Bosco di pubblicare un resoconto sul viaggio dei missionari per Buenos Aires, arricchito con notizie storiche e geografiche: «Già bisognerebbe, affinché il racconto riesca più ameno, introdurre un padre nobile ed un protagonista ridicolo che sul più serio delle discussioni metta per qualche istante la cosa in ridicolo».³¹

Troviamo, ancora, che ai professori don Bosco diceva con insistenza che «abbiano

²⁹ *Cronichetta* III, 46.

³⁰ *Cronichetta* IV, 14.

³¹ *Cronichetta* I, 16.

pazienza e cerchino di abbassarsi molto, proprio abbassarsi alla capacità degli alunni»; un avviso più specifico sempre rivolto agli insegnanti è di non criticare mai il libro di testo che si deve spiegare, perché «basta poco per metter il discredito di esso nei giovani; posto una volta in discredito, non lo studian più». ³² C'è un altro passaggio specifico sugli insegnanti, in cui il santo dei giovani, vedendo voti deludenti, nota che «si avevano a portar troppe cose, proprio eccessive per giovanetti di quindici, sedici anni» e raccomanda al professore (dicendo di averlo fatto anche per iscritto, senza esser stato ascoltato) di prestare attenzione a coloro che sono più indietro nella classe, adattando a loro i lavori e le lezioni. ³³

Mi pare significativo a questo riguardo anche ciò che il cronachista riporta circa l'origine della Congregazione Salesiana. Il 7 dicembre 1875, riferendo della crescita numerica della Congregazione, scrive:

Chi la ricorda pochi anni fa? Rari erano i membri... Allora don Bosco non osava appena parlarne che sotto voce e con parole coperte per non spaventarci. Invitando qualcuno ad entrare in Congregazione, guai, non faceva vedere che si trattasse di ordine religioso; guai, ci saremmo spaventati e fuggiti tutti.

Viene poi riportato il suo discorso diretto:

Allora c'era assoluto bisogno che io facessi così, per non spaventar nessuno... Così pure quanti disordini esteriori avvenivano in quel tempo: specie di lotte tra i chierici... disturbi continui e gravi nello studio... molti stavano a letto al mattino; alcuni non andavano a scuola senza dir nulla ai superiori; non si faceva la lettura spirituale, non la meditazione, non gli esercizi spirituali fuori che coi giovani... Eppure io vedeva tutte queste cose e lasciava che si andasse avanti come si poteva. Se avessi voluto allora togliere tutti i disordini in una volta, avrei dovuto chiuder l'oratorio e mandar via tutti i giovani, perché i chierici non si sarebbero adattati e se ne sarebbero andati tutti. Ed io vedeva che di quei chierici, anche divagati, molti lavoravano volentieri, erano veramente di buon cuore e passato quel fervore di gioventù m'avrebbero aiutato poi molto molto. ³⁴

In questa prospettiva di adattamento, troviamo alcuni consigli di discernimento dati a don Barberis, maestro dei novizi:

Il far sì che [i novizi] siano ben trattati, cioè che manchi loro nulla del necessario, è d'importanza somma, poiché in questa loro età tanto instabile [ricordiamo che il noviziato si faceva a sedici anni], basta l'essere scontentati in qualche cosa per prendere subito una risoluzione in contrario e andarsene poi dalla Congregazione... Se fossero d'età avanzata, direi: se si offendono per poco e se ne vanno, vadan pure; non eran soggetti che avrebbero arrecato, nell'andar del tempo, bene alla Congregazione, ma le sarebbero stati d'impaccio. Ma a quest'età non è da dire così. Si vedono dei giovani buonissimi, ma allucinati da qualche loro passioncella, da parenti, amici, interessi, immaginazione

³² *Cronichetta* II, 5.

³³ Cfr. *Cronichetta* III, 1-2.

³⁴ *Cronichetta* III, 44-45.

esaltata; prendono deliberazioni premature. Fermatisi in Congregazione, dopo qualche tempo che sian passati quei grilli, faran del bene grandissimo a sé ed agli altri.³⁵

4. Aspetti organizzativi

Alla spontaneità o naturalezza educativa nel modello formativo di Valdocco, corrispondeva una vigilante attenzione per l'ambiente educativo. La realizzazione di quanto sopra abbiamo individuato è infatti il frutto di un'organizzazione attentamente pensata e curata. Don Barberis descrive vari aspetti organizzativi dell'oratorio di Valdocco, li confronta con il passato, spiega perché si è cambiato, prospetta modifiche per il futuro. Si tratta, come dice lui, di prevenire i disordini, ma sempre con libertà, pazienza, appello alla ragione e alla responsabilità. Come abbiamo già riportato in precedenza, le regole vengono spesso ripetute e ribadite e l'impressione generale che si ricava è quella di un ambiente controllato e regolato, ma anche sereno e in cui non manca la spontaneità.

4.1. Riferimento a don Bosco

Si possono leggere particolarità organizzative molto concrete, come lo spostamento delle date degli esami o l'allestimento degli ambienti in cui tenere le accademie o le rappresentazioni teatrali. Qui vogliamo puntualizzare in particolare due elementi: il continuo riferimento a don Bosco e gli incontri periodici dei «superiori» della casa, gli educatori. Il primo è naturale: essendo vivo il fondatore, tutto fa ancora capo a lui. Innanzitutto don Barberis sottolinea l'impegno grande di don Bosco per la formazione dei salesiani e dei suoi collaboratori.³⁶

In diverse occasioni, poi, ci riferisce che, quando è in casa, dopo pranzo e dopo cena, il fondatore viene avvicinato dai salesiani e ogni cosa gli viene sottoposta, per timore, afferma don Barberis, di sbagliare o in qualche modo rovinare l'opera educativa. Oppure quando esce per incontrare dei benefattori, egli chiama qualcuno ad accompagnarlo, per aver l'occasione di parlare con quella persona, spesso al fine di discutere o confrontarsi su aspetti organizzativi dell'opera educativa. Ancora, il maestro dei novizi puntualmente riferisce a don Bosco sull'andamento dei giovani ascritti e chiede consigli su come comportarsi con alcuni di loro.

Tuttavia nelle registrazioni della *Cronichetta* la centralità della figura di don Bosco non appare mai come una struttura di governo rigidamente verticistica o una gestione autoritaria dell'opera;³⁷ piuttosto emerge l'affetto, la riconoscenza,

³⁵ *Cronichetta* IV, 72-73.

³⁶ Cfr. *Cronichetta* III, 26.

³⁷ È significativo al riguardo un episodio in cui don Bosco rimprovera apertamente di fronte ad altri salesiani don Durando sull'obbedienza, a proposito del quale don Barberis commenta: «In sé queste cose non paiono tanto pungenti, ma noi che le sentiamo quasi mai da D. Bosco, ci parvero gravissime ed io ne rimasi tutto il giorno sopraffatto». *Cronichetta* VI, 33.

l'ammirazione verso il fondatore e padre e la preoccupazione di non compiere scelte sbagliate, di non danneggiare od ostacolare ciò che don Bosco ha costruito e sta espandendo.

4.2. Capitolo della casa e conferenze dei direttori

Un secondo aspetto che evidenziamo è lo spirito di collaborazione tra gli educatori. Leggiamo che a Valdocco ogni settimana si svolgeva un «capitolo particolare della casa» e, periodicamente, le «conferenze dei direttori». Della riunione dei «superiori» di Valdocco tenuta ogni domenica, dalle sei e mezza alle sette e mezza di sera, don Barberis dice che è «una cosa... essenziale per riguardo all'andamento dell'oratorio. È come una molla che spinge avanti la casa». ³⁸ Dopo aver illustrato come si svolgono tali incontri, anche logisticamente, e le questioni che vi si trattano (in particolare quelli che chiama i «disordini» dell'oratorio e in che modo si cerchi di risolverli), ci tiene ad evidenziare che l'utilità consiste nel fatto che

i superiori si mettono d'accordo tra di loro ed operano tutti unanimemente con ugual spirito; che tutti restano informati del da farsi o degli inconvenienti o dei disordini e vengono, tra le altre cose, ad acquistare una prudenza pratica negli affari che non si potrebbe acquistare altrimenti; poi dicono che quattro occhi vedono più di due, e sei più che quattro: ciascuno vede qualche disordine in casa o qualche cosa da farsi e lo suggerisce, e si vede tra tutti il *quid agendum*. ³⁹

Anche dei raduni annuali dei direttori di tutte le case salesiane a Valdocco, il cronachista, oltre a registrarne le modalità pratiche e la funzione istituzionale, precisa: «fan proprio sempre gran bene queste conferenze» perché «mettono d'accordo tutti i direttori su vari punti» e «stabiliscono una fraternità straordinaria tra i direttori stessi, i quali avrebbero pochissima comodità a conoscersi». ⁴⁰

5. Alcune attenzioni educative specifiche

Per dare una certa completezza alla presentazione del modello formativo salesiano delle origini, riportiamo alcune attenzioni specifiche, che potremmo definire «buone pratiche educative». Qualcosa a questo riguardo è già emerso parlando della preoccupazione di don Bosco di adattare sempre gli interventi e le attività all'età degli adolescenti e quando abbiamo accennato alle compagnie o conferenze (gruppi); tuttavia tra le pagine della *Cronichetta* compaiono altre strategie e prassi.

³⁸ *Cronichetta* IV, 23.

³⁹ *Cronichetta* IV, 25.

⁴⁰ *Cronichetta* IV, 44. Sulle Conferenze generali annuali, dette anche Conferenze di San Francesco di Sales, cfr. A.J. LENTI, *Don Bosco History and Spirit*, vol. 7. *Don Bosco's Golden Years*, LAS, Rome 2010, 59-68.

5.1. *Essere sempre occupati*

Tra le preoccupazioni più ricorrenti a Valdocco c'era quella che i ragazzi fossero sempre occupati; non solo che avessero qualcosa da fare, ma anche qualcosa di buono di cui parlare, con cui tener occupata la mente. Lo dice don Barberis riferendo della lettura delle lettere dei missionari.

Queste lettere e questi discorsi d'America don Bosco li promuove anche molto per un altro motivo:⁴¹ egli vede che si ha bisogno di parlare e di chiacchierare tra i giovani e tra i chierici. Sempre, quando ha l'occasione o di fare grandi feste o di introdurre discorsi che occupino tutti molto, lo fa assai volentieri, conoscendo che, se la mente umana non è applicata a cose buone, facilmente pensa a cose cattive.

E subito insiste su questo: «Egli fa apposta ad introdurre quanto può di questi soggetti che occupano tutti per vari giorni e, finito uno, cerca di introdurne altri, o di sogni suoi, o di feste straordinarie, o di esami da subirsi, affinché sempre da tutti si stia occupati».⁴² Lo stesso obiettivo viene perseguito anche con i preparativi per la festa di Maria Ausiliatrice, nei quali i giovani vengono ampiamente coinvolti per più giorni.⁴³

Un mezzo per tenere occupati i giovani è anche il teatro. Quando don Barberis elenca i benefici che arreca questa attività, scrive: «Quanti cattivi pensieri e cattivi discorsi allontana. Tutti i pensieri e discorsi son concentrati su quel punto».⁴⁴

5.2. *Evitare i messaggi negativi*

Il teatro introduce un'altra di queste attenzioni educative di straordinaria importanza per don Bosco: quella di evitare tutti quei messaggi negativi che in vari modi possono raggiungere i giovani (i «cattivi esempi»). Uno degli ambiti in cui si doveva vigilare era proprio la scelta dei soggetti delle rappresentazioni teatrali: interrogato sull'opportunità di far recitare ai chierici il *Caio Gracco*, don Bosco fece notare che era sconveniente per vari motivi, tra cui la fine della tragedia con il suicidio sul palco.⁴⁵

Don Barberis annota che spesso don Bosco non era contento di ciò che veniva scelto e che non era sempre facile trovare materiali adatti; l'approvazione di don Bosco andava a cose semplici, istruttive e profittevoli. A tal riguardo troviamo un appunto interessante sul gradimento dei giovani: «Se non si cominciano a dare cose tanto straordinarie, piacciono le mediocri. Queste dispiacciono solo quando si è corrotto il gusto dei giovani con cose esagerate o troppo meravigliose».⁴⁶

⁴¹ Uno dei motivi era quello di suscitare le vocazioni alla vita ecclesiastica e missionaria, come abbiamo riferito sopra.

⁴² *Cronichetta* IV, 49.

⁴³ Cfr. *Cronichetta* VII, 40-41.

⁴⁴ *Cronichetta* IV, 69.

⁴⁵ Cfr. *Cronichetta* IV, 63.

⁴⁶ *Cronichetta* IV, 70.

La preoccupazione per i cattivi esempi, tuttavia, si estende in don Bosco soprattutto ai libri: trattati scolastici, libri di storia, addirittura i dizionari e le vite dei santi. Su queste ultime don Barberis riferisce che il santo educatore «s'accorse che in tutte, sebbene scritte con buono spirito, s'incontravano dei fatti e delle espressioni da far nascere cattivi pensieri o malizia nei giovani». ⁴⁷ Don Bosco quindi iniziò a scrivere (o compilare) alcuni libri e poi affidò ad altri (salesiani e collaboratori esterni) di produrne con l'intento educativo che desiderava (la produzione, com'è noto, è davvero immensa: narrazioni edificanti, libri di storia, dizionari, ecc.).

Un discorso analogo viene fatto per la musica:

Considerando che la musica... è un mezzo educativo potentissimo sotto molti aspetti e che poche opere musicali univano la religiosità colla piacevolezza e facilità, lasciò molte volte a don Cagliero quest'incarico di fare d'ogni genere di composizioni musicali, sia sacre che profane, ma che sempre unissero le tre sopraddette qualità. ⁴⁸

5.3. *Confidenza con i superiori*

Un altro punto che viene sovente sottolineato nella *Cronichetta* è quello dell'apertura o confidenza con i «superiori», cioè con i salesiani (oggi potremmo includere insegnanti, educatori responsabili). Durante una buona notte sul sogno del manto di Maria don Barberis chiede spiegazioni (vediamo così in atto quella tecnica del dialogo a cui abbiamo accennato in precedenza) sulla nube che impedisce a don Bosco di riconoscere alcuni giovani, rendendolo così incapace di dire a quale categoria costoro appartenevano (nel sogno don Bosco riferisce di vedere diverse situazioni in cui i giovani vengono a trovarsi).

Il santo risponde che nella nube ci sono quei giovani «che si tengono chiusi ai superiori, non palesano il loro cuore, non sono sinceri» e conclude: «Tenete ben a mente che una cosa che vi può fare più del bene si è questa: aprirvi coi vostri superiori, aver molta confidenza in loro ed esser molto sinceri». ⁴⁹ Segnaliamo a questo proposito anche un consiglio di discernimento: don Barberis, com'era solito fare, si confronta con don Bosco su alcuni novizi e in particolare su uno che desidera fermarsi in Congregazione; esteriormente è molto buono e il maestro dei novizi afferma di credere che lo sia davvero e di vera virtù, però nota che non si lascia molto vedere dai superiori, non ha confidenza con essi e non è quasi mai andato a confessarsi da don Bosco.

Il responso finale è: «Anche per questo solo motivo il sig. don Bosco non crede bene che si fermi in Congregazione». ⁵⁰ Agli artigiani il santo educatore dice: «Io son sempre molto contento, quando venite a trovarmi, e non solo in chiesa, ma anche

⁴⁷ *Cronichetta* III, 28.

⁴⁸ *Cronichetta* III, 29.

⁴⁹ *Cronichetta* I, 48.

⁵⁰ *Cronichetta* III, 13.

fuori di chiesa. Questo lo desidero non semplicemente perché sia una cosa che fa piacere a me, ma anche perché possiate avere da don Bosco qualche buon consiglio che io son solito a dare quando si viene a trovarmi». ⁵¹

Questi sono solo alcuni esempi che sono sembrati più significativi, ma tra le varie annotazioni del cronachista si ritrovano molte altre pratiche e attenzioni educative, le quali restituiscono un ambiente e un modello formativo dove veramente i ragazzi, destinatari della missione di san Giovanni Bosco, sono al centro di tutta l'opera.

Conclusioni

In conclusione accenniamo a tre nuclei principali.

Una prima riflessione scaturisce dal fatto che molti degli esempi e delle modalità dell'azione educativa e pastorale dell'oratorio di Valdocco sono certamente legati al momento storico, però è altrettanto evidente che gli spunti per un'attualizzazione nel contesto attuale appaiono veri e significativi. Tra di essi segnatamente indichiamo: la collaborazione tra educatori con regolari incontri per confrontarsi, aiutarsi, affrontare situazioni e risolvere problemi; la considerazione dell'età dei giovani (adolescenza), che permette all'educatore di non fermarsi e dare eccessivo peso ad alcune stranezze o qualche comportamento sopra le righe del momento presente, ma di pensare al ragazzo che diventerà maturo, aiutandolo a far emergere le sue buone qualità; connesso con questa considerazione è anche l'adattamento degli interventi ai ragazzi, ma sempre con una precisa attenzione ad evitare modelli ed esempi che potrebbero essere negativi.

In secondo luogo, il metodo formativo salesiano di Valdocco così tratteggiato da don Barberis ci consegna una pratica del discernimento e accompagnamento dei giovani molto ampia, che abbraccia tutti gli aspetti della vita: dagli orari della scuola e della comunità e altri aspetti organizzativi molto pratici e concreti, alle qualità e motivazioni profonde dei singoli. Un accompagnamento, soprattutto, che non è un cammino spirituale intimistico, centrato nell'individuo, ma è inserito negli ampi orizzonti della visione e missione di don Bosco. Ci sono certamente degli incaricati di settore (come don Barberis, maestro dei novizi e responsabile della formazione), ma l'accompagnamento è frutto di tutto l'ambiente educativo ed è strettamente connesso con la missione.

Infine possiamo affermare che dalle registrazioni e riflessioni dell'autore della *Cronichetta* emerge in atto (ma anche più nel dettaglio e nella concretezza della vita quotidiana) quello che è stato poi istituzionalizzato e schematizzato nell'espressione «sistema preventivo» e nel trinomio «ragione, religione, amorevolezza».

⁵¹ *Cronichetta* VI, 12.

IV. AREA SOCIO-CULTURALE

CINEMA E SCELTE: COME LA SETTIMA ARTE PUÒ ESSERE D'AIUTO AI GIOVANI

Jacopo Balliana - Mariaelena Iacovone - Maria Chiara Lorenzelli - Lia Palmieri - Andrea Santoni¹

Daremo prima qualche riferimento storico sul *Festival di Venezia* per poi trattare nella seconda parte il rapporto tra *Netflix*, la piattaforma *streaming* più famosa al mondo, e i giovani.

1. Alcuni cenni sul Festival del Cinema di Venezia

La Mostra Internazionale d'Arte Cinematografica, dopo l'Oscar, è il festival di cinema più antico del mondo e uno tra i più prestigiosi. Realizzata per la prima volta nel 1932, la Mostra ebbe subito una grande popolarità e divenne annuale già dal 1935. Ottantasei anni segnati da 75 edizioni competitive che hanno, tuttavia, subito fratture e interruzioni (la guerra, la contestazione del '68).

Mai come negli ultimi anni il Festival si è mostrato un trampolino per gli Oscar, portando sul tappeto rosso del Lido di Venezia alcuni tra i registi e gli interpreti più affermati del nostro tempo. Inoltre, anche quest'anno sono stati organizzati progetti e stage dedicati alla formazione dei giovani nei settori artistici (come la Biennale college) ed è stato indetto il concorso *Giovani Autori Italiani* a cui hanno partecipato sedici registi, tutti under 40.²

La 75esima edizione rimarrà nella storia per aver sfidato, nell'epoca della massima crisi del cinema, la contemporaneità e il mercato. Infatti, il Festival diretto da *Alberto Barbera* ha accolto, diversamente da Cannes, pellicole (un documentario e cinque film originali) prodotte dal colosso dello *streaming Netflix* e destinate alla visione online. Una scelta che ha scatenato le proteste di esercenti e distributori.

La mostra ha, così, acceso il dibattito sulle nuove modalità di fruizione delle produzioni e sulle ragioni del successo di *Netflix*. Forse questa piattaforma riesce più di qualunque altra a studiare i gusti dei propri abbonati, mettendo a punto una proposta personalizzata? Senz'altro mette le esigenze del pubblico al primo posto, con-

¹ Jacopo BALLIANA, Mariaelena IACOVONE, Maria Chiara LORENZELLI, Lia PALMIERI, Andrea SANTONI, Università Pontificia Salesiana, Roma.

² Cfr. <https://www.labiennale.org/it/storia>.

sentendogli di guardare i prodotti che vuole quando e dove vuole. Un cambiamento epocale soprattutto tra i giovani che hanno perso il fascino del grande schermo.³

Una tematica estremamente attuale che è stata trattata anche nel *Rapporto Cinema 2018* dal titolo Spettatori, strumenti e scenari della Fondazione Ente dello Spettacolo, presentato lo scorso maggio a Roma presso la sede di Radio Vaticana.

Potremmo riassumere come segue i punti principali.

L'obiettivo è capire le dinamiche che si celano dietro a un film, è indagare le problematiche dell'industria all'epoca di *Netflix* e delle piattaforme *streaming*. [...] Si parte dalle due classi anagrafiche più rappresentative per il pubblico: gli *Over 60* e i *Millennials*. Si guarda ai giovani di età compresa tra i venti e i trentacinque anni, che non smettono di uscire di casa per seguire i loro beniamini, con gli *Avengers* della *Marvel* in testa.

Gli spettatori più convinti sono gli under 25 (55,8% contro il 51,6% degli over 25) e i laureati (58,2% contro il 53,4% dei diplomati e il 47,4% di coloro che hanno un titolo di studio inferiore). Dai dati si evince che vorrebbero andare di più, amano il cinema, ma a frenarli è il prezzo del biglietto.⁴

A proposito di ciò, commenta così il presidente monsignor Davide Milani al microfono di *Vatican News*: «I giovani amano il cinema, il 90% vede almeno un film in settimana. Il problema è portarli in sala, fanno fatica ad entrare perché non sono educati alla sala, perché costa molto e perché i palinsesti delle sale sono più rigidi di quelli dei loro devices elettronici».⁵

Tutto questo ci fa riflettere sull'importanza di proposte culturali e prospettive educative che aiutino i giovani a costruire il loro futuro.

2. *Netflix* a Venezia. Pro o contro?

2.1. *I film Netflix al Festival di Venezia 2018*

Netflix è così approdato al Lido con tre film nel concorso principale (22 July, *Roma*, *The Ballad of Buster Scruggs*), tre fuori concorso (*The Other Side of the Wind* e *They'll Love Me When I'm Dead*) e con *Sulla mia pelle* (nella sezione Orizzonti), il film di Alessio Cremonini, con Alessandro Borghi, che ripercorre la vicenda di Stefano Cucchi. Il film è uscito in contemporanea il 12 settembre sia al cinema che sulla piattaforma.

³ Cfr. P. MEREGHETTI, *In mostra la guerra tra sala e digitale*, in *Ciak* 33 (2018), 8.

⁴ FONDAZIONE ENTE DELLO SPETTACOLO, *Rapporto Cinema 2018. Spettatori, strumenti, scenari* (2.06.18), in <https://bit.ly/2P1KHnZ> (17.09.18), 1-2.

⁵ A. DI BUSSOLO, *Rapporto Cinema 2018: il futuro delle sale ha i capelli bianchi* (28.05.18), in <https://bit.ly/2r4BCkK> (17.09.18) 2.

2.2. La polemica Netflix

Il direttore artistico della mostra, Antonio Barbera alla conferenza stampa ufficiale della presentazione della Mostra aveva espresso il suo parere in questo modo: «Non vedo motivo per cui escludere dalla competizione del festival un film di Cuarón o dei Coen solamente perché prodotto da Netflix. In Francia la legge è diversa per quello che riguarda le window, per fortuna qui non abbiamo questi problemi».⁶ Le window citate dal direttore della Mostra sono le finestre per cui un titolo viene distribuito per il consumo domestico, in *streaming* o dvd solo dopo un tot di mesi dall'uscita al cinema.

Contro Cannes e le associazioni *Anec* (Associazione Nazionale Esercenti Cinema) e *Anem* (Associazione Nazionale Esercenti Multiplex), risponde anche il presidente dei distributori italiani e capo della *Lucky Red*, Andrea Occhipinti, trattando la tematica in maniera lucida.

Noi vogliamo dimostrare che c'è un pubblico che vuole vedere i film in sala. I due mezzi di fruizione sono diversi e compatibili. In più il vero nemico della sala non è lo *streaming* legale ma la pirateria: spesso i film sono scaricati il giorno stesso o il giorno prima dell'uscita in sala».⁷

Mentre sulla presenza di *Netflix* alla Mostra dice: «Si tratta di uno dei più importanti produttori al mondo, una realtà fondamentale per la produzione di film di autori come Alfonso Cuarón e i fratelli Coen».⁸

Intervistato ai microfoni dell'FSC, anche Gianni Canova, rettore dell'Università IUM di Milano, ha espresso un suo pensiero sulla delicata tematica.

Penso che siano comunque film, penso che la battaglia di Cannes sia una battaglia di retroguardia. Credo che la posizione del festival di Venezia sia più al passo con i tempi, casomai il problema è capire se i film che non vanno in sala hanno comunque diritto a un aiuto di Stato. Ma che siano film che poi vengono distribuiti, il problema è che ci sia una remuneratività comunque, se tu lo vedi su *Netflix*, *Sky*, il problema è che comunque un po' devi pagare per vederlo, perché se non paghiamo tutti, il cinema diventa un'attività dilettantistica oppure nessuno lo farà più.⁹

Il caso è diventato ancora più spinoso, quando il giorno della premiazione del Leone d'Oro, il premio è andato nelle mani del regista messicano Alfonso Cuarón per il film *Roma*. L'opera è prodotta dalla piattaforma statunitense e ciò ha mandato in tilt gli esercenti già infuriati prima dell'inizio del festival.

⁶ IL POST.IT, *Netflix, il cinema e i cinema*, (10/09/2018), in <https://bit.ly/2DYnG4e> (12/09/2018) 1.

⁷ A. FINOS, *Netflix, nuova polemica: la protesta degli esercenti per le scelte della Mostra di Venezia*, in *Repubblica.it* (27/07/2018), in <https://bit.ly/2TJyGXU> (12/09/2018) 1.

⁸ FINOS, *Netflix, nuova polemica*, in *Repubblica.it*, in <https://bit.ly/2TJyGXU>, 1.

⁹ A. SANTONI - M. IACOVONE, *Gianni Canova: senza diritto d'autore il cinema rischia di diventare un'attività dilettantistica*, YOUNG4YOUNG, (7/09/2018), in <https://bit.ly/2FjvGIO> (13/09/2018) 1.

Anac (Associazione Nazionali Autori Cinematografici), l'*Acec* (Associazione Cattolica Esercenti Cinema) e la *Fice* (Federazione Italiana Cinema d'Essai) hanno gridato allo scandalo, riaccendendo una polemica che già nei mesi scorsi aveva tenuto banco. Il motivo dell'indignazione sarebbe tutto concentrato nel timore che *Netflix* possa compromettere sempre di più la salute del sistema delle sale cinematografiche italiane ed europee, già in crisi da diversi anni a causa di un traffico illegale di streaming.

La tematica è tutt'altro che chiusa, nei prossimi mesi non si escludono nuovi scenari, ma la sensazione è che *Netflix* sia una realtà sempre più solida e concreta per il mondo del cinema e serie Tv.

3. Il cinema visto dai giovani? Illumina

Innanzitutto, siamo contenti di questa opportunità affidataci in quanto giovani, noi stessi siamo al centro del prossimo Sinodo, avere quindi modo di esprimere il nostro punto di vista attraverso le passioni è un grande onore e onere.

Il video che avete appena avuto modo di vedere,¹⁰ realizzato da noi cinque, è stato un compito che il rettore ci ha affidato in vista di questo Congresso Internazionale. Attraverso le domande che abbiamo posto ai nostri coetanei abbiamo cercato di cogliere quanto il cinema sia fondamentale non solo come forma di intrattenimento, ma anche come strumento utile nella loro vita come forma di conoscenza del mondo e di sé; di conseguenza il cinema può diventare fruttuoso per operare le scelte importanti e ispirare e illuminare i valori e ideali forti che accompagnano le loro vite.

Non a caso, come si evince dal video (ma vi possiamo assicurare anche dal materiale che abbiamo dovuto scartare per motivi tecnici), i film preferiti sono stati giustappunto quelli in cui i personaggi hanno dovuto prendere delle scelte decisive e incisive per la loro vita. È il caso di *First Man*, un astronauta coraggioso che sceglie di entrare nella NASA e mantenere fede al progetto intrapreso, *Capri Revolution*, una ragazza che rompe le tradizioni per trovare se stessa, *The Favourite* e anche *Vox Lux*, scelte negative, di chi è disposto a tutto per raggiungere i propri scopi: ognuno di questi esempi ha qualcosa da insegnarci. Tutto ciò sta a significare come i giovani siano alla ricerca di esempi significativi, di guide sicure capaci di fare scelte assertive ed efficaci nella costruzione del proprio percorso di vita.

Chi è educatore e chi riveste dei ruoli significativi nella formazione dei giovani ha il compito, e permetteteci, il dovere di non trascurare il cinema bollandolo come semplice forma di intrattenimento, ma di considerarlo come strumento utile di conoscenza del mondo e di se stessi e come veicolo di formazione del proprio sistema valoriale. Per questo non ci siamo stupiti di ricevere delle risposte significative alla seconda domanda posta (ossia: «quanto il cinema ti ha aiutato nelle tue scelte di vita?») e, partendo proprio dalle esperienze di studio e lavorative, fino ad arrivare al

¹⁰ YOUNG4YOUNG, *Il cinema? Illumina* (07/10/2018), in <https://tinyurl.com/il-cinema-illumina>.

cinema come fonte di aiuto e ispirazione per sé stessi, i giovani non si sono concentrati solo sul cinema tipicamente di intrattenimento, ma hanno fatto riferimento a quel cinema che fosse illuminante per guidare i passi del cammino della vita. In questa direzione il Presidente de “La Biennale” Paolo Baratta, ma anche la ragazza prima di lui, ha centrato il focus su come la settima arte, insieme alle altre, costituisca un patrimonio inestimabile per allargare i nostri confini mentali.

In conclusione, possiamo confermarvi che il cinema, sì, essendo una fonte importante di contenuti aiuta i ragazzi, noi giovani, nei nostri percorsi di vita.

Bibliografia e sitografia

- DI BUSSOLO A., *Rapporto Cinema 2018: il futuro delle sale ha i capelli bianchi* (28.05.18), in <https://bit.ly/2r4BCkK> (17.09.18).
- FINOS A., *Netflix, nuova polemica: la protesta degli esercenti per le scelte della Mostra di Venezia*, in *Repubblica*, in <https://bit.ly/2TJyGXU> (27/07/2018).
- FONDAZIONE ENTE DELLO SPETTACOLO, *Rapporto Cinema 2018. Spettatori, strumenti, scenari*, (2.06.18), in <https://bit.ly/2P1KHnZ> (17.09.18).
- IL POST.IT, *Netflix, il cinema e i cinema* (10/09/2018), in <https://bit.ly/2DYnG4e> (12/09/2018) 1.
- LA BIENNALE DI VENEZIA, in <https://bit.ly/2FFRZOI>.
- MEREGHETTI P., *In mostra la guerra tra sala e digitale*, in *Ciak 33* (2018).
- SANTONI A. - IACOVONE M., *Gianni Canova: senza diritto d'autore il cinema rischia di diventare un'attività dilettantistica*, *Young4Young* (7/09/2018), in <https://bit.ly/2FJvGIO> (13/09/2018), 1.
- YOUNG4YOUNG, *Il cinema? Illumina* (07/10/2018), in <https://tinyurl.com/il-cinema-illumina>.

GIOVANI E TECNOLOGIE INCLUSIVE PER UNA COMUNICAZIONE IN TEMPO REALE

*Ritamaria Bucciarelli*¹ - *Karen Alkoby*² - *Javier Julian Enríquez*³ - *Samuela Franceschini*⁴ - *Colomba La Ragiona*⁵ - *Giulia Savarese*⁶

Introduzione

Il presente lavoro sintetizza lo sforzo di ricercatori e docenti sparsi nel mondo che, negli ambiti delle proprie competenze, hanno dato il loro contributo, per validare un rapporto di collaborazione costante proficuo e per fornire ai giovani valori, ideologie di una comunità, che trans-agisce nel rispetto dei valori di cittadinanza e che cerca di trasmettere progetti, tecniche e modelli nuovi per una didattica delle competenze.

Dopo un primo approccio alla didattica online e alla formazione di gruppi di ricerca composti da esperti italiani ed appartenenti alla comunità del mondo in due grandi esperienze quali: 1) *Linguistic Resources for Automatic Natural Sign Language Generation*; 2) *The psychopedagogy of the soul for an inclusive education from the analysis of perceptions to the automatic calculation of processing*⁷: Karen Alkoby; Pietro Ribas (ordinario di Matematica, Pisa) Rosalee Wolfe DePaul (University of Chicago, Stati Uniti, Scuola di informatica); Javier Julian Enríquez; Anastas Ivanov Ivanov (Scuola superiore di trasporti di Todor Kableshkov, Bulgaria, Dip. di Meccanica); Mohammad Ayaz Ahmad (Università di Tabuk, Università di Tabuk, Arabia Saudita, Dip di Fisica); Roberto Capone (Università degli studi di Salerno, Dip. di Matematica DIPMAT); Colomba La Ragiona; Rosa Giulo Dipsum (Università di Salerno); Ritamaria Bucciarelli; Samuela Franceschini (Università di Venezia); Giulia Savarese (Università di Salerno).

¹ Ritamaria BUCCIARELLI, Università di Siena, DISFUCI.

² Karen ALKOBY, Università Gallaudet di Washington DC, USA, Dip. Tecnologia dell'informazione.

³ Javier Julian ENRÍQUEZ, Universitat Politècnica de Valencia, Linguistica applicata.

⁴ Samuela FRANCESCHINI, Università di Venezia.

⁵ Colomba LA RAGIONA, Università di Napoli.

⁶ Giulia SAVARESE, Università di Salerno.

⁷ Cfr. <https://www.researchgate.net/search.Search.html?type=publication&query=progetti%20di%20ritamaria%20Bucciarelli>.

Oggi stiamo realizzando un vero sogno e cioè stiamo comunicando gli esiti delle nostre ricerche, in tempo reale.

1. Comunicazione e linguaggio nel mondo digitale

L'ingresso massiccio dei nuovi media tra i principali strumenti veicolari della lingua ha avuto e ha effetto su alcune caratteristiche della lingua stessa e ne riformula i codici. Ne consegue una totale trasformazione dei modelli e delle tecniche comunicative nella galassia dei linguaggi e nella pluralità di codici. Si privilegia la comunicazione omologata sintetica e specialistica. Le nuove tecnologie digitali e dei nuovi media hanno uno spazio sempre più rilevante nella nostra vita comunicativa. La comunicazione interpersonale a distanza avviene sovente su supporto diretto o indiretto delle tecnologie digitali. La posta elettronica sostituisce il cartaceo, la telefonia su rete mobile e il (VOIP) sostituisce la telefonia su rete.

Il medium non è il messaggio, ma ne influenza largamente l'orizzonte di possibilità e le forme. Non stupisce quindi che questa evoluzione negli strumenti del comunicare abbia effetti estremamente rilevanti sulle sue forme, e in particolare sugli usi della lingua.

Si afferma sempre più nella diatriba comunicativa il termine *linguaggi* con specifiche caratteristiche e cioè: scientifico, specialistico, sintetico e fisso. Non si tratta semplicemente di analizzare, ma di comprendere il funzionamento e i cambiamenti della lingua nel suo incontro con un ambiente comunicativo nuovo, le cui caratteristiche ci inducono a riflettere sui nuovi modelli e sui nuovi linguaggi emergenti,⁸ le cui caratteristiche sono riassumibili nei seguenti punti: - la lingua inglese diventa "lingua globale"; - la disponibilità di uno spettro assai ampio di strumenti e contesti comunicativi diversi, dalla posta elettronica alla *chat*, strumenti caratterizzati dall'uso di registri linguistici diversi, e spesso anche dal ricorso a terminologie specializzate; - la tendenza all'espansione della comunicazione multimediale, con conseguenza all'integrazione dei diversi codici comunicativi è più frequente e più stretta in un contesto in cui la codifica digitale dell'informazione ne costituisce la *convergenza al digitale*; - gli agenti software all'interno del processo comunicativo, che diventa in tal modo il risultato non solo di atti comunicativi espliciti da parte delle persone coinvolte, ma anche dell'elaborazione o dell'integrazione di tali atti da parte di programmi destinati a semplificare o standardizzare, omologare la comunicazione stessa, a renderla suscettibile di elaborazione automatica o a migliorarne l'efficacia; - esempi tipici – ma non certo unici – di questa tendenza sono gli strumenti di traduzione automatica, o quelli che integrano i messaggi con informazioni di geolocalizzazione.⁹ Aggiungiamo: un lessico mediato con una semantica diversa. Questi fattori determinano una trasformazione sintetizzabile nei seguenti punti: - una lingua universale; - scientifica-

⁸ R. BUCCIARELLI, *Immersion in the textual typologies of Italian writing*, I.R.I.S., Salerno 2013.

⁹ <https://it.wikipedia.org/wiki/Geolocalizzazione>: l'identificazione della posizione geografica nel mondo reale di un dato oggetto, secondo diverse tecniche.

mente approvata; - sintetica; - specialistica per ambiti; - omologata, standardizzata; - fatta di linguaggi fissi. Nasce una scuola nuova altamente specialistica in cui le aree del sapere si intersecano.

2. La scuola dei talenti

Afferma U. Margiotta¹⁰ che è necessario promuovere talenti esperti e che la scuola deve avere delle caratteristiche specifiche in cui la responsabilità e la presa in carico del problema diventa motivo e obiettivo di promozione della “scuola di qualità”, ovvero di una scuola che promuova talenti, fatta da insegnanti in grado di consolidare nell’allievo la capacità di orientare con successo le proprie abilità, e di trasformare in esperti i propri talenti naturali. Tale compito fa della scuola e dell’Università istituzioni centrali alla società della conoscenza, in quanto esse sole possono assicurare la trasformazione dei talenti da naturali ad esperti.

Il passaggio di conoscenze, competenze e metacognizioni da naturali ad esperte necessita di un insegnamento strategico, che D.D. Ausubel chiamava “significativo”; che a sua volta produce apprendimenti significativi. Ma che cos’è esattamente un apprendimento significativo? Oggi appare evidente che l’intelligenza è incrementale, e si esplicita sotto forma di atti mentali che non corrispondono solo alla parte razionale ma che investono tutta la personalità. Le ricerche in tal senso dimostrano che i processi di apprendimento non investono solo le funzioni cognitive, ma anche quelle relazionali, emozionali, comunicative.

Promuovere talenti significa rendere le persone capaci di flessibilizzarsi di fronte al mercato delle evenienze. E sono quelli capaci di arrivare al processo di formazione dell’identità e del sé. Come tale processo si realizzi è oggetto di studio delle scienze pedagogiche, orientate all’idea che un apprendimento è tale solo quando è “significativo”. Già D. Ausubel distingueva tra apprendimento meccanico e apprendimento significativo, laddove ‘significativo’ implica una personalizzazione in ragione delle direzioni di senso. Il personalizzare richiede pertanto il prendersi in carico, da parte dell’insegnante, del carattere distintivo del talento di ciascun alunno, il farlo emergere al fine di una formazione completa e realizzante della sua identità. Ogni allievo dovrebbe avere cioè il diritto, e non solo la fortuna, di poter esplicitare il potenziale che lo distingue, che proprio in ragione della sua peculiarità e unicità, promuove arricchimento del soggetto stesso, come anche del contesto in cui vive ed apprende. Tale ipotetico traguardo risulta parallelo alla ricerca delle soluzioni al problema della disoccupazione giovanile, legata a tutti gli effetti al mercato delle competenze.

In questo mercato è richiesta la capacità di negoziare le proprie competenze, nel rispetto della dignità; la capacità di saper spendere i propri stili, di conoscere i modi per declinare tali competenze secondo i bisogni richiesti. Il docente deve declinare il profilo formativo personalizzandolo in vista del progetto di vita del singolo. Ciò è

¹⁰ U. MARGIOTTA, *Profili formativi e sistemi di padronanza nell’insegnamento*, Cirsed, Venezia 2010.

possibile, se si stabiliscono come compiti esperti il raggiungimento di competenze che si esplicitano a partire da quei saperi atteggiamenti e padronanze descritti. Lo scarto fra i compiti esperti, e i compiti criteriali, esplicita il differenziale di apprendimento, sul quale l'insegnante deve impostare la sua programmazione.

I diversi Piani dell'Offerta Formativa dichiarano di far ciò. Ma con quale tasso di ipocrisia? Si è detto che il processo di acquisizione delle padronanze investe il concetto di potenziale di sviluppo. E che tale potenziale è ottenibile a partire dalla analisi-diagnosi del profilo formativo in entrata dello studente. Nel modello pedagogico-didattico (Margiotta, 2005), proposta generale nella parte riguardante gli aspetti metodologici specifici dell'intervento formativo, dimostra come e perché il docente debba identificare, con strategie e strumenti adeguati, sia i saperi "naturali" sia gli stili cognitivi emergenti nel gruppo classe; a seguito di ciò il percorso potrà anche essere identico nei contenuti, ma differenziato nelle modalità di lavoro per gruppi di allievi che abbiano dimostrato di privilegiare strategie di apprendimento diverse.

In questo impegno di progettazione e di conduzione del gruppo classe si mette in gioco l'effettiva expertise professionale del team docente, soprattutto allorché "modula" i contenuti di una determinata unità di studio secondo le diverse dimensioni di stile, avendo cura di: a) articolare le esperienze relative al compito in livelli di complessità adattati alle effettive "zone di apprendimento prossimale" riscontrate nel gruppo classe; b) adottare strategie didattiche diversificate (cfr. Zanchin, 1997) e materiali esperienziali multipli, a seconda della gamma di stili cognitivi rilevati negli allievi e delle richieste del compito specifico; infatti, per alcuni sarà utile prevedere la consultazione guidata e mirata di testi scritti mentre per altri potrà risultare più appropriato l'uso di materiali concreti e di tecnologie operative.

3. Collaborative

Il commento proposto da J.J. Enríquez¹¹ sull'articolo (D.W. Johnson e R.T. Johnson),¹² *The cooperative learning in the classroom*. «In this sense, we should highlight the importance of collaborative and cooperative learning as cross-curricular content founded in constructivist epistemology, as Johnson and Smith, 1991 (cit. in Panitz, 1999: 3) point out»:

First, knowledge is constructed, discovered, and transformed by students. Faculty create the conditions within which students can construct meaning from the material studied by processing it through existing cognitive structures and then retaining it in long-term memory where it remains open to further processing and possible reconstruction. Second, students actively construct their own knowledge. Learning is conceived of

¹¹ Ricerca condotta in un progetto *Collaborative* dal titolo *Immersion in text typologies*, ed I.Ri.I.S, Salerno, <https://www.researchgate.net/profile/Javier-Julian-Enriquez>.

¹² D. JOHNSON - R.T. JOHNSON, *El aprendizaje cooperativo en el aula*, Editoria Paidós, Buenos Aires 1999, in https://www.researchgate.net/publication/265567256_El_aprendizaje_cooperativo_en_el_aula/comments?focusedCommentId=5bfc5905cfe4a764.

as something a learner does, not something that is done to the learner. Students do not passively accept knowledge from the teacher or curriculum. Students activate their existing cognitive structures or construct new ones to subsume the new input. Third, faculty effort is aimed at developing students' competencies and talents. Fourth, education is a personal transaction among students and between the faculty and students as they work together. Fifth, all of the above can only take place within a cooperative context. Sixth, teaching is assumed to be a complex application of theory and research that requires considerable teacher training and continuous refinement of skills and procedures... Collaboration is a philosophy of interaction and personal lifestyle where individuals are responsible for their actions, including learning and respect the abilities and contributions of their peers; Cooperation is a structure of interaction designed to facilitate the accomplishment of a specific product or goal through people working together in groups [...].

As regards this topic, Nunan (1992: 10) also presents an overview of the issues surrounding humanistic education, experiential learning, systemic-functional linguistics, and psycho linguistically motivated classroom-oriented research, as regards collaborative language learning and teaching founded in Vygotsky's theory of cognitive development:

- Cooperative learning provides a viable, and in many contexts, a more effective alternative to the competitive ethic, which dominates much educational thinking today.
- Learning, teaching, and research can be enhanced by extension and redefinition of the role relationships of learners, teachers and researchers. In particular, teachers can be researchers and learners can embrace the roles of researcher and teacher.
- Team teaching is a difficult, but not impossible, mode of organizing teaching and learning, even in cultural contexts where such modes are largely unknown, and the benefits for teachers and learners far outweigh the extra effort involved.
- In order to understand and appreciate the complexities of the language classroom, it is important to study processes of teaching and learning where they actually occur, that is, in the classroom itself.
- Teachers, learners, researchers and teacher educators all have different voices. It is important for modes of teaching, learning, and research to evolve in which all of these voices can be heard.

As we can see, these methods do build an interactive environment in which teachers and learners, can work together, and learn from one another in collaborative work.

4. Collaborative filtering

Negli studi sociali, nella didattica si effettuano studi empirici di previsione e cioè il filtraggio collaborativo (CF)¹³ è una tecnica utilizzata dai sistemi recommender. Il processo di filtraggio per informazioni o modelli utilizzando tecniche che comportano la collaborazione tra più agenti, punti di vista, fonti di dati, applicazioni di filtraggio collaborativo tipicamente coinvolgono grandi insiemi di dati. I processi comunicativi, le azioni sociali didattiche sono descrivibili e quantificabili in una

¹³ https://it.wikipedia.org/wiki/Collaborative_filtering.

ottica trasversale che rientra nel filtro collaborativo ed una azione specifica ne è l'algoritmo del Neighbor.¹⁴

M. Gross¹⁵ introduce la teoria del lessico-grammaticale per descrivere una lingua e per individuare la frase. Produce un impianto teorico-metodologico del lexique-grammaire. Da ingegnere di formazione riconduce il modello scientifico per descrivere una lingua. M. Silberstein è al crocevia tra linguistica descrittiva, linguistica formale nella elaborazione automatica del linguaggio, informatica formale e testi algoritmici e i linguaggi sintetici sono ormai una realtà e sono descrivibili scientificamente (fig. 1):

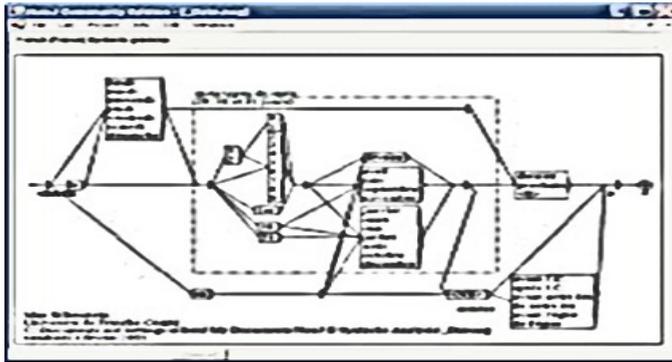


Fig. 1. Descrizione di una frase

Con il nuovo motore linguistico per NooJ¹⁶ si ha la validazione delle analisi di grammatiche sensibili al contesto con macchine a stati finiti (luglio 2016) I Corpus linguistici si trasformano in *Text constructor*.¹⁷

NooJ is capable of both parsing and producing any sentence that matches a given syntactic grammar. We use this functionality to describe direct transitive sentences, and we show that this simple structure of sentence accounts for millions of.....

Con NooJ si hanno grandi risorse linguistiche di grandi coperture come NLG per l'applicazione nel mondo reale.¹⁸ Entra nella società una diversa tipologia testuale sintetica, omologata e per ambiti specialistici. Insomma un linguaggio caratteriz-

¹⁴ k-NN è un tipo di apprendimento basato sull'istanza, o apprendimento pigro, in cui la funzione viene solo approssimata localmente e tutti i calcoli vengono posticipati fino alla classificazione. L'algoritmo k-NN è tra i più semplici di tutti gli algoritmi di apprendimento automatico.

¹⁵ M. GROSS, *Les bases empiriques de la notion de prédicat sémantique*, in *Langages* 63 (1981) 7-52.

¹⁶ Sistema NooJ A Linguistic Development Environment, in <http://www.nooj4nlp.net/>.

¹⁷ M. SILBERSTEIN, *Joe ama Lea: analisi trasformativa delle frasi transitive dirette*, DOI: 10.1007/978-3-319-42471-2_5, Paris 2016.

¹⁸ Frasi fisse sono frasi descrivibili perché secondo il Lessico-grammatica ti permettono di riprodurre testi fissi, perché ogni frase ha la caratteristica della fissità e della non composizionalità

zato dalla descrizione scientifica¹⁹ ma che comunque ha un codice ristretto, con tutti gli aspetti negativi e positivi del caso. Inoltre si promuovono incontri tra linguisti interessati a sviluppare risorse linguistiche di grande copertura e ricercatori interessati allo sviluppo di software NLG reali.

Queste due comunità che hanno lavorato separatamente per molti anni: i ricercatori del NLG sono tipicamente più focalizzati su questioni tecniche specifiche per la generazione di testi, dove le buone prestazioni (ad esempio richiamo e precisione) sono cruciali, mentre i linguisti tendono a concentrarsi sui problemi legati allo sviluppo di esaurienti e risorse precise che sono principalmente “neutre” rispetto a qualsiasi applicazione della PNL (es. parsing o generazione di frasi), usando vari formalismi grammaticali come NooJ, TAG o HPSG. Tuttavia, i recenti progressi in entrambi i campi stanno riducendo molte di queste differenze, e le risorse linguistiche di grande copertura sono sempre più utilizzate dal robusto software di PNL.

Ad esempio, i ricercatori di NLG possono ora utilizzare grandi dizionari di unità ed espressioni multiword e diversi esperimenti linguistici hanno dimostrato la fattibilità dell'uso di grammatiche a struttura di frasi di grandi dimensioni (a priori utilizzate per l'analisi del testo) in modalità ‘generazione’, per produrre automaticamente parafrasi di frasi che sono descritte da grammatiche.

Questi incontri tendono a decidere su come sviluppare risorse linguistiche “neutre” (dizionari, morfologia, struttura delle frasi e grammatiche trasformazionali) che possono essere utilizzate sia per analizzare e generare automaticamente i testi, ma soprattutto tendono a ricercare ed ipotizzare gli effetti didattici.

5. Sintassi e morfologia della lingua d'uso segnata ASL-LIS

Un'analisi comparativa delle lingue segnate NLG ha dimostrato che anche ottemperano senza volerlo a un lessico-grammatica. Le ricerche fanno parte di (L.G.L.I.)1. Il modello teorico di riferimento è rappresentato dalla grammatica “a operatori e argomenti” di Z. S. Harris (1957, 1963, 1970). Ne è derivato un approccio rigorosamente analitico in cui, ferma restando la centralità della sintassi e la scientificità delle regole trasformazionali, la grammatica di una lingua segnata non va interpretata più come modello astratto, ma viene piuttosto indagata a partire da concreti enunciati.

L'attività è stata incentrata sull'approfondimento dei metodi per l'indagine linguistica ed è stata finalizzata, per gli interessati, all'individuazione di modalità di applicazioni curriculari per una moderna glottodidattica. Le applicazioni della linguistica all'informatica sono state molteplici, basti ricordare l'analisi sintattica automatica e il trattamento automatico dei dati linguistici. Inoltre questa esplorazione ha migliorato le conoscenze nel settore dell'elaborazione di *parser*, cioè di analizzatori automatici. Si è ottenuto un modello di riferimento delle unità lessicali puntuale, in cui è stato possibile osservare e quantificare i dati delle regolarità e delle variazioni linguistiche d'uso. Volendo procedere a una classificazione tassonomica delle frasi

¹⁹ A. ELIA, *Lessico-grammatica dei verbi italiani e completiva*, Liguori, Napoli 1984.

ASL possibili nella lingua segnata ASL è opportuno chiarire l'importanza del verbo nella frase mediante il metodo di ricerca e di sperimentazione del L.G.L.I.²

Sulla base di queste premesse, per descrivere una lingua da un punto di vista lessico-grammaticale si dovranno effettuare le seguenti operazioni e questo avviene anche nella lingua dei segni come ASL (fig. 2).²⁰

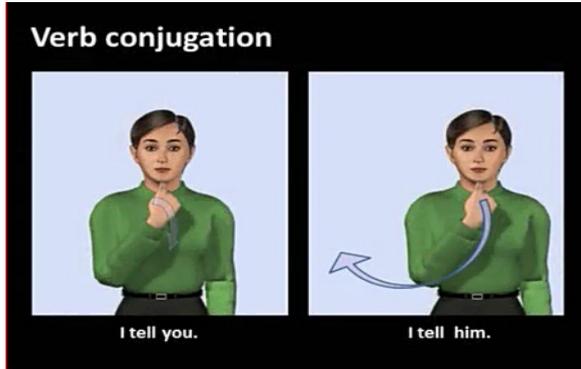


Fig. 2. Operatore verbale nella frase

Enuclea il lessico-grammatico della Robotica ASL: la descrizione motrice dell'operatore e le manipolazioni di trasformazione e di sostituzione; descrivere le possibili combinazioni dei verbi con forme nominali (fig. 3).



Fig. 3. Manipolazione della f1

²⁰ Software Automatic ASL Synthesis facilitates /Deaf/hearing communication.

6. Database Design for American Sign Language

Il software *Automatic ASL²¹ Synthesis facilitates /Deaf/hearing communication*, come affermano gli autori del Sistema comunicativo ASL (Jacob Furst, Karen Alkoby, Andre Berthiaume, Pattaraporn Chomwong, Mary Jo Davidson, Brian Korie, Glenn Lancaster, Steven Lytinen, John McDonald, Lopa Roychoudhuri, Jorge Toro, Noriko Tomuro, Rosalee Wolfe: School of Computer Science, Telecommunications and Information Systems DePaul University) serve a facilitare un Sistema di comunicazione, grazie alla commutazione di segni grafici, precisi di lemmi del codice ASL grazie ad un Sign Language Interpreter:²²

An English-to-ASL translator would convert written or spoken English into a three-dimensional graphic animation depicting ASL. As personal computers become lighter and cheaper, a digital sign language interpreter would provide an economical and flexible solution to the problem of deaf access to English. Further, ASL synthesis technology could be used as a valuable tool for educators and researchers. By using three-dimensional graphics, signs can be viewed from any position, increasing understanding of the sign in space. By using animation, signs can be viewed through time, increasing understanding of the signs as part of complete sentences, rather than as simple vocabulary. However, developing this kind of English-to-ASL translation system imposes serious technical challenges. Because of the unique modality of ASL as a sign language – visual/gestural rather than aural/oral – the translation system must store the linguistic and geometric aspects of ASL signs and generate graphic animations on screen in real time. Also, the sequence of signs in an ASL sentence must look smooth and natural. Therefore, building such an English-to-ASL translator requires expertise in a wide range of areas, including linguistics, machine translation, computer graphics, mathematics and kinesiology. This paper presents a nexus of the system: the database for storing geometric and linguistic information about signs and the transcription interface for creating signs.

Una base di archiviazione di frasi fisse, cioè omologate per ambiti, ma scientificamente descritte, permette ad una comunità di avere un unico codice con tecniche uguali. Nelle comunità dei sordi italiani, non tutti adoperano lo stesso codice. Ad esempio il codice LIS si differenzia da regione a regione. Pertanto l'utilizzo di una base dati digitale unica sarebbe un valido supporto per i sordi come si evince da:

The advantages of storing a language like American Sign Language (ASL) digitally are threefold: 1) the linguistic information enables researchers to make quick queries about lexical properties of the language, 2) the graphical information enables design programs to synthesize graphic animations of ASL signs, and 3) the dictionary information provides an online resource for English-ASL translations. Our database scheme draws on the experiences of Dutch (Cras 98), German, and Japanese researchers who are working on similar projects for other sign languages. Our design is divided into two main tables: one to contain information about handshapes and one to contain other information used to generate complete signs. This includes position, orientation and shape of the hands as well as motions that comprise a

²¹ Automatic ASL Synthesis facilitates /Deaf/hearing communication.

²² AA.Vv., *Database design for american sign language*, DePaul University 2016.

sign. Both tables include raw geometric information as well as linguistic information. The geometric information is used to create the three-dimensional graphical representation for a sign, while the linguistic information provides independence from the geometry and access to lexical information for researchers. The linguistic information for both handshapes and signs is derived from the works of Liddell & Johnson (Lidd.89, Sandler89) and Brentari (Bren 99) as well as geometric information from the interface. The largest task in creating a database of this type is gathering the information once the database scheme has been created. While motion capture initially presents an appealing option for gathering data, it cannot record the linguistic aspects of a sign. It is analogous to scanning in a printed sentence and attempting to use the raw bitmap instead of extracting the characters. Further, the motion and position of a sign may change depending on its context. Another possibility would be to use a general animation package to transcribe signs. However, this approach also poses severe problems. Learning such a package requires a significant investment of time. Our students reported that working through the tutorials of a commonly used animation package took between 40 and 100 hours. Few members of the deaf community are willing to invest such a large amount of time in training before beginning the transcription process.

Gli autori hanno dato una validazione euristica della lingua dei segni nel trascrittore *online*, perché attraverso la configurazione scritta del movimento segnico si ricevono e si trasmettono informazioni linguistiche, e cioè informazioni lessico morfo sintattiche, EMDA (1981: 11ss.), si convalida la grammatica descrittiva e cioè le teorie di M. Gross del lessico –grammatica e non solo pertanto norme e processi di una grammatica. Nelle posizionalità del descrittore c'è l'informazione del tratto e quindi della semantica come dimostra l'immagine, come da (fig. 4).

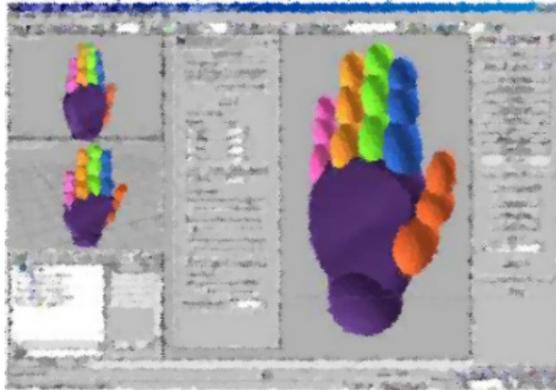


Figura 4. Immagine del trascrittore a forma di mano

7. Digital Intelligence: Type Race-Acro Word-Work-Tools

Digital Intelligence Acro Word è composto dal gruppo di ricerca formato da R. Bucciarelli (Università di Siena), G. Savarese (Università di Salerno), S. Franceschini

(Università di Venezia). Le ricerche fanno parte del progetto (ALTI) ricerca nazionale (PRIN) 2005 -2008 “Atlanti tematici informatici”.

Uno dei risultati più importanti della descrizione lessico-grammaticale è la costruzione di *software* e *lingware* orientati all’analisi testuale automatica. La ricerca si basa sul reperimento e sull’analisi di forme linguistiche, sia semplici sia composte (polirematiche), all’interno di ampi corpus testuali, le stesse inserite, poi, in base dati ed in conformità con gli standard Europei RELEX. I data base elettronici sono stati poi integrati ed utilizzati in software d’analisi testuale automatica ed utilizzati per il *tagging* morfo-sintattico di testi in formato elettronico. Il primo approccio ai Corpus di consultazione e di traduzione di frasi in assoluto, per la costruzione di testi è Type Race²³ Bucciarelli - Renda (2000) la prima risorsa linguistica per la elaborazione automatica del linguaggio naturale, ideato e progettata con il Team del Dip. di scienze della Comunicazione polo DSN dell’Università degli studi di Salerno (2000). Da questa esperienza scaturisce il nuovo digital computazionale “Type-Race” costituito da diversi momenti interagenti, perché potenziando gli ambiti delle conoscenze linguistiche migliora qualitativamente l’output informatico.

Il criterio vettore guida che permette l’accesso alle tecniche d’input del Type-Race è la linguistica strutturale. L’ipotesi esplorativa di linguistica computazionale, in fase sperimentale, è diretta ad analisi del sintagma e ancor più a sintesi di elementi morfemici e lessemici atti a produrre tecniche di apprendimento cognitivo per non complessità strutturale e semantica. Esso prevede la realizzazione di un Parser morfologico, sintattico-semantico che sia in grado di operare scelte strutturali sulla base di codici personalizzati quali la posizione di un certo costituente, nonché di strutture fisse, frasi idiomatiche, formule utilizzate in varie parti del testo in analisi, allo scopo di intuire i sistemi di trascrizione. La base dati di frasi minime viene riconvertita in acronimi e riprodotte in tassonomie (fig. 5).

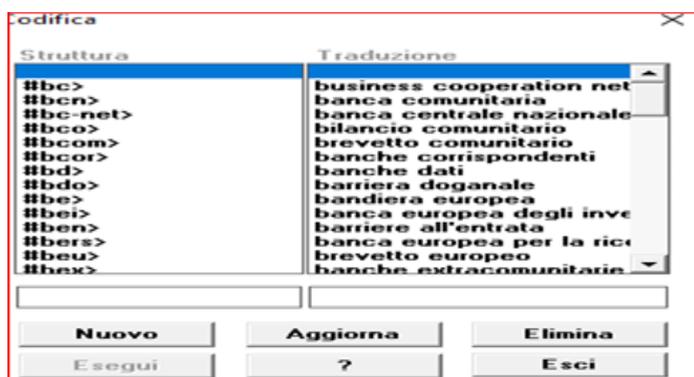


Figura 5. Base dati di tassonomia di frasi

²³ Type-Race è un prodotto informatico, in cui il software serve da contenitore, l’utilizzazione del prodotto è frutto di sapienza umana. © appartiene a Renda; Bucciarelli; Elia. N50061363717.

Completa il *software* un corpo di scrittura in cui è possibile trascrivere il testo circolari, decreti, leggi dello stato (fig. 6).

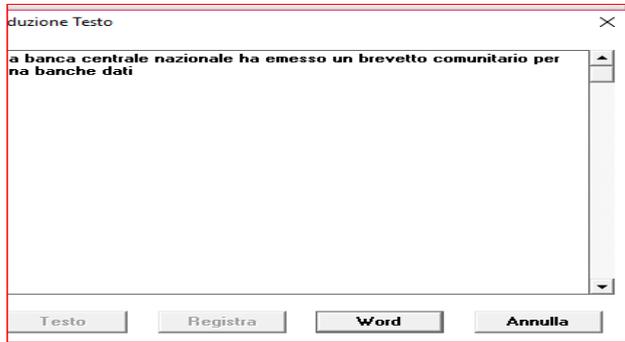


Figura 6. Il testo riprodotto

Nel 2014 nasce Digital intelligence l'Acro Word (Bucciarelli, Villari, Terrone, Marcone, Santoro)²⁴ una nuova risorsa linguistica per la riproduzione e la gestione automatica dei linguaggi NLG, ma soprattutto per i linguaggi della new economy. Il software ha come scopo di supportare la produzione dei testi o di parti testuali. Il Text constructor è un valido supporto per l'operatore digitale perché non produce solo parafrasi testuali (invarianza morfemica e sinonimia), ma test composti da osmosi di frasi libere e frasi fisse, per la prima volta è previsto l'intervento di un linguista digitale, che sulla base delle sue conoscenze, formula, riformula traduce e trasforma un testo, cioè un software per l'analisi testuale automatica e di un costruttore testi per la comunicazione dei linguaggi NLG ma prima di giungere alla costruzione di un testo digitale, è opportuno esaminare il corpus in omnia parte, perché ogni parte ha una funzione autonoma, ma interagente sul modello lessico-grammatica, che grazie alla linguistica computazionale valida il metodo empirico delle sue ricerche e crea software per l'analisi testuale automatica, che si servono di software applicativi come dizionari elettronici e pertanto composto da due momenti interagenti.

In prima fase si costruisce "manufacturer and generator acronyms" si basa sul reperimento di frasi sull'analisi di forme linguistiche, composte, all'interno di ampi corpus testuali. Si inizia la fase di compilazione delle unità semantiche (le frasi) vengono ridotte in acronimi e inserite, poi, in base dati, completando così l'indicizzazione e la tokenizzazione, per poi eseguire il matching delle unità semantiche contenute nelle tassonomie e le entrate catalogate. Il Matching ci dà il dizionario elettronico delle unità semantiche, in quanto unità di significazione di un acronimo.

Le entrate sono elencate in ordine alfabetico e contengono informazioni di tipo morfo-grammaticale e suddivise in base alla loro caratteristica di unità di significato auto-

²⁴ Acro-Word 2014 © R. Bucciarelli, P. Villari, F. Terrone, M. Terrone, F. Santoro, R. Marcone. All Rights reserved.

me. È una lemmatizzazione di carattere semantico, un recupero automatico delle informazioni per la strutturazione di un dizionario elettronico che all'interno del software di analisi testuale svolge il ruolo di motore linguistico con cui effettuare tutte le operazioni di matching e parsing, potremmo definire questa applicazione non-intelligente.

Step A - la lettura automatica di un testo, completa di indicizzazione e tokenizzazione, per eseguire il matching tra le parole contenute dal testo e le entrate catalogate e classificate nei dizionari elettronici. Il risultato del matching è la creazione di dizionari elettronici del testo analizzato; in questi dizionari, le entrate sono elencate in ordine alfabetico, corredate da informazioni di tipo morfo-grammaticale e suddivise in base alla loro caratteristica di unità di significato autonomo.

Una seconda fase dell'analisi consente di leggere all'interno del testo, effettuando specifiche ricerche visualizzabili sotto forma di concordanze, nonché di effettuare la localizzazione di pattern sintattici, la disambiguazione ed il parsing del testo.

Una terza ed ultima fase dell'analisi consente di importare specifici file realizzati in forma di tabella con Microsoft® Office Excel. Nella base dati è possibile inserire filmati e oggetti (fig. 7).

ID	codice	parola	tedesco	inglese	scritta
550	{vot}>	voto all'unanimità	voto all'unanimità	voto all'unanimità	
551	{vot}>	voto ponderato	voto ponderato	voto ponderato	
552	{vot}>	world trade organization	world trade organization	world trade organization	
553	{vot}>	youth for europe	youth for europe	youth for europe	
554	{zof}>	zona di libero scambio	zona di libero scambio	zona di libero scambio	
555	{zof}>	zona rifugio	zona rifugio	zona rifugio	
556	{senti}>	Chi non dà valore al centesimo, non merita	Wer den Pfennig nicht ehrt, ist den taler	Who don't take in care cents val	
557	{sic}>	Lingua italiana dei segni	italienische Gebärdensprache	Italian sign language	
558	{OFB}>	Dattilologia fonetica Bimanuale	Bimanuelle Fingeralphabet Phonetik	Bimanual finger spelling Phonetics	
559	{RAU}>	Telegiornale con sottotitolazione	Nachrichten mit Untertiteln	News with subtitles	
560	{LFSB}>	Corpus LFSB Le puzzle			
561	{}				
567	{ANIMAV}>	te basta solo un po' d'aria nuova. Se mi g			Package
568	{AMICD}>	È facile allontanarsi sai. Se come te anch			Package
569	{IDGS}>	Progetto di Hamburg	Entwurf Hamburg	Project Hamburg	
571	{AMUSCO}>	La vita in rosa			Package
573	{SENTD}>	Sordo, mi chiamano Sordot!			Documento di f

Figura 7. Base dati Acro Word

8. Man builder text: sistema blended

È un foglio di scrittura nelle mani di un operatore che costruisce il testo digitale sulla base delle sue competenze informatiche, linguistiche, ecc., pertanto per abbreviare i tempi di scrittura si serve del richiamo per le frasi fisse ed aggiunge frasi libere, scrive, modifica riconverte i testi e traduce in asse della lingua ed in più la traduzione rimane integra es: di una tratto della Sintesi delle funzioni:

Viene definito §AR>. §TNC>. L'obiettivo §OB>. La tecnica ricorsiva è divisa in tre fasi: la prima fase consiste nel §FS1>. La seconda fase serve a §FS2> infine la terza fase la fase di comprensione e calcolo ci permette §FS3> (fig. 8).²⁵

²⁵ E. Acierno è costruttore della sperimentazione in Ppt.

Viene definito §AR>. §TNC>. L'obiettivo §OB>. La tecnica ricorsiva è divisa in 3 fasi : la prima fase consiste nel §FS1>.la seconda fase serve a §FS2> infine la terza fase la fase di comprensione e calcolo ci permette §FS3>

Figura 8. Testo di scrittura digitale

Viene definito algoritmo ricorsivo, un procedimento mirato a risolvere un problema con passi elementari, espressi in termini di se stesso. La tecnica ricorsiva permette di scrivere algoritmi sintetici per molti problemi, essi sono efficienti anche nell'implementazione della stessa funzione. L'obiettivo è dunque di riscrivere funzioni, insiemi o codici in termini di se stessi, ma di dimensioni più piccole.

La tecnica ricorsiva è divisa in tre fasi: la prima fase consiste nel costruire una nuova funzione utilizzando la funzione principale in modo tale che la nuova risulti essere una variazione della principale. La seconda fase serve a dividere la funzione in condizione iniziale e funzione secondaria in modo tale da rendere facile ogni operazione su di essa infine la terza fase la fase di comprensione e calcolo ci permette capire come la funzione si comporta con valori numerici e ci consente di calcolare tutti i valori della funzione a partire dalla condizione iniziale (fig. 9).

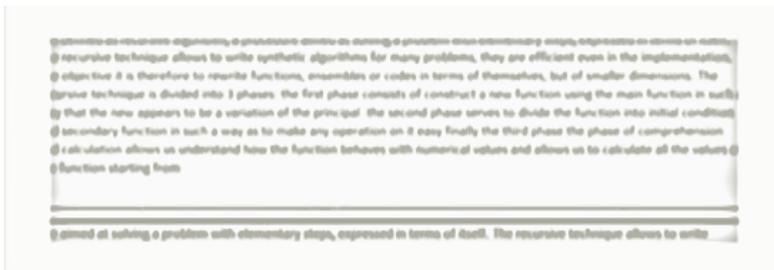


Figura 9. Testo in riconversione

Ultimo prodotto Work-Tools (2016) (attualmente in fase di sperimentazione) o Linguistic Resources for Automatic Natural Language. Esso è una proposta per una didattica inclusiva. L'utente si serve dei modelli interattivi a dominanza lineare, sui modelli ITS (Intelligent Tutoring System), in cui l'uomo diventa costruttore delle proprie conoscenze. È stato concepito sul modello *Acro-Word*, ma contiene all'interno del *DB* anche oggetti in cui è possibile inserire video, filmati sequenze di frasi utili per la trascrizione e per la riconversione per translitterazione o per formulazione. Riconverte il logografo in caratteri cinesi (in uso comune definiti "ideogrammi") (fig. 10).

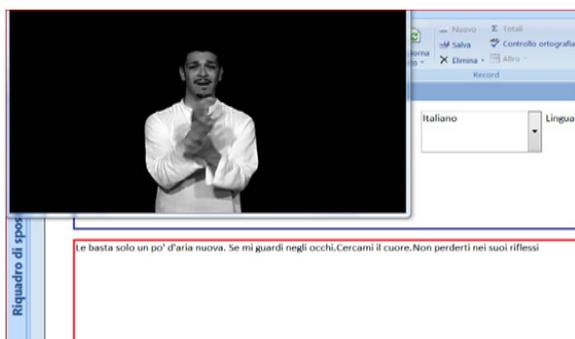


Figura 10. Riconverte le immagini in testo

Conclusioni

I *software* sono le risultanze positive di ipotesi operative condotte sul campo nel corso della ultradecennale esperienza di anni di studio e di lavoro di un gruppo di volontari e sono:

- ASL Project At De Paul è una riproduttore online di testi secondo DB di frasi fisse, con un suo codice robotico, che attraverso una grammaticità ottempera le norme del lessico grammatica;

- Type-Race (2000), che è il primo prodotto a scopo didattico per supportare i discendenti disabili sensoriali nelle consultazioni delle polirematiche e delle frasi fisse e di ampliare la conoscenza dei linguaggi professionali;

- Acro-Word (2013), che è il primo vero costruttore testo 8 composto da un corpus linguistico con un DB di oltre 5000 tra frasi fisse e frasi fatte rilevate da un dizionario di consultazione di Tullio De Mauro (1999). È un corpus di scrittura (foglio di scrittura), in cui interviene l'uomo e produce, riformula e trasforma un testo avvalendosi della tecnica del richiamo e delle sue competenze linguistiche; un corpus di trascrizione e di trasformazione e di riformulazione del testo scritto. Queste due fasi si compensano ed è un prodigio umano, perché l'acronimo si trasforma e traduce in frase che va a comporre un testo gestito dall'uomo. Inoltre, è in questa fase che rivediamo l'esatta riformulazione della frase per supportare la traduzione, ma soprattutto per costruire testi professionali in parafrasi;

- Work-Tools (2016), che si differenzia dall'Acro-Word per la sola composizione del DB, perché c'è l'inserimento dell'oggetto che ti permette di inserire sequenze filmate, utile per la riconversione dei linguaggi segnici e per le lingue con codici composti da ideogrammi (codice cinese), oppure in linguaggi gestuali.

Bibliografia

- ACIERNO E., *Sperimentazione, modello in Ppt*, in <https://www.researchgate.net/>.
- BRENTARI D., *A Prosodic Model of Sign Language Phonology*, MIT Press, Cambridge, Massachusetts 1998.
- BUCCIARELLI R., *Immersion in the textual typologies of italian writing*, I.R.I.S, Salerno 2013.
- BUCCIARELLI R. - VILLARI P. - TERRONE M. - SANTORO F. - MARCONE R., *Acro-Word* 2014 ©.
- DE MAURO T., *Grande dizionario italiano dell'uso*, UTET, Torino 1999.
- GROSS M., *Les bases empiriques de la notion de prédicat sémantique*, in *Langages* 63 (1981) 7-52.
- JOHNSON D. - JOHNSON R., *El aprendizaje cooperativo en el aula*, Paidós, Buenos Aires 1999.
- LIDDELL SCOTT K. - JOHNSON R.E., *American Sign Language: The Phonological Base*, *Sign Language Studies* 64 (1997) 195-277.
- MARGIOTTA U., *Profili formativi e sistemi di padronanza nell'insegnamento*, Cirsed, Venezia 2010.
- NUNAN D., *Collaborative language learning and teaching*, University Press, Cambridge 1992.
- NooJ A Linguistic Development Environment*, in <http://www.nooj4nlp.net/>.
- PANITZ T., *Collaborative versus Cooperative Learning: A Comparison of the Two Concepts Which Will Help Us Understand the Underlying Nature of Interactive Learning*, in <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED448443.pdf>.
- SILBERSTEIN M., *NooJ: A Cooperative, Object-Oriented Architecture for NLP. INTEX pour la Linguistique et le traitement automatique des langues*, Cahiers de la MSH Ledoux, Presses Universitaires de France - Comté 2004.
- SILBERSTEIN M., *Joe ama Lea: analisi trasformativa delle frasi transitive dirette*, (DOI: 10.1007/978-3-319-42471-2_5), Paris 2016.

IL METODO *FREEDOM WRITERS*: IMPARARE A SCEGLIERE. LA SCRITTURA DI SÉ, UNA STRADA CHE PUÒ GENERARE CAMBIAMENTO?

Giuseppe Corsio¹

1. Il metodo

La comunicazione vorrebbe presentare alcune sintetiche caratteristiche di una metodologia educativa denominata dei “Freedom Writers”, nata in contesto scolastico statunitense, la cui ideatrice è la Prof.ssa di Letteratura Inglese Erin Gruwell.²

La metodologia ha l’obiettivo di aiutare adolescenti e giovani a prendere decisioni in merito alle scelte della propria vita. Le domande generative della Prof.ssa E. Gruwell sono nate dall’esperienza di contatto con tanti studenti di culture diverse e legati tra di loro solo dalla volontà di difendere la propria gang. E. Gruwell farà di questo gruppo-gang una comunità di scrittori.

L’esperienza della prof.ssa E. Gruwell è nata da alcune domande generative; evidenziamone alcune: - lo scrivere la propria storia può preparare i giovani a compiere scelte di vita?; - può aiutare ad elaborare e sviluppare desiderio di cambiamento?; - lo scrivere ed il leggere letteratura possono aiutare i giovani a trovare criteri per scegliere? discernere?³

Le storie di cambiamento che la prof.ssa E. Gruwell racconta sembrano orientate a rispondere positivamente alle domande generative: la trasformazione è possibile, la pratica delle scelte passa anche attraverso la scrittura di sé ed in particolare attraverso la scrittura della propria storia di vita. L’autobiografia infatti è un modo di farsi carico di sé, di prendersi a cuore; è ricerca sociale, è autoanalisi.⁴ L’atto dello

¹ Giuseppe CURSIO, Università Pontificia Salesiana, Roma.

² Cfr. THE FREEDOM WRITERS - E. GRUWELL, *Freedom Writers Diary: their story, their words*, Broadway Books, New York 1999; THE FREEDOM WRITERS TEACHERS - E. GRUWELL, *Teaching hope*, Broadway Books, New York 2009; E. GRUWELL, *Teach with Your Heart: Lessons I Learned from The Freedom Writers*, Broadway Books, New York 2007; E. GRUWELL - A.R. LOPEZ - F. PEARSON, *In My Shoes: Teen Reflections on Hope & the Future*, Write Life, Omaha 2011; E. GRUWELL - F. MCCOURT, *The Gigantic Book of Teachers’ Wisdom*, Skyhorse, New York 2007.

³ Cfr. G. MONTESANO, *Come diventare vivi. Un vademecum per lettori selvaggi*, Bompiani, Milano 2018.

⁴ Cfr. D. DEMETRIO, *L’educazione nella vita adulta*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1995,

scrivere potrebbe diventare quella distanza che consente al giovane, ed allo studente in particolare, di pensare il “pensato”, quell’incessante bisogno di dare ragione dei suoi tumulti emozionali.

Scrivere è fermarsi, provare a balbettare risposte circa il proprio essere al mondo,⁵ il proprio cammino di vita; scrivere è passare nel buio del non conosciuto, del misterioso, per arrivare alla consapevolezza. Lo scrivere è l’ultimo atto di un interminabile processo interno che va accompagnato da adulti significativi: imparare a maneggiare il senso del vuoto, imparare a scrivere delle proprie speranze e delle proprie disavventure.⁶

Dentro lo scrivere c’è la lettura di storie, il leggere biografie, entrare in contatto con esperienze che sviluppano disponibilità al cambiamento. Il groviglio del sentire può essere “mentalizzato” grazie a questa incessante operazione del trovare le proprie parole per raccontarsi. Il bisogno esplorativo dello studente, può essere tracciato da questi segnali dell’alfabeto, da parole che hanno corpo, parole che trasformano eventi in esperienze. Scrivere è imparare a metariflettere, imparare ad apprendere dall’esperienza, quel groviglio diventato parola perché fatto rinascere dalla scrittura. Faticoso e incessante prendere posizione, sviluppare il proprio punto di vista per non nascondersi nei meandri del collettivo, dell’indifferenziato.

In questo percorso, lo studente ha bisogno di essere accompagnato e la scuola, così come l’Università, può diventare la piazza della memoria, il luogo dell’imparare a scrivere, il luogo del prendersi del tempo, il luogo della lentezza. Scrivere può aumentare lo spazio della libertà interiore, lo spazio del rispetto delle differenze. Scrivere può aiutare a scegliere.⁷

La metodologia educativa dei *Freedom Writers* non educa solo alla scrittura di sé, ma anche alla “lettura”, cioè all’incontro con gli autori della Letteratura e delle Arti in genere; ed è proprio a questa condizione di lettura dell’*altro da sé*, che si trovano nuove parole per potersi raccontare nella propria vita e nella propria esperienza. La Letteratura è una finestra sul mondo che ci consente di cogliere le diverse interpre-

Id., *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano 1996; Id., *Manuale di educazione degli adulti*, Laterza, Roma-Bari 1997; Id., *Pedagogia della memoria. Per sé, per gli altri*, Meltemi, Roma 1998; Id., *L'educazione interiore. Introduzione alla pedagogia introspettiva*, Rcs Libri, Milano 2000.

⁵ Cfr. V.E. FRANKL, *Logoterapia e analisi esistenziale*, Morcelliana, Brescia 1953; Id., *Uno psicologo nei lager*, Ares, Milano 1967; Id., *Alla ricerca di un significato della vita*, Mursia, Milano 1974.

⁶ Cfr. D. DEMETRIO, *Ricordare a scuola. Fare memoria e didattica autobiografica*, Laterza, Roma-Bari 2003; Id., *Filosofia del camminare. Esercizi di meditazione mediterranea*, Raffaello Cortina, Milano 2005; Id., *La vita schiva. Il sentimento e le virtù della timidezza*, Raffaello Cortina, Milano 2007; Id., *La scrittura clinica. Consulenza autobiografica e fragilità esistenziali*, Raffaello Cortina, Milano 2008.

⁷ Cfr. THE FREEDOM WRITERS - E. GRUWELL, *The Freedom Writers Diary: How a Teacher and 150 Teens Used Writing to Change Themselves and the World Around Them*, Broadway Books, New York 1999; THE FREEDOM WRITERS FOUNDATION - E. GRUWELL, *The Freedom Writers Diary Teacher's Guide*, Broadway Books, New York 2007.

tazioni che le persone danno alla loro vita, al loro futuro, anche sotto la prospettiva del cambiamento. Potremmo pensare con una battuta che, nei sistemi educativi, si tratta di progettare *un'altalena educativa*: dai *Freedom Writers* ai *Freedom Readers*. Liberi scrittori, liberi lettori.

Per scrivere e “riscrivere se stessi”, sviluppare il potere della libertà di scelta, bisogna diventare lettori selvaggi. Possiamo quindi dire che questo percorso metodologico può avviare i giovani alla scrittura di sé mediante la “lettura” di altri; può creare, secondo noi, le condizioni, perché si coltivi un’abitudine allo scrivere ed in particolare allo scrivere di sé a partire da letture di storie di vita stimolanti che l’adulto-educatore dovrebbe proporre: un terreno fecondo che secondo noi potrebbe sviluppare cambiamenti esistenziali forti e decisivi per i futuri personali e delle società.

Il processo del cambiamento, secondo la metodologia dei *Freedom Writers*, avviene in tre fasi: *coinvolgi, illumina, dai potere*; si basa su una “salsa segreta” che E. Gruwell suggerisce agli educatori composta di questi ingredienti: - credi nei tuoi studenti; - abbatti le zone di comfort; - crea un ambiente sicuro; - convalida le conoscenze precedenti; - motiva i tuoi studenti; - incoraggia la collaborazione; - insegna tolleranza; - promuovi diversità; - crea comunità; - costruisci ponti; - aspettati responsabilità; - celebra il successo.

Si concretizza, infine, in numerose attività concrete, proposte nella *Guida per gli insegnanti*,⁸ attività tra le quali ritroviamo la scrittura del *Diario* come pratica principale, ma anche attività da realizzare mediante lo scrivere su grafici visuali suggestivi, stimolanti, coinvolgenti che promuovono il cambiamento personale e sociale.

Riporto in sintesi una testimonianza di cambiamento, il racconto degli effetti di questa metodologia educativa da parte di una *Freedom Writers*. Si tratta di una intervista che feci a Los Angeles nel Luglio 2016 ad una *Freedom Writers* Sue Ellen Alpizar:

Secondo la tua esperienza, anche in riferimento a quello che è successo a te stessa, il cambiamento promosso nelle persone attraverso la metodologia educativa dei Freedom Writers è davvero significativa, importante? Incide veramente nella vita delle persone?

Ecco la sua risposta:

Ci aspettiamo che gli studenti possano entrare in aula e lasciare tutti i problemi che hanno in casa fuori dell'aula. E questo è irrealistico. Cose che succedono a casa e nel filtro comunità in classe influenzano la capacità dello studente di raggiungere l'obiettivo. Per esempio, per me, ho avuto un sacco di problemi a casa. I miei genitori erano separati, ho avuto un fratello che stava morendo e era stato abusato. Come poteva questo non incidere su di me a scuola? Non è realistico aspettarsi che l'allievo lasci tutto alle spalle e quindi è veramente importante affrontare lo studente come persona in primo luogo prima di aspettarsi che lui impari. Questa è l'unica cosa che la signora E. Gruwell ha fatto per noi: ha visto quanti problemi avevamo, voleva aiutarci; e l'unico modo che ha visto come poteva aiutarci era attraverso la scrittura. La

⁸ Cfr. THE FREEDOM WRITERS FOUNDATION - E. GRUWELL, *The Freedom Writers Diary Teacher's Guide*, cit.

*scrittura ci ha permesso di esprimere ciò che avevamo costruito dentro di noi, tutto quel dolore, rabbia e tristezza e ci ha aiutato a metterlo giù sulla carta. Qualcosa di molto semplice, ma che ci ha aiutato ad affrontare questi problemi a casa in qualche modo e di essere in grado di andare avanti. Questa metodologia davvero mi ha aiutato in questo modo.*⁹

2. Adulti in prima linea: uomini e donne al fronte. Costruire un profilo docente/educatore

Una condizione importante per incoraggiare i giovani a scrivere autobiografie, tracce di sé, grafici espressivi, disegni, è che lo stesso adulto viva questa dimensione narrativa, traendo dalla sua esperienza domande e stimoli per aiutare i giovani nel loro processo di cambiamento, utilizzando una penna e dei fogli. La questione cruciale rimane comunque quella di trovare adulti che scelgono di liberamente formarsi per aiutare i giovani ad affrontare i loro compiti di sviluppo.¹⁰

Di qui per esempio l'adulto che svolge la professione di insegnante diventa decisivo, soprattutto nella sua capacità di testimoniare la sua completezza con qualità e limiti del suo essere personale. Proprio la storia di E. Gruwell ci dice che l'autoanalisi e l'ascolto dei propri studenti come "maestri" per il proprio cambiamento possono diventare una leva efficace per costruire passaggi di vita.

Consapevoli che l'esperienza di cambiamento degli studenti, ipotizzata dall'applicazione del Metodo *Freedom Writers*, nasce prima di tutto dall'accogliere l'esigenza della formazione permanente da parte degli adulti, a conclusione di questa breve comunicazione, possiamo dire che sarebbe utile indagare l'ambito della ricerca riguardante il profilo del docente e la sua formazione iniziale e in servizio.

La condizione di cambiamento degli studenti è infatti strettamente legata al cambiamento delle figure adulte che esercitano la professione educativa, alla loro motivazione, alla loro carica umana, alla loro ispirazione, alla capacità di coinvolgere, illuminare e dare potere personale; alla loro capacità di perdere, ma anche alla loro capacità di fare dell'inciampo una leva per il cambiamento;¹¹ alla loro capacità di ascoltare le voci della strada. In questo senso, una prospettiva di ricerca interessante potrebbe riguardare la relazione tra il metodo di E. Gruwell e il metodo educativo di San Giovanni Bosco, in particolare nello sviluppo di una *pedagogia per la strada e nella strada*, puntando all'ipotesi che la metodologia educativa dei FW possa essere anche considerata un *metodo preventivo*.

⁹ Intervista a Sue Ellen Alpizar Los Angeles 2013, in G. CURSIO, *Un docente Freedom Writers. Diario di un'esperienza*, in *Formazione & Insegnamento*, Roma, Pensa MultiMedia 12 (2014/3), 189-202.

¹⁰ Cfr. R.J. HAVINGHURST, *Human Development and Education*, Longman, New York 1953.

¹¹ Cfr. M. RECALCATI, *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Giulio Einaudi, Torino 2014.

Bibliografia

- DEMETRIO D., *L'educazione nella vita adulta*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1995.
- DEMETRIO D., *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano 1996.
- DEMETRIO D., *Manuale di educazione degli adulti*, Laterza, Roma-Bari 1997.
- DEMETRIO D., *Pedagogia della memoria. Per sé, per gli altri*, Meltemi, Roma 1998.
- DEMETRIO D., *L'educazione interiore. Introduzione alla pedagogia introspettiva*, Rcs Libri, Milano 2000.
- FRANKL V.E., *Logoterapia e analisi esistenziale*, Morcelliana, Brescia 1953.
- FRANKL V.E., *Uno psicologo nei lager*, Ares, Milano 1967.
- FRANKL V.E., *Alla ricerca di un significato della vita*, Mursia, Milano 1974.
- FRANKL V.E., *Dio nell'inconscio*, Morcelliana, Brescia 1975.
- FRANKL V.E., *La sofferenza di una vita senza senso. Psicoterapia per l'uomo d'oggi*, Elledici, Leumann (To) 1978.
- GRUWELL E., *Teach with Your Heart: Lessons I Learned from The Freedom Writers*, Broadway Books, New York 2007.
- GRUWELL E. - LOPEZ A.R. - PEARSON F., *In My Shoes: Teen Reflections on Hope & the Future*, Write Life, Omaha 2011.
- GRUWELL E. - MCCOURT F., *The Gigantic Book of Teachers' Wisdom*, Skyhorse, New York 2007.
- GRUWELL E. - MCCOURT F., *1.001 Pearls of Teachers' Wisdom: Quotations on Life and Learning*, Skyhorse, New York 2011.
- THE FREEDOM WRITERS - GRUWELL E., *The Freedom Writers Diary: How a Teacher and 150 Teens Used Writing to Change Themselves and the World Around Them*, Broadway Books, New York 1999.
- THE FREEDOM WRITERS FOUNDATION - GRUWELL E., *The Freedom Writers Diary Teacher's Guide*, Broadway Books, New York 2007.

I GIOVANI E L'EUROPA

*Maria Pia Di Nonno*¹

*I giovani e l'Europa*². È probabilmente questo un titolo che potrebbe apparire troppo impegnativo per un articolo così tanto modesto, ma che è stato volutamente scelto per due ordini di ragioni: da un lato per il suo tono altamente evocativo e dall'altro per il suo rimando diretto ai nostri giorni.

La questione sui giovani e l'Europa potrebbe condurre, in effetti, ad una serie infinita di questioni e riflessioni – essendo tra l'altro gioventù ed Europa due concetti ampi e di non agevole riconduzione ad un'unica e delimitata definizione – ed è opportuno evidenziare che in questo specifico caso la tematica verrà affrontata assumendo come punto di indagine l'evoluzione, a livello comunitario, delle politiche educative e giovanili. Se nella prima parte ci si concentrerà dunque, come non sarebbe potuto essere altrimenti, sulla storia – cercando di ripercorrerne i tratti più salienti – nella seconda ci si soffermerà sull'oggi e sul nesso, letto però attraverso una prospettiva europea, esistente tra educazione e giovani.

Posizioniamo, adesso, le lancette del nostro orologio indietro di circa sessantuno anni. Il 25 marzo del 1957 i leader dei sei Paesi fondatori, che quel giorno avrebbero dato vita alla CEE e all'EURATOM, si riunirono in una solenne cerimonia che si tenne, come sicuramente noto, nella *Sala degli Orazi e Curiazi* in Campidoglio.³

Gli strascichi della Seconda Guerra Mondiale, che nemmeno dieci anni prima avevano visto i popoli europei schierati gli uni contro gli altri, continuavano ad essere tangibili e le nefandezze e gli orrori di quel mesto periodo storico rimanevano altrettanto vividi nei ricordi dei cittadini, così come in quelli dei loro più alti rappresentanti politici. Appariva evidente, dunque, che fosse necessario intervenire affinché tali condizioni non si venissero proprio più a ricreare, nemmeno a livello potenziale. E fu così che, sulla base di tali ragionamenti, in quegli anni vennero mossi i primi passi verso un processo di integrazione europea.

Più limitatamente alla questione dell'educazione giovanile va annotato che seb-

¹ Maria Pia Di Nonno, La Sapienza Università di Roma.

² L'aver riportato la parola Europa, con le prime due lettere in maiuscolo (EU), non è casuale. Si vuole rimarcare infatti che si tratta di una riflessione sui giovani nell'Europa comunitaria, e non sui giovani e l'Europa in generale.

³ E. ALTAVILLA, *Il cordiale incontro degli statisti di sei nazioni*, in *Il Corriere della Sera* (26 marzo 1957).

bene molti dei cosiddetti *Padri Fondatori* non fossero indifferenti verso la problematica – ben coscienti di quanto educazione e informazione potessero impattare non solo sul rendimento scolastico dei giovani, ma anche sulla formazione di un proprio pensiero critico e responsabile – quasi nessun riferimento venne inserito nei Trattati di Roma in relazione alle politiche giovanili. Questo probabilmente, seppur si tratti di semplici supposizioni, potrebbe essere stato causato da un lato dalla necessità di dare la precedenza a questioni che all'epoca potevano sembrare ben più urgenti (come l'unione economica) e dall'altro dalla titubanza mostrata dai singoli Stati di privarsi di un settore ritenuto altamente strategico.

Alcuni timidi accenni possono essere rintracciati di fatto più in relazione ad una politica di formazione professionale, che ad una vera politica europea della gioventù. Al Titolo III della Parte Seconda del *Trattato Istitutivo la Comunità Economica Europea*, ad esempio, e dedicato alla *Libera circolazione delle persone, dei servizi e dei capitali* si rinvengono gli artt. 50 e 57:⁴ il primo incentrato sul bisogno di sviluppare un programma comune per gli scambi dei giovani lavoratori – ma si badi bene solo dei lavoratori – e il secondo sull'urgenza di attuare delle direttive volte a garantire il riconoscimento di diplomi, certificati ed altri titoli. Un ulteriore, nonché ultimo, riferimento lo si riscontra infine nell'art. 128 contenuto nella Parte Terza *Politica della Comunità* al Titolo III *Politica Sociale* in cui l'attenzione sul concetto di politica comune di informazione viene sì accentuato ma, anche in questo caso, limitatamente al settore lavorativo.

Sebbene una prima e sostanziale inversione di marcia nel settore delle politiche giovanili sarebbe stata registrata solo a seguito delle manifestazioni studentesche del 1968; già a partire dagli anni '50 non sarebbero mancate alcune iniziative di rilevanza comunitaria. Tra alcune delle figure più rimarchevoli da tenere a mente andrebbe certamente annoverato l'on. socialista G. Kreyssing, un eurodeputato tedesco, che nel 1959 avrebbe presentato una proposta – adottata poi il 24 novembre 1959 dall'Assemblea parlamentare – relativa all'istituzione di un fondo interamente destinato al *Servizio Comune di Informazione e Stampa* della Commissione delle Comunità Europee (che in seguito sarebbe divenuta la *Direzione Generale dell'Informazione*) e più specificatamente alla *Divisione Informazione, Gioventù ed Educazione degli Adulti*.⁵

Una Divisione questa che sin dal momento della sua costituzione, all'inizio degli anni '60, si sarebbe fatta promotrice di progetti d'avanguardia nel settore della formazione e dell'informazione giovanile come ad esempio: organizzazione di incontri, conferenze, visite di gruppo per i giovani presso le istituzioni europee, istituzione di borse di studio o premi ed anche costituzione della rete dei Centri di Documentazione Europea (tutt'ora attivi) con l'obiettivo di riuscire a documentare efficacemente gli studenti sulle tematiche europee.

A seguire – e a riprova del fatto che seppur in minima parte fosse già percepibile all'inizio degli anni '60 un forte disincanto e una radicata disillusione dei giovani verso le istituzioni – un'altra onorevole, l'on. Strobel anch'essa di nazionalità tedesca

⁴ La Parte Seconda è denominata *Fondamenti della Comunità*.

⁵ ASSEMBLEA PARLAMENTARE, *Dibattiti. Sessione di Novembre 1959*, n. 21, marzo 1960.

e anch'essa socialista come l'on. G. Kreysing, ebbe modo di presentare nel gennaio del 1965 una proposta⁶ relativa alla costituzione di un vero e proprio *Ente Europeo della Gioventù*.⁷

La questione, tuttavia, per volontà dell'Assemblea venne deferita, affinché fosse meglio delineata, alla *Commissione per la ricerca e la cultura* la quale, a sua volta, avrebbe visto nell'europarlamentare di orientamento democristiano – l'On. C. Scarscia Mugnozza – la figura più adatta alla quale affidare l'incarico di relatore della risoluzione. Una risoluzione questa, approvata sì nel maggio del 1966⁸, ma che alla fine avrebbe condotto solo un incremento dei fondi stanziati a favore della gioventù e non, così come originariamente auspicato dalla Strobel, alla costituzione di un vero Ente Europeo della Gioventù.

D'altronde è bene non trascurare il fatto che gli anni '60 rappresentarono un decennio di grande incertezza e instabilità anche a livello internazionale – si era in piena guerra fredda in un'Europa afflitta da conflitti di vario genere – e memorabile fu il discorso, quasi un grido di dolore, pronunciato da Papa Paolo VI – primo Pontefice a varcare la soglia del Palazzo di Vetro il 4 ottobre del 1965 – alle Nazioni Unite affinché si ponesse fine ad ogni guerra fratricida.⁹

Nemmeno qualche mese dopo anche l'Assemblea Generale delle Nazioni Unite, consapevole del contributo che soprattutto i giovani avrebbero potuto arrecare alla causa pacifista, avrebbe adottato la *Dichiarazione sulla diffusione tra i giovani degli ideali di pace, di mutuo rispetto e di comprensione tra i popoli*.¹⁰ Era il 7 dicembre del 1965 e a quel documento ufficiale avrebbe fatto seguito, esattamente il giorno dopo, un messaggio indirizzato dal Pontefice, a conclusione dei lavori del Concilio Vaticano II, proprio ai giovani:

È a voi, giovani e fanciulle del mondo intero, che il Concilio vuole rivolgere il suo ultimo messaggio. Perché siete voi che raccoglierete la fiaccola dalle mani dei vostri padri e vivrete nel mondo nel momento delle più gigantesche trasformazioni della sua storia. Siete voi che, raccogliendo il meglio dell'esempio e dell'insegnamento dei vostri genitori e dei vostri maestri, formerete la società di domani: voi vi salverete o perirete con essa.¹¹

⁶ PARLAMENTO EUROPEO, *Discussioni. Sessione 1964-1965. Sedute dal 18 al 22 gennaio 1965*, n. 76, II/85.

⁷ Qualche anno prima nel 1963, a seguito di un Accordo governativo stipulato tra Francia e Germania, era stato costituito un Ufficio franco-tedesco per la gioventù. È d'uopo notare inoltre come questo Ufficio, noto come Organizzazione Franco-tedesca per la gioventù (OFAJ), sia tutt'ora attivo e come dal 1963 sino ai nostri giorni abbia reso possibile la realizzazione di 320.000 programmi di scambi culturali e coinvolto circa 9 milioni di giovani francesi e tedeschi.

⁸ PARLAMENTO EUROPEO, *Discussioni, Sessione 1966-1967. Sedute dal 9 al 13 maggio 1966*, n. 85, VII/66.

⁹ PAPA PAOLO VI, *Discorso del Santo Padre alle Nazioni Unite*, lunedì, 4 ottobre 1965, in http://w2.vatican.va/content/paul-vi/it/speeches/1965/documents/hf_p-vi_spe_19651004_united-nations.html.

¹⁰ Cfr. <https://www.unric.org/it/dichiarazioni-sul-tema-del-pace/98>.

¹¹ PAPA PAOLO VI, *Chiusura del Concilio Vaticano II. Messaggio del Santo Padre Paolo VI ai*

Se dunque negli anni poco prima precedenti ai movimenti sessantottini un certo interesse da parte delle istituzioni nei confronti delle politiche educative dei giovani si fosse, come provato, già reso manifesto fu, tuttavia, solo a causa o grazie (in base da quale angolatura si voglia affrontare la questione) all'estensione di un indomabile malumore giovanile che le istituzioni europee assunsero un atteggiamento più netto e propositivo. Era ad esempio del 1 luglio del 1968 una dichiarazione ufficiale dell'allora Presidente della Commissione Europea, J. Rey, in cui si affermava: «L'Europa non è soltanto l'Europa degli industriali, degli agricoltori, dei tecnocrati... L'Europa non è soltanto quella dei Governi, dei Parlamenti, delle pubbliche amministrazioni. Essa deve essere anche l'Europa dei popoli, dei lavoratori, della gioventù, dell'uomo».¹²

Parole alle quali fecero immediatamente seguito degli interventi e delle azioni concrete tra cui, volendone citare alcuni:

– l'organizzazione di un incontro a Bruxelles nel marzo del 1969, intitolato *La presse face à la jeunesse européenne en crise*, che riunì un gruppo di redattori e capo-redattori di riviste dedicate alla gioventù;¹³

– l'allestimento di un grande colloquio *I giovani e la Comunità Europea* che riunì a Bruxelles tra il 12 e il 14 giugno 1970 circa 250 giovani, delegati di movimenti giovanili, con un'età compresa tra i diciotto e i trenta anni.¹⁴ Incontro a sua volta preceduto da una serie di pre-colloqui, organizzati nei singoli Stati membri, e di incontri vari tra cui la conferenza di Bruxelles *Quale Europa Vogliamo?* che vide la partecipazione di circa quarantacinque dirigenti e tredici Organizzazioni Internazionali di giovani. Eravamo negli ultimi giorni di maggio del 1969;

– la predisposizione di un vertice dei Capi di Stato o di Governo che si tenne all'Aia nel dicembre del 1969 e che al punto 16 del proprio Comunicato finale avrebbe chiaramente previsto che «Tutte le azioni qui decise al fine di creare e di aumentare gli aspetti dell'unificazione europea, saranno assicurate di un più grande avvenire, se la gioventù vi sarà strettamente associata. Questa preoccupazione è stata sottolineata dai governi e le comunità dovranno provvedervi».¹⁵

Accanto a queste iniziative di stampo più prettamente comunitario andrebbero, poi, aggiunte anche iniziative di fattezze internazionale come ad esempio la creazione negli anni '70, sotto impulso del Consiglio d'Europa di un vero e proprio *Ufficio Europeo della Gioventù*, attualmente avente la propria sede a Strasburgo e noto come

Giovani, 8 dicembre 1965, https://w2.vatican.va/content/paul-vi/it/speeches/1965/documents/hf_p-vi_spe_19651208_epilogo-concilio-giovani.html.

¹² ASUE, *Fondo Scarascia Mugnozza*, 39. COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE. DIREZIONE GENERALE STAMPA E INFORMAZIONE, *La Gioventù e la Comunità Europea. Origine, obiettivi, principi di organizzazione e temi del colloquio tra la Commissione delle Comunità europee e le organizzazioni giovanili*, documento senza data.

¹³ ASUE, FDLV, 66. Programma Colloque Européenne. *La presse face à la jeunesse européenne en crise*, 20-22 marzo 1969, Bruxelles.

¹⁴ J.L. GIRAUDY, *Il Colloquio di Bruxelles*, in *Comunità Europee* 7 (luglio 1970), 26-29.

¹⁵ ASUE, *Fondo Scarascia Mugnozza*, 38. Testo integrale del comunicato finale della Conferenza dei Capi di Stato e di Governo dell'1 e 2 dicembre 1969 all'Aia.

European Youth Foundation (denominazione inglese) o *Fonds européen pour la jeunesse*.¹⁶

Indubbiamente una panoramica dettagliata sulla storia dell'evoluzione delle politiche educative, a livello comunitario, non può essere esaustivamente espletata in una manciata di righe, tuttavia questa premessa nella sua semplicità e sinteticità vorrebbe più modestamente poter rendere l'idea di quanto complesso fu il cammino delle politiche educative a favore dei giovani. Un percorso che avrebbe trovato il suo apice massimo di maturazione proprio a cavallo tra gli anni '70 e gli anni '80 e le cui principali tappe evolutive, seppur in sintesi¹⁷, furono:

- creazione l'8 settembre del 1970, sulla base del punto 16 del Comunicato dell'Aia del 1969, di un *Ufficio Permanente delle organizzazioni europee della gioventù* al quale avrebbe fatto seguito alla fine degli anni '70 lo *Youth Forum of European Communities* (YFEC). Una struttura questa a sua volta confluita nel 1996 – assieme al *Council European of National Youth Committees* (CENYC) e all'*European Coordination Bureau of International Youth Organisations* (ECB) – nell'*European Youth Forum*. Attualmente l'*European Youth Forum* (YFJ) è un'organizzazione internazionale, con sede a Bruxelles, che riunisce più di 100 organizzazioni giovanili mettendo insieme più di «dieci milioni di giovani di tutta Europa, organizzati in modo da rappresentare i loro comuni interessi»;¹⁸

- prima riunione, nel novembre del 1971, dei Ministri della Pubblica istruzione dei singoli Paesi membri;

- affidamento all'ex Ministro dell'istruzione in Belgio, H. Jeanne, dell'incarico di predisporre uno studio approfondito sul tema dell'educazione e formazione sfociato, nel 1973, in un rapporto nome come rapporto Jeanne e intitolato *Per una politica comunitaria dell'istruzione*. Da quel momento in poi le questioni educative sarebbero divenute di competenza comunitaria;

- presentazione nel 1974 della Comunicazione, il cui coordinamento venne affidato a R. Dahrendorf, su *L'Istruzione nella Comunità Europea*. Presentazione di uno studio, nel 1975, condotto da J.C. Masclat sulla *Mobilità intraeuropea degli studenti*;

- approvazione nel febbraio 1976 di una risoluzione, adottata dal Consiglio dei Ministri, che sarebbe divenuta una pietra miliare nel settore della cooperazione conducendo tra l'altro, per il decennio 1976-1986, al lancio dei *Joint Studies Programmes*, una sorta di Programma Erasmus ante-litteram;

- lancio, nel 1987, del ben noto programma *Erasmus*. Programma che si è evoluto negli anni accorpando e fondendo al suo interno altri programmi come i programmi *Comett*, *Comenius*, *Leonardo*, *Socrates* e le *Cattedre Jean Monnet*. Attualmente l'Erasmus, divenuto Erasmus Plus con il quinquennio 2014-2020, continuerebbe a

¹⁶ Cfr. <https://www.coe.int/en/web/european-youth-foundation/who-we-are>.

¹⁷ Per una panoramica sull'evoluzione delle politiche formative e giovani rivolte ai giovani che condussero al lancio del Programma Erasmus, si veda S. CORRADI, *Erasmus ed Erasmus Plus. La mobilità internazionale degli studenti universitari*, Laboratorio di Educazione Permanente, Dipartimento di Scienze della Formazione Università degli Studi Statale Roma Tre, Roma 2015.

¹⁸ <https://www.coe.int/en/web/european-youth-foundation/who-we-are>.

rappresentare uno dei programmi di maggior successo dell'Unione Europea essendo riuscito, a fatti e non a parole, a tener fede ai principi fondanti del progetto europeo: vale a dire la creazione di una più sentita solidarietà tra i popoli europei.

Questa lista, che potrebbe essere aggiornata e arricchita con ulteriori eventi e date, renderebbe evidenti due costatazioni: la prima è che dal lontano 1959, con l'introduzione dei fondi G. Kreysing, un profondo solco a favore delle politiche educative dei giovani fosse già stato tracciato e la seconda è che nonostante il successo di alcune iniziative, di cui il Programma Erasmus assurge a massimo emblema, la politica di cooperazione nell'ambito dell'istruzione presenterebbe ancora alcune mancanze e insufficienze.

Il crescente sentimento nazionalistico e populista, di fatto, cosa non sarebbe se non la prova di una carente politica di educazione non in grado – tralasciando il lato formativo-professionale – di formare i nuovi cittadini europei?

Si vuole concludere l'articolo, sulla base di queste considerazioni, con la presentazione di alcune riflessioni le quali – seppur non possano essere inquadrate come proposte inedite ed innovative, essendoci stati vari tentativi di attuazione nel corso degli anni – rappresenterebbero ancora degli obiettivi di medio-lungo termine sui quali incentrare la politica di educazione europea:

- sfruttare al meglio le potenzialità degli strumenti e degli organismi già esistenti come lo *Youth European Forum*, la rete degli *Europe Direct* e dei *Centri di Documentazione Europea*;

- sostenere un processo che armonizzi i programmi senza condurre ad uno sterile appiattimento ed omologazione;

- rivisitare le normative relative a questioni tecnico/burocratiche come la durata dei cicli di studi, la tassazione delle borse di studio, gli incentivi e i sussidi;

- introdurre un insegnamento trasversale sull'educazione civica europea;

- potenziare lo studio delle lingue straniere (almeno due obbligatorie oltre la propria lingua madre) ed introdurre dei corsi tenuti interamente in lingua straniera;

- revisionare manuali e testi scolastici, ponendo la dovuta attenzione al non cadere nel rischio di un eccessivo appiattimento dei programmi. Tra le materie più critiche e sensibili vi sono soprattutto le materie umanistiche come la storia la quale spesso tenda a nascondere un velato sentimento nazionalistico.

Su questa necessità di *disintossicare* da questo approccio nazionalistico si sarebbe pronunciato anche R. Schuman, il quale ebbe a dire:

La disintossicazione dei testi di storia è una delle prime necessità. Essa non è in contraddittorio né con la libertà di pensiero e di espressione degli adulti, né con il sincero patriottismo che deve essere insegnato alla gioventù. Con il pretesto di servire il sentimento nazionale e il culto di un passato glorioso, si dimentica spesso il dovere di imparzialità e di verità: si crede di dover fare sistematicamente l'apologia di ciò che è stato perfidia, sfruttamento cinico della forza e del terrore; troppo spesso si imputano i torti alla nazione rivale. Si dovrebbe, al contrario, insegnare le cause profonde degli antagonismi che hanno lacerato l'umanità; l'assurdità dei sacrifici che tante guerre dinastiche e ideologiche hanno imposto ai popoli che hanno fatto le spese delle ambizioni frivole e del fanatismo. Dall'altra parte, è conveniente far risaltare e valorizzare la reale comunanza di idee e di

aspirazioni che è sempre esistita fra le nazioni in diversi gradi e che è stata soffocata dalle passioni provocate e sfruttate [...]. Senza volere retrospettivamente correggere la storia, noi respingiamo il fatalismo che si rassegna ad un inevitabile avvicendamento delle prove di forza. L'insegnamento deve predisporre l'allievo ad una visione meno pessimista e più costruttiva dell'avvenire.¹⁹

L'insegnamento dovrebbe infatti predisporre, ed è probabilmente questa una delle più grandi sfide del nostro tempo, ad una visione meno pessimista e più costruttiva dell'avvenire, come diceva R. Schuman.

Bibliografia

- ALTAVILLA E., *Il cordiale incontro degli statisti di sei nazioni*, in *Il Corriere della Sera* (26 marzo 1957).
- ARCHIVI STORICI DELL'UNIONE EUROPEA, *Fondo Fausta Deshormes La Valle*.
- ARCHIVI STORICI DELL'UNIONE EUROPEA, *Fondo Scarascia Mugnozza*.
- ASSEMBLEA PARLAMENTARE, *Dibattiti*. Sessione di Novembre 1959, n. 21, marzo 1960.
- CORRADI S., *Erasmus ed Erasmus Plus. La mobilità internazionale degli studenti universitari*, Laboratorio di Educazione Permanente, Dipartimento di Scienze della Formazione Università degli Studi Statale Roma Tre, Roma 2015.
- GIRAUDY J.L., *Il Colloquio di Bruxelles*, in *Comunità Europee* 7 (luglio 1970), 26-29.
- PAPA PAOLO VI, *Chiusura del Concilio Vaticano II. Messaggio del Santo Padre Paolo VI ai Giovani*, 8 dicembre 1965, in https://w2.vatican.va/content/paul-vi/it/speeches/1965/documents/hf_p-vi_spe_19651208_epilogo-concilio-giovani.html.
- PAPA PAOLO VI, *Discorso del Santo Padre alle Nazioni Unite*, lunedì, 4 ottobre 1965, http://w2.vatican.va/content/paul-vi/it/speeches/1965/documents/hf_p-vi_spe_19651004_united-nations.html.
- PARLAMENTO EUROPEO, *Discussioni*, Sessione 1966-1967. Sedute dal 9 al 13 maggio 1966, n. 85, VII/66.
- PARLAMENTO EUROPEO, *Discussioni*. Sessione 1964-1965. Sedute dal 18 al 22 gennaio 1965, n. 76, II/85.
- SCHUMAN R., *Per l'Europa*, Edizioni Cinque Lune, Roma 1965.
- Trattato che istituisce la Comunità economica europea* (trattato CEE).

¹⁹ R. SCHUMAN, *Per l'Europa*, Edizioni Cinque Lune, Roma 1965, 56-58. R. Schuman ha riunito in questo libro testi di interventi, note, articoli di giornale e varie. Il testo ivi citato è tratto da uno scritto intitolato *L'Europa, prima di essere alleanza militare o anche un'entità economica deve essere una comunità culturale nel significato più alto di questa parola*.

IL “BRIVIDO” DELLA VITA. AZZARDO, GIOVANI E COMUNITÀ EDUCANTE

*Raffaella Esposito*¹

È la “finzione” della gioia,
*non la gioia dell’oggi,
del concreto, dell’amore.*
(Papa Francesco)²

1. “Quel che azzardo non è”

Comunemente, quando si fa riferimento ai comportamenti legati all’azzardo si usa un’espressione, “gioco d’azzardo”, che può creare confusione inducendo a credere che tale pratica sia effettivamente un gioco tra i tanti, una semplice attività ludica.

Ma se osserviamo le caratteristiche principali atte a definire quello che è il gioco allora dobbiamo riconoscere che l’azzardo, i suoi meccanismi ed il suo sistema di svolgimento sfuggono del tutto alla funzione e al fine propri del gioco. Ecco perché, per poter trattare adeguatamente il tema dell’azzardo, si rendono preliminarmente necessarie alcune precisazioni terminologiche che possono aiutare a chiarire il quadro di riferimento concettuale dello stesso e tutte le derive antropologico-esistenziali ad esso, purtroppo, connesse.

In generale nel gioco è insito l’aspetto libero, disinteressato, ricreativo, ritemprante, socializzante; ma anche quello della regolazione del comportamento e dell’andamento del gioco così come la durata dello stesso nonché la determinazione precisa di un luogo che segni chiaramente lo spazio “altro” rispetto a quello dedicato ad occupazioni di diversa natura.

Nell’azzardo non accade nulla di tutto ciò, o meglio accade qualcosa di diverso. L’azzardo è per sua definizione principale un’attività dedicata al lucro, alla vincita, al denaro; inoltre, diversamente dalle regole del gioco (che ogni buon inizio di gioco richiede essere chiarite a tutti i partecipanti) nell’azzardo non esiste una regolazione precipua se non il puro caso che governa ogni esito di supposta vittoria; oltre a ciò, mentre il gioco, come detto, è sempre separato dalla quotidianità delle attività correnti e percepito come tale, l’azzardo viene fruito all’interno dei tempi e dei luoghi dove si svolge la vita normale (grazie anche alla tecnologia e alla dislocazione sempre più pervasiva che lo supporta). Oltre a tutto quanto appena detto, nell’azzardo il fine

¹ Raffaella ESPOSITO, Università Campus Bio-Medico, Roma.

² PAPA FRANCESCO, *Omelia del Santo Padre, Santa Messa per la Giornata Mondiale della Gioventù*, 27 gennaio 2019.

non è interno al gioco stesso ma lo supera, lo oltrepassa perché appunto l'attività prevede il raggiungimento di un obiettivo ulteriore: la vincita di denaro.

Comprendiamo così quanto l'utilizzo di una terminologia adeguata ci permetta non tanto di rispettare una precisione di carattere linguistico quanto di dotarci di strumenti ermeneutici che ci aiutino da una parte a non confondere cose tra loro assai differenti, dall'altra a poter così dire "quel che azzardo non è" acquisendo (tutti, adulti e ragazzi) quella consapevolezza e quella visione atte ad evitare scelte rischiose:

L'inferno dei viventi non è qualcosa che sarà; se c'è n'è uno, è quello che è già qui, l'inferno che abitiamo tutti i giorni, che formiamo stando insieme. Due modi ci sono per non soffrirne. Il primo riesce facile a molti: accettare l'inferno e diventarne parte fino al punto di non vederlo più. Il secondo è rischioso ed esige attenzione e apprendimento continui: cercare e saper riconoscere chi e cosa, in mezzo all'inferno, non è inferno, e farlo durare, e dargli spazio.³

I. Calvino nel suo romanzo *Le città invisibili* volle confrontarsi con la realtà con cui tutti siamo costretti a misurarci, anche quando questa appare complessa e apparentemente indistricabile: l'interrogativo dietro la lunga narrazione è la possibilità di rintracciare un senso ed una direzione dell'esistenza, bisogno e appello a cui tutti possiamo sentire di aderire dandovi spazio dentro le nostre incertezze o i nostri disagi.

L'intero contributo sarà in tensione verso questo dare spazio a ciò che, pur in mezzo a difficoltà e situazioni gravi⁴ di cui dobbiamo prendere precisa consapevolezza (come la pericolosità e il rischio di dipendenza da gioco d'azzardo), non è "inferno" ed aprire orizzonti verso cui sostenere i cammini dei nostri ragazzi.

2. Sfatate le false credenze

Accanto al problema terminologico, che produce confusione circa la precisa definizione e percezione dell'azzardo, esiste un ulteriore aspetto che si accompagna ad esso e che in parte vi è connesso: quello delle erronee credenze sull'azzardo.

I giocatori, assidui o meno, hanno un approccio alla pratica delle attività d'azzardo che si poggia su alcune certezze che nella quotidianità spingono ad iniziare l'attività stessa con una certa positiva fiducia nel risultato vittorioso e che col tempo si radicano sempre più fortemente nelle convinzioni anche a fronte di esiti non positivi: esse sono principalmente la credenza della facile e rapida vittoria monetaria (a volte anche con un semplice *click* dallo *smartphone*) e quella che l'esito dipenda dall'abilità e dall'esercizio del giocatore.⁵

³ I. CALVINO, *Le città invisibili*, Milano 2016.

⁴ D. CAPITANUCCI - V. MARINO, *La vita in gioco? Il gioco d'azzardo tra divertimento e problema*, Milano 2002.

⁵ Sul tema: M. D'AGATI, *Giocare d'azzardo. Ritualità e credenze tra incanto e disincanto*, Torino 2005.

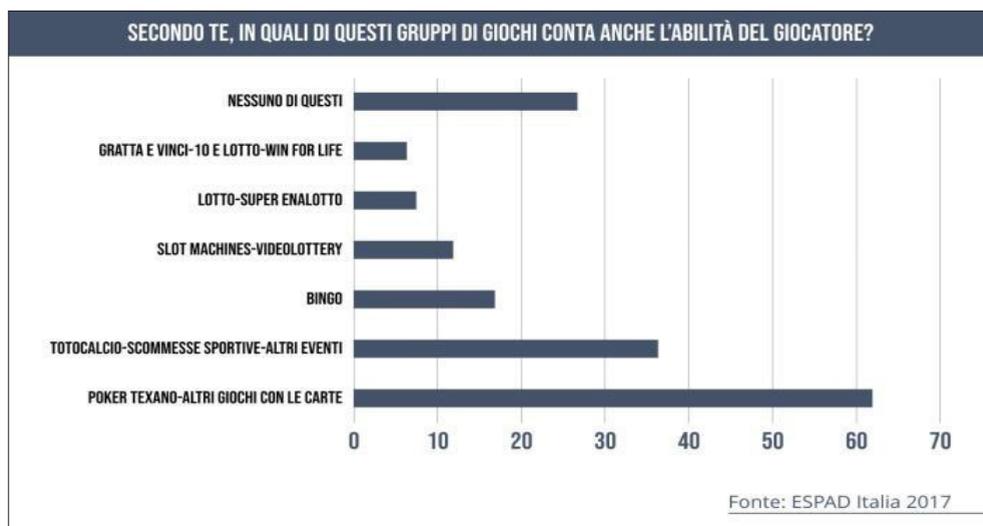
Si tratta, come noto soprattutto tra gli esperti del settore neuro cognitivo e della psicologia, di inferenze derivanti da meccanismi conosciuti come “distorsioni cognitive” a cui tutti i giocatori sono esposti. Tra i principali ricordiamo la tendenza dell’uomo, che per sua caratteristica si specifica tra gli altri essere viventi per le sue elevate capacità razionali,⁶ a cercare proprio per questa ragione connessioni tra le cose e gli eventi pur presentando scarse capacità naturali di calcolare previsioni probabilistiche; oppure la propensione a cercare rapporti di causa-effetto anche in mancanza di ragioni fondate per poter influenzare o governare il futuro; ancora, frequente è la trappola del c.d. *near miss* cioè l’impressione di avere sfiorato la vittoria che induce il giocatore a proseguire il tentativo di vittoria “quasi tra le mani”; infine ricorre l’errore di attribuzione grazie al fatto che la mente umana è portata a ricordare in modo molto efficace i comportamenti con conseguenze positive.

Diverse ricerche hanno misurato il grado di penetrazione che tali convincimenti hanno, anche sui ragazzi, e i risultati appaiono piuttosto allarmanti. Ad esempio, l’ultimo studio nazionale ESPAD Italia condotto dalla Sezione di Epidemiologia e Ricerca sui Servizi Sanitari dell’Istituto di Fisiologia Clinica del CNR (che gode di un ampio riconoscimento internazionale scientifico)⁷ mette in evidenza che tra i ragazzi è diffusissima l’idea che le loro capacità possano influenzare radicalmente il risultato finale: il 39% degli intervistati tra i quattordici e i diciannove anni ritiene che sia possibile diventare ricchi (e quindi vincere) basandosi solo sulla propria bravura (di cui 37,9% maschi e 40,1% femmine).

In particolare, in alcune tipologie di “giochi”, come mostra il grafico di seguito, i ragazzi sono convinti che l’abilità del giocatore sia cruciale per vincere al Bingo per il 16,7% degli studenti, a *Videolottery/slot machine* per l’11,5% degli studenti, al *Gratta&Vinci/10* e *Lotto/Win for life* per il 6,3% degli studenti, con punte oltre il 35% per il *Totocalcio/commesse sportive* e addirittura oltre il 60% nel caso del *Poker texano*.

⁶ Cfr. tra gli altri F. RUSSO, *La persona umana. Questioni di antropologia filosofica*, Roma 2000; S. PALUMBIERI, *Uomo meraviglia e paradosso. Trattato sulla costituzione, con-centrazione e condizione antropologica*, Città del Vaticano, 2006.

⁷ S. CERRAI - G. RESCE - S. MOLINARO (edd.), *Consumi d’azzardo 2017. Rapporto di Ricerca sulla diffusione del gioco d’azzardo tra gli italiani attraverso gli studi IPSAD ed ESPAD Italia*, CNR-IFC.



Non solo. Sempre nella stessa ricerca i dati relativi alle opinioni dei ragazzi sulla possibilità di arricchirsi attraverso l'azzardo mostrano che il 33,4% è convinto di potervi riuscire grazie al fatto di essere fortunati. In definitiva, sommando questi due dati si ottiene che il 72,4% del campione ritiene di poter vincere con certezza affidandosi semplicemente alla fortuna e all'abilità. Solo il 15,3% esclude la possibilità di arricchirsi con l'azzardo!⁸ Si crea in definitiva una frattura tra l'apprendimento e l'esperienza.

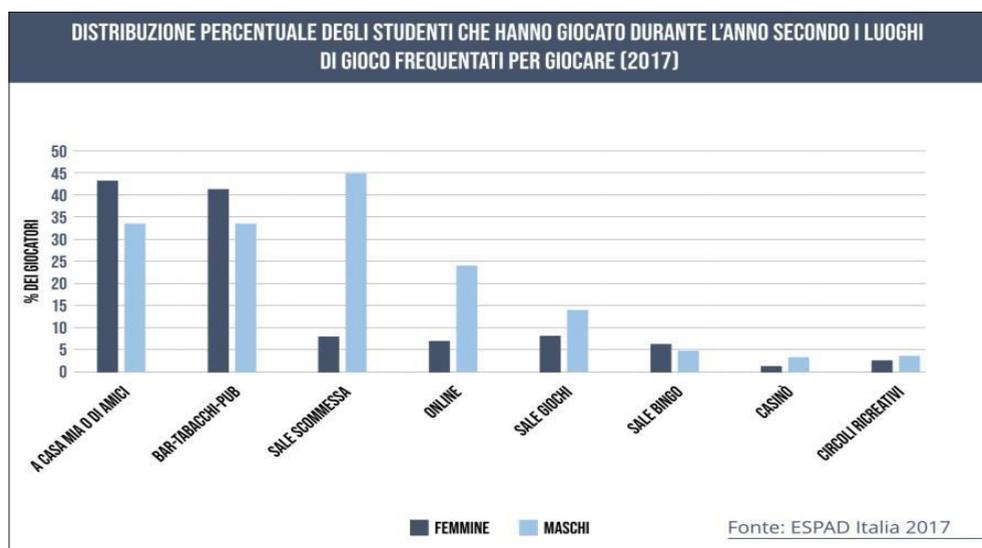
3. Le dimensioni del fenomeno

Secondo quanto riportato nella ricerca ESPAD sopra citata, nel 2017 risulta che un milione di ragazzi tra i quindici ed i diciannove anni hanno giocato almeno una volta nell'anno d'azzardo. Nonostante la legislazione del nostro Paese vieti in modo assoluto qualunque forma di attività d'azzardo ai minorenni, la ricerca ESPAD stima che 580.000 studenti di 15-17 anni hanno giocato d'azzardo almeno una volta nell'anno 2017. Commentando i dati del CNR riguardo i comportamenti o le abitudini più vicine al rischio dipendenza, la dott.ssa S. Molinaro (coordinatrice e responsabile della Ricerca) avvertiva che le stime suggerivano grande e preoccupata attenzione: 500mila sarebbero gli studenti con dipendenza da gioco d'azzardo già conclamata e un milione quelli problematici, cioè che stanno sviluppando la patologia!

⁸ Cfr. D. CAPITANUCCI, *Figli d'azzardo. Gioco d'azzardo patologico e trascuratezza dei figli: un tema di cui occuparsi*, in F. PICONE (ed.), *Il gioco d'azzardo patologico. Prospettive teoriche ed esperienze cliniche*, Roma 2010. Cfr. anche M. CROCE - F. RASCAZZO, *Gioco d'azzardo, giovani e famiglie*, Torino 2013; A. BASSI - F. FAGNONI (edd.), *Dalla trappola del gioco d'azzardo alla rete della solidarietà*, SVEP 2015.

Nell'anno scolastico 2017/2018 l'Istituto Superiore di Sanità ha condotto un ulteriore studio epidemiologico nazionale su un campione di 15.602 studenti tra i quattordici ed i diciassette anni di 121 istituti scolastici sparsi sul territorio ed è risultato che settecentomila ragazzi avessero giocato almeno una volta d'azzardo nell'anno in esame.⁹

L'analisi dei luoghi di gioco inoltre evidenzia delle accessibilità quasi sconcer-
tanti. Infatti i ragazzi riferiscono di poter accedere alle scommesse, negli esercizi
abilitati, con una certa facilità. Come mostra il grafico di seguito le punte più alte
vengono registrate nelle Sale scommesse (che per i maschi raggiungono addirittura
una percentuale del 45,1%), nei bar/tabacchi/pub (con il 36,5% dei giocatori) e a
casa propria o di amici (con il 36,8% dei giocatori).



In sostanza gli intervistati raccontano di non avere incontrato ostacoli a praticare scommesse nonostante gli esercenti, i gestori ma in generale gli adulti conoscano l'illegalità dell'azzardo per i minorenni e quindi sappiano di avere l'obbligo di vietarne o bloccarne ogni pratica; addirittura nell'Indagine dell'ISS del 2018 emerge che i ragazzi scelgano nel 49,9% dei casi un luogo vicino casa per giocare (un luogo cioè "familiare", in cui alla base della preferenza c'è la conoscenza!) e che nel 20,9% quello in cui sanno che non viene chiesto loro alcun documento.

Le evidenze degli studi appena citati costituiscono un chiaro allarme circa la pericolosa pervasività che l'azzardo sta raggiungendo tra i minorenni, nonostante i divieti legislativi, e circa la crescita di problematiche di dipendenza.¹⁰ Com'è possibile tutto ciò?

⁹ CENTRO NAZIONALE PER LE DIPENDENZE E IL DOPING, *Il Gioco d'azzardo in Italia: ricerca, formazione, informazione*, ISS 2018. R. PACIFICI - M. GIULIANI - L. LA SALA, *Disturbo da gioco d'azzardo: risultati di un progetto sperimentale*, ISS 2018.

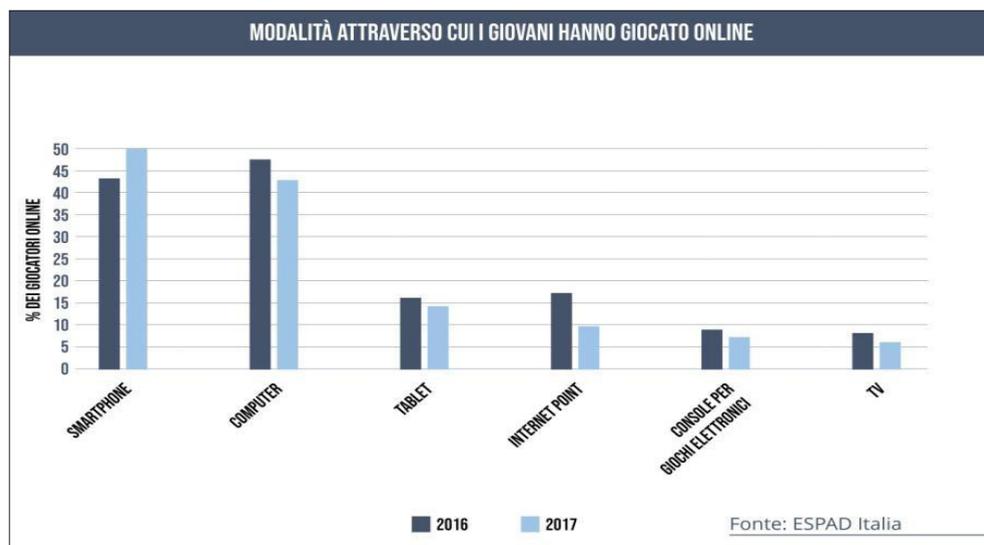
¹⁰ Come denunciato anche da una recente campagna dell'Ospedale Pediatrico Bambino Gesù.

4. I rischi dell'azzardo

Porsi questa domanda non è una questione peregrina poiché l'idea maggiormente diffusa (causata da una scarsa informazione) tanto tra gli adulti quanto tra i ragazzi è quella di ritenere che il “gioco” dell'azzardo possa essere controllato e quindi non possa produrre dipendenza.

M. Fiasco, sociologo e consulente della Consulta antiusura, commenta con toni attenti e critici il fenomeno dell'azzardo in generale e tra i ragazzi minorenni in particolare.¹¹ Ricorda infatti come appaia quasi paradossale che nelle indagini si abbiano dei risultati tanto significativi riguardo una fascia di età che dovrebbe essere totalmente fuori dal circuito dell'azzardo, mentre vi è coinvolto in maniera massiccia e spesso con esiti problematici.

Egli addita con risoluta determinazione l'eccessiva e facile offerta di “gioco” ai minorenni, tanto attraverso la pubblicità (si pensi al caso delle scommesse di calcio sollecitate già durante la trasmissione in diretta delle partite) quanto attraverso i luoghi ed i dispositivi, nel caso dell'azzardo *online*. Il grafico mostra la prevalenza dei *computer* (con il 42,6%) e degli *smartphone* (con il 49,7%) sui vari dispositivi utilizzati dai ragazzi nei giochi *online*, registrando un aumento di quasi 6 punti percentuali tra il 2016 e il 2017.¹²



¹¹ M. FIASCO, *Gioco d'azzardo: indagine ISS Fiasco (Consulta antiusura): "Conseguenze pesano su stagnazione produttiva e disoccupazione"*, intervista in <https://agensir.it/italia/2018/10/26/gioco-dazzardo-indagine-iss-fiasco-consulta-antiusura-conseguenze-pesano-su-stagnazione-produttiva-e-disoccupazione/>.

¹² Cfr. anche la ricerca della CARITAS DIOCESANA DI ROMA, *Adolescenti e Azzardo: cresceranno dipendenti? Rapporto di Ricerca della Caritas diocesana di Roma*, 2018.

Se poi si osservano i risultati che indagano le percezioni del rischio che l'azzardo comporta soprattutto per la salute ed il benessere complessivo della persona, i ragazzi sembrano alquanto disinformati o poco consapevoli.

Secondo quanto viene rilevato dall'indagine condotta dall'Osservatorio di Nomi-sma del 2017¹³ solo 17% dei ragazzi partecipanti alla ricerca afferma di conoscere il reale e serio rischio dei comportamenti d'azzardo. Anche la Ricerca della Caritas diocesana di Roma registra il medesimo *trend*: nel caso degli studenti romani intervistati solo il 14,6% è a conoscenza dell'esistenza di problematiche di salute e dipendenza da gioco d'azzardo. Correlata a questa scarsa informazione si aggiunge, sempre secondo i ragazzi romani, che solo per il 13,6% di loro l'azzardo andrebbe vietato. Tutto questo sta a significare che il livello anche solo di allerta è ancora troppo basso ed i ragazzi si muovono nel mondo dell'offerta d'azzardo in maniera pericolosamente "ingenua".

Ma sarebbe ancora più ingenuo da parte degli adulti e dell'intera comunità educante, su cui cade il compito e la responsabilità di garantire ai ragazzi uno sviluppo ed una crescita "sana", se si credesse che la questione sia una faccenda facilmente liquidabile come "una fase" dell'adolescenza, età in cui è nota la propensione e la ricerca del rischio e la sfida del limite. Purtroppo non ci si può assolvere tanto facilmente.

Un'attenta analisi delle più recenti App per bambini dai quattro agli otto anni¹⁴ mette in luce come già i più piccoli vengano abituati, proprio attraverso l'attrattiva e la parvenza del gioco fruito su *tablet* o *smarthphone* (spesso degli stessi genitori), alla cultura dell'azzardo. Ovviamente i bambini non vincono soldi ma *upgrade*, eppure il meccanismo di dipendenza funziona proprio come per i ragazzi più grandi; anche i jingle riproducono i suoni delle monete che cascano dalle slot "dei grandi": in definitiva l'industria del marketing infantile, secondo J. Bakan (docente di diritto e teorico), lavora in maniera subdola ed invasiva manipolando la psiche dei bambini, creando le premesse per avviare comportamenti compulsivi che essi facilmente riprodurranno quando entreranno "legittimamente" nel mondo dell'azzardo degli adulti.¹⁵

Su questo punto è piuttosto preoccupata anche la posizione di S. Feder, psicologo e fondatore del *Movimento NoSlot*, il quale avverte che l'industria del marketing si sta organizzando anche in Italia (dove la normativa nazionale prevede non solo il divieto del gioco d'azzardo per i minori ma anche, su base regionale e comunale, delle restrizioni di orari di funzionamento delle slot machine nei bar/tabacchi) proprio per aggirare i divieti normativi di accesso all'azzardo da parte dei ragazzi under 18: da una parte esiste l'incontrollabile mondo del web a cui i ragazzi accedono con facilità e rapidità sempre più elevati, dall'altra diversi esercizi (centri commerciali, bowling) offrono ai minorenni la possibilità di "giocare" i c.d. *ticket redemption* (che

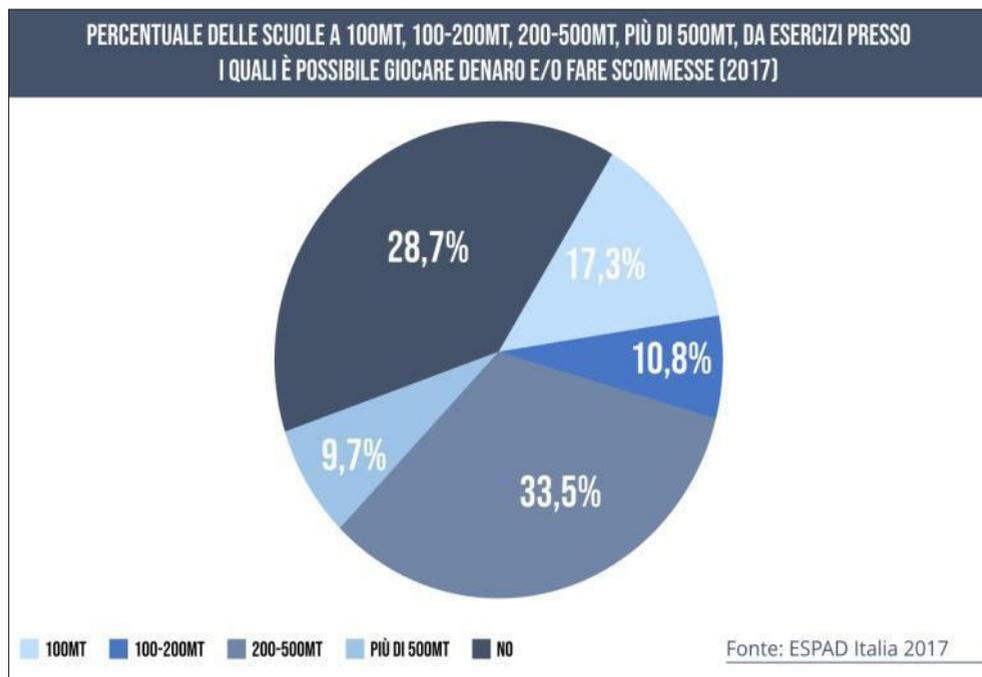
¹³ NOMISMA, *Young MILLENNIALS monitor. Gioco e Giovani 2017. Giovani e gioco d'azzardo: abitudini, motivazioni e approccio*, 2017.

¹⁴ App dai nomi simpatici: *Slot Jungle, Candy Slot, Dino Slot, Sweet bingo, Amore cuore, Bingo pegasus, i Lupi*.

¹⁵ J. BAKAN, *Assalto all'infanzia. Come le corporation stanno trasformando i nostri figli in giocatori sfrenati*, Milano 2012.

si incassano e si possono rigiocare), evitando la vincita in denaro ma riproducendo perfettamente "l'ambiente e le condizioni" dell'azzardo.¹⁶

Da un'indagine condotta nel 2016, "La posta in gioco", il dott. S. Feder ha potuto dimostrare che il primo contatto con l'azzardo è avvenuto prima dei dieci anni per il 31,3% attraverso il *Gratta e Vinci* e per il 23,6% attraverso le Slot machine, magari facendo la giocata all'uscita di scuola, dopo aver letto qualche canto dell'*Inferno* di Dante.



Un'indagine del Politecnico di Milano,¹⁷ commissionata dall'Agenzia delle Dogane e Monopoli, ha registrato infatti, tra il 2016 e il 2107, una crescita della spesa in giochi *online* pari al 34%, con introiti di 1,38 miliardi di euro a fronte di una spesa per cinema di soli 634 milioni e per teatro di 396 milioni: in Italia quindi si

¹⁶ In proposito S. FEDER, *Slot bambini: così passa la cultura dell'azzardo*, in: http://www.ansa.it/web/notizie/specializzati/lifestyle/2014/02/24/Slot-bambini-cosi-passa-cultura-azzardo-_10141365.html; Azzardo, Feder: "Riducono le slot ma le spalmano e il rischio cresce", <http://www.famiglia-cristiana.it/articolo/azzardo-feder-riducono-le-slot-ma-le-spalmano-e-il-rischio-cresce.aspx>; *Gioco d'azzardo, allarme ragazzi* "Il primo contatto sotto i 10 anni", https://bergamo.corriere.it/notizie/cronaca/18_febbraio_07/gioco-d-azzardo-allarme-ragazzini-il-primo-contatto-sotto-10-anni-9ea-90e6c-0bd9-11e8-ac00-e73bcae47d08.shtml.

¹⁷ POLITECNICO DI MILANO, *Tutele e strumenti per un gioco sempre più sostenibile. Dati e analisi sul settore del Gioco Online in Italia nel 2017-2018*.

spende più per giocare d'azzardo *online* che per assistere ad uno spettacolo teatrale o ad un film. Parrebbe che l'isolamento della giocata virtuale oggi sia più attraente di un'attività culturale o sociale. Perché?

5. Una cultura dell'azzardo o una cultura dell'essere?

L'azzardo è un fatto analizzabile attraverso dati e ricerche; certamente è un'evidenza sociologica (ed economica, purtroppo) di grande rilievo e la ricerca scientifica lo dimostra costantemente. Ma non è solo questo. O meglio, lo si potrebbe più precisamente considerare un indicatore di "quel di più" che sta dietro questo fenomeno e gli atteggiamenti che ad esso si accompagnano. La prospettiva a cui si allude è quella dell'antropologia filosofica che offre una visione dell'uomo a partire dai fondamenti ontologici della persona; cioè a quell'originarietà da cui si dipartono tutte le specificità dell'uomo in rapporto a se stesso e al mondo. Con quest'ottica si cercherà di approfondire ulteriormente il fenomeno in esame, tenendo sempre presente l'interrogativo dell'uomo su se stesso e sulla sua dignità d'essere: in definitiva *il senso* del suo essere al mondo. Ebbene, è possibile che ciò che abbiamo appena esposto suggerisca l'avvento di una cultura dell'azzardo che in qualche modo pervade la società in cui viviamo?¹⁸ E se ciò fosse vero che implicazioni avrebbe sull'identità ontologica dei ragazzi, sulla loro ricerca di senso?

Ancora una volta appare opportuno riferirsi al significato della terminologia che utilizziamo.

La derivazione latina del vocabolo cultura dal verbo *colere* suggerisce diversi significati che fanno diretto riferimento alla "*cura*" della formazione della persona: ad esempio l'educazione come "coltivazione" di doti o propensioni, oppure il risultato del processo educativo come abbellimento della persona e conformazione interiore e spirituale ad un'immagine o ad un modello. In questa chiave ermeneutica il termine cultura indica una precisa funzione in relazione alla persona, riconducibile più al livello dell'essere (dinamico ed esistenziale) che dell'avere (più statico e definito), come insegnava S. Giovanni Paolo II:¹⁹

La cultura è un modo specifico dell'"esistere" e dell'"essere" dell'uomo. L'uomo vive sempre secondo una cultura che gli è propria e che, a sua volta, crea tra gli uomini un legame che pure è loro proprio, determinando il carattere inter-umano e sociale dell'e-

¹⁸ Anche l'Ospedale pediatrico Bambino Gesù ha più volte preso posizione avvertendo che tra le cause della dipendenza da gioco d'azzardo una grande rilievo abbiano, anche per la clinica e la cura, i fattori sociali (come la situazione socio-economica), la familiarità per dipendenze, l'esposizione ad eventi stressanti). Per questo motivo ha predisposto una Guida per i genitori ed un numero verde per tutti gli interessati. Cfr. OSPEDALE BAMBINO GESÙ (ed.), *A scuola di salute. Guida alla dipendenza da gioco d'azzardo*, OPBG 2018, in <http://www.ospedalebambinogesu.it/documents/10179/1256823/La+guida+sulla+dipendenza+del+gioco+d%27azzardo+di+%27A+-scuola+di+salute%27/4b7a922b-ced1-4f9e-8e4e-4d083923a996>.

¹⁹ Cfr. F. Russo, *La persona umana*, cit., 71-73.

sistenza umana [...] La cultura è ciò per cui l'uomo in quanto uomo diventa più uomo, “è” di più, eccede di più all’“essere”. È qui che si fonda la distinzione fra ciò che l'uomo è e ciò che egli ha, fra l'essere e l'avere. La cultura si situa sempre in relazione essenziale e necessaria a ciò che è l'uomo, mentre la sua relazione a ciò che ha, al suo “avere”, è non soltanto secondaria, ma del tutto relativa.²⁰

Partendo da questa angolazione ermeneutica si comprende come il rischio di una certa cultura, come quella dell'azzardo, presenti dei pericolosissimi addentellamenti nell'anima e nel cuore dei ragazzi che vanno scongiurati da parte di coloro che presentano o tramandano o propongono il modello a cui riferirsi per “costruire” e realizzare pienamente la persona a cui i ragazzi sono chiamati ad “essere”.

Ebbene la domanda di fondo che squarcia il velo dell'interpretazione del fenomeno dell'azzardo è “che tipo di persone” si sta contribuendo a formare, come società e come comunità educante? Quali legami si stanno promuovendo? Quali riferimenti culturali e valoriali si stanno proponendo, se è vero che ogni ragazzo costruisce nella libertà una gerarchia di valori che trova nel mondo che in cui alberga sin dalla nascita?

In effetti la ricerca non offre troppe scappatoie se i dati dell'indagine Nomisma registrano, tra i vari indici, una propensione al gioco dei giovani di 14-19 anni del 64% nel caso appartengano ad una famiglia con abitudine all'azzardo, contro il 9% dei coetanei provenienti da famiglie di non giocatori. Oltre a questo l'azzardo, in quanto intrinsecamente antisociale, favorisce atteggiamenti d'isolamento e di alienazione: «le nuove dipendenze diventano eccessi, passioni tristi, surrogati di punti di riferimento, surrogati di relazioni che diventano consumo, e consumi che diventano relazioni».²¹ È a questo tipo di fini realizzativi, a questo senso della vita che si stanno educando le generazioni future (a partire dai bimbi di quattro anni a cui offriamo App sul gioco d'azzardo)?

L'interrogativo è quasi un monito che chiama tutti gli adulti ad un serio appello di responsabilità. Una responsabilità indicata in maniera chiara anche da papa Francesco quando definisce il compito educativo sempre dentro una cornice più ampia, quella in cui converge l'impegno di ogni persona/educatore al fine della costruzione della comunità civile, della “casa comune”, in una dimensione domestica e popolare piuttosto che individuale. Quindi formare la persona significa sempre formare la contempo la società.²² Ma quale persona e quale società?

²⁰ GIOVANNI PAOLO II, *Allocuzione all'Unesco* 2 giugno 1980, in L. NEGRI, *L'uomo e la cultura nel magistero di Giovanni Paolo II*, Milano 1988, 148.

²¹ Cfr. D. CAPITANUCCI, *Post-modernità e nuove dipendenze*, in *Prospettive sociali e Sanitarie* 6 (2006), 10.

²² Cfr. A. SPADARO, *Sette pilastri dell'educazione secondo J.M. Bergoglio*, in *La Civiltà Cattolica* 3, 4037 (settembre 2018).

6. La domanda di fondo che “inquieta”

L'inquietum cor di agostiniana memoria, tanto caro a papa Francesco, descrive il dinamismo tipico dell'uomo, ancor più accentuato nell'età adolescenziale in cui si abbozzano le prime ipotesi sulle ragioni della propria esistenza e direzioni per il proprio cammino. Impresa non facile ma affascinante. Per papa Francesco l'inquietudine deve essere intesa come pilastro e motore dell'educazione nel senso che va, da parte dell'educatore, accolta, interpretata, favorita all'insegna di quella attitudine alla progettazione del futuro che vivifica ogni impresa adolescenziale.²³

I ragazzi, ciascuno a proprio modo, “rincorrono” la significazione del proprio stare al mondo attraverso l'atteggiamento della potenza di movimento, di avventura e di processualità tipico dell'età giovanile. Essi sentono impellente la spinta a questa ricerca a cui spesso rispondono con entusiasmo ed energia, altre volte invece ne vengono sopraffatti e annichiliti: «il segreto della giovinezza è quel dispositivo simbolico in cui sono già ben descritte le figure del futuro, che solo la nostra pigrizia mentale ed affettiva ci impedisce di cogliere»²⁴ e di coltivare. E così, spesso, la comunità si rende complice di soluzioni che mortificano la persona piuttosto che promuoverla (come è nel caso dell'azzardo).

Si comprende, quindi, che affrontare la tematica dell'azzardo con uno sguardo che parta dall'ontologia dell'umano richieda lo sforzo di porsi in una prospettiva più ampia e di confrontarsi con domande radicali, andando al di là delle motivazioni più immediate, come quella del “far soldi facili”.

La questione, per gli adulti, è capire se si è capaci di non cedere alla pigrizia e di volere invece indicare sentieri, direzioni e realizzare atti di fecondità generativa e familiare, come chiede papa Francesco; senza tale attitudine e desiderio sarà arduo supportare i ragazzi ad attrezzarsi all'impresa che la loro età impone, e che spesso necessita di una certa “alfabetizzazione” sull'umano per poter rispondere alla domanda personale originaria dell'intera antropologia filosofica “chi sono io”. L'auto domanda tipica dell'essere umano che contiene quella ancor più radicale e che segna ogni percorso di vita: “per quale scopo?”.

Da queste due domande fondamentali dipendono tutti gli atti trasformativi e creativi della persona. «Se manca il senso si perdono i significati. Dolore senza significato, vita senza significato, sesso senza significato... Ecco cosa cercano: una capacità di lettura della realtà, che se viene a mancare oscilla tra labilità delle emozioni (più forti sono più mi sento vivo) e dipendenza dal più forte, dal così fan tutti (conformismo)»²⁵ finanche alla perdita d'interesse per la vita (depressione, sindrome degli *hikikomori*).

In definitiva i ragazzi necessitano di adulti in grado di sostenerli in quel “balzo

²³ Cfr. J.M. BERGOGLIO, *La bellezza educherà il mondo*, Bologna 2014; *Imparare ad imparare*, Venezia, 2017; *La mia scuola*, Brescia 2014; E. DIACO (ed.), *L'educazione secondo Papa Francesco*, Bologna 2018; C.M. FEDELI, *Guardini educatore*, Lecce 2014.

²⁴ U. GALIMBERTI, *Lospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Milano 2007, 169.

²⁵ A. D'AVENIA, *La meglio gioventù*, in *Avvenire.it* (10 Giugno 2011).

d’essere” che sentono spingere in loro. C’è bisogno di adulti “educatori-sognatori”, soprattutto oggi che tanto di frequente si parla di passioni tristi e si assiste agli effetti che queste tonalità umorali negative producono sulla vita dei ragazzi.²⁶ L’opzione preferenziale per una cultura dell’esistenza è d’obbligo, dunque. La comunità educante per poter assolvere al suo compito non può affidarsi a pericolose (!) scorciatoie ma deve offrire fondali narrativi di riferimento per l’individuazione di quel senso che “colora” di significato le scelte e le azioni dei giovani.

Certamente trovare la centratura richiede tempo e nello spazio della ricerca i sentimenti, le emozioni, i pensieri si fanno spesso contrastanti, talvolta anche molto polarizzati, o assumono movimenti vorticosi e qualche volta dagli esiti anche estremi. È in questo passaggio che diventa cruciale il ruolo dell’adulto ed i modelli, le proposte che esso può fare in maniera intelligente e consapevole.

Noi adulti vorremmo controllare l’adolescenza, credendo sia una scorciatoia per educare, ma questa fase della vita, con la sua sete di libertà, non vuole controllo bensì apertura, accettazione, affermazione, destinazione, obiettivi, che fanno da limite naturale all’eccesso in modo che possa trovare confini entro cui definirsi e, soprattutto, la sua forma più vera. [...] “Sì, ma verso dove?”. Una frase che contiene l’affermazione totale di ciò che ogni ragazzo è, ma anche la sua tensione *verso* qualcosa (la parola ad-olescente indica una tensione verso una pienezza).²⁷

Papa Francesco parla di sfida educativa alla quale gli adulti devono saper rispondere, come singoli e come comunità, in modo appropriato, mantenendo il giusto equilibrio tra il saper indicare ed il saper rispettare l’individualità, l’originarietà, la specificità e la libertà dei ragazzi. Abbiamo visto nel contributo con quale gravità e rapidità le c.d. nuove dipendenze, tra cui l’azzardo, oggi si muovono nello scenario delle nostre dinamiche micro e macro sociali. La psicologa D. Capitanucci, presidente dell’associazione AND,²⁸ sottolinea la sofferenza dell’uomo post moderno segnata dalla riduzione di possibilità della persona di essere protagonista della propria vita «che sfocia nell’illusoria impressione di controllare eventi e di sentirsi al centro delle relazioni attraverso la tecnologia o per il tramite di altre esperienze virtuali». ²⁹ Se da una parte non si può ignorare il contesto nel quale i ragazzi oggi crescono e si formano (fatto anche di tecnologia e di virtualità), dall’altra è opportuno offrire informazioni e strumenti per lo sviluppo di un pensiero libero e critico, anche attraverso precise azioni di prevenzione, per far sì che essi possano sin da ora prendere in mano il timone della loro vita e sperimentare “quell’anticipo di fiducia” che a loro va dato con generosità e pazienza (*hypomoné* ricorda papa Francesco), ancora prima che il tracciato della navigazione sia visibile.³⁰

²⁶ M. BENASAYAG - G. SCHMIT, *L’epoca delle passioni tristi*, Milano 2003.

²⁷ A. D’AVENIA, *L’arte di essere fragili. Come Leopardi può salvarvi la vita*, Milano 2016, 32.

²⁸ AND, *Azzardo e Nuove dipendenze*.

²⁹ D. CAPITANUCCI, *Post-modernità e nuove dipendenze*, cit., 6.

³⁰ D. CAPITANUCCI, *Strategie di prevenzione del gioco d’azzardo patologico tra gli adolescenti in Italia. L’utilizzo di strumenti evidence-based per distinguere tra promozione prevenzione*, in *Italian*

La sfida educativa che papa Francesco lancia all'intera comunità educante passa attraverso il tipo di lascito che essa saprà offrire ai giovani per renderli capaci di protagonismo della loro progettualità esistenziale. In questo senso il lascito gioca un ruolo preminente, potendo offuscare le promesse irrisorie dell'azzardo, o delle altre forme di dipendenze, che sono rinuncia alla vita:

l'eredità si accompagna sempre al brivido, perché lega passato e futuro. Il Papa ha detto di recente a un gruppo di ragazzi di scuola media: 'Dobbiamo imparare a guardare la vita guardando orizzonti, sempre più, sempre più, sempre avanti'. E questo dà brivido. Ecco dunque il consiglio agli educatori: 'Sfidiamoli più di quanto loro ci sfidano. Non lasciamo che la vertigine la ricevano da altri, i quali non fanno che mettere a rischio la loro vita: diamogliela noi. Ma la vertigine giusta, che soddisfi questo desiderio di muoversi, di andare avanti'.³¹

Essere partiti dal fenomeno dell'azzardo ci ha permesso di arrivare al punto di caduta dell'intero ragionamento: l'emozione forte, da brivido, non va negata perché indica il segno delle passioni che attraversano "l'uomo vivo". A queste passioni, nel senso di inclinazioni vivissime, però dobbiamo anche saper dare il giusto nome ed il giusto spazio, attraverso l'autotrascendimento di cui solo l'uomo è capace e che è l'atteggiamento per eccellenza che gli permette di autocomprendersi (e spesso di salvarsi).

Il brivido più urgente che i ragazzi vivono in maniera più radicale è quello della verità su loro stessi ("chi sono io") che è esattamente il contrario dell'estraneità a sé che le dipendenze, e l'azzardo, producono nel loro intimo. Aiutiamoli a trovare il loro "di più d'essere": «Non andare fuori di te, ritorna in te stesso. La verità dimora nell'uomo interiore»³² che la comunità educante è chiamata a custodire, incessantemente.

Bibliografia

- AGOSTINO, *De vera religione* [tr. it.: *La vera religione*, Mursia, Milano 2012].
 BAKAN J., *Assalto all'infanzia. Come le corporation stanno trasformando i nostri figli in giocatori sfrenati*, Feltrinelli, Milano 2012.
 BASSI A. - FAGNONI F. (edd.), *Dalla trappola del gioco d'azzardo alla rete della solidarietà*, SVEP 2015.
 BENASAYAG M. - SCHMIT G., *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano 2003.
 BERGOGLIO J.M., *La bellezza educherà il mondo*, EMI, Bologna 2014.
 BERGOGLIO J.M., *Imparare ad imparare*, Marcianum, Venezia 2017.

Journal on Addiction 2 (2012) 3-4. La Ricerca ESPAD 2017 sopra citata ha evidenziato una stretta correlazione tra i programmi di prevenzione svolti negli istituti superiori e l'abbassamento delle percentuali di problematicità da azzardo.

³¹ A. SPADARO, *Sette pilastri dell'educazione secondo J.M. Bergoglio*, cit., 355-356.

³² AGOSTINO, *De vera religione*, 39, 72.

- BERGOGLIO J.M., *La mia scuola*, La Scuola, Brescia, 2014.
- CALVINO I., *Le città invisibili*, Mondadori, Milano 2016.
- CAPITANUCCI D. - MARINO V., *La vita in gioco? Il gioco d'azzardo tra divertimento e problema*, Franco Angeli, Milano 2002.
- CAPITANUCCI D., *Post-modernità e nuove dipendenze*, in *Prospettive sociali e Sanitarie* 6 (2006).
- CAPITANUCCI D., *Strategie di prevenzione del gioco d'azzardo patologico tra gli adolescenti in Italia. L'utilizzo di strumenti evidence-based per distinguere tra promozione prevenzione*, in *Italian Journal on Addiction* 2 (2012) 3-4.
- CARITAS DIOCESANA DI ROMA, *Adolescenti e Azzardo: cresceranno dipendenti? Rapporto di Ricerca della Caritas diocesana di Roma*, 2018.
- CENTRO NAZIONALE PER LE DIPENDENZE E IL DOPING, *Il Gioco d'azzardo in Italia: ricerca, formazione, informazione*, ISS 2018.
- CERRAI S. - RESCE G. - MOLINARO S. (edd.), *Consumi d'azzardo 2017. Rapporto di Ricerca sulla diffusione del gioco d'azzardo tra gli italiani attraverso gli studi IPSAD ed ESPAD Italia*, CNR-IFC.
- CROCE M. - RASCAZZO F., *Gioco d'azzardo, giovani e famiglie*, Giunti-Gruppo Abele, Torino 2013.
- D'AGATI M., *Giocare d'azzardo. Rituali e credenze tra incanto e disincanto*, Libreria Stampatori, Torino 2005.
- D'AVENIA A., *L'arte di essere fragili. Come Leopardi può salvarvi la vita*, Mondadori, Milano 2016.
- D'AVENIA A., *La meglio gioventù*, in *Avvenire.it* (10 Giugno 2011).
- DIACO E. (ed.), *L'educazione secondo Papa Francesco*, EDB, Bologna 2018.
- FEDELI C.M., *Guardini educatore*, Pensa, Lecce 2014.
- FEDER S., *Slot bambini: così passa la cultura dell'azzardo*, in http://www.ansa.it/web/notizie/specializzati/lifestyle/2014/02/24/Slot-bambini-cosi-passa-cultura-azzardo_10141365.html.
- FEDER S., *Azzardo, Feder: "Riducono le slot ma le spalmano e il rischio cresce"*, in <http://www.famigliacristiana.it/articolo/azzardo-feder-riducono-le-slot-ma-le-spalmano-e-il-rischio-cresce.aspx>.
- FEDER S., *Gioco d'azzardo, allarme ragazzi "Il primo contatto sotto i 10 anni"* in https://bergamo.corriere.it/notizie/cronaca/18_febbraio_07/gioco-d-azzardo-allarme-ragazzi-ni-il-primo-contatto-sotto-10-anni-9ea90e6c-0bd9-11e8-ac00-e73bcae47d08.shtml.
- FEDER S. - GAROFALO M. - LORENZETTI A. - MARONI V. - ZANARDI G., *Valutazione dei livelli di fragilità comportamentale adolescenziale e gambling: un'indagine esplorativa nelle scuole secondarie di secondo grado*, in *Italian Journal on Addiction* 3 (2013) 5.
- FIASCO M., *Gioco d'azzardo: indagine ISS Fiasco (Consulta antiusura): "Conseguenze pesano su stagnazione produttiva e disoccupazione"*, intervista su: <https://agensir.it/italia/2018/10/26/gioco-d-azzardo-indagine-iss-fiasco-consulta-antiusura-conseguenze-pesano-su-stagnazione-produttiva-e-disoccupazione/>.
- GALIMBERTI U., *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Feltrinelli, Milano 2007.
- GIOVANNI PAOLO II, *Allocuzione all'Unesco* 2 giugno 1980, in L. NEGRI, *L'uomo e la cultura nel magistero di Giovanni Paolo II*, Jaca Book, Milano 1988.
- LANGER E.J., *The illusion of control*, in *Journal of personality and social psychology* 32 (1975) 2.

- LAVANCO G., *Psicologia del gioco d'azzardo e della scommessa. Prevenzione, diagnosi e metodi di lavoro nei servizi*, Carocci, Roma 2006.
- LOMBO J.A. - RUSSO F., *Antropologia filosofica. Una introduzione*, Edusc, Roma 2007.
- NOMISMA, *Young MILLENNIALS monitor. Gioco e Giovani 2017. Giovani e gioco d'azzardo: abitudini, motivazioni e approccio*, 2017.
- OSPEDALE PEDIATRICO BAMBINO GESÙ (ed.), *A scuola di salute. Guida alla dipendenza da gioco d'azzardo*, OPBG 2018, in <http://www.ospedalebambinogesu.it/documents/10179/1256823/La+guida+sulla+dipendenza+del+gioco+d%27azzardo+di+%27A+scuola+di+salute%27/4b7a922b-ced1-4f9e-8e4e-4d083923a996>.
- PACIFICI R. - GIULIANI M. - LA SALA L., *Disturbo da gioco d'azzardo: risultati di un progetto sperimentale*, ISS 2018.
- PALUMBIERI S., *L'uomo meraviglia e paradosso. Trattato sulla costituzione, con-centrazione e condizione antropologica*, Urbaniana University Press, Città del Vaticano 2006.
- PAPA FRANCESCO, *Omelia del Santo Padre, Santa Messa per la Giornata Mondiale della Gioventù*, 27 gennaio 2019.
- PEZZELLA A.M., *Antropologia filosofica di Edith Stein. Indagine fenomenologica della persona umana*, Città Nuova, Roma 2003.
- PICONE F. (ed.), *Figli d'azzardo. Gioco d'azzardo patologico e trascuratezza dei figli: un tema di cui occuparsi*, in *Il gioco d'azzardo patologico. Prospettive teoriche ed esperienze cliniche*, Carocci, Roma 2010.
- POLITECNICO DI MILANO, *Tutele e strumenti per un gioco sempre più sostenibile. Dati e analisi sul settore del Gioco Online in Italia 2017-2018*.
- RIMONDO C. - SERPELLONI G., *Gioco d'azzardo problematico e patologico: inquadramento generale, meccanismi fisiopatologici, vulnerabilità, evidenze scientifiche per la prevenzione, cura e riabilitazione*, in *Italian Journal on Addiction* 2 (2012) 3-4, 7-44.
- RUSSO F., *La persona umana. Questioni di antropologia filosofica*, Armando, Roma 2000.
- SPADARO A., *Sette pilastri dell'educazione secondo J.M. Bergoglio*, in *La Civiltà Cattolica* III, 4037, settembre 2018.

GIOVANI E INQUINAMENTO PORNOGRAFICO: L'ORA DELLA CONSAPEVOLEZZA

*Tebaldo Vinciguerra*¹

Di primo acchito potrebbe sorprendere la decisione di proporre una riflessione sulla pornografia proprio in occasione di un congresso destinato alle scelte di vita dei giovani, per giunta un congresso che si svolge in un'Università Pontificia. Si tratta però di un argomento che non si dovrebbe ignorare, proprio poiché – lo vedremo – influenza drasticamente sulle scelte di vita di molte persone.

Questa relazione segue la struttura “vedere, giudicare, agire”. I riferimenti citati a fondo pagina rinviano al magistero, alla cronaca degli ultimi anni e a vari testi specializzati che non provengono dalla Chiesa. Questo a dimostrazione della sintonia riscontrabile tra l'insegnamento della Chiesa su questo tema delicato e la visione della società civile e di molti esperti.

1. Vedere

Papa Francesco incoraggia i seminaristi «a imparare a conoscere il mondo nel quale sarete inviati».² Parlando di pornografia, questa saggia raccomandazione vale anche per chi si occupa di giovani, per chi lavora nell'ambito della comunicazione o della pastorale familiare, e per i genitori.

1.1. Pornografia: evoluzione e statistiche

Iniziamo questa riflessione con alcuni punti di riferimento. Perché preoccuparsi ancora e soprattutto oggi, nel 2018, della pornografia, se essa è indubbiamente una delle «attitudini ancestrali dell'esperienza umana»?³ Difatti, ne troviamo tracce sui bassorilievi dei tempi indiani, sul vasellame greco, Inca e pre-Inca, sugli affreschi

¹ Tebaldo VINCIGUERRA, Associazione “Puri di cuore”, Roma.

² FRANCESCO, *Messaggio ai seminaristi francesi in occasione del loro raduno presso il santuario mariano di Lourdes*, 24 ottobre 2014.

³ PONTIFICIO CONSIGLIO PER LE COMUNICAZIONI SOCIALI, *Pornografia e violenza nei mezzi di comunicazione*, 1989, § 6.

etruschi e romani. Ma non è sempre esistita una coinvolgente e massiccia industria pornografica. All'avvento di questa industria hanno contribuito alcune evoluzioni tecnologiche, come la macchina fotografica e la cinepresa. Negli anni 1950, si moltiplicano su vasta scala le riviste di fotografie pornografiche. Seguiranno programmi televisivi pornografici (con metodi di diffusione e legislazioni che variano in base ai Paesi), le cineprese e le cassette VHS, le linee telefoniche erotiche a pagamento. Progressivamente si diffonderanno i DVD, i computer, poi verrà Internet. Nei primi anni 2000 arriva la 3G, abbinata all'evoluzione dei telefonini (sempre più *smartphone*) che, insieme ai *tablet* e ai *laptop*, sono oramai accessibili economicamente e diffusissimi, anche tra i giovani.⁴

Il consumo di pornografia in pochi anni è diventato facile, capillare, veloce e discreto, nonché poco costoso. Lo stesso vale per la produzione, lo stoccaggio, la condivisione e per i *like* (tutto questo oramai si fa con uno *smartphone*!). Il mondo della pornografia è sempre più interattivo, e lo spettatore è incoraggiato a diventare produttore.⁵

Le statistiche concernenti il consumo e l'accesso alla pornografia sono impressionanti: sarebbero riconducibili a materiale pornografico il 12% dei siti Internet, l'8% degli email, il 35% dei download. Il 30% del volume di trasferimento dati in Internet, quotidianamente, sarebbe pornografia.⁶ Il 5% dei visitatori di Internet guarderebbe spettacoli erotici a pagamento trasmessi via webcam.⁷ «Il 25% delle ricerche effettuate nei più comuni motori riguarda materiale pornografico, ma anche le ricerche più innocue (ad esempio, i nomi di celebri attrici e cantanti come Britney Spears o Beyonce) restituiscono un sito pornografico al 40% dei casi»;⁸ anche negli spazi *peer to peer* di scambio dati, frequentatissimi dagli adolescenti, un'elevata percentuale dei file video intitolati con nomi di celebri cantanti in realtà, una volta scaricati e visionati, risultano essere materiale pornografico.⁹ Le pubblicità tipo *pop-up* sono un'altra fonte di immagini a connotazione sessuale o "per incontri" e che, spesso, rinviano verso siti pornografici.

«Una parte sempre più significativa della vita sociale dei bambini e dei giovani

⁴ È possibile ricostruire in maniera maggiormente precisa ed esaustiva questa evoluzione tecnologica, ma questo non è necessario alla presente riflessione.

⁵ Cfr. E. TEBANO, *Modena, le foto di 63 liceali nude in una chat di Whatsapp: «Ho paura, i miei non sanno nulla»*, 8 novembre 2017, in https://www.corriere.it/cronache/17_novembre_09/chat-le-foto-63-liceali-nude-ho-paura-miei-non-sanno-nulla-dc6b39ae-c4c7-11e7-92a1-d24c712a4dfa.shtml?refresh_ce-cp.

⁶ Cfr. BROADBAND COMMISSION FOR DIGITAL DEVELOPMENT (Nazioni Unite), *Cyber violence against Women and Girls. A world-wide wake-up call*, 2015, 7.

⁷ Cfr. C. MORRIS, articolo *Porn's new capitals: Romania and Colombia?*, 22 gennaio 2015, CNBC, in <http://www.cnbc.com/2015/01/21/porns-new-capitals-romania-and-colombia.html>.

⁸ Articolo *Troppo facile l'accesso alla pornografia sul web*, 6 febbraio 2007, La Stampa, in <http://www.lastampa.it/2007/02/06/tecnologia/troppo-facile-laccesso-alla-pornografia-sul-web-r0HXi81Ye8bSf0ntiXz55O/pagina.html?exp=1>.

⁹ Cfr. D. THORNBURGH-H. - S. LIN (edd.), *Youth, pornography and the Internet*, National Academy Press, Washington D.C. 2002, 132.

avviene online, dove vengono utilizzate tecnologie avanzate e strumenti di comunicazione in continua evoluzione»,¹⁰ è così che la pornografia invade il mondo e la fantasia dei giovani e dei bambini: sullo schermo di un computer, di un telefonino, di una moderna consolle di videogiochi, che forse si trova proprio nella stanza dei più giovani, senza controllo dei genitori che gliel'hanno regalata. Lo invade anche ammantandosi di elementi tipici dell'infanzia: i personaggi dei cartoni animati e dei fumetti sono reclutati nelle produzioni pornografiche, e collegamenti verso materiale pornografico inondano anche i *social* usati dai giovanissimi.

Decisamente, le sottoculture della gioventù sono particolarmente vulnerabili all'impatto della pornografia.¹¹ I principali bersagli e i più duramente colpiti da questo tipo di pornografia sono ben inteso i bambini, che «vengono feriti fin nel profondo della loro anima»¹² da immagini incise nella loro memoria come da ferro rovente.

«Il “mainstreaming della pornografia”, ossia quel processo culturale con cui la pornografia si sta insinuando nella vita quotidiana come elemento culturale sempre più universalmente accettato e spesso idealizzato, si manifesta in modo particolarmente evidente nella cultura giovanile, dalla televisione e dalle riviste di stile destinate agli adolescenti ai video musicali e alle pubblicità rivolti ai giovani».¹³ L'accesso, sempre di più, avviene tramite telefonino o *tablet*: gli adulti stanno appena iniziando a capire (riusciranno a farlo del tutto?) lo tsunami pornografico che si abbatte sulla prima generazione di *smartphone kids*.¹⁴ Stando alle statistiche Kaspersky elaborate nel 2014, il 49,7% delle ricerche *online* effettuate dai minorenni europei si riferiscono a materiale pornografico. Poi, stando alle statistiche 2012, il servizio *Parental Control* di Kaspersky intercetta 60 milioni di tentativi di accedere a contenuto pornografico ogni mese.¹⁵ Nel solo mese di maggio 2015, hanno consultato siti pornografici dal loro computer nel Regno Unito ben 1,4 milioni di visitatori unici di meno di diciotto anni, e la metà di questi minorenni aveva tra sei e quattordici anni: quel 1,4 milioni rappresenta un quinto dei minorenni del Regno Unito.¹⁶

¹⁰ PARLAMENTO EUROPEO, *Raccomandazione 2008/2144(INI) al Consiglio sulla lotta contro lo sfruttamento sessuale dei bambini e la pornografia infantile*, 3 febbraio 2009.

¹¹ Cfr. P. POUPARD, *Conclusioni finali dell'Assemblea plenaria del Pontificio Consiglio della Cultura*, marzo 1994, § 2.

¹² BENEDETTO XVI, *Omelia per la solennità del Natale del Signore*, 25 dicembre 2008.

¹³ PARLAMENTO EUROPEO, *Proposta di risoluzione sull'eliminazione degli stereotipi di genere nell'Unione Europea* (2012/2116(INI)), in <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+REPORT+A7-2012-0401+0+DOC+XML+V0//IT>; Cfr. il documentario BBC *Teens Hooked on Porn*, 2007, <http://www.bbc.co.uk/programmes/b0074gch>.

¹⁴ Cfr. E. MARTELLOZZO - A. MONAGHAN - J.R. ADLER - J. DAVIDSON - R. LEYVA - M.A.H. HORVATH, *"I wasn't sure it was normal to watch it..." A quantitative and qualitative examination of the impact of online pornography on the values, attitudes, beliefs and behaviours of children and young people*, Middlesex University, London maggio 2017.

¹⁵ Cfr. K. IGNATIEV, articolo *Statistics on Parental Control Alerts for Various Countries*, 31 agosto 2012, <https://securelist.com/statistics-on-parental-control-alerts-for-various-countries/57841/>.

¹⁶ DEPARTMENT FOR CULTURE MEDIA & SPORT del Regno Unito, *Child safety online: Age verification for pornography*, Regno Unito, febbraio 2016, 14.

Un rapporto pubblicato con l'avallo di noti enti internazionali – tra i quali l'UNESCO, il Programma dell'ONU per lo Sviluppo e l'Unione internazionale delle Telecomunicazioni – spiega che, grazie alla crescente ubiquità dei *mobile devices*, bambini di 5-6 anni oramai accedono a materiale pornografico.¹⁷ Già, non c'è da aspettare che il cammino verso la pubertà e l'adolescenza faccia nascere interrogativi sulla sessualità. Non c'è nemmeno da aspettare che un conoscente poco più grande, che frequenta la stessa scuola o lo stesso club sportivo, proponga una rivista con fotografie osé, un fumetto erotico o un DVD.

1.2. Un efficace sistema educativo

La pornografia è considerata da molti una diffusa “educazione sessuale”.¹⁸ Difatti, la pornografia costituisce il primo e principale vettore d'informazioni sulla sessualità per molte persone. Fornisce modelli da imitare, propone uno stile di vita. Racchiude un sistema di ricompensa (piacere dell'occhio e masturbazione). Un'immagine è più efficace che lunghi discorsi. Una buona educazione deve inoltre essere tempestiva: se s'inizia da bambini, tanto più il contenuto dell'educazione si radica nella vita delle persone – che, in questo caso, probabilmente consumeranno pornografia regolarmente e frequentemente, considerandolo un passatempo normale, convinte che “lo fanno tutti”. È un'educazione progressiva e pensata per l'apprendimento continuo, giacché propone contenuti sempre nuovi (per via della quantità d'immagini create e diffuse online quotidianamente) e maggiormente eccitanti, immagini «sempre più estreme perché con l'assuefazione si alza la soglia di stimolazione».¹⁹

Si tratta però di un'educazione disordinata, menzognera, con visioni della sessualità «distorte, non equilibrate, irrealistiche e spesso degradanti».²⁰ Un'educazione che spinge all'emulazione, influenzando le convinzioni e le abitudini del consumatore, «incide effettivamente anche sull'immaginario dell'amore e sulle relazioni tra i sessi».²¹ Molti medici testimoniano di come la visione della pornografia abbia modificato la sessualità (diffusione di pratiche sgradevoli e innaturali ma vantate nei filmati a luci rosse, au-

¹⁷ Cfr. BROADBAND COMMISSION FOR DIGITAL DEVELOPMENT (Nazioni Unite), *Cyber violence against Women and Girls. A world-wide wake-up call*, 2015, 7.

¹⁸ Cfr. R. POULIN, *Sexualisation précoce et pornographie*, La Dispute, Francia ottobre 2009, 253; P. ORENSTEIN, articolo *When did Porn become Sex Ed?*, 19 marzo 2016, in <https://www.nytimes.com/2016/03/20/opinion/sunday/when-did-porn-become-sex-ed.html>; documentario *Hot girls wanted: Turned on*, 2017, diffuso su Netflix.

¹⁹ FRANCESCO, *Discorso ai partecipanti al Congresso “Child dignity in the digital age”*, 6 ottobre 2017.

²⁰ UFFICIO REGIONALE PER L'EUROPA DELL'ORGANIZZAZIONE MONDIALE DELLA SANITÀ e CENTRO FEDERALE TEDESCO PER L'EDUCAZIONE ALLA SALUTE, *Standard per l'Educazione Sessuale in Europa*, versione italiana edita dalla Federazione italiana di Sessuologia scientifica, dicembre 2011, 22.

²¹ *Discorso ai partecipanti al Congresso “Child dignity in the digital age”*.

mento delle richieste di chirurgia estetica vaginale).²² Davvero non si possono «trascurare gli effetti della pornografia sui comportamenti, sui modelli relazionali, nonché sul rapporto con i pari». ²³ «I giovani devono potersi rendere conto che sono bombardati da messaggi che non cercano il loro bene e la loro maturità». ²⁴

2. Giudicare

2.1. Alcune indicazioni dai Sommi Pontefici

Paolo VI, recentemente canonizzato, nei primi anni Settanta, non parlava forse proprio di “ecologia umana” opponendola a «ciò che conturba e contamina gli spiriti, con la pornografia, gli spettacoli immorali, e le esibizioni licenziose»?²⁵ E non parlava precisamente del bisogno di combattere l’inquinamento causato dall’immoralità ambientale?²⁶ Se per il magistero cattolico esiste un’ecologia umana, di certo la pornografia è “inquinamento umano”. Da allora, ripetutamente, i Sommi Pontefici hanno affrontato il tema della pornografia, in un *corpus* che – se apprezzato nel suo insieme²⁷ – risulta coerente e allineato alle sfide del loro tempo, e talvolta profetico.

Papa Francesco vede «la Chiesa come un ospedale da campo dopo una battaglia. È inutile chiedere a un ferito grave se ha il colesterolo e gli zuccheri alti! Si devono curare le sue ferite. Poi potremo parlare di tutto il resto». ²⁸ Si propongono in molti ambiti cattolici corsi sulla teologia del corpo, formazioni alla comunicazione di coppia, sessioni di discernimento per fidanzati, ma si fa spesso e volentieri l’impasse sulla pornografia, un argomento sdrucchiolevo. Orbene, qualsiasi pastorale è destinata a costruire su basi davvero fragili se questo tema non è menzionato – e, se necessario, anche adeguatamente affrontato. È difficile ragionare in termini di matrimonio, di fedeltà, di comunione nella coppia, e di scelte vocazionali, se qualcuno si porta dietro sin dall’infanzia o dall’adolescenza le ferite della pornografia, l’inquinamento pornografico. Poiché si tratta di un inquinamento grave.

²² Cfr. I. NISAND (presidente del Collegio dei ginecologi e degli ostetrici della Francia), videointervista rilasciata al *Journal International de Médecine*, giugno 2018, in https://www.jim.fr/le-docslados_et_porno_un_nouveau_probleme_de_sante_publicue_172516/document_jim_tube.phtml; cfr. articolo *Rischio anoressia sessuale da overdose di siti porno*, Corriere del Veneto, 24 febbraio 2011, http://corrieredelveneto.corriere.it/veneto/notizie/cronaca/2011/24-febbraio-2011/rischio-anoressia-sessuale-overdose-siti-porno-19090935503.shtml?refresh_ce-cp.

²³ TELEFONO AZZURRO e DOXAKIDS, indagine *Spett-ATTORI del Web*, 5 febbraio 2018, 10.

²⁴ FRANCESCO, esortazione *Amoris laetitia*, § 281.

²⁵ *Udienza generale*, 7 novembre 1973.

²⁶ Cfr. *Udienza generale*, 13 settembre 1972.

²⁷ È l’intento del mio saggio *Pornografia. Cosa ne dice la Chiesa?*, San Paolo, Cinisello Balsamo 2015.

²⁸ Intervista rilasciata ad Antonio Spadaro, 19 agosto 2013.

2.2. Paragone tra sviluppo umano integrale e inquinamento pornografico

Ecco in cosa consiste l'“inquinamento pornografico”.

Pornografia e inquinamento umano	Ecologia e sviluppo umano integrali ²⁹
Presentare la superficialità, l'irresponsabilità, il provvisorio e il libertinaggio come modelli comportamentali. Fare di tutto con chiunque, avere molti partner sessuali (anche senza conoscersi). Rifiuto del limite: attraverso lo «zapping costante» ³⁰ ho tutti quelli/ quelle che voglio. Rispondere subito un a desiderio, però mai placato (cultura dello scarto e «ricerca malata di piaceri superficiali» ³¹). Eclisse del tempo (per conoscersi, sedurre, riflettere, ...). Promuovere la moltiplicazione di attori-produttori (sexting, porno amatoriale), promuovere una sessualità rischiosa dal punto di vista sanitario e sociale.	Proporre la perseveranza per una relazione chiamata a maturare. Proporre l'impegno per la fedeltà e la responsabilità. Accettare i propri limiti e ricercare ciò che davvero giova al proprio sviluppo integrale e armonioso, ciò che da senso alla vita. Puntare a “essere” piuttosto che ad “avere”. Educare al pudore, ³² alla fedeltà, al discernimento, ³³ a una sessualità che rispetti i ritmi naturali. ³⁴
Una visione tecnica della sessualità: l'atto sessuale diventa una questione di numeri e/o di performance, ³⁵ spesso ansiogena (anche poiché l'industria pornografica ricorre a vari stratagemmi al fine di rendere le proprie immagini mozzafiato).	Una sessualità iscritta nel «fine unitivo» ³⁶ del matrimonio, con le sue sfaccettature di sentimenti, tenerezza, affetto, seduzione, complicità, perdono e comunione.
Consumare anonimi che hanno valore solo in quanto servono il mio piacere, interessarsi al solo corpo (farne un oggetto di narcisismo, ³⁷ ipersessualizzazione) ³⁸ spesso violentemente ³⁹ poiché la violenza e lo stupro sono presentati come sexy e “normali”.	Rispettare sempre la dignità di ciascuna persona. «Imparare ad accogliere il proprio corpo, ad averne cura e a rispettare i suoi significati». ⁴⁰ “Darsi” e “riceversi” reciprocamente (è proprio questa una delle formule usate durante il matrimonio).

²⁹ Sull'ecologia integrale, cfr. FRANCESCO, Enciclica *Laudato si'*, cap. 4. Sullo sviluppo umano integrale, cfr. BENEDETTO XVI, Enciclica *Caritas in veritate*, § 8; PONTIFICIO CONSIGLIO DELLA GIUSTIZIA E DELLA PACE, *Compendio della Dottrina sociale della Chiesa*, Città del Vaticano 2004, § 373.

³⁰ FRANCESCO, Esortazione *Gaudete et exsultate*, § 167.

³¹ FRANCESCO, Esortazione *Evangelii gaudium*, § 2.

³² Cfr. *Amoris laetitia*, § 282.

³³ Cfr. *Gaudete et exsultate*, § 167.

³⁴ *Amoris laetitia*, § 22.

³⁵ Cfr. T. HARGOT, *Une jeunesse sexuellement libérée (ou presque)*, Albin Michel, Paris 2016, 35-37.

³⁶ *Amoris laetitia*, § 36.

³⁷ Cfr. VIRTUAL GLOBAL TASKFORCE (ne fanno parte Europol e Interpol), *Environmental Scan 2012 prepared by the European Cybercrime Centre*, Versione pubblica, 5-7.

³⁸ Cfr. ASSEMBLEA PARLAMENTARE DEL CONSIGLIO D'EUROPA, Risoluzione 2119 *Fighting the over-sexualisation of children*, 21 giugno 2016.

³⁹ Cfr. *Pornografia e violenza nei mezzi di comunicazione*, § 13; *Cyber violence against Women and Girls. A world-wide wake-up call*, 7.

⁴⁰ *Laudato si'*, § 155.

<p>Promuovere una totale libertà sessuale, che paradossalmente porta alla schiavitù della dipendenza,⁴¹ all'immaturità,⁴² alle ferite dell'incostanza e dell'isolamento.</p> <p>La sessualità degli schermi, il cybersex, sarà capace di eccitare ma, in fin dei conti, è il rifiuto del contatto dei corpi, dell'Incarnazione.⁴³ Così, i social media diventano «una minaccia alla vera rete di relazioni di carne e sangue, imprigionandoci in una realtà virtuale».⁴⁴</p> <p>Causare difficoltà nella capacità a stabilire sane relazioni nella «vita reale». Questo isolamento progressivo causato dallo schermo e dal rinchiudersi in una sessualità virtuale intontisce,⁴⁵ rende «moralmente e personalmente insensibili di fronte ai diritti e alla dignità degli altri».⁴⁶ Si è desensibilizzati, si va verso «una globalizzazione dell'indifferenza».⁴⁷ La pornografia è un anestetico sociale all'epoca di «un individualismo libertino, edonistico, consumistico, senza un orizzonte etico né morale»⁴⁸</p>	<p>Cercare e trovare la libertà nell'unione. Proporre la santità per le coppie: «La santificazione è un cammino comunitario, da fare a due a due».⁴⁹</p> <p>Capire la vocazione della persona umana alla relazionalità:⁵⁰ siamo esseri in relazione, tutti inseriti in un ambiente che esige la nostra solidarietà, la nostra responsabilità, in vista del bene comune della società.</p>
<p>Una sessualità anti-famiglia⁵¹ (promozione dell'adulterio, dell'incesto, della prostituzione, e collegamenti con i siti di incontri) e anti-vita (rifiuto della fertilità).</p>	<p>Una sessualità di coppia aperta alla vita. Fare della sessualità uno dei fattori di «durabilità» della coppia.</p>

Nel 2018, l'inquinamento pornografico è decisamente una questione antropologica e sociale.

⁴¹ Cfr. T. LOVE - C. LAIER - M. BRAND - L. HATCH - R. HAJELA, *Neuroscience of Internet Pornography Addiction: A Review and Update*, in *Behavioral Sciences* (2015) 5, 388-433; G. WILSON, *Your Brain on Porn: Internet Pornography and the Emerging Science of Addiction*, Commonwealth Publishing, gennaio 2015.

⁴² Cfr. *Relazione finale del Sinodo dei Vescovi al Santo Padre*, 24 ottobre 2015, § 32; *Amoris laetitia*, § 284.

⁴³ Cfr. F. HADJADJ, *Mistica della carne. La profondità dei sessi*, Medusa, Italia 2009, 23-51.

⁴⁴ FRANCESCO, *Discorso durante la Festa delle famiglie*, Dublino, 25 agosto 2018.

⁴⁵ FRANCESCO, *Discorso durante la veglia di preghiera con i giovani*, XXXI Giornata mondiale della Gioventù, Cracovia, 30 luglio 2016. Più generalmente, i *social network*, oramai diffusi tra milioni di persone, consentono sì una connessione superficiale, ma non favoriscono relazioni profonde né l'empatia. Cfr. R. KRZANARIC, *Empathy. Why it matters, and how to get it*, Rider Books, Regno Unito, ristampa 2015, 159-162.

⁴⁶ *Pornografia e violenza nei mezzi di comunicazione*, § 14.

⁴⁷ *Evangelii gaudium*, § 54.

⁴⁸ J.M. BERGOGLIO, *Noi come cittadini noi come popolo*, LEV-Jaca Book, marzo 2013, 35 e 36.

⁴⁹ *Gaudete et exsultate*, § 141.

⁵⁰ Cfr. *Laudato si'*, § 155.

⁵¹ Cfr. *Pornografia e violenza nei mezzi di comunicazione*, § 10.

Dopo aver riflettuto sui contenuti di questa tabella, si possono formulare le seguenti osservazioni.

1) Alla luce del magistero, tutta la pornografia è condannabile poiché incompatibile con la dignità umana⁵² e con la verità sul corpo umano e sul suo significato. Fra i peggiori gradi d'incompatibilità si possono annoverare: le produzioni che usano le persone più vulnerabili (bambini, persone in situazione di schiavitù o di povertà estrema, persone stuprate); gli scenari più problematici dal punto di vista sociale (incesto, ricatto, immigrati disperati) e quelli più violenti; le immagini carpite con l'inganno informatico o ottenute mediante lusinghe o raggiri; la diffusione di porno consapevolmente a un pubblico che non desidera consumare pornografia, per esempio attraverso spam o link truffaldini.

2) La pornografia è un intralcio per lo sviluppo integrale della persona umana, che (stando all'insegnamento della *Populorum progressio*) punta a sviluppare tutte le componenti di ciascuna persona. La pornografia – sottolinea il Documento finale del Sinodo appena concluso, costituisce «un ostacolo per una serena maturazione [...e influenza] le scelte personali»⁵³. Il giovane inquinato dalla pornografia è incanalato verso un antropocentrismo deviato. «Un antropocentrismo deviato dà luogo a uno stile di vita deviato»,⁵⁴ questo si ripercuote immancabilmente sul discernimento, sulle “scelte di vita” – proprio il tema del Convegno che ci ha riuniti – e sulle relazioni con gli altri.⁵⁵ Il mondo in cui si trova e che contribuisce a plasmare è quello di una “società liquida”, espressione celebre di Zygmunt Bauman.⁵⁶

3) La pornografia è, parimenti, un intralcio per il bene comune della società. Il danno recato dalla pornografia è simile all'effetto di «una diga che, poco per volta scalfita, può rompersi e travolgere i capisaldi dell'onestà individuale, della famiglia, della moralità pubblica; [... cosicché la pornografia finisce col] privare la società delle sue naturali difese, dei suoi puri ideali, delle sue risorse spirituali».⁵⁷ La dirigente dell'associazione *Enough is enough* parla dell'invasione della pornografia come del «*largest unregulated social experiment in human history*»!⁵⁸ Il dilagare della pornografia è «sintomo di una situazione di grave malessere sociale»,⁵⁹ sintomo di una società inquinata che non accetta la dignità umana e le sue implicazioni. È un circolo vizioso: una società che non accetta la dignità umana sarà sempre più propensa ad avvallare

⁵² Cfr. *Pornografia. Cosa ne dice la Chiesa?*, 28-30, 43-46.

⁵³ *Documento finale del Sinodo dei Vescovi sui Giovani, la Fede ed il Discernimento Vocazionale*, 27 ottobre 2018, § 37.

⁵⁴ *Laudato si'*, § 122.

⁵⁵ Cfr. *ibi*, § 119.

⁵⁶ Cfr. *Liquid Modernity*, Polity Press, Cambridge 2000.

⁵⁷ PAOLO VI, *Discorso ai rappresentanti della «Union internationale des agents de diffusion de la presse et de l'édition»* (13 settembre 1970).

⁵⁸ D.R. HUGHES, articolo *Internet Pornography: The Largest Unregulated Social Experiment in History*, 2 aprile 2014, Meridian Magazine, in <https://ldsmag.com/article-1-14156/>.

⁵⁹ BENEDETTO XVI, *Discorso ai partecipanti al Simposio dei Vescovi d'Africa e d'Europa*, 16 febbraio 2012; cfr. GIOVANNI PAOLO II, *Discorso ai Vescovi*, Praga, viaggio apostolico nella Repubblica Ceca, 25 aprile 1997, § 3.

la pornografia, a considerarla “normale” e degna di essere imitata, sarà una società che si scandalizza sempre più difficilmente.

4) Qualsiasi riflessione sui danni derivanti dalla pornografia, cioè sulla sua nocività (una riflessione salutare, sì, e che porta abitualmente verso la proposta di sanzioni, nonché verso il riconoscimento che misurare la suddetta nocività è invero arduo) non deve far omettere che, nella sua essenza, la pornografia è opposta al progetto di Dio per la coppia.⁶⁰

5) Per parlare di scelte di vita dei giovani, gli adulti e i formatori “di oggi” devono assolutamente capire in che modo i giovani “di oggi”, vengono vagliati come il grano⁶¹ nel setaccio pornografico. Vengono formattati, inquinati su vastissima scala, e questo non può non avere ripercussioni sulla “ragione”, elemento fondamentale del “sistema preventivo di Don Bosco”.⁶² Questa è l’ora della consapevolezza.

3. Agire

3.1. *Il ruolo degli educatori e più generalmente della Chiesa*

L’ondata di pornografia è un segno dei tempi. Prendendo atto di un tale segno dei tempi, occorre prepararsi alle seguenti “contromisure”: prevenzione, accompagnamento, guarigione, denuncia, protezione, disponibilità alla collaborazione.

I vari attori coinvolti – genitori, associazioni, forze dell’ordine, educatori, legislatori, opinionisti, governanti, scienziati e terapeuti, esperti nei vari settori, ... – hanno ciascuno un ruolo da svolgere. Anche la Chiesa cattolica, in ciascun Paese, è chiamata a impegnarsi contro il flagello della pornografia «in modo più deciso e chiaro».⁶³ Difatti la Chiesa – basandosi sulla dottrina di Cristo che è la sola a manifestare la vera e altissima dignità umana – deve aiutare le persone a comportarsi come figli della luce e a non vivere nelle impudicizie.⁶⁴ A tal proposito, come non ricordare alcune righe della *Caritas in veritate*:

La Chiesa ha una responsabilità per il creato e deve far valere questa responsabilità anche in pubblico. E facendolo deve difendere non solo la terra, l’acqua e l’aria come doni della creazione appartenenti a tutti. Deve proteggere soprattutto l’uomo contro la distruzione di se stesso. È necessario che ci sia qualcosa come un’ecologia dell’uomo, intesa in senso giusto. Il degrado della natura è infatti strettamente connesso alla cultura che modella la convivenza umana: quando l’“ecologia umana” è rispettata dentro la società, anche l’ecologia ambientale ne trae beneficio. Come le virtù umane sono tra loro

⁶⁰ Cfr. *Genesi* 1, 27; 2, 22-25. È interessante osservare che una conseguenza del peccato, per Adamo ed Eva, concerne proprio lo sguardo e la nudità, cfr. *Gen* 3, 7.

⁶¹ Cfr. *Lc* 22, 31.

⁶² Cfr. G. BUCCELLATO - C. MONTANTI - SALESIANI COOPERATORI DI CASA TABOR, *Il sistema preventivo nella vita di coppia*, Elledici, Torino 2017, 7.

⁶³ BENEDETTO XVI, *Discorso a S.E. Reinhard Schweppe*.

⁶⁴ Cfr. PIO X, Enciclica *Acerbo nimis*.

comunicanti, tanto che l'indebolimento di una espone a rischio anche le altre, così il sistema ecologico si regge sul rispetto di un progetto che riguarda sia la sana convivenza in società sia il buon rapporto con la natura. Per salvaguardare la natura non è sufficiente intervenire con incentivi o disincentivi economici e nemmeno basta un'istruzione adeguata. Sono, questi, strumenti importanti, ma il problema decisivo è la complessiva tenuta morale della società. [...] È una contraddizione chiedere alle nuove generazioni il rispetto dell'ambiente naturale, quando l'educazione e le leggi non le aiutano a rispettare se stesse. Il libro della natura è uno e indivisibile, sul versante dell'ambiente come sul versante della vita, della sessualità, del matrimonio, della famiglia, delle relazioni sociali, in una parola dello sviluppo umano integrale.⁶⁵

E Papa Francesco spiegava le ragioni del Giubileo della Misericordia con queste parole: «La Chiesa, in questo momento di grandi cambiamenti epocali, è chiamata ad offrire più fortemente i segni della presenza e della vicinanza di Dio. Questo non è il tempo per la distrazione, ma al contrario per rimanere vigili».⁶⁶

Di seguito si presentano succintamente le summenzionate "contromisure".

1) *Prevenzione*. Imbattersi in materiale pornografico è inevitabile per un bambino o giovane europeo in questo inizio di XXI secolo. Ciò premesso, occorre trovare il modo e il tempo adeguati per fornirgli alcune nozioni su come reagire. Nozioni analoghe vanno fornite anche ai suoi genitori e agli adulti (insegnanti, catechisti, capi scout, ecc.) che gli stanno vicino. Per "come reagire", qui, s'intende innanzitutto "parlarne",⁶⁷ sapendo e confidando che ci sarà un ascolto compassionevole, pieno di amorevolezza, non di mera riprensione.

La prevenzione include anche un'educazione alla sessualità⁶⁸ e all'affettività che sia positiva e tempestiva e comunque adeguata all'età del bambino o del giovane,⁶⁹ che educi al pudore⁷⁰ e alla castità, che consenta di capire i meccanismi e il significato del corpo dell'uomo e della donna. La sessualità è un meraviglioso dono di Dio,⁷¹ ma la pornografia è una perversione mostruosa di quel dono: chiunque si sente "osservato e voluto" da uno sguardo inquinato dalla pornografia avverte l'impellente bisogno di coprirsi, fosse anche con foglie di fico.⁷²

Occorre proporre ai giovani un'antropologia dell'affettività e della sessualità capace anche di dare il giusto valore alla castità, mostrandone con saggezza pedagogica il significato più autentico per la crescita della persona, in tutti gli stati di vita. Si tratta di puntare

⁶⁵ *Caritas in veritate*, § 51.

⁶⁶ FRANCESCO, *Omelia*, 11 aprile 2015.

⁶⁷ Cfr. A. MORRA, *Pornolescenza*, Edizioni AbbiAbbè, Italia 2018, 97, 103-106.

⁶⁸ Cfr. *Amoris laetitia*, § 280-286; *Documento finale del Sinodo dei Vescovi sui Giovani, la Fede ed il Discernimento Vocazionale*, § 149.

⁶⁹ Cfr. I. DE FRANCLIEU, *Amour et sexualité*, Quasar, Francia 2018, 63 ss.; K.A. JENSON - G. POYNER, *Good pictures Bad pictures. Porn-proofing Today's Young Kids*, Glen Cove Press, USA 2015.

⁷⁰ Una reazione naturale, che si ritrova in tutte le culture.

⁷¹ Cfr. *Genesi* 1, 28; *Genesi* 2, 24-25; *Amoris laetitia*, § 61.

⁷² Cfr. *Genesi* 3, 7.

sull'ascolto empatico, l'accompagnamento e il discernimento, sulla linea indicata dal recente Magistero. Per questo occorre curare la formazione di operatori pastorali che risultino credibili, a partire dalla maturazione delle proprie dimensioni affettive e sessuali.⁷³

La prevenzione si basa anche sulla consapevolezza del fatto che qualsiasi giovane in situazione di ozio (o un giovane che sta "sul divano",⁷⁴ come dice spesso il Santo Padre), dotato di *smartphone*, costituisca una preda facile per la pornografia. A questo si aggiunge il pericolo che consumare pornografia, oltre che "normale", diventi una cosa *cool*, un passatempo imitabile o invidiabile, insomma "una figata"! Dobbiamo evitare che si instilli questa convinzione, oltre ad evitare l'ozio e le situazioni di rischio. A tal fine, i mezzi di comunicazione e quello che si chiama "cultura" hanno un ruolo importante. «La dimensione etica della cultura è quindi una priorità nell'azione sociale e politica dei fedeli laici. La disattenzione verso tale dimensione trasforma facilmente la cultura in uno strumento di impoverimento dell'umanità. Una cultura può diventare sterile e avviarsi a decadenza».⁷⁵

2) *Accompagnamento e guarigione*. Le richieste di aiuto da parte di chi desidera liberarsi dal consumo di pornografia non vanno prese alla leggera, e ancora meno con scherno. Richiedono tempo per l'ascolto, delicatezza e dedizione. Chi riceve tali richieste (un genitore, un confessore, un educatore) deve poter consigliare o almeno, ogniqualevolta necessario, orientare efficacemente. È anche importante che, tra giovani, ci sia la prontezza nell'individuare chi è invischiato in un consumo di pornografia per, delicatamente, proporgli un aiuto. «Anche qualora l'esistenza di qualcuno sia stata un disastro, anche quando lo vediamo distrutto dai vizi o dalle dipendenze, Dio è presente nella sua vita»⁷⁶ e questo è un motivo per aiutarlo. La Chiesa è chiamata a «curare [le] ferite, a lenirle con l'olio della consolazione, fasciarle con la misericordia e curarle con la solidarietà e l'attenzione dovuta. Non cadiamo nell'indifferenza che umilia, nell'abitudine che anestetizza (...). E non dimentichiamo le opere di misericordia spirituale: consigliare i dubbiosi, insegnare agli ignoranti, ammonire i peccatori, consolare gli afflitti, perdonare le offese»:⁷⁷ la pornografia è un bel banco di prova per la misericordia di Francesco, per le attività di conversione e riconciliazione come le presentava San Giovanni Paolo II.⁷⁸

Non sottovalutiamo poi che, proprio per i credenti, per i cattolici praticanti, la dipendenza dal consumo di pornografia è vissuta in modo particolarmente doloroso e straziante: ogni ricaduta in tentazione convince dell'inutilità della preghiera e

⁷³ Documento finale del Sinodo dei Vescovi sui Giovani, la Fede ed il Discernimento Vocazionale, § 149.

⁷⁴ Cfr. FRANCESCO, *Messaggio per la XXXII Giornata mondiale della Gioventù*, 27 febbraio 2017.

⁷⁵ *Compendio della Dottrina sociale della Chiesa*, § 556.

⁷⁶ *Gaudete et exultate*, § 42.

⁷⁷ FRANCESCO, Bolla di indizione del Giubileo straordinario della Misericordia *Misericordiae vultus*, 11 aprile 2015, § 15.

⁷⁸ Cfr. Esortazione *Reconciliatio et poenitentia*.

della propria indegnità di essere amato e perdonato. È sempre più difficile credere nell'amore di un Padre misericordioso,⁷⁹ anzi, si rafforza la percezione di un "amore-ricompensa" del quale comunque non si è degni. Decisamente, la diffusione di massa tra i giovani della pornografia è un ostacolo a ricevere l'annuncio kerygmatico dell'amore del Signore.

In base alla quantità e al tipo di materiale visionato, alla durata dell'esposizione (quante volte, da quanti anni?), e al rapporto della persona con la pornografia (curiosità, uso regolare, dipendenza) potrebbe servire un terapeuta, e/o un gruppo di condivisione,⁸⁰ e/o un accompagnamento spirituale.⁸¹ Difatti, «è molto difficile lottare contro la propria concupiscenza e contro le insidie e tentazioni del demonio e del mondo egoista se siamo isolati. È tale il bombardamento che ci seduce che, se siamo troppo soli, facilmente perdiamo il senso della realtà, la chiarezza interiore, e soccombiamo».⁸²

Sempre più spesso terapeuti e cappellani imparano a collaborare nei percorsi di guarigione dalla pornografia come nelle formazioni (per terapeuti, per seminaristi). Nel maggio 2017, il "Tour Puri di Cuore" organizzava in varie città italiane (Palermo, Roma, Como, Milano, Assisi) una serie di apprezzate conferenze in cui parlavano, tra altri, due esperti statunitensi, il dott. Peter Kleponis e don Sean Kilcawley. Il percorso in quaranta capitoletti *Libre pour aimer*⁸³ (pubblicato nel 2016 e tuttora nei primi cinquanta libri delle classifiche di vendita *Amazon.fr* per le categorie "cattolicesimo" e "cristianesimo") combina il doppio approccio del sacerdote e del terapeuta specialista in dipendenze. Lo scorso febbraio, il dott. Carlos Chiclana Actis, spagnolo specializzato in psichiatria e psicoterapia, interveniva all'Università Santa Croce per parlare di pornografia e dipendenza proprio a formatori di candidati al sacerdozio.⁸⁴

In questo articolo ci si sofferma sull'accompagnamento e la guarigione di chi consuma immagini pornografiche. In un quadro olistico della situazione, andrebbero, però considerate anche le persone che producono pornografia e ne traggono guadagni, gli attori e le attrici, le vittime dello sfruttamento sessuale o di ricatti e bullismo,⁸⁵ lusinghe e raggiri finite nella pornografia. In tutti questi casi servono accompagnamento e guarigione; in alcuni casi anche pentimento, accesso alla giustizia e re-inserzione. È segno di speranza l'aumento di testimonianze positive, di conversioni o guarigioni, in questa lotta.

⁷⁹ Cfr. *Vangelo di Luca* 15, 20; *Prima lettera di Giovanni* 4, 10; *Misericordiae vultus*, § 9 e 10; GIOVANNI PAOLO II, Lettera ai giovani *Dilecti amici*, 31 marzo 1985, § 4.

⁸⁰ Cfr. C. GIORGIO, *Sessodipendenza, "Dodici passi" per salvarsi*, in *RomaSette.it*, 30 aprile 2018, <https://www.romasette.it/sessodipendenza-dodici-passi-per-salvarsi/>.

⁸¹ Cfr. P.C. KLEPONIS, *Integrity Starts Here! A Catholic Approach to Restoring Sexual Integrity*, Outskirts press, USA 2016.

⁸² *Gaudete et exultate*, § 140.

⁸³ *Libre pour aimer*, Éditions Emmanuel, Francia, giugno 2016.

⁸⁴ La nostra intervista venne pubblicata da *La Croce*, edizione del 17 febbraio 2018, 6.

⁸⁵ Cfr. A. CAZZULLO, articolo *Ostaggi della violenza e dei ricatti: l'educazione digitale che ci minaccia*, in *Corriere della Sera*, 15 settembre 2016, 3.

3. *Denuncia*. Al «tempo più forte del riduzionismo antropologico»,⁸⁶ la pornografia è onnipresente e spesso presentata in modo ambiguo, emblematico del relativismo pratico.⁸⁷ A maggior ragione è indispensabile che chi è in grado di costatare i danni causati dalla pornografia e di raccogliere dati – educatori, confessori, investigatori, ricercatori in particolare sessuologi e neurologi, ... – non taccia. E che i mezzi di comunicazione e le istituzioni possano riprendere le sue parole, i suoi moniti.

Si moltiplicano le prese di posizione⁸⁸ da parte di varie autorità (Governo dell'Islanda, del Regno Unito, del Nepal, Presidente francese Macron, Governo dello Utah, ... tra numerosi altri) e associazioni, così come del mondo medico.⁸⁹ Anche i Vescovi statunitensi hanno preso fortemente posizione sul problema della pornografia.⁹⁰ Nessun relativismo è permesso.

4. *Protezione*. La pornografia ha saputo benissimo beneficiare del e influenzare il progresso tecnologico. È doveroso costatare che purtroppo, a tale progresso «non corrisponde un progresso nella formazione etica dell'uomo, nella crescita dell'uomo interiore».⁹¹ Troppe persone usano le acquisizioni moderne senza cercare di creare un mondo che realmente sostenga l'esistenza umana.⁹² È dunque legittimo avvalersi dei dispositivi tecnologici per proteggere chi non deve accedere a materiale pornografico (minorenni) e chi non desidera accedervi. Esistono “filtri” che bloccano l'accesso alla pornografia. Il peso economico di questi filtri andrebbe sostenuto dagli “inquinanti” (dall'industria, dai fornitori di accesso Internet) piuttosto che dai “potenziali inquinati” (gli utenti). Alcuni alberghi, Comuni o noti ristoranti *fastfood* hanno deciso di proibire l'accesso a materiale pornografico sul Wi-Fi che offrono gratuitamente.

⁸⁶ FRANCESCO, *Parole al termine del pranzo con i partecipanti al Seminario internazionale «Per un'economia sempre più inclusiva» organizzato dal Pontificio Consiglio della Giustizia e della Pace*, Casina Pio IV, Città del Vaticano, 12 luglio 2014.

⁸⁷ Cfr. *Laudato si'*, § 122-123.

⁸⁸ Comunque, non tutte queste prese di posizione sono necessariamente seguite da leggi (o disposizioni analoghe). Non tutte le leggi varate in campo pornografico sono coerenti con il resto dell'assetto giuridico del Paese. Chi vuole approfondire la conoscenza delle iniziative a livello istituzionale, potrebbe informarsi più particolarmente sulla strada seguita da Utah e Regno Unito.

⁸⁹ Cfr. COLLÈGE NATIONAL DES GYNÉCOLOGUES ET OBSTÉTRICIENS FRANÇAIS, *Protection des enfants et adolescents contre la pornographie*, Dossier de presse, 15 juin 2018; citazioni del dott. Carlo Foresta, andrologo, nell'articolo *Rischio anoressia sessuale da overdose di siti porno*, Corriere del Veneto 24 febbraio 2011, in http://corrieredelveneto.corriere.it/veneto/notizie/cronaca/2011/24-febbraio-2011/rischio-anoressia-ses-suale-overdose-siti-porno-19090935503.shtml?refresh_ce-cp.

⁹⁰ Cfr. P. LOVERDE, lettera pastorale *Bought with a price*, marzo 2014; CONFERENZA EPISCOPALE STATUNITENSE, *Create in Me a Clean Heart: A Pastoral Response to Pornography*, novembre 2015.

⁹¹ BENEDETTO XVI, Enciclica *Spe salvi*, § 22.

⁹² Cfr. R. GUARDINI, *Lettere dal Lago di Como. La tecnica e l'uomo*, Morcelliana, Brescia 2013, 107.

È consigliato stabilire precise regole per l'uso di Internet con i giovani – una specie di “contratto” o “manuale” – al fine di ridurre il rischio di esposizione, e nel tempo verificare l'adeguatezza e il rispetto di queste regole.

Infine, il potere legislativo e quello esecutivo hanno il compito di scoraggiare, individuare e debellare la produzione e la diffusione di pornografia contrarie alla legge, di proteggere i minorenni, le persone ricattate e schiavizzate. Questo richiede un colossale lavoro da parte del legislatore, dei giudici, delle forze di polizia, nonché un costante aggiornamento per rimanere al passo con le nuove minacce e le nuove tendenze, e uno sforzo di sussidiarietà,⁹³ affinché la collaborazione transnazionale sia efficace.

5. *Disponibilità alla collaborazione e al dialogo.* È opportuno rileggere alcuni passaggi del *Catechismo della Chiesa Cattolica* sulle cosiddette “strutture di peccato”, sulle persone complici.⁹⁴ Il *Catechismo* dettaglia la «responsabilità nei peccati commessi dagli altri, quando vi cooperiamo: prendendovi parte direttamente e volontariamente; comandandoli, consigliandoli, lodandoli o approvandoli; non denunciandoli o non impedendoli, quando si è tenuti a farlo; proteggendo coloro che commettono il male».⁹⁵ Ciò si applica meravigliosamente alla pornografia, soprattutto quella online.

Laddove abbondano le strutture di peccato, servono strutture di grazia e di ecologia umana. Serve una grande alleanza e un dialogo tra le varie pastorali all'interno della Chiesa, ma anche con le altre entità esterne alla Chiesa che possono portare all'avvento di una società meno inquinata di pornografia, maggiormente resistente alla pornografia. Il dialogo⁹⁶ richiede l'ascolto, l'ascesi e la generosità, la pazienza, il rispetto dell'altro, la sincerità e anche la disponibilità a rivedere la propria opinione.

3.2. *L'appello dei giovani all'ora della consapevolezza*

Il Sinodo dei vescovi dedicato al tema “Giovani, la Fede e il discernimento vocazionale” si è appena concluso. Tra le tappe che portarono al sinodo, spiccava l'incontro di più di 300 giovani rappresentanti da tutto il mondo, convenuti a Roma dal 19 al 24 marzo scorso per una riunione pre-sinodale che ha visto coinvolti anche 15.000 giovani collegati online. Elaborarono un Documento finale, cioè il riassunto di tutti i contributi dei partecipanti basandosi sul lavoro di venti gruppi linguistici, e di ulteriori sei gruppi tramite i social media. Gli addetti ai lavori che ho avuto modo di contattare confermano che è “davvero il lavoro dei giovani”, gli adulti essendosi essenzialmente limitati a partecipare in qualità di organizzatori e osservatori. Il documento contiene queste considerazioni:

⁹³ Cfr. *Compendio della Dottrina sociale della Chiesa*, § 185-188, 419 e 420.

⁹⁴ Cfr. *Catechismo della Chiesa Cattolica*, § 1869.

⁹⁵ *Ibi*, § 1868.

⁹⁶ Cfr. FRANCESCO, *Discorso ai partecipanti al Convegno sulla Pacem in terris*, 3 ottobre 2013, § 3; *Laudato si'*, § 201.

Le relazioni online possono diventare disumane. Gli spazi digitali ci rendono ciechi alla fragilità dell'altro e ci impediscono l'introspezione. Problemi come la pornografia pervertono la percezione che il giovane ha della propria sessualità. La tecnologia usata in questo modo crea una ingannevole realtà parallela che ignora la dignità umana. (...) La Chiesa dovrebbe rivolgere la sua attenzione alla piaga della pornografia, includendo gli abusi in rete sui minori, il cyberbullismo e il conto salato che essi presentano alla nostra umanità.

Sono considerazioni che, sì, echeggiano indubbiamente i pronunciamenti di molti specialisti, ma che hanno in aggiunta l'autorevolezza della giovinezza (consapevole di cosa le sta succedendo) e dell'internazionalità (succede in tutti i continenti).

Oramai c'è davvero tutta la consapevolezza necessaria, in tutti gli ambiti. Questo argomento non deve rimanere confinato nella cerchia di pochi educatori, o poche associazioni, o pochi giovani... Lo tsunami non deve essere visto come una fatalità. Serve determinazione, una grande alleanza, un grande sforzo per fornire ai giovani il clima morale ed etico necessario per poter effettuare serenamente le loro scelte di vita. È una grande sfida di responsabilità e solidarietà intergenerazionale e di impegno per il bene comune dell'intera famiglia umana.

**V. “BUONE PRATICHE”
NELL’ACCOMPAGNAMENTO DELLA SCELTA
ALL’INTERNO DI PERCORSI SCOLASTICI
E DI PASTORALE UNIVERSITARIA**

JUVENTUDE E MERCADO DE TRABALHO NUMA PERSPECTIVA HUMANO-CRISTÃ: PROGRAMA DE CAPACITAÇÃO E INSERÇÃO DO JOVEM

Carmelita L. Agrizzi¹ - Ana Cristina Z. Lousada² - Silvia Cecilia C. Lourenço³



01/03/1961: Macaé. Fundação da casa das Irmãs Salesianas. 27/07/1963: Nace o Instituto Nossa Senhora da Glória - INSG. Educação básica para moças. 06/08/2001: Nace a Faculdade Salesiana Maria Auxiliadora - FSMA. Dois cursos superiores: - publicidade e propagação; - sistemas de informação. 2018: FSMA. Oito cursos de extensão e pós-graduação *lato sensu*.

Programa Nova Vida. 1990: início do Programa; 2015: parceria com a Faculdade Salesiana. Atendimento a jovens entre 14 e 18 anos.

¹ Carmelita L. AGRIZZI, Faculdade Salesiana Maria Auxiliadora, Macaé, Brasil.

² Ana Cristina Z. LOUSADA, Faculdade Salesiana Maria Auxiliadora, Macaé, Brasil.

³ Silvia Cecilia C. LOURENÇO, Faculdade Salesiana Maria Auxiliadora, Macaé, Brasil.



Objetivo do programa: preparar o jovem segundo o foco humanístico da filosofia salesiana para os desafios do seu tempo.

Target: desenvolver competências e habilidades para inserção do jovem no mercado de trabalho.

Equipe do programa: Irmãs salesianas; docentes; discentes.



Período de execução do programa: 10 encontros anuais; 2 anos. Turnos: matutino; vespertino.

Temas trabalhados: empreendedorismo; ética; sustentabilidade; desenvolvimento pessoal e profissional; produção textual; finanças; marketing pessoal.

Experiência: o jovem é estimulado à reflexão, a viver a democratização da esperança e dos sonhos. As temáticas corroboram para a transformação da realidade.

Realizações:

- de 2015 a 2018: 30 cursos; 400 jovens capacitados para o mercado de trabalho e *encorajados* para a continuidade dos estudos;
- jovens ingressando em faculdades públicas e privadas;
- apoio do Curso de Psicologia;
- encontros de Pais (Papo Reto);
- encontros de Jovens (Papo Reto).



Desafios:

- acompanhamento sistemático dos jovens no mercado de trabalho e na continuidade dos seus estudos;
- acompanhamento do núcleo familiar dos jovens pelo curso de Psicologia da Faculdade Salesiana;
- aumento do número de atendimentos (de 145 para 500 jovens).

CENTRO DE ENSEÑANZA SUPERIOR EN HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DON BOSCO (CES DON BOSCO)

*Maria José Arenal Jorquera*¹

1. El CES Don Bosco

El CES Don Bosco, es un centro universitario salesiano, adscrito a la Universidad Complutense de Madrid, de titularidad privada, de la Inspectoría M^a Auxiliadora de las Hijas de María Auxiliadora de España y de la Inspectoría Santiago el Mayor de los Salesianos de Don Bosco, ambas con sede en Madrid.

El CES Don Bosco, además de tender a los fines previstos en las leyes que regulan el Sistema Educativo Español, promueve la formación de educadores de inspiración cristiana según las líneas del Sistema Educativo de Don Bosco.

Con este fin pone particular acento en los objetivos siguientes:

- promover la calidad educativa y profesional en todo el proceso de formación y potenciar la capacidad de investigación y espíritu crítico;

- formar educadores inspirados en la concepción cristiana de la vida;

- adoptar como estilo pedagógico el Sistema Educativo de Don Bosco.

Actualmente la oferta formativa del CES Don Bosco es la siguiente:

- grado de Magisterio en Educación Infantil;

- grado de Magisterio en Educación Primaria;

- grado de Educación Social;

- grado de Pedagogía.

Los grados de Magisterio se ofertan en modalidad bilingüe (inglés) y en castellano.

Prepara para obtener la DECA, que capacita como profesor/a de religión católica en la escuela, tanto en Educación Infantil como en Educación Primaria.

Ha abierto la oferta formativa de los siguientes títulos propios en:

- intervención en Necesidades Específicas de Apoyo Educativo;

- sistema preventivo;

- intervención en diversidad socioeducativa;

- metodología didáctica para la Enseñanza de la Matemática en Educación Infantil y Primaria.

¹ Maria José ARENAL JORQUERA, Centro de Enseñanza Superior en Humanidades y Ciencias de la Educación Don Bosco, Madrid, España.

2. Servicio de orientación universitaria y acompañamiento al estudiante (SOUAE)

La motivación para poner en marcha el Servicio de Orientación Universitaria y Acompañamiento al Estudiante ha sido desarrollar en el contexto universitario salesiano un proceso de carácter formativo integrador dirigido a los jóvenes en el período de su formación como maestros, educadores y pedagogos. Teniendo como objetivo general posibilitar el máximo desarrollo personal y académico del estudiante, para una integración en el mundo laboral desde una ciudadanía activa.

El Servicio de Orientación Universitaria y Acompañamiento al Estudiante (SOUAE) del CES Don Bosco, ofrece la posibilidad de recibir atención y asesoramiento individualizados en aspectos personales, académicos y profesionales.

Principal objetivo es apoyar la formación académica del estudiante, acompañarle en su integración en la vida universitaria y cuidar su crecimiento personal, desde el primer momento hasta que empiece su vida laboral. Incluso después de su marcha del centro, se realizan seguimientos y estudios de empleabilidad.

2.1. *Objetivos del SOU*

- Acompañar a los estudiantes en el desarrollo de sus competencias personales, académicas y profesionales.
- Ofrecer oportunidades de crecimiento personal.
- Garantizar la inclusión de estudiantes con diversidad funcional.
- Fortalecer la vinculación de los estudiantes con el Plan Institucional.
- Desarrollar dinámicas para la integración activa en el ámbito universitario.
- Ofrecer un plan de formación vinculado a las necesidades reales de los futuros ámbitos de trabajo de los estudiantes.
- Motivar hacia la excelencia académica.
- Orientar a los estudiantes en la especialización profesional y la inserción laboral.
- Mantener actualizada la bolsa de empleo ofreciendo un servicio eficaz en la intermediación entre las ofertas laborales y los egresados.
- Realizar el seguimiento sobre la empleabilidad de los egresados y aportar los datos a las memorias de los grados

2.2. *Equipo de personas de SOU*

El Equipo del Servicio de Orientación Universitaria está compuesto por cinco personas:

- coordinadora del Equipo, 6 horas/semana de dedicación;
- responsable de la Bolsa de Empleo, 4 horas/semana de dedicación;
- responsable de atención y orientación personal, 3 horas/semana de dedicación;
- atención a tutores, 2 horas/semana de dedicación;

– atención a la diversidad, en coordinación con la Universidad Complutense de Madrid, cuanto lo requiera el servicio.

2.3. *Canales de acceso al SOU*

- A través del tutor o tutora;
- a través de cualquier profesor del centro;
- por correo electrónico: *SOU@cesdonbosco.com*;
- acudiendo al servicio directamente, en el siguiente horario: lunes, jueves y viernes;
- previa petición de cita por correo: *SOU@cesdonbosco.com*.

2.4. *Áreas de SOU*

El Servicio de Orientación Universitaria y Acompañamiento al Estudiante tiene como objetivo prioritario acompañar a los estudiantes durante su vida universitaria. Para dar respuesta a este objetivo, el SOU se estructura en tres áreas, de manera que trata de dar respuesta de manera individualizada a todas las inquietudes y necesidades de los estudiantes universitarios, relacionadas con la toma de decisiones académicas, adaptación al centro, asesoramiento personal y orientación laboral.

2.4.1. *Área personal*

La orientación personal se concibe como un servicio de escucha a la comunidad universitaria, cuyo objetivo es crear un espacio personalizado y de diálogo que ayude al estudiante a la solución de problemas personales (situaciones vitales estresantes, toma de decisiones, etc.) que afecten al cometido académico.

Para ello el Servicio de Orientación Universitaria cuenta con dos orientadores educativos en ejercicio a los que el estudiante podrá acudir por iniciativa personal o por derivación del tutor, pero siempre por voluntad propia y en un ambiente de confidencialidad.

Los motivos que llevan a aconsejar a un estudiante a acudir al SOU son:

- situaciones de absentismo significativas (cuando el alumno falta a más de la mitad de las clases y la situación se repite en al menos dos asignaturas por semestre);
- dificultades de relación social y falta de habilidades sociales: problemas para trabajar en grupo, impulsividad;
- problemas de Salud Mental que afecten al cometido académico;
- dificultades para hacer frente a los requerimientos de la titulación.

Los orientadores realizan las entrevistas de orientación personal y, cuando es necesario, derivan al estudiante a otros recursos de Intervención y Apoyo Psicosocial.

Uno de los aspectos que más preocupa al Servicio de Orientación es la atención individualizada, especialmente de aquellos estudiantes con dificultades para seguir

los requerimientos de la titulación o con situación personal difícil. Por ello tenemos un *protocolo para el "seguimiento de alumnos con dificultades psicosociales"*. Este documento está a disposición de los tutores para facilitar la detección y atención de estos estudiantes en sus respectivos grupos.

2.4.2. Área académica

El área académica tiene varias secciones: Atención a la Diversidad Funcional; Plan de Acción Tutorial; Programa de Acogida.

La orientación académica se entiende, dentro del ámbito de la orientación universitaria, como un servicio de asesoramiento que aborda las cuestiones referidas a la oferta formativa y a la formación complementaria, para que nuestros estudiantes puedan conseguir el máximo beneficio de las titulaciones que se ofertan.

Entre las acciones más destacadas están:

– *Jornadas de inmersión universitaria para el estudiante de nuevo ingreso*. Jornadas de dos días realizadas en septiembre para dar la bienvenida a los estudiantes que se matriculan por primera vez en el CES. Durante las mismas se presenta a los nuevos estudiantes a los distintos miembros de la comunidad universitaria, se da a conocer los distintos servicios y espacios y se realizan diversos talleres y conferencias.

– *Jornadas de Orientación para el Empleo. Asesoramiento en formación académica y planificación de los estudios*. Los alumnos podrán acudir al Servicio buscando orientación en todos aquellos temas relacionados con sus estudios universitarios (itinerarios académicos, postgrados, formación continua, etc.), de manera que el Servicio de Orientación tratará de dar respuesta a cuantas cuestiones sean planteadas por los estudiantes.

– *Acompañamiento, tanto del Servicio de Orientación Universitaria, como de los tutores académicos, en la integración de los estudiantes a la vida universitaria y en la vinculación con el plan institucional*; a través del desarrollo del Plan de Acción Tutorial (PAT). El equipo del Servicio de Orientación junto con los tutores apoya el PAT en todas las acciones que requieran y especialmente en aquellas que favorezcan el desarrollo del plan institucional (participación en la fiesta de Don Bosco, María Auxiliadora, etc.).

– *Atención a la diversidad funcional*. La Oficina para la Inclusión de Personas con Diversidad (OIPD) de la Universidad Complutense de Madrid con el apoyo y seguimiento de un miembro del SOU, proporciona atención personalizada a todos los miembros de la Comunidad Universitaria (estudiantes, personal docente e investigador y personas de administración y servicios) con diversidad funcional/discapacidad, necesidades específicas y personales.

2.4.3. Área profesional

La orientación profesional universitaria se entiende fundamentalmente como un Servicio de Orientación al Empleo. Las actuaciones más destacadas y encaminadas a conseguir este objetivo son:

– *Actividades formativas sobre las oportunidades y exigencias del mercado laboral.* Con el objetivo de dar a conocer los retos y oportunidades actuales del mercado laboral, el Servicio de Orientación Universitaria a través de la Bolsa de Empleo organiza en el primer semestre una jornada de formación sobre oportunidades laborales. Va destinada para los estudiantes matriculados en 4º curso de Grado de Magisterio en Educación Primaria, Grado de Magisterio en Educación Infantil, Grado de Educación social y Grado de Pedagogía, y es desarrollada por profesionales externos al centro, relevantes en cada uno de los ámbitos tratados. Para dar respuesta a la diversidad de los perfiles e intereses de los estudiantes, los temas sobre los que versa la jornada están relacionados con estos ámbitos: - aprender a emprender; - los centros concertados en la Comunidad de Madrid. Retos actuales; - empleo público. Oposiciones al cuerpo de maestros; - el perfil del educador en el ámbito socio-educativo; - fundaciones educativas; - otras formas de empleo (empleo en el extranjero, granja escuela, etc.).

– *Asesoramiento sobre cómo elaborar el CV y afrontar con éxito una entrevista laboral.* Con el objetivo de mejorar las competencias relacionadas con la búsqueda de empleo, otra de las actuaciones del Servicio de Orientación Universitaria en colaboración con Bolsa de empleo es la de organizar una jornada. En el último curso, los alumnos de 4º curso participan de las jornadas de orientación para el empleo, en las que se les informa de las distintas salidas profesionales a las que pueden optar, oposiciones para el empleo público, búsqueda de empleo y marca personal, CV y procesos de selección, etc., así como una dinámica vocacional a cargo del servicio de pastoral. Se desarrolla en el mes de mayo con los estudiantes de cuarto curso y el contenido de la jornada es dotar al estudiante de: - herramientas para enfrentar con éxito una entrevista laboral; - pautas para elaborar su CV de acuerdo a las exigencias actuales; - información sobre el funcionamiento de la Bolsa de empleo así como las instrucciones para poder inscribirse en la misma.

– *Información sobre recursos de interés profesional.* El Servicio de Orientación Universitaria elabora un dossier con información detallada sobre portales de empleo y fundaciones educativas. El área profesional tiene dos secciones: el Servicio de Orientación al Empleo, y el Seguimiento de Egresados.

– *Servicio de orientación al empleo.* La finalidad del procedimiento es poner en contacto a Centros, Instituciones y Particulares que ofrecen puestos de trabajo, con Graduados en Magisterio, Educación Social, Pedagogos y estudiantes.

1) Inscripción en Bolsa de empleo. Los Graduados y Diplomados en Magisterio y Educación Social, y los Licenciados en Psicopedagogía del CES Don Bosco, se inscriben en la Bolsa de empleo (BE). Lo hacen entrando en su expediente y dándose de alta, o enviando un correo electrónico a BE (*bolsatrabajo@cesdonbosco.com*), pidiendo ser inscritos. Los estudiantes de 4º de Magisterio, Educación Social y Pedagogía pueden encontrar toda la información sobre la BE en la página *web* del Centro: <http://www.cesdonbosco.com/servicios/empleo.html>.

2) Inscripción en Lista de distribución de trabajos compatibles con estudios. Los estudiantes del CES Don Bosco interesados en algún trabajo compatible con los estudios pueden inscribirse en una lista de distribución, mandando un correo elec-

trónico a bolsatrabajo@cesdonbosco.com, o acudiendo al despacho de BE en horario establecido y que figura en tablón de anuncios del despacho de Orientación. Pueden tener conocimiento de esta posibilidad a través de la página web del CES Don Bosco: <http://www.cesdonbosco.com/servicios/empleo.html>.

3) Comunicación de ofertas. Centros, Instituciones y Particulares comunican las ofertas de trabajo a las personas responsables de la BE, contactando a través del correo electrónico, teléfono, fax. Los ofertantes conocen la BE principalmente a través de la página web del CES (<http://www.cesdonbosco.com/servicios/empleo.html>) además de aquellos que han tenido contacto anterior con el Centro. Los ofertantes reciben en la web la información sobre el procedimiento a seguir o por comunicación directa con las responsables a través del correo (bolsatrabajo@cesdonbosco.com) o del teléfono.

4) Redacción y envío de ofertas desde Bolsa de empleo. Los Responsables de la BE redactan la información recibida utilizando el espacio preparado para ello en la aplicación informática. Seleccionan el perfil según demanda. Envían la oferta por correo electrónico utilizando la aplicación informática; esta selecciona las direcciones de correo de los inscritos en la Bolsa de empleo según el perfil demandado y envía los correos electrónicos. Si la oferta es para estudiantes, redactan la oferta y la mandan a la lista de distribución.

5) Recepción de ofertas y contacto con los centros. Graduados, diplomados, licenciados, estudiantes interesados en la oferta que han recibido se ponen en contacto con el Centro, Institución o Particular que realiza la oferta. Se produce la contratación, si procede. La BE registrará, en la aplicación informática, el número de personas que han sido contratadas, siempre que sea informada. Para valorar la satisfacción con el servicio se incluirá alguna pregunta sobre el servicio de la BE en la encuesta de satisfacción a los alumnos.

6) Diseño y mantenimiento de la aplicación informática. El servicio TIC'e ha diseñado la aplicación informática, la mantiene actualizada e introduce mejoras a medida que se detectan necesidades por las personas responsables de BE.

7) Información y colaboración. El Profesorado del CES Don Bosco recibe información del funcionamiento de la BE y colabora remitiendo las ofertas que les llegan a dicho servicio, a través del correo (bolsatrabajo@cesdonbosco.com).

8) Solicitud de comunicación de la contratación. Los responsables de la Bolsa de empleo piden a Centros y estudiantes que comuniquen si el proceso ha llegado a la contratación (<http://www.cesdonbosco.com/servicios/empleo.html>).

9) Comunicación de la realización de la contratación. Los Centros, Instituciones o particulares informan a la BE de los contratos realizados (bolsatrabajo@cesdonbosco.com).

– *Seguimiento de Egresados.* A fin de obtener datos lo más amplios y objetivos posible sobre la empleabilidad y satisfacción de los estudiantes con la formación recibida, se elaboran una serie de encuestas a los alumnos, que se pasan a los dos años de su egreso. Las encuestas son anónimas y dirigidas a la totalidad de la población objetivo. Los datos recabados se refieren por un lado a la empleabilidad, medida por el porcentaje de egresados en cada sector profesional y tipo de contrato, y por otro a la formación continua, analizando el porcentaje de egresados que han continua-

do estudios ya sea de Grado, Master y otros. Se analiza seguidamente el grado de satisfacción con la formación recibida. Los aspectos encuestados son los siguientes: - grado de satisfacción con la formación recibida como educador/a en el CES Don Bosco; - grado de satisfacción con la formación teórica, con la formación metodológica y formación en valores. Así mismo se pregunta sobre el grado de satisfacción con las competencias acordes al puesto de trabajo como educador, y sobre el grado de adecuación de la formación recibida en la titulación para su inserción laboral.

3. Plan de acogida de estudiantes de nuevo ingreso

El plan de acogida para los alumnos de nuevo ingreso tiene por objetivo dar la bienvenida a los estudiantes que comienzan su etapa universitaria. Consta de dos jornadas de duración, en horario de mañana, en el mes de septiembre. Cada curso académico se programa un plan de acogida y el punto de partida para su diseño es siempre la evaluación realizada por los estudiantes el curso anterior.

Al servicio de orientación le resulta especialmente importante la satisfacción de los estudiantes de nuevo ingreso con la acogida recibida (es su primer contacto con el CES Don Bosco y hay que cuidarlo especialmente), por ello, se pasa un registro de valoración de las jornadas que sirve para mantener, mejorar o cambiar las actividades mejoradas.

La primera jornada del plan tiene como objetivo fundamental recibir y dar la bienvenida a los estudiantes en su primer contacto con la universidad, y que conozcan a las personas de referencia clave en el curso académico que comienza, para ello:

- la directora junto con la coordinadora del servicio les da la bienvenida en el salón de actos;
- se programa una conferencia sobre algún tema de interés y actualidad relacionada con el ámbito de la educación;
- también son recibidos por los coordinadores de grado correspondiente a cada titulación quiénes les da una primera visión sobre los objetivos y la organización de los estudios de su grado;
- y por último cada curso es recibido por su tutor/a en el aula correspondiente a cada grupo, quién se encargará de enseñarles la universidad.

La segunda jornada del plan tiene como objetivos:

- presentar la oferta educativa: Inglés y Bilingüismo, Oficina internacional, Practicum, Biblioteca, Revista, Pastoral Universitaria, Escuela de tiempo libre, Teatro y Coro;
- la realización de talleres prácticos para comenzar con la inmersión en el trabajo universitario. Por ejemplo, talleres sobre técnicas de comunicación oral y escrita, y sobre trabajo cooperativo.

La clausura y cierre de las jornadas corre a cargo del jefe de estudios quién explica el organigrama del centro.

4. Plan de acción tutorial

La acción tutorial pretende acompañar al alumnado en su proceso de desarrollo académico y personal desde su ingreso en la universidad, impulsando que conozca sus opciones, las analice y reflexione, y tome decisiones adecuadas en torno a su trayectoria académica, entendiendo la orientación como un sistema de interacción regido por normas, valores, actitudes, expectativas, etc.

En consonancia con el proyecto institucional del CES Don Bosco, los valores del humanismo cristiano salesiano orientan la acción docente y tutorial desde un espíritu dinamizador, informativo, orientador, formativo y pastoral.

Se entiende la tutoría como hilo conductor de una serie de acciones significativas en el funcionamiento del centro.

El PAT recoge acciones de diversa naturaleza y diverso grado de obligatoriedad para el alumnado. Una parte de ellas las organiza el Centro y otras en colaboración con los profesores-tutores que recibirán la formación y apoyo necesarios.

Objetivos generales:

- integrar e implicar al estudiante en la vida académica universitaria;
- favorecer la formación integral del estudiante ayudándole a desarrollar su vocación y construir su proyecto académico;
- orientar al estudiante para facilitarle su incursión en el mundo laboral y la formación continua a lo largo de la vida;
- orientar sobre los recursos para el aprendizaje y sobre los servicios disponibles para aquellos alumnos con necesidades específicas;
- atender a la diversidad y detectar dificultades en la consecución de objetivos académicos.

Objetivos específicos:

- evitar el sentimiento de desconocimiento y aislamiento del primer curso;
- favorecer la convivencia armónica de la comunidad educativa;
- fomentar el uso de la tutoría académica;
- desarrollar la capacidad de reflexión, diálogo y autonomía;
- orientar en la toma de decisiones (académicas y profesionales);
- identificar las dificultades que surgen en el estudio y plantear posibles soluciones;
- informar a los tutores sobre las características del Plan de Acción Tutorial (PAT) y proporcionarles la formación necesaria para el ejercicio de Acción Tutorial (AT);
- facilitar a los alumnos (a través de sus representantes) la información sobre todas las acciones que se llevarán a cabo en el CES Don Bosco;
- evaluar y revisar el PAT y la AT realizada y proponer planes de mejora.

5. Agentes implicados

En las diferentes acciones y actividades contempladas en el PAT están implicados:

- dirección y jefatura de estudios;
- coordinadores de Grado;
- profesores tutores;
- servicio de Orientación Universitaria y Acompañamiento al Estudiante (SOUAE);
- representantes de estudiantes;
- alumnado.

6. Función de los agentes implicados

Todos los agentes implicados en el PAT compartirán los objetivos generales, si bien cada uno tendrá unas funciones diferentes.

Dirección/Jefatura de estudios/Coordinación de grados:

- organización de los grupos tutoriales y concreción de la acción tutorial *en su titulación* (por grados) en colaboración con los tutores de la titulación;
- coordinar al profesorado tutor;
- seguimiento de las actividades;
- convocar las reuniones con profesores tutores para monitorizar el desarrollo del PAT.

Profesorado-tutor universitario: se encargará de facilitar las condiciones que permitan al alumnado alcanzar la integración, la autonomía y adaptación académica y personal durante su paso por el CES Don Bosco y en su posterior cambio e integración a la vida laboral. Su función podría resumirse en tres categorías:

- dinamización del grupo clase;
- informativa (transmisor y receptor de información, eventos, oportunidades, etc.);
- seguimiento académico (Tutorías);
- detección de estudiantes de excelencia en distintos ámbitos (académico, deportivo, social, religioso, otros);
- atención a la diversidad: Derivación a SOUAE en caso de detectar estudiantes con necesidades especiales, atendiendo a los protocolos que se han desarrollado.

7. Plan de mejora del SOUAE

Evaluada las distintas áreas del SOU, se exponen, por ejemplo, las áreas de mejora para el curso académico 2018/2019:

- plan de Acción Tutorial del curso con sus correspondientes acciones y plazos;
- implementación de un programa de alumnos mentores / tutores en los segundos y terceros de grado (programa de tutoría entre iguales);
- se realizarán dos sesiones de formación a tutores y profesores interesados en temas relacionados con la cohesión de grupo y prevención de conflictos (diciembre y enero). A su vez, los tutores trasladarán estas dinámicas a sus grupos correspondientes;
- se buscará el sistema más efectivo para obtener información sobre los egresados y elaborar un informe más completo;
- mejorar el funcionamiento de la Bolsa de empleo.

PROCESSOS EDUCATIVOS COM JOVENS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE: A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM BUSCA DA SUPERAÇÃO DE LIMITES E DESCOBERTA DE NOVAS POSSIBILIDADES

*Wellington de Oliveira*¹

Introdução

A organização das atividades de extensão na universidade abrange uma diversidade de teorias, escolas e diferentes âmbitos de atuação que contribuem, expressivamente, para que se compreenda a relação entre o conhecimento e o desenvolvimento humano. Todavia, o que se tem é que, historicamente, o referencial da universidade, em seu modelo canônico disciplinar, ainda tem ocupado um espaço de maior difusão e reconhecimento na nossa sociedade. Esse papel da universidade fundamenta-se numa perspectiva elitista e comprometida com os ideais e valores de uma classe social específica, a classe mais favorecida de nossa sociedade, que se configura em seu cotidiano distanciada da realidade concreta da maioria de nossa população e de suas diversas formas de expressão, linguagens, emoções e sofrimentos.

Nesse sentido, o projeto “Processos educativos com jovens” objetiva promover o encontro, a socialização e a formação entre jovens (meninas de 12 a 16 anos) moradoras de periferias urbanas na Região Metropolitana de Lorena, Vale do Paraíba, no estado brasileiro de São Paulo. Entendendo-se que as experiências das jovens nas “bordas” da cidade está enredada por práticas e saberes de resistência nas dimensões social, coletiva, individual e subjetiva. Considerando que toda prática social é educativa, isto é, proporciona a construção de valores pelos sujeitos que a vivenciam, procuramos com esse projeto o encontro compartilhado de múltiplas experiências e saberes juvenis. Portanto, o projeto de formação promove reflexões e possibilidades de atuação juvenil em seus espaços.

Esse projeto de extensão busca potencializar ações já desenvolvidas pelos programas da Pastoral do Centro Universitário Teresa D’Ávila - UNIFATEA. O programa orienta-se por eixos que visam a contribuir para formação da identidade das jovens, através de um processo em que elas possam visualizar suas reais potencialidades e limitações, ameaças e oportunidades. Os conceitos trabalhados são: identidade pessoal

¹ Wellington DE OLIVEIRA, UNIFATEA, Centro Universitário Teresa D’Ávila, São Paulo, Brasile.

e social; pessoa e personagem e afetividade. As competências que se desenvolvem no projeto identificam componentes afetivos, culturais, sociais e de conhecimento que constituem a identidade própria e do outro, e que regulam as relações interpessoais e relacionam o reconhecimento da própria identidade pessoal com as possibilidades de concretizar o projeto de vida.

As reflexões sobre a boa prática baseiam-se no conceito do sofrimento ético-político, que surgiu para colaborar com a introdução da contradição e dominação sociais nas reflexões e intervenções psicossociais. De acordo com Sawaia, o sofrimento demarcado não é um sofrimento de ordem individual, proveniente de desajustamentos e adaptações, mas um tipo de sofrimento determinado exclusivamente pela situação social da pessoa, impedindo-a de lutar contra os cerceamentos sociais.

Dessa maneira, o sofrimento ético-político constitui-se uma categoria de análise da dialética inclusão/exclusão social. Em síntese, é «a vivência particular das questões sociais dominantes em cada época histórica (...). Sofrimento que surge da situação de ser tratado como inferior, subalterno, sem valor, apêndice inútil da sociedade» (Sawaia, 1999, 56).

Mediante a constatação do sentimento como constitutivo da consciência, o estudo das emoções tornou-se para a autora um eixo epistemológico fundamental. A análise da afetividade, na dimensão ético-política, é realizada a partir de Espinosa e Vygotsky pela positividade epistêmica com a qual analisam os sentimentos e as emoções. Esses autores vão ao encontro da liberdade humana e entendem a vida ética a partir da vivência dos afetos, compreendendo-os como unidades de análise capazes de orientar a ação do homem no mundo, contendo em si a possibilidade da servidão ou da liberdade no processo complexo da vivência da desigualdade e da exclusão no sistema capitalista.

1. A boa prática: o projeto convivência social - esboço de um método

Esta história tem seu início no ano de 2016, quando uma professora e um grupo de estudantes extensionistas do Centro Universitário Teresa d'Ávila começaram a identificar, de um lado, uma demanda cada vez mais crescente de pessoas que buscavam uma escuta mais sensível de suas dores e angústias existenciais e sociais e, de outro, a inadequação e a insuficiência da instrumental teórico-metodológica vista na academia. A partir daí, começou-se a pensar numa proposta para a atuação no contexto da comunidade. Mas o que fazer então? Como intervir em contextos tão diversos com vistas à transformação social?

Chegou-se à conclusão de que era preciso construir algo novo, não “para” o jovem, mas “com” o jovem. Como afirma Paulo Freire é preciso despir-se do autoritarismo e do especialismo e acreditar mais nas massas populares, e não apenas falar a elas e sobre elas, mas ouvi-las, para poder falar com elas.

Viu-se, então, que era preciso, antes de tudo, mergulhar na vivência cotidiana da comunidade. Percebeu-se, então, que era por aí mesmo que os extensionistas deviam caminhar. Mas sentíamos que era preciso mais. Por essa razão, buscou-se o apoio da

Equipe do CRASS, a fim de discutir sobre o que mais poderíamos fazer. Constatamos, então, que algumas jovens estavam precisando de uma escuta mais específica. Foi a partir daí que iniciamos o Projeto Convivência Social.

Para o filósofo francês Michel Foucault, o método é a exposição do olhar que se esforça por deixar de ser olhar para atingir a coisa com a palavra disponível. O método constitui um instrumento de investigação que possibilita um diagnóstico do que vivemos, do que somos, do que deixamos de ser, do modo como inventamos a nós mesmos e os nossos projetos. Teoria e método são fundamentais quando nos conduzem ao valor maior: seguir de forma radical o acolhimento e a transformação da juventude.

Essa boa prática funda-se na metodologia pastoral. A construção da metodologia pastoral é caminho de perguntas e de respostas. Como ponto de partida, pergunta-se: “Quando a ação pastoral é eficaz? Como verificar sua eficácia na comunidade?”. Numa abordagem estatística, comprova-se o resultado usando uma estimativa, partindo de certo parâmetro como base de amostra. Contudo, comprovar a eficácia da ação na pastoral de forma estatística é quase improvável. Não há experiência de verificação do impacto de um projeto pastoral sobre determinada área. Há fragmentadas e personalizadas leituras socioeclesiais sobre a ação. A metodologia pastoral abre caminho de convergência entre o pensar e o agir e, com isso, a comunidade acadêmica poderá manifestar a fé presente na vida cotidiana.

O Projeto Convivência Social como atividade de Extensão Universitária busca potencializar ações já desenvolvidas pela Pastoral Universitária em parceria com o Centro de Atendimento Social do Município de Lorena, em São Paulo no Brasil, com o objetivo de contribuir para formação da identidade das jovens, através de um processo em que elas possam visualizar suas reais potencialidades e limitações, ameaças e oportunidades, construindo seus projetos de vida.

Os conceitos trabalhados foram: *identidade pessoal e social; pessoa, personagem e afetividade*. As competências que se desenvolvem no projeto são identificar *componentes afetivos*, culturais, sociais e de conhecimento que *constituem a identidade própria e do outro, que regulam as relações interpessoais* e relacionar o reconhecimento da própria identidade pessoal com as *possibilidades de concretizar o projeto de vida*.

Esses conceitos articulam-se a partir de uma ação tripartida que parte da realidade e se configura de forma participativa e libertadora:

- uma ação que parte da realidade convida a comunidade à reflexão a partir de fatos, objetos e conceitos que fazem parte do dia-a-dia desta comunidade. Ao levar em conta a realidade das pessoas, pode-se oferecer a elas uma aprendizagem significativa, pois o conteúdo e a linguagem apresentados serão entendidos pela comunidade;
- uma ação participativa valoriza os indivíduos e os relacionamentos, constitui-se uma prática educacional dialógica;
- uma ação libertadora aponta diferentes olhares para a realidade, seus problemas e desafios. Consolida-se também no sentimento de empoderamento para agir e reagir, pois a própria formação/educação vai acontecendo na ação e na interação.

O pressuposto de uma ação pastoral é a percepção da realidade e da circunstância da comunidade. O ponto de partida é estar entranhado na comunidade e enxergar

suas necessidades. Ou seja, observar a realidade nos faz perguntar sobre a situação da comunidade. A interrogação impele-nos a enxergar a realidade, sua complexidade e o potencial para planejar ações eficazes.

A metodologia de ação pastoral depende da capacidade de sentir e perceber os sinais e expressões de uma realidade concreta. Correto discernimento da realidade encaminha a pastoral para um processo de superação da fragmentação. A ação pastoral revela se há processo ou não na caminhada. Pelo testemunho pastoral da comunidade, torna-se visível a presença. Um processo pensado de ação pastoral torna a comunidade autônoma/viva. Onde todos pensam como sujeitos não há centralização do poder, do saber, do fazer e do ser.

A presença da universidade não produz dependência, mas liberdade para caminhar. Uma ação de extensão em contínuo processo torna a comunidade protagonista da caminhada. Por isso mesmo, o desenvolvimento das ações com as participantes fundou-se no planejamento de uma ação pastoral na dinâmica do processo que supera a “pastoral de manutenção” e a monotonia da caminhada. O acolhimento das pessoas e da comunidade é um processo de construção permanente em conformidade sempre com a atitude de caminhada conjunta.

2. Fazendo e aprendendo: a experiência da ação pastoral no desenvolvimento de novas subjetividades

Diante da realidade da comunidade, fomos vivendo dificuldades e inquietações que nos forçaram a rever nossos pressupostos e conceituações teórico-metodológicas, que exigem de nós a adoção de novas posturas. Durante todo o processo de inserção na comunidade, que se estende até os nossos dias, contracenamos com encontros/desencontros da teoria (saber científico) com a realidade (saber popular).

O contato inicial com a realidade socioeconômica da comunidade e com a precariedade nela existente ocasionou grande impacto, desconforto e estranhamento, principalmente, para a maioria de nós, que vivíamos distanciados desse contexto. O que sabíamos a respeito era através de leituras e de discussões teóricas viabilizadas pela academia, que eram muito diferentes da situação concreta da comunidade. Embora, algumas vezes, buscassem retratá-las na sua especificidade, elas nunca conseguiam reproduzir aquilo com que nos defrontamos. A partir daí, gradativamente, fomos tentando nos inserir, buscando compreender a dinâmica e o funcionamento daquelas pessoas, seu cotidiano e características próprias. Outro sentimento experimentado foi o de insegurança e de temor diante de uma realidade que, muitas vezes, tem sido identificada como palco de violência e ameaçadora à segurança dos indivíduos.

Na interação com as participantes, com o seu contexto de vida, carregado do simbólico e do social, a partir do reconhecimento deste contexto outro e das determinações históricas que dele se impunham fomos construindo e refletindo sobre a formação de novas subjetividades.

A proposta de superação das cisões das dimensões humanas, implicando formas complexas de organização remete a uma representação do indivíduo como sujeito de

seus processos psicológicos, um sujeito, subjetivamente, constituído. Essa concepção está relacionada à perspectiva de que no desenvolvimento dos sujeitos imbricam-se processos físicos e mentais, cognitivos e afetivos, internos e externos e, que a qualidade das emoções, está ligada às ferramentas culturais internalizadas, constituindo instrumentos mediadores ao longo de toda a vida do sujeito.

Isso implica dizer que no curso do projeto houve a articulação de um processo de conversão do social em individual, que mobilizou elementos como consciência, sentimentos, emoções que se articularam e participaram ativamente da interpretação dos fatos que se tornaram significativos ou não da existência das participantes, isto é, à proporção que fomos criando diálogos e formas de intervenção no cotidiano das meninas, experimentamos a vida sociocultural, singularizamos continuamente e ressignificamos as novas vivências coletivas. Parafraseando Vygotsky (1934, 1999), os sujeitos não são reflexos puros e neutros da realidade, mas sim, constituídos pelas elaborações e construções das formas históricas de percepção, de afeto e representações de uma determinada realidade.²

Como aponta Gonzalez Rey, «a subjetividade é uma construção que se legitima nos espaços de inteligibilidade (zonas de sentido) produzidos [...]»,³ na e pela relação ativa do homem com o social, a natureza e a história, por isso mesmo não se reduz a um saber local e compartimentado, antes revela-se em um movimento complexo que permite entender que a possibilidade de construção do mundo interior está no sentido particular atribuído às experiências cotidianas com e no mundo sócio-histórico.

A partir de um olhar abrangente e profundo, pudemos compreender o contexto em que viviam as participantes em suas dimensões psicológicas e éticas, como resultado dos processos histórico-culturais, com implicações econômicas, políticas e religiosas que merecem análises diferenciadas, mas que revelavam suas experiências em sua complexidade. Isto equivale a dizer que, a subjetividade, segundo as perspectivas críticas e sócio-históricas, não deve ser reduzida às dimensões individuais, psicológicas ou de personalidade,⁴ pois falar da subjetividade humana é falar da objetividade, onde vivem os homens. A compreensão do “mundo interno” exige a compreensão

² Perezhivanie é uma palavra russa, normalmente traduzida como “experiência vivida”, e utilizada em conexão com “situação social do desenvolvimento”, que tem vários significados. Ela indica a situação de uma pessoa com especial ênfase sobre o significado subjetivo, especialmente o impacto emocional no desenvolvimento das situações pessoais. Marca, portanto, as condições do contexto e a forma como estas condições afetam a pessoa, como elas são percebidas e sentidas pelos sujeitos. É bem diferente da palavra “experiência”, como nas palavras de *Crítica da Razão Pura* de Kant de abertura: «Não pode haver dúvida de que todo o nosso conhecimento começa com a experiência», ou quando um anúncio de emprego pede um candidato “com a experiência”. A perzhivanie é o tipo de experiência inesquecível que contribui para o desenvolvimento da personalidade da pessoa.

³ F. GONZALES REY, *El pensamiento de Vigotsky: contradicciones, desdoblamiento y desarrollo*, México 2011, 119.

⁴ Cfr. S.T.M. LANE, *A psicologia social e uma nova concepção de homem para a psicologia*, in LANE S.T.M. - CODO W. (edd.), *Psicologia social: o homem em movimento*, Brasiliense, São Paulo 1984, 10-19.

do “mundo externo”, pois são dois aspectos de um mesmo movimento, de um processo no qual o homem atua e constrói/modifica o mundo e este, por sua vez, propicia os elementos para a constituição psicológica do homem (Aguiar, Bock, 2011).

Nessa direção, «o sujeito representa a singularização de uma história irrepitível, capaz de captar elementos de subjetividade social, que somente serão inteligíveis pela construção dos indicadores presentes nas expressões individuais» (Gonzalez Rey, 2003, 136).

É importante discutir a formação de novas subjetivações no âmbito de desenvolvimento desta boa prática, pois à medida que se desenrolam as intervenções com as participantes nas diversas atividades do projeto, possibilita-se a compreensão de uma integração de elementos de “sentido subjetivo” produzidos nas diferentes zonas da vida social destas participantes. Desse modo, a expressão crítica e colaborativa dos sujeitos no projeto aparece constituída de forma diferenciada nas expressões de cada sujeito concreto, cuja subjetividade individual está atravessada de forma permanente pela subjetividade social. Poderíamos dizer que cada sujeito tem o grupo como elemento essencial constitutivo, ao mesmo tempo em que o grupo, tem nos indivíduos elementos também essenciais à sua formação/configuração.

As construções subjetivas se qualificam, diferenciadamente, ao longo da história, articulando-se aos aspectos da experiência humana que respondam às necessidades e valores de cada época, cuja somatória constitui o acervo cultural humano. As subjetividades se localizam e se entrecruzam ao longo do processo civilizatório.

Diversos fatores se combinam ao dar ao homem o privilégio da singularidade, lhe possibilitando construir um mundo interno para atuar sobre a realidade, em que o interno e o externo se articulam num processo dialético, em que na atividade o sujeito transforma a si mesmo e ao outro. As experiências concretas e subjetivas, como as ações, reflexões e os relacionamentos da vida real – quando relatados – irão oferecer uma base consistente para estudos de natureza teórica sobre a condição humana.

Conforme nos ensina Deleuze (2001, 118), “o sujeito se constitui no dado”, o que equivale a dizer que o sujeito não está dado, mas se constitui nos dados da experiência, no contato com os acontecimentos, nos diferentes encontros vividos com o outro, exercitando a potência para diferenciar-se de si mesmo e daqueles que o cercam. Nas palavras de Mansano (2009, 115):

Dependendo dos efeitos produzidos pelos encontros, o sujeito é praticamente ‘forçado’ a questionar e a produzir sentidos àquela experiência que emergiu ao acaso e que, sem consulta, desorganizou um modo de viver até então conhecido. Obviamente, o contato com esse tipo de dado e de acontecimento gera uma série de estranhamentos, incômodos e angústias. A vida se desenrola nesse campo complexo do qual fluem ininterruptamente os dados e os acontecimentos. Os enfrentamentos aí emergentes não conhecem parada.

No projeto convivência social o espaço de desenvolvimento da subjetividade revela-se na dimensão das múltiplas dobras que se intensificam na formação dos sujeitos, nas dimensões de presença, desnaturalização da distância, desnaturalização do pensar, desnaturalização do experimentar. A subjetividade intensifica-se então como acontecimento que se produz como um devir, um fazer-se, a partir de acontecimen-

tos singulares na relação de encontro com o outro mediado pela afecção mútua, em que uma nova configuração e compactação se estabelece emergindo um outro “si-mesmo” e um novo “outro”. Logo, a subjetividade mostra-se essencial, pois graças a ela as participantes puderam experimentar novas formas de agir/fazer/ser.

Nessa direção o Projeto Convivência Social aponta para uma teia de aspectos sociais e, também, aspectos singulares da vivência de cada uma das participantes; orgânicos, perceptivos, afetivos, todos articulados de tal modo que constituem uma unidade. Nessa relação entre o particular e o universal configuraram-se os modos de produção de subjetividade, que corresponderam a modos de experimentação e de construção de realidade comprometidos com modos de criação de si e criação do mundo, e por isso mesmo, podem funcionar como potencializadores da construção de novos modos de articulação nas vivências do grupo.

Palavras finais

O desenvolvimento de um Projeto como o aqui descrito aproxima o ensino acadêmico, em sua dimensão teórica, das demandas sociais, de modo a enriquecer a formação dos novos profissionais e repercutir positivamente na vida comunitária, com base no princípio de que a construção do conhecimento não se dá de forma isolada, mas de forma dialética, e deve contemplar a relação entre teoria e prática, tanto no âmbito inter e transdisciplinar com a equipe de outros Projetos quanto na permuta com o conhecimento popular. Salientamos, ainda, a importância de ampliar as dimensões de compromisso e responsabilidade perante nosso quadro social, acreditando sempre na possibilidade de repensar a práxis pastoral da universidade.

A consciência de se encontrar em uma ordem é sempre, simultaneamente, também uma consciência de não ser fundamentado apenas a partir de si mesmo. A ação pastoral proporciona oportunidades de exercitar um projeto de vida que se encontra em uma ordem que se experimenta como ampliada efeito de que ou restringida em suas possibilidades, ou colocada em relações que não estariam disponíveis a ela sem essa ação.

Nessa medida, pode-se muito bem dizer que ao viverem os diversos momentos do Projeto Convivência Social, as participantes, por força de seu pertencimento, puderam vivenciar uma experiência de transformação profunda. Na medida em que o pensamento sobre o fundamento do contexto em que viviam foi adquirindo novo significado para a compreensão do seu ser inserido em outros contextos formativos, a convivência social implicou o compartilhamento de significados na articulação de um processo capaz de conduzir a uma transformação de perspectiva nos processos de formação e a uma produção pelas próprias participantes, de saberes crítico-reflexivos como forma de estimular uma perspectiva que oferte aos colaboradores as ferramentas pedagógicas de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada.

Referências bibliográficas

- DELEUZE G. - GUATTARI F., *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*, voll. 1-5, Editora 34, Rio de Janeiro 1995-1997.
- GONZALES REY F., *Advancing on the concept of sense; subjective sense and subjective configurations*, in HEDEGGARD M. - EDWARDS A. - EDWARDS A. - FLEER M. (edd.), *Motives in children development*, Cambridge University Press, London 2012, 45-62.
- GONZALES REY F., *Epistemología cualitativa y subjetividad*, Educ, São Paulo 2000.
- GONZALES REY F., *Historical relevance of Vygotsky's work: its significance for a new approach to the problem of subjectivity in psychology*, in *Outlines: critical practice studies* (Copenhagen) (2009) 1, 59-73.
- GONZALES REY F., *El pensamiento de Vigotsky: contradicciones, desdoblamientos y desarrollo*, Trillas, México 2011.
- LANE S.T.M., *A psicologia social e uma nova concepção de homem para a psicologia*, in LANE S.T.M. - CODO W. (edd.), *Psicologia social: o homem em movimento*, Brasiliense, São Paulo 1984, 10-19.
- MAGALHÃES M.C.C., *A colaboração crítica como categoria de análise da atividade docente*, in MAGALHÃES M.C.C. - FIDALGO S.S. (edd.), *Questões de método e de linguagem na formação docente*, Mercado de Letras, São Paulo 2011, vol. 1, 19-39.
- MANSANO S.R.V., *Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação na contemporaneidade*, in *Revista de Psicologia da UNESP* (São Paulo) 8 (2009) 2, 110-117.
- OLIVEIRA W., *A atividade de ensino na formação tecnológica: processo de formação de professores e alunos*, in *Dialogia* (São Paulo) 8 (2009a) 2, 279-289.
- OLIVEIRA W., *A colaboração crítica no desenvolvimento de uma atividade de formação de professores a distância*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUC/SP, São Paulo 2009.
- OLIVEIRA W., *A prática da colaboração crítica: uma realidade possível na atividade docente*. *Múltiplas Leituras*, São Bernardo do Campo, SP, v. 3, n. 1, p. 209-223, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/viewFile/1917/1906>.
- OLIVEIRA W., *Vygotsky e Bakhtin/Volochinov: dialogia e alteridade*, in *Bakhtiniana: revista de estudos do discurso* (São Paulo) 1 (2011) 5, 103-115.

LEARNING BY SERVICE E LEARNING BY DOING: NUOVE FRONTIERE DI PASTORALE GIOVANILE ED UNIVERSITARIA

Luca Peyron¹ - Ivan Andreis²

Introduzione

Il contesto ecclesiale del convegno da cui scaturiscono questi atti ci permette di mettere come *a priori* una serie di considerazioni di carattere teologico che non affronteremo. Basti qui accennare al fatto che l'educazione si pone sempre tra l'evangelizzazione e la promozione umana³. Scriveva Paolo VI: «È impossibile accettare che nell'evangelizzazione si possa o si debba trascurare l'importanza dei problemi, oggi così dibattuti, che riguardano la giustizia, la liberazione, lo sviluppo e la pace nel mondo» (EN 31), gli fa eco Francesco in *Evangelii Gaudium* n. 178: «Dal cuore del Vangelo riconosciamo l'intima connessione tra evangelizzazione e promozione umana, che deve necessariamente esprimersi e svilupparsi in tutta l'azione evangelizzatrice».

1. Il quadro sociale ed antropologico

Il sistema educativo oggi presta il fianco ad alcune debolezze che necessitano di maggiore attenzione per il bene delle giovani generazioni, e più in generale del sistema Paese e della società nel suo complesso. Nel quadro di riferimento delle linee guida 2030 per l'apprendimento dell'OECD si solleva una grande e fondamentale questione: cosa dovrebbero fare i Paesi per preparare le persone a comprendere un mondo che cambia, impegnarsi in esso e modellarlo? Secondo l'Europa per agire in modo efficace i giovani dovranno essere innovativi, responsabili e consapevoli. In un passaggio è puntualizzato:

Per navigare attraverso l'incertezza, gli studenti dovranno sviluppare curiosità, immaginazione, resilienza e autoregolazione; dovranno rispettare e apprezzare le idee, le prospettive e i valori degli altri; e dovranno affrontare il fallimento e il rifiuto ed andare

¹ Luca PEYRON, IUSTO, Istituto Universitario Salesiano Torino, e Arcidiocesi di Torino.

² Ivan ANDREIS, Formazione Caritas, Arcidiocesi di Torino.

³ Cfr. in questo senso G. BIANCARDI, *L'educazione tra evangelizzazione e promozione umana*, in A. BOZZOLO - R. CARELLI (edd.), *Evangelizzazione ed Educazione*, LAS, Roma 2011.

avanti di fronte alle avversità. La loro motivazione sarà di più che ottenere un buon lavoro e un alto reddito; avranno anche bisogno di preoccuparsi del benessere dei loro amici e famiglie, delle loro comunità e del pianeta.

Ideali alti dunque che, considerato l'investimento che l'Unione Europea fa sulle sue linee guida, possono farci ben sperare.

In questo orizzonte per migliorare i processi educativi e sociali, l'occupabilità dei giovani, l'efficienza produttiva ed amministrativa e le forme di cittadinanza ed appartenenza ecclesiale, riteniamo che vi siano due questioni più urgenti di altre: la prima riguarda lo sviluppo dei talenti personali dei giovani, la seconda concerne la loro disponibilità a mettere quei talenti a servizio del bene comune e del Regno di Dio. Infatti, se da un lato occorre *affrontare la questione dell'incremento, della valorizzazione, della valutazione e del riconoscimento delle competenze* acquisite, in particolare di quelle competenze informali e trasversali definite *soft skills*, dall'altro ci appare necessario *riflettere sulle modalità con cui queste competenze possono essere messe a servizio per il bene comune*.

In merito alla prima questione, ricordiamo che la maggior parte dei sistemi formali tiene in scarso conto le competenze maturate negli svariati contesti diversi da quelli istituzionalmente dedicati all'istruzione e formazione delle persone, sottovalutando quindi il ruolo di una ampia gamma di situazioni di apprendimento in cui le persone hanno acquisito competenze durante la loro storia di vita e di lavoro, che i CV non riescono ad evidenziare e a rendere "segnali" visibili e riconoscibili.

L'emersione del capitale di competenze che nelle molteplici occasioni di lavoro e di vita si viene a costruire rappresenta, invece, un patrimonio importante per la valorizzazione non solo delle persone, ma del più ampio sistema sociale, ecclesiale e produttivo che crea e nel contempo fruisce di tale valore umano e sociale. Sotto altro profilo, infine, le competenze sono il necessario aggancio esistenziale, psicologico ed antropologico per un sano discernimento personale, vocazionale e spirituale.

Per queste ragioni occorre stimolare la cooperazione tra i diversi luoghi dell'apprendimento: formali ed informali, ecclesiali e civili, produttivi e del tempo libero. Infatti, nella complessità della società di oggi, per favorire ambienti educativi e formativi in grado di far emergere e valorizzare i talenti personali, è necessario allestire contesti in cui gli attori coinvolti interagiscano tra loro come fossero un "orto sinergico di talenti", piuttosto che fabbriche di saperi, laboratori di esperienze o club di valori; un ambiente in cui i diversi soggetti, opportunamente messi in condizione di cooperare, possano autoregolarsi offrendo ciascuno ciò che serve per rendere fertile il terreno comune, rinunciando all'idea di avere da sé il concime migliore, perché la fertilizzazione avviene accogliendo l'invito a crescere in sinergia con gli altri. Quel vivere, pensare ed amare "a corpo" di paolina memoria.

Rispetto alla seconda questione, relativa a come mettere a disposizione dei più deboli i talenti soprattutto dei giovani, riteniamo che l'invito a svolgere servizio non possa più tradursi nella sola offerta di opportunità di volontariato, intesa secondo gli schemi tradizionali. Registriamo, infatti, che il volontariato definito come un tempo libero dedicato gratuitamente allo svolgimento di attività solidaristiche, trovi sempre

più difficoltà a conciliarsi con i tratti di povertà, frammentarietà, precarietà, provvisorietà e sfiducia nel futuro che contraddistinguono le nuove generazioni.

Nel 2018 il Fondo Monetario Internazionale ha lanciato un allarme: i giovani europei sono sempre più a rischio povertà. L'Italia è uno dei paesi più vecchi dell'area Ocse ed è anche uno di quelli nei quali i giovani sono più svantaggiati, essendo il Paese dell'Unione Europea con la più alta presenza di Neet, cioè giovani che restano fuori dai percorsi di studio e di lavoro. Attraverso il rapporto povertà del medesimo anno, dal titolo emblematico "Futuro anteriore", Caritas Italiana ha pubblicato numerosi dati rispetto a questo scenario, da cui emerge anche la rassegnazione degli stessi giovani rispetto al proprio futuro. Viene da chiedersi: come si può invitare un giovane a ritagliarsi una parte del proprio tempo libero per svolgere gratuitamente un servizio di volontariato, non tenendo conto del fatto che rischia di non entrare nel sistema produttivo, di non riuscire a rendersi autonomo dalla famiglia di origine e di doversi allontanare dal suo Paese perché privo di speranze per il futuro?

Crediamo che anche nel volontariato, in particolare quello rivolto ai giovani, ci sia bisogno di "una coraggiosa rivoluzione culturale", per usare le parole che papa Francesco ha rivolto alla rete delle università cattoliche nella Costituzione Apostolica *Veritatis gaudium*. Abbiamo davvero bisogno di prendere coraggio e affrontare fino in fondo la questione ed intraprendere una rivoluzione culturale che ristabilisca equità tra le generazioni e restituisca ai giovani il desiderio di prendere in mano le sorti del loro futuro anche, e soprattutto, nella messa in gioco dei propri talenti a favore dei più deboli e per il bene comune. È proprio il coraggio che ci si aspetta dagli adulti in situazioni come queste, cioè un cuore (coraggio deriva semanticamente da cuore) capace di affrontare la verità della realtà, anche quando è scomoda ed in contrasto con le proprie teorie; così come è la forza desiderante quella che ci si attende dai giovani, energia che guarda con passione e utopia ad un futuro possibile.

Pensiamo che la rivoluzione da compiere debba passare anche da qui, dal coltivare le diverse attese delle differenti stagioni del volontariato, ricordando che (anche ricordare deriva da cuore), per quanto indesiderato o atteso che sia, il futuro non appartiene soltanto alle generazioni che oggi abitano il presente, ma anche a quelle che il presente lo abiteranno domani. Per questo, a nostro avviso, occorre riformulare le proposte di servizio rivolte ai giovani e dotarsi di strumenti nuovi.

Crediamo che anche un'attività ordinaria come frequentare un corso di studi può diventare opportunità di servizio per uno studente, così come il servizio svolto da enti del Terzo Settore a favore di persone fragili possa diventare un percorso formativo per acquisire nuove competenze sia specifiche che trasversali. D'altra parte, secondo la logica del *learning by service* e del *learning by doing*, ovvero dell'imparare facendo servizio, l'apprendimento esperienziale e il servizio coincidono nella medesima attività gratuita rivolta al bene comune.

Concludendo, pensiamo che in futuro il *service learning* possa essere la modalità privilegiata per educare al servizio, rispondendo tanto al bisogno dei giovani di vedere valorizzate e riconosciute le proprie risorse, quanto al bisogno della società di vedere impegnate le nuove generazioni nella solidarietà ai più deboli, con particolare attenzione agli ultimi.

2. I giovani, la fede ed il discernimento: il quadro socio-ecclesiale

Il documento del pre-sinodo frutto dell'incontro di 300 giovani tra loro ha messo in evidenza con chiarezza bisogni dei giovani e lacune della Chiesa.

Tra queste ci interessa sottolineare, citando in estrema sintesi, alcuni passaggi. I giovani scrivono che: «*Cercano il senso di se stessi in comunità che siano di sostegno, edificanti, autentiche e accessibili, cioè comunità in grado di valorizzarli*». Ed ancora che: «*Abbiamo bisogno di spiegazioni razionali e critiche a questioni complesse - le risposte semplicistiche non sono sufficienti*» ed ancora «*Sogniamo maggiori opportunità, di una società che sia coerente e si fidi di noi. Cerchiamo di essere ascoltati e non solamente di essere spettatori nella società, ma partecipanti attivi [...] per poter lavorare e costruire un mondo migliore*».

Rispetto alla condizione sociale:

I giovani della Chiesa vogliono avere uno sguardo in uscita. I giovani sono interessati alle attività politiche, civili e umanitarie. Da cattolici, essi vogliono essere attivi nella sfera pubblica per il miglioramento della società comune. In tutte queste iniziative, i giovani chiedono di essere accompagnati e di essere presi seriamente in considerazione in quanto membri responsabili della Chiesa.

E quindi: «*Bramiamo esperienze che possano accrescere la nostra relazione con Gesù nel mondo reale, iniziative efficaci ci offrono un'esperienza di Dio*» per cui

La dimensione sociale e spirituale delle iniziative della Chiesa possono completarsi l'un l'altra. Si nota inoltre un desiderio di uscita verso il sociale e di evangelizzazione nei confronti di coloro che lottano contro la malattia e le dipendenze, e allo stesso tempo entrando in dialogo con persone appartenenti alle diverse tradizioni religiose e culturali e ai vari contesti socioeconomici.

3. Volontariato come occasione di sviluppo di competenze, inclusione sociale ed evangelizzazione

In questo scenario la Chiesa si interroga sulle modalità di andare incontro ai bisogni concreti di questa generazione e, nello stesso tempo, favorire quei contesti in cui sia possibile, soprattutto "facendo insieme", l'annuncio di Cristo attraverso la parola e la condivisione dell'esistenza. Uno dei luoghi di apprendimento informale più significativo, peraltro valorizzato sia in termini sociali economici ed ecclesiali è il cosiddetto mondo del volontariato.

In Italia vi è una lunga tradizione di volontariato sia laica che confessionale. Queste azioni conferiscono competenze, sono contesti potenzialmente educativi e formativi anche se non rientrano nel novero dei contesti formativi istituzionali, come possono essere scuola ed università, né tra i circuiti più esplicitamente connessi all'evangelizzazione come parrocchie, movimenti o gruppi formativi.

In termini pedagogici, il processo che permette ad un'attività volontaria di servi-

zio di conferire competenze, passa attraverso il concetto di apprendimento esperienziale, secondo il quale non si apprende solo attraverso la trasmissione concettuale, ma anche attraverso lo stare nella realtà, attivando processi di lettura della realtà stessa, giudizi su di essa ed azioni conseguenti. Il fare educa al pensare, e quest'ultimo orienta l'azione ad essere risposta al bisogno che la realtà evidenzia.

In termini teologici, svolgendo con gratuità un servizio ai più deboli, le doti personali diventano strumento di comunione e il farne dono diventa testimonianza di Carità che riporta i singoli e le comunità a scoprirsi somiglianti a Dio stesso, a riconoscersi capaci di rinunciare al proprio tornaconto, a prendere coscienza dei limiti del pensiero calcolante, trasformando i propri talenti in opere di carità aprendo così la strada ad un discepolato autentico. Sappiamo infatti dalla Scrittura che le vocazioni fallite sono quelle in cui non avviene il passaggio dal fare da me al fare con gli altri, al lasciar fare a Dio.

Il valore aggiunto del servizio così inteso, sta nel fatto che i processi di apprendimento e i percorsi di fede non avvengono in contesti separati e costruiti appositamente, ma in una esperienza che essendo incarnata nella realtà, porta con sé tutte le variabili di quest'ultima e, quindi, tutto il suo potenziale trasformativo.

Dal punto di vista dei percorsi culturali la validazione dell'apprendimento attraverso il volontariato è stata al centro di una serie di documenti che segnano iter complesso e articolato approvato nel 2016 a *Linee guida europee per la convalida dell'apprendimento informale* del Cedefop – Centro europeo per lo sviluppo della formazione professionale (2016).

Intorno alle competenze si sta muovendo anche il mercato del lavoro. Secondo il rapporto "The Future of the Jobs", presentato nel 2016 al World Economic Forum, la quarta rivoluzione industriale richiederà nuove skills attualmente non considerate cruciali dalle imprese.

Dal punto di vista ecclesiale tali concetti sono ribaditi ad esempio nel recente documento della Congregazione per l'Educazione Cattolica "Educare all'umanesimo solidale" (2017) e ripresi variamente dal Magistero di Papa Francesco.

Mettere a servizio i propri talenti, in quanto espressione di un'azione di cura, determina un atteggiamento personale, poi socializzato e dunque culturale ed ecclesiale, che ribalta l'approccio individualistico che oggi le stesse strutture formative contribuiscono a generare. Il mettersi a servizio favorisce un'interpretazione del senso dell'esistenza in chiave relazionale, in cui non si tace la propria unicità, ma la si mette a sistema con quelle di altri nel perseguimento di un bene che diventa comune. Quindi un bene umano ed umanizzante, sociale e socializzante ed un bene ecclesiale ed evangelico.

Questo sviluppo relazionale ridetermina i rapporti lavorativi, sociali ed ecclesiali nell'ottica di una continuativa generatività che nasce dall'incontro, non più scontro, fra persone e competenze e si apre ad un modello di apprendimento continuo, di carattere prevalentemente informale, che tuttavia può trovare anche un riconoscimento formale. Non si acquisiscono infatti solo le competenze necessarie a perseguire il proprio ruolo formalizzato, ma come ci si apre strutturalmente all'altro, così ci si apre anche alle competenze di cui l'altro è portatore, non potendo distinguere tra

persona e competenze che la determinano. L'apertura all'altro è motore di quell'apertura all'Altro che l'accompagnamento al servizio induce nella forma della testimonianza, nel dialogo e nell'annuncio esplicito che nasce dalla relazione informale.

4. Il progetto nella sua realizzazione concreta

Quanto abbiamo delineato nei paragrafi precedenti tenta di concretarsi nel progetto *Servire con Lode* – www.servireconlode.it – che nasce all'interno della Pastorale Universitaria dell'Arcidiocesi di Torino, insieme alla Caritas Diocesana e in sinergia con le istituzioni Accademiche del territorio, sia civili che religiose, le istituzioni politiche (Città Metropolitana) e il Centro Servizi per il volontariato, ente di diritto privato ma con finalità pubbliche.

L'esperienza consiste nell'offrire alla comunità accademica, primariamente agli studenti, la possibilità di prestare servizio volontario presso un ente che si occupa di fragilità (prevalentemente socio-sanitaria) il quale si impegna a rendere l'esperienza concretamente educativa. L'esperienza di servizio viene poi rielaborata e verificata, per valutare se abbia inciso sulle capacità di stare nella realtà (competenze trasversali), sul bagaglio valoriale e su come si sia riusciti, nel caso in cui il corso di studio è afferente, a trasferire conoscenza nell'ambito della concreta operatività.

Parallelamente al servizio volontario, vengono attivati con gli Atenei alcuni tirocini curricolari di corsi di studi afferenti al servizio e che si svolgono nei medesimi enti, oppure tirocini curricolari di servizio sociale, statistica, marketing, scienze dell'educazione ed affini, con l'obiettivo di misurare l'effettivo impatto sociale della presenza degli studenti, la capacità degli enti di rispondere ai bisogni e la loro disponibilità ad innovare e a comunicare più efficacemente i loro servizi.

Durante tutto il processo l'esperienza è guidata da personale della Pastorale Universitaria e di Caritas diocesana affinché, attraverso colloqui, incontri di formazione e strumenti diversi (materiale di supporto, inviti a lezioni e/o convegni) strutturino l'esperienza anche dal punto di vista culturale e per chi manifesta interesse, anche spirituale. In concomitanza con tali azioni, viene sostenuta e rafforzata la rete degli enti, che progressivamente prendono a cuore il progetto e si rendono partecipi della sua diffusione.

Coloro che sono lontani dall'esperienza della fede vengono avvicinati con rispetto e viene intavolato un dialogo sulle motivazioni profonde che animano i diversi enti di tipo ecclesiale ad operare nel sociale.

Le metodologie applicate sono dunque il *learning by service*, il *learning by doing*, il dialogo personale orientativo e vocazionale, il dialogo tra pari. Gli strumenti utilizzati sono il portale www.servireconlode.it i canali informativi degli Atenei, la sinergia con il *job placement* delle università coinvolte, i canali informativi degli enti istituzionali e l'esperienza e credibilità sul campo dei singoli enti. Il personale di supporto è selezionato dalla Pastorale Universitaria e dalla Caritas e include tirocini extracurricolari finanziati da fondazioni e progetti di tirocini curricolari degli Atenei. Sul sito sopra segnalato è reperibile ampia rassegna stampa.

La prassi sino a qui maturata ha evidenziato diversi profili positivi: da un lato l'educazione dei giovani attraverso il contatto diretto con la fragilità variamente declinata ed incontrata, dall'altro l'implementazione negli enti, che per missione stanno accanto alla fragilità, delle competenze e della capacità innovativa dei giovani studenti universitari. Ulteriori guadagni sono il dialogo e la collaborazione con le istituzioni coinvolte, che favorisce un clima di fiducia reciproca e collaborazione, foriero di nuove possibilità di azione pastorale. In particolare, il lavorare insieme agli Atenei per il bene dei giovani permette di trasmettere in modo efficace il carico valoriale ecclesiale, lavorare con gli enti che si curano della fragilità permette a questi ultimi di implementare nuove pratiche e strumenti che gli Atenei, attraverso gli studenti ed i docenti, trasferiscono nell'ambito della terza missione dell'università.

Inoltre, la presenza di soggetti istituzionali e politici permette di ritagliare uno spazio pubblico alla componente religiosa dimostrando così il valore anche pubblico del carico valoriale del Vangelo. Da ultimo, il contatto degli studenti con gli ambienti che stanno accanto alla fragilità, specialmente quelli ecclesiali, permette ai giovani che non hanno appartenenza ecclesiale di apprendere in presa diretta cosa significhi amare il prossimo spinti dall'amore di Dio, assumendo così uno sguardo diverso sulla realtà.

In sintesi il progetto si propone di: - educare alla carità; - educare alla responsabilità civile ed ecclesiale; - formare i professionisti del futuro con uno sguardo antropologicamente e valoriale corretto; - migliorare la capacità degli Enti del Terzo Settore di rispondere efficacemente ai bisogni; - sollecitare l'Accademia ad uno studio più accurato della capacità sartoriale del territorio di rispondere ai bisogni sociali; - educare a lavorare in équipe ed a collaborare facendo rete con il territorio nel suo complesso; - abilitare i giovani ad essere protagonisti dell'azione sociale; - formare i giovani alla testimonianza cristiana attraverso l'impegno sociale; - formare il personale degli enti al dialogo intergenerazionale ed alla capacità di recepire innovazione e ricambio generazionale; - attivare un dialogo sui temi spirituali con chi è lontano dalla prassi religiosa e dalla fede; - supportare nell'ottica della sussidiarietà gli atenei nell'offerta formativa ed educativa.

5. Forza e debolezza del progetto *Servire con Lode*. L'“esisto” non cercato: la pastorale integrata

I punti di forza del progetto riguardano prevalentemente le relazioni tra i diversi attori coinvolti (enti istituzionali, ecclesiali e del Terzo Settore) e i singoli studenti nel loro percorso di vita e di studi. In particolare, la possibilità dei giovani di incontrare adulti che con generosità ed attenzione si mettono a servizio per ascoltarli, orientarli e accompagnarli nel loro percorso di crescita, genera un senso condiviso di cittadinanza e favorisce testimonianze di “Chiesa in uscita”, sotto molteplici punti di vista. In sintesi, i punti di forza possono essere così riassunti: - sinergie che nascono, crescono, si sviluppano; - possibilità di arrivare ai giovani lontani dalla fede; - valore

educativo di ogni esperienza di servizio; - scalabilità dell'esperienza in altri contesti (diocesi, territori altri).

Le criticità evidenziate nel processo concernono gli enti di servizio, gli Atenei e i due Uffici diocesani promotori. La prima criticità è dovuta alla difficoltà che gli enti del Terzo Settore hanno mostrato nel riconoscersi luoghi di apprendimento per i giovani volontari e gli studenti coinvolti hanno più volte lamentato la loro scarsa attenzione alla loro formazione, benché fossero evidenti le potenzialità di apprendimento presenti nello svolgere il servizio.

La seconda criticità è relativa agli Atenei partner di progetto che faticano a promuovere il progetto con incisività, impedendo alla maggior parte degli studenti di venire a conoscenza del progetto. La terza criticità è dovuta al fatto che gli Uffici di Pastorale Universitaria e di Caritas Diocesana, non avendo personale dedicato al progetto, non riescono a garantire pienamente l'accompagnamento personalizzato degli studenti volontari e neppure a verificare l'effettiva possibilità che il servizio possa essere concreta occasione di annuncio evangelico. In sintesi, i punti di debolezza possono essere così riassunti: - resistenze degli enti a riconoscersi luoghi di apprendimento informale; - scarsa collaborazione degli Atenei alla promozione del progetto; - difficoltà ad accompagnare gli studenti in percorsi di servizio e di crescita; - alea nella possibilità effettiva e concreta dell'annuncio.

L'esito ulteriore di tale progetto, inizialmente non cercato, è stato uno sguardo differente sull'azione pastorale da parte dei soggetti coinvolti. La messa in comune delle esperienze, delle relazioni istituzionali e delle reti informali ha dato vita al desiderio di sviluppare una pedagogia capace di coniugare la tecnica delle scienze e il lievito della Carità, i saperi accademici e le prassi comunitarie, le competenze operative e le teorie etiche, le azioni e i valori: una pedagogia dell'agire più che del fare. L'agire, inteso come sintesi del pensare del credere e del fare, è diventato poco per volta la lente privilegiata per offrire ai giovani chiavi più efficaci per un discernimento incarnato nella realtà, una sorta di cartina al tornasole con cui misurare l'effettivo valore dei saperi acquisiti, rispetto alla loro possibilità di offrire suggerimenti per prendere posizione sulle questioni del mondo, orientando le proprie scelte a favore del bene comune.

Da un lato, l'Ufficio di Pastorale Universitaria ha facilitato la partecipazione degli atenei, dall'altro la Caritas diocesana ha promosso il coinvolgimento degli enti del Terzo Settore che si occupano di fragilità umane; l'incontro tra i luoghi di apprendimento formale rivolti ai giovani e i luoghi di apprendimento informale che svolgono servizi a favore di persone svantaggiate ha generato un'inattesa sinergia. I primi, ovvero gli atenei, hanno potuto essere più presenti nei luoghi dei bisogni sociali più marcati, attraverso il servizio di volontariato svolto dagli studenti, mentre i secondi, ovvero gli enti di volontariato e in generale del Terzo Settore, hanno potuto essere più competenti, ancora una volta attraverso il servizio svolto dagli studenti universitari.

Gli stessi due Uffici diocesani hanno potuto arricchirsi da questa sinergia; entrambi hanno rinnovato la propria prospettiva pastorale accogliendo reciprocamente lo sguardo sulla realtà l'uno dell'altro ed hanno avviato congiuntamente nuovi ser-

vizi diocesani. La generatività di questa collaborazione tra Uffici differenti è stata, per noi, il segno che una pastorale integrata, per essere feconda, non può fermarsi al “fare insieme” di più soggetti, ma deve andare oltre e fare in modo che tutte le parti coinvolte riescano ad “approssimarsi” alle altre, facendo proprie le debolezze altrui e mettendo in comune le proprie risorse con generosità, curiosità e fiducia. Generare processi e non occupare posizioni, stando alle intuizioni di papa Francesco.

GIOVANI, CARRIERA UNIVERSITARIA E VOCAZIONE

Annalisa Isdraele Romano¹ - Nicola Giacopini²

Ogni istituzione universitaria è chiamata a tenere in alta considerazione la dimensione “vocazionale” dei suoi studenti, pena la riuscita negli studi e il fallimento del percorso accademico degli stessi. Il successo accademico, infatti, dipende anche dallo sviluppo di competenze orientative strettamente connesse con il contesto ambientale in cui lo studente vive, le cosiddette *Career Management Skills* - CMS: senso di efficacia personale, gestione delle relazioni, individuazione e accesso ad opportunità, conciliazione vita, studio e lavoro, conoscenza delle professioni.

Conoscere se stessi e le proprie capacità, saper identificare punti di forza e leve critiche, riuscire a prendere delle decisioni efficaci in materia di formazione e/o di lavoro, saper affrontare le difficoltà con spirito di positività. Queste sono alcune delle abilità inerenti una delle competenze orientative macro più importanti, quale è il “senso di efficacia personale”, e che uno studente universitario può maturare anche lungo il corso dei suoi studi se adeguatamente accompagnato. Inoltre, sono altrettanto decisive abilità quali la capacità di interagire con sicurezza ed in modo efficace con gli altri (docenti, compagni, genitori), costruire relazioni professionali e reti utili a sviluppare la propria carriera formativa e professionale. Non ultima, la capacità di fronteggiare le avversità e i cambiamenti nella vita e nello studio in modo resiliente, creando e sfruttando opportunità.

Da quanto appena detto, si può sostenere che il successo accademico dipende da diversi fattori, dei quali quelli più prettamente “cognitivi” costituiscono, sì, un elemento importante ma non esclusivo. La reale capacità di affrontare lo studio e le azioni legate alla professione di studente universitario dipendono da specifici atteggiamenti, competenze e motivazioni che, a volte, sono più determinanti rispetto al possesso di attitudini cognitive adeguate al tipo di corso al quale ci si è iscritti.

La reale capacità di affrontare lo studio e le azioni intrinseche della *professione di studente* dipendono, dunque, largamente da dimensioni *affettivo-motivazionali*. La mancanza della capacità di *organizzare il proprio tempo* e di *gestire l'emotività* propria dei momenti della valutazione, ad esempio, possono comportare prestazioni meno brillanti, ritardi, se non, addirittura, l'abbandono degli studi universitari.

Lo IUSVE Istituto Universitario Salesiano Venezia, Centro aggregato alla Facoltà

¹ Annalisa ISDRAELE ROMANO, IUSVE, Istituto Universitario Salesiano, Venezia.

² Nicola GIACOPINI, IUSVE, Istituto Universitario Salesiano, Venezia.

di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana – in collaborazione con l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano – ha attuato una sperimentazione triennale sulle *competenze dello studente universitario*, in favore di 350 matricole iscritte ai Corsi di laurea in *Pedagogia, Psicologia e Scienze della Comunicazione grafica e multimediale*, a partire dall'anno accademico 2015-2016. La finalità era duplice: favorire nello studente la presa di coscienza di criticità legate a fattori non cognitivi collegati alla performance accademica; e intervenire, nei casi più critici, per agevolare lo sviluppo di competenze di studio adeguate, in vista del successo accademico.

L'intervento è stato realizzato in quattro fasi.

La prima è consistita nella Somministrazione del questionario *CCS – College Competencies Scales*,³ che misura undici comportamenti (Rapporto con i famigliari, Rapporto con i compagni di studio, Rapporto con i docenti, Motivazione intrinseca, Motivazione estrinseca, Reazione agli insuccessi, Valutazione apprendimento, Organizzazione del tempo, Fiducia in sé, Senso di autoefficacia, Dedizione allo studio, Controllo emotivo).

Alla quale è seguito il *colloquio di restituzione* dei risultati sotto forma di profilo scritto, che ha messo in evidenza le aree di criticità che richiedevano di essere affrontate con maggiore urgenza.

In un terzo momento sono stati attivati dei *Focus di approfondimento* con l'obiettivo di aiutare gli studenti a sviluppare le capacità più critiche, definendo una strategia immediatamente sperimentabile nei mesi successivi.

In ultimo, agli studenti è stata somministrata nuovamente la Scala CCS, al fine di verificare l'efficacia dell'intervento condotto ed è stato proposto un colloquio di chiusura. La valutazione comprendeva anche il confronto con alcuni indicatori di performance accademica (media dei voti e numero di esami superati), e con altri dati raccolti durante la selezione.

Gli esiti della ricerca sono in corso di elaborazione. Tuttavia è possibile affermare che dai colloqui sono emersi spunti sui quali riflettere. Durante i colloqui gli studenti hanno espresso alcuni bisogni forti e condivisi, che sono stati sintetizzati in tre macro-categorie:

- 1) necessità di avere spazi strutturati per un percorso di verifica circa la personale vocazione;
- 2) richiesta di accompagnamento durante il Corso di studi riguardo al problema dell'orientamento professionale;
- 3) richiesta di accompagnamento nello studio.

Dai bisogni emersi risulta necessario ripensare un accompagnamento degli studenti universitari con lo sguardo teso a promuovere lo sviluppo delle competenze di orientamento, strettamente collegate con i dodici fattori indagati dalla *College Competencies Scale*, qui di seguito brevemente descritti.

³ Cfr. E. LODO - D. BOERCHI - P. MAGNANO, *CSS – College Satisfaction Scale. Evaluation of contextual satisfaction in relation to college student life satisfaction and academic performance*, in *Bollettino di Psicologia Applicata* 65 (2017) 61-64.

1) *Rapporto con i familiari*: tendenza a coinvolgere i propri familiari sui progressi e le difficoltà che lo studente incontra.

2) *Rapporto con i compagni di studio*: interesse a confrontarsi con i propri compagni di studio e a chiedere il loro aiuto.

3) *Rapporto con i docenti*: capacità di avere un buon rapporto con i docenti condividendo con loro l'obiettivo del proprio rendimento.

4) *Motivazione intrinseca*: interesse verso gli argomenti che vengono trattati al proprio corso di studi.

5) *Motivazione estrinseca*: capacità di utilizzare strategie per motivarsi allo studio anche quando si devono affrontare argomenti non interessanti o quando si è distratti da altro.

6) *Reazione agli insuccessi*: capacità di non farsi demoralizzare di fronte alle difficoltà dello studio e a risultati non soddisfacenti.

7) *Valutazione apprendimento*: capacità di valutare il proprio livello di apprendimento soprattutto in previsione di un esame.

8) *Organizzazione del tempo*: capacità di organizzare i propri impegni riuscendo a dedicare il tempo necessario allo studio.

9) *Fiducia in sé*: stima generale positiva di sé.

10) *Senso di autoefficacia*: convinzione di possedere buone capacità nello studio.

11) *Dedizione allo studio*: intensità dell'impegno che viene dedicato allo studio.

12) *Controllo emotivo*: capacità di controllare le proprie emozioni soprattutto durante una prova d'esame.

In conclusione, possiamo affermare l'importanza che nel XXI secolo l'orientamento riveste all'interno del Sistema Istruzione Formazione nazionale, con particolare attenzione verso il segmento dell'Università che non sembra costituire un momento sicuro rispetto alla dinamica della scelta e della decisione, ma, al contrario, rappresenta una fase di snodo *non certa* e, pertanto, bisognosa di un accompagnamento competente e di una sede fisica dedicata.

Queste risultanze confermano anche quanto emerso dal progetto Erasmus+ *Myfuture* in cui si è insistito anche sull'esigenza di istituire uno *sportello e un luogo fisico di riferimento per l'orientamento nella scuola*. Tra le sei componenti del nuovo Modello di qualità dell'Orientamento⁴ (gestire le informazioni, favorire lo sviluppo delle CMS, offrire un servizio di consulenza orientativa, creare una rete sul territorio, formare i professionisti orientamento, definire un "luogo" per l'orientamento) l'ultimo è dedicato proprio alla sede fisica richiesta dagli studenti per il *counselling* di orientamento.

⁴ Cfr. R.G. SULTANA, *Career Management Skills. Competenze, modelli e strumenti per orientarsi. Handbook*. Università di Camerino, Camerino 2017.

Bibliografia

- DE PIERI S., *Psicologia dell'orientamento educativo e vocazionale. Fondamenti teorici e buone pratiche*, Franco Angeli, Milano 2015.
- DE PIERI S., *Stadi, itinerari e metodologia dell'orientamento*, in ID., *Orientare è educare. Studi e saggi psicologici e pedagogici*, Libreria universitaria.it Edizioni, Padova 2012, 113-117.
- DI FABIO A. - PALAZZESCHI L. - BAR-ON R., *The role of personality traits, core self-evaluation and emotional intelligence in career decision-making difficulties*, in *Journal of Employment Counseling* 49 (2012) 118-129.
- LODO E. - BOERCHI D. - MAGNANO P., *CSS - College Satisfaction Scale. Evaluation of contextual satisfaction in relation to college student life satisfaction and academic performance*, in *Bollettino di Psicologia Applicata* 65 (2017) 61-64.
- ISDRAELE ROMANO A. (ed.), *Progetto ORIOR. "Imparare a scegliere. Investiamo per il vostro futuro". Report finale*, Edizioni Cospes, Mogliano Veneto 2009.
- SULTANA R.G., *Enhancing the quality of career guidance. A handbook*, Università di Camerino, Camerino 2018.
- SULTANA R.G., *Career Management Skills. Competenze, modelli e strumenti per orientarsi. Handbook*, Università di Camerino, Camerino 2017.

EL EGRESADO, UN TESTIGO POR LA EXPERIENCIA VIVIDA, EN Y DESDE UNA OBRA EDUCATIVA EN PASTORAL

Sara Cecilia Sierra Jaramillo¹

1. Contextualización en la cual nació y se desarrolla la buena práctica

La Escuela Normal Superior María Auxiliadora – ENSMA – es una institución formadora de maestros, ubicada en el Área Metropolitana de Medellín (Antioquia - Colombia), zona densamente poblada y con fuertes contrastes entre ricos y pobres. Estos últimos, en su gran mayoría, llegaron huyendo de la violencia o buscando mejores condiciones de vida.

Esta problemática de desplazamiento se agudizó hacia finales del siglo XX y comienzos del nuevo milenio, por el narcotráfico y las confrontaciones fratricidas entre guerrilla, paramilitares, grupos de delincuencia común y las Fuerzas Armadas del país. Esta realidad, que en menor escala se prolonga hasta nuestros días, ha propiciado el aumento de niños y jóvenes en situación de riesgo, a los cuales el Estado no siempre les puede garantizar, entre otros, el derecho a la educación con calidad.

Sobre esta realidad habla una de las egresadas,

ya había comenzado el año escolar cuando mi familia, que gozaba de bienestar y seguridad, debió salir precipitadamente. Los únicos bienes que pudimos llevar con nosotros era la ropa que llevábamos puesta, porque los paramilitares nos habían amenazado. Llegamos al municipio de Copacabana a empezar de cero, cuando todo lo teníamos, pero conservábamos la gran riqueza, “la vida”. Lo primero que hicieron mis padres fue buscar un colegio para mi hermana menor y para mí, que apenas contábamos con escasos 8 y 10 años. Tocamos la puerta en la Escuela Normal, sin más recomendación que nosotros mismos. De inmediato la hermana que salió a recibirnos nos dijo: aquí hay un lugar para ustedes, nos recibieron y nos proveyeron de lo que más necesitábamos de acogida incondicional.²

¹ Sara Cecilia SIERRA JARAMILLO, Escuela Normal Superior “María Auxiliadora”, Copacabana, Colombia.

² Melissa Giraldo, junto con su hermana menor, llega a la institución en el año de 1999, de un pueblo del Nordeste antioqueño, rico en minas de oro, que vivió con todo el rigor el flagelo de los paramilitares y otros grupos de delincuencia al margen de la ley, que estacionaban y mataban a quienes no pagaban “las vacunas” o dineros que ellos cobraban para financiar el crimen organizado.

Esta realidad no le ha sido indiferente a la Institución, sino que por el contrario, ella, fiel al patrimonio espiritual de Don Bosco y Madre Mazzarello, que reciben como un llamado la invitación que les hace la Santísima Virgen María «*cuida de ellas, son mis hijas*», «*a ti te las confío*», e inspirada en la Espiritualidad de Comunión propuesta por San Juan Pablo II como una «*capacidad de sentir al hermano de fe en la unidad profunda del Cuerpo místico y, por tanto, como 'uno que me pertenece', para saber compartir sus alegrías y sus sufrimientos, para intuir sus deseos y atender a sus necesidades*»,³ asume como uno de sus retos más significativos en el año Santo de la Redención⁴ «*potenciar y cualificar la animación pastoral*»⁵ como una estrategia para «*fortalecer la vivencia de los valores humano cristianos del Evangelio*»⁶ no sólo a través de la gestión de proyectos y acciones concretas, consecuentes con la naturaleza formativa de la Escuela Normal en favor de los niños y jóvenes más necesitados,⁷ sino también con la creación de las condiciones de posibilidad para la existencia de una escuela en pastoral, capaz de propiciar en la comunidad educativa un estilo de vida coherente con el Evangelio, donde muchos estudiantes, aún después de concluir sus estudios en la Institución, continúen comprometidos con la gestión y sostenibilidad de los proyectos educativo-pastorales.

Ilustra, hasta cierto punto, esta opción, la manera como continua el relato de la egresada:

Con el tiempo me di cuenta que era muy difícil conseguir un cupo disponible en la ENS pues tenía una gran demanda por su calidad educativa, pero resultaba más insólito aún que nos recibieran sin presentar ningún documento que certificara nuestros estudios. Solamente movidos por un acto de compasión y misericordia salieron a nuestro encuentro. Nos hicieron partícipes de una serie de experiencias que nos ayudaron a ser y a ocupar un lugar en el mundo. Comprendimos que somos en la medida en que nos vemos en los otros. Aunque ya terminé mis estudios de pregrado y me desempeño como profesional de la educación, sigo vinculada a los proyectos de investigación, docencia y extensión que gestionamos como egresadas desde la ENS en favor de la promoción de las nuevas generaciones de niños y jóvenes teniendo una especial preferencia por los más pobres y necesitados.

2. Motivación, finalidad y público

La *motivación*. ¿Cómo hacer de la acción pastoral de la ENS, un espacio de for-

³ JUAN PABLO II, *Carta Apostólica Novo Millenio Ineunte*, Roma 2000, n. 43.

⁴ JUAN PABLO II, *Bula de Convocatoria*, Roma 1998.

⁵ ESCUELA NORMAL SUPERIOR MARÍA AUXILIADORA, *Proyecto Educativo Institucional*, Copacabana (Antioquia - Colombia) 2000.

⁶ Cfr. *Horizonte Institucional de la ENSMA*. La formación de un maestro sujeto de saber, en la relación ciencia-pedagogía, constructor de civilidad, inspirado en los valores humano-cristianos del Evangelio, vividos según el Espíritu de Don Bosco y Madre Mazzarello.

⁷ Cfr. *Proyecto Patio*, 13: Una pedagogía para niños y jóvenes en situación de calle, creado en el año 2001. Se desarrolla en convenio ente la ENSMA y la Universidad Pedagógica de Heidelberg, Alemania.

mación humano cristiano, capaz de incidir en la transformación personal y social, por la experiencia de vida, construida y apropiada como un estilo de vida, que se prolonga más allá de los años de escolarización?

La *finalidad*. La Escuela Normal, como escuela católica y como institución formadora de maestros, busca que, a través de su propuesta educativa, el joven al finalizar sus estudios en ella cuente con una experiencia de fe que le permita, como bien lo plantea el Papa Francisco «discernir su propio camino y sea capaz de sacar a la luz lo mejor de sí, aquello tan personal que Dios ha puesto en él»,⁸ por ello opta por el Bien, asume un estilo de vida según los principios y valores del Evangelio, que lo lleva a ser y actuar de un modo especial en el mundo.

Precisamente porque el compromiso ético está unido a la experiencia, pues la experiencia fundamental que origina la ética es una cercanía íntima con la fuente que es el amor. Quien siente la experiencia solo puede testimoniarla. Ahora bien, sólo desde la llamada del amor, el hombre se constituye como amor y da amor a todos.⁹

La experiencia no se asume como un simple sentimiento, como una vivencia, sino como algo que se experimenta y se siente como llamada. Es una experiencia personal, encuentro con el creador, que involucra el intelecto, afecto, actitud, comunidad. Se reconoce al Otro que da el ser y sostiene el ser, «la experiencia es búsqueda constante del don y esa búsqueda potencia la totalidad del ser. Esa búsqueda es un continuo sucederse de actos por los cuales el hombre se pone en relación con Dios».¹⁰

Al respecto Bibiana, joven Hija de María Auxiliadora, que terminó sus estudios en la ENS, nos comparte

*durante todo mi bachillerato y los estudios superiores que me prepararon para el ejercicio de la docencia, estuve vinculada al grupo de animadoras de la pastoral, pero al mismo tiempo fui un miembro vivo del Movimiento Juvenil Salesiano, tanto de la Escuela Normal como de la Provincia. Lo vivido fue una rica experiencia de formación en la entrega y en el servicio a los demás, nutrida y apoyada por la vida compartida con el equipo de apoyo, los espacios de oración a la luz de la Palabra, la celebración de la Eucaristía. Allí aprendía a descubrir a Dios que me llamaba, allí supe fortalecerme para aprender a decir si y hoy ser una salesiana de tiempo completo, feliz por el don recibido.*¹¹

⁸ FRANCISCO, Exhortación Apostólica *Gaudete et Exsultate*, sobre el llamado a la santidad en medio del mundo actual, Roma 2018, n. 11.

⁹ Cfr. F. ARBOLEDA MORA, *Carlos, Experiencia y Testimonio*, Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín 2011, 40.

¹⁰ *Ibid.*, 27.

¹¹ Sor Bibiana Herrera, Hija de María Auxiliadora, inicia sus estudios en la ENSMA a partir del grado cuarto de básica primaria. Durante todo su bachillerato y su ciclo de formación para el ejercicio de la docencia, estuvo vinculada al Movimiento Juvenil Salesiano como animadora de pastoral, lo cual le permitió tener una rica experiencia de “formarse” para apoyar los procesos formativos de otros. Actualmente es una salesiana con una gran capacidad de servicio pastoral entre los jóvenes y lidera con ellos proyectos de evangelización unidos a la promoción humana, desde la Escuela de Líderes, con el Oratorio infantil y juvenil en la zona del Cabuyal (Copacabana - Antioquia), con niños y jóvenes en situación de alto riesgo. Participó en la Jornada Mundial de la Juventud en Polonia y Panamá.

Esta experiencia de saber descubrir el querer de Dios, a través de lo vivido, es corroborada por Tyrrell,¹²

la revelación se da por la vía de la experiencia y no por la vía de las formulaciones. La experiencia es, en su origen, una experiencia mística por medio de la cual el hombre encuentra a Dios que no es una formulación o una idea, sino una realidad, un término de acción, de obediencia, de adoración, de sacrificio de sí sobre el que luego nosotros, más o menos, construimos puntualmente ideas y formulaciones.

«La esencia misma del cristianismo es una experiencia de Dios que llama y el hombre que responde», dice Astrid, que recientemente ha escrito su tesis de posgrado en teología sobre el tema de la experiencia. Ella comenta,

la investigación realizada es un reconocimiento a la vida de fe que he construido desde mi familia y en los años de permanencia en la Normal donde he estado desde preescolar y ahora que continúo vinculada a ella como docente y animadora de la pastoral. Aquí he descubierto que la experiencia y el testimonio son la clave central de la revelación cristiana y desde esta certeza lideramos la escuela de formación de y para la pastoral.¹³

El *público*: la comunidad educativa; niños y jóvenes de sectores populares y en situación de riesgo; maestros en formación.

3. Objetivos educativos/formativos

Objetivo general: promover una cultura institucional coherente con los principios y valores del Evangelio, capaz de incidir en la transformación social, a través de una pastoral educativa, que propicie la formación de mejores seres humanos comprometidos con la educación de los niños y jóvenes más necesitados.

Objetivos específicos: - crear una escuela de formación de agentes en pastoral; - planear y organizar los procesos de formación del movimiento infantil y juvenil; - definir y estructurar los proyectos de animación pastoral con proyección social con una amplia participación de los egresados; - establecer el sistema de gestión administrativa y financiera de la animación pastoral.

¹² G. TYRRELL, *Christianity at the Cross-Roads*, Allen&Unwin, Londres, 1963, 19.

¹³ Astrid Aristizabal, docente de la ENSMA, cursó sus estudios de preescolar, educación básica, media y los estudios superiores de magisterio en la ENS. Actualmente se desempeña como educadora en la Institución. Además de ser docente de la ERE y de la didáctica de este saber, hace parte del equipo de animación y coordinación de la pastoral en la Institución, en la Parroquia Nuestra Señora de la Asunción. Asesora en la Provincia Santa María Mazzarello en los de sistematización y publicación de los libros de la ERE.

4. Descripción de la experiencia (esquema del programa)

La ENSMA, en Colombia, junto con las facultades de educación, son instituciones formadoras de maestros, pero uno de los aspectos que diferencia a la primera de la segunda, es que su propuesta formativa comprende desde el grado de preescolar hasta el ciclo de educación superior, donde el estudiante obtiene el título para desempeñarse como maestro de preescolar y básica primaria.¹⁴

La institución consciente del valor agregado que tiene, dentro de un proceso formativo, la permanencia de un estudiante desde sus primeros años de escolarización e inclusive, para muchos, hasta sus estudios profesionales en pedagogía, ha trabajado, junto con todos los miembros de la comunidad educativa, por la creación de una “escuela en pastoral”, permeada por los principios y valores del Evangelio, capaz de propiciar una experiencia de fe tan fuerte y sólida que determine un modo de ser y actuar de sus egresados, que los haga testigos de la persona de Cristo, comprometidos con los más pobres y necesitados, especialmente en el campo educativo.

Lograr el reto anterior es una tarea permanente y siempre en construcción que ha exigido:

- la creación de una escuela de formación para los agentes de pastoral;
- la organización y consolidación del movimiento juvenil salesiano e infantil;
- la definición de un sistema administrativo-académico con amplios espacios de participación de los egresados en los procesos de investigación, docencia y extensión;
- el desarrollo de proyectos sociales orientados a la educación de los sectores más vulnerables, gerenciados y dinamizados por egresados.

5. Aspectos más relevantes, límites y puntos de mejora de la experiencia

Aspectos más relevantes

1) La creación de itinerarios formativos a partir de la reflexión sobre la práctica que, a su vez, favorece procesos de subjetivación y apropiación consciente de lo que se vive y va determinando al sujeto en la relación con la alteridad, pues «*el riesgo de la sola experiencia es el subjetivismo, pero en el cristianismo es claro que la experiencia se da en comunidad y para la comunidad*».¹⁵

2) La definición de una propuesta formativa¹⁶ basada en la experiencia como elemento fundamental de todo proceso de formación en la fe y para llegar a ser testigos con la vida del Dios que se anuncia, teniendo presente que la experiencia se da en la Iglesia que es misterio de mediación pues tiene el Evangelio (Palabra), la liturgia

¹⁴ Cfr. MINISTERIO DE LA EDUCACIÓN DE COLOMBIA, *Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política*, Bogotá 2014.

¹⁵ Op. cit., Arboleda, 22.

¹⁶ Cfr. *Plan de estudio del Núcleo de las ciencias para la discusión de la ENSMA*.

(celebración) y el apostolado (misión) y a través de estos, precisamente se fortalece la experiencia y se estructura la acción pastoral.

3) La construcción de propuestas didáctico-pedagógicas (Patio 13: una pedagogía para niños y jóvenes en situación de calle; la escuela sabatina de idiomas) y la creación del Observatorio de las infancias,¹⁷ para el trabajo con niños y jóvenes de sectores populares y en situación de riesgo a partir de la reflexión sobre las prácticas, la documentación de los procesos y la sistematización crítica de estas.

4) La gestión de la animación pastoral y los proyectos educativo-pedagógicos, con y desde los egresados que han vivido y padecido el proceso formativo, constituyéndose en verdaderos agentes de la pastoral porque en ellos se encarnan los principios y valores del Evangelio, en los que se inspira la propuesta educativa de la institución.

5) Los procesos de maduración en la fe se dan a partir del encuentro con el otro y están en función del otro, especialmente de los niños y jóvenes de sectores populares o en situación de riesgo.

Límites y puntos de mejora de la experiencia

1) La sostenibilidad y sustentabilidad de los procesos, para garantizar el crecimiento continuo y cualificado de los proyectos.

2) El desarrollo de un sistema de administración y gestión que garantice la vinculación y permanencia de los egresados a los proyectos, a través de un empleo bien remunerado.

3) La socialización y difusión de los proyectos o buenas prácticas.

¹⁷ Cfr. *Proyecto de las Infancias, en el marco de los procesos de formación de maestros ENSMA 2018-2026*.

**VI. “BUONE PRATICHE”
NELL’ACCOMPAGNAMENTO DELLA SCELTA
ALL’INTERNO DI PROPOSTE NON FORMALI:
ORATORIO, VOLONTARIATO**

GIOVANI: PROMOTORI DEI DIRITTI UMANI ALLE NAZIONI UNITE

Lavinia Formica¹

Sono Lavinia Formica e sono qui a rappresentare l'Ufficio dei Diritti Umani di IIMA e VIDES, operante a stretto contatto con le Nazioni Unite di Ginevra. Vorrei semplicemente raccontare la mia esperienza, sperando di esserne all'altezza, se non per la gratitudine che nutro per le persone che mi hanno accolto e accompagnato per tutto il mio percorso di vita.

1. La mia storia

Quando mi è stata data l'opportunità di raccontare la mia esperienza di stagista mi sono interrogata molto sul tema della presentazione: una *buona pratica*.

Da definizione:

Una buona pratica è un'azione che introduce un modo eccellente di realizzare l'educazione/formazione e che si distingue per la capacità di dare risposta ai bisogni formativi e soluzione ai problemi rilevati; per l'abilità di combinare strategie e risorse per il perseguimento degli obiettivi prefissati; per la non occasionalità e la trasferibilità dell'esperienza in contesti analoghi.

Io non so se sono stata soggetta e protagonista insieme di tante piccole buone pratiche o se ci sia per me un unico grande disegno di buona pratica, ma ad oggi leggendo testualmente questa spiegazione non riesco ancora a darmi una risposta. In ogni caso ci ragiono di continuo, mi interrogo e credo che se anche fossero davvero solo tante piccole storie che stanno raccontando la mia vita, c'è sicuramente un filo rosso, una direzione, un senso e sicuramente una profonda coerenza in ogni pezzetto di buona pratica che ho avuto la fortuna di riconoscere.

Per tutto il mio percorso scolastico ho frequentato una scuola salesiana, dove ho conosciuto e coltivato famiglia e amicizie di una vita. Non mi soffermo sui dettagli ma la mia scuola era, ed è tutt'ora, situata in un quartiere di Roma molto particolare. Soprattutto se l'obiettivo è sempre quello di ritracciare l'insegnamento e la vita di don Bosco. I ragazzi non hanno le stesse difficoltà di ieri, di quelle zone di Torino,

¹ Lavinia FORMICA, Human Rights Office, Ginevra, Svizzera.

ma ne hanno di nuove, forse opposte. Si interrogano sui fatti più tristi del mondo e racconti, fotografie o film servono per aprire la mente. Qui l'insegnamento è duplice, è necessario trasmettere il vero significato di disagio, privazione e sacrificio per poi riportarlo alle esperienze personali di ognuno.

Sono nata fortunata e, qui, mi hanno insegnato il senso della consapevolezza. Che poi la consapevolezza rende tutto così intenso. I dolori anche, sicuramente, ma vogliamo parlare di quanto sia profondamente bello vivere una felicità o una serenità consapevole?

Per questo motivo io (ma non solo) mi sono detta: "Io che posso, che ho un'educazione e che sono (di nuovo) nata terribilmente fortunata *devo* avere l'opportunità di capire e promuovere i diritti umani, per sempre. Devo far sì che tutti sappiano quanto valgono, che tutti conoscano i loro diritti, che tutti conoscano i loro doveri, solo perché esseri umani".

Per questo motivo, grazie alla mia "particolare" scuola salesiana all'età di diciassette anni mi sono avvicinata al VIDES Internazionale. Avevo voglia, avevo bisogno di fare un'esperienza internazionale, di vedere per credere con i miei stessi occhi le situazioni in cui la violazione dei diritti umani era effettiva, violata. Volevo essere io la prima a credere nella linea di pensiero che stavo iniziando a maturare e per farlo avrei dovuto vivere in prima persona il disagio che iniziavo a denunciare.

In tanti non erano d'accordo con la mia scelta (nostra, perché sono partita con la mia migliore amica). Alcuni dicevano che eravamo eccessivamente piccole per intraprendere la serietà di una missione internazionale, altri troppo cittadine o viziate per poterci calare nei panni una civiltà così diversa dalla nostra, e altri ancora avrebbero giurato che non ce l'avremmo mai fatta, psicologicamente. Il nostro stesso angelo, come lo chiamo io, Hna Leonor Salazar, ha fatto di tutto per scoraggiarci, ma solo perché entrambi nutrissimo una convinzione che andasse oltre. Stando agli ultimi aggiornamenti sono stata la più giovane volontaria a partire per una missione internazionale destinazione Ciudad Evita, Barrio 22 de Enero, Argentina.

Quel posto mi ha aperto il cuore, ma soprattutto la mente e il futuro. Ma lo dico davvero. Secondo me aprire la mente non vuol dire sollevare, sopportare o superare dei "tabù" ormai grandi classici della società moderna, c'è una certa discrezione su certi temi che, personalmente, preferirei si mantenesse. Aprire la mente vuol dire per me svegliarsi la mattina e rendersi davvero conto che c'è un mondo intero che si sta svegliando o sta andando a dormire mentre io inizio la mia giornata. Tutti insieme stiamo vivendo qualcosa dal Nicaragua, agli Stati Uniti, al Perù fino alla più dispersa isola del Pacifico.

Allora ho deciso. Questa consapevolezza di mondo l'avrei voluta studiare e promuovere.

Mi avvicino così alle Nazioni Unite tramite un Model United Nations a New York, una competizione di giovani che "fanno finta" di essere i veri protagonisti dell'ONU e dialogano di possibili risoluzioni internazionali. Negli Stati Uniti, insieme alla mia squadra, ho vinto il premio con una risoluzione approvata da una giuria che faceva il ruolo dell'Assemblea Generale. Finita la scuola mi sono iscritta alla facoltà di Scienze Politiche della LUISS e successivamente a un Master

di Relazioni Internazionali e Protezione Internazionale dei diritti umani alla SIOI di Roma.

Finito il mio ciclo di studi ho capito che il mio sogno di lavorare veramente alle Nazioni Unite, di mantenere la genuinità del VIDES e della mia scuola poteva concretizzarsi davvero e così, dopo nuovi corsi di preparazione entro a far parte dell'Ufficio dei Diritti Umani di Ginevra.

2. L'Ufficio dei Diritti Umani

Per comprendere la realizzazione del sogno è importante spiegare due questioni:

a) L'Ufficio dei Diritti Umani cos'è, e chi è IIMA?

IIMA (Istituto Internazionale Maria Ausiliatrice) o Salesiane di Don Bosco, è un'associazione nata dagli insegnamenti di San Giovanni Bosco, al servizio dei giovani e dei bambini, in particolare i più poveri e coloro che vivono in situazioni difficili. IIMA promuove e difende i diritti umani con una particolare attenzione a bambini, giovani e donne.

L'educazione, intesa come sviluppo integrale della persona, è al centro dell'impegno. IIMA ha ottenuto lo statuto consultativo speciale dal Consiglio Economico e Sociale delle Nazioni Unite nel 2008 e contribuisce al lavoro del Consiglio dei Diritti Umani, della Revisione Periodica Universale e degli Organi dei trattati attraverso l'Ufficio dei Diritti Umani a Ginevra (Svizzera).

L'Ufficio rappresenta anche il VIDES Internazionale alle Nazioni Unite a Ginevra.

b) In che maniera e con quali mezzi sono collegati i salesiani di Don Bosco, la politica internazionale e la protezione internazionale dei diritti umani?

– Rapporti: informazioni fornite dai difensori dei diritti umani che operano nei paesi di interesse (in particolar modo CRC e UPR).

– Dichiarazioni: interventi di IIMA durante il Consiglio dei Diritti Umani.

– *Side Events*: presentazione di problematiche specifiche in collaborazione con diverse organizzazioni e Stati Membri.

– *Formazione*: durante le sessioni del Consiglio dei Diritti Umani, IIMA offre la possibilità di frequentare corsi teorico pratici di formazione sui meccanismi dell'ONU per la protezione dei diritti umani e di incontrare esperti in materia. I partecipanti al corso acquisiscono un'esperienza pratica da applicare nei propri paesi (potremmo forse dire buona pratica?) e nelle diverse situazioni.

Gli obiettivi principali sono tre: - *imparare* a leggere la situazione nel proprio paese riguardo le violazioni dei diritti umani. *Conoscere* gli impegni presi dal proprio paese attraverso la ratifica di trattati internazionali. *Identificare*, secondo il metodo educativo salesiano le modalità di intervento per rafforzare e proteggere i diritti del bambino, dei giovani, e delle donne.

3. Giovani al centro

I giovani sono il centro. Sono il motore e il fine di questo progetto: IIMA non ha molteplici missioni, ne ha una, quella di promuovere i diritti umani in particolar modo quelli di giovani, donne e bambini in maggiore difficoltà. Affinché questa missione si possa definire veramente tale è quindi indispensabile trovare il potenziale di ogni ragazzo, e riconoscere loro il talento che tengono dentro, qualsiasi esso sia. Solo questa è la vera formula per cambiare, anzi *educare* il mondo.

Di conseguenza i giovani: - partecipano in maniera diretta, interattiva e presente alle sessioni del Consiglio e dei rispettivi comitati delle Nazioni Unite; - redigono e analizzano report e articoli per diffondere il messaggio di quello che sta facendo la comunità internazionale; - mantengono un contatto diretto e vicendevole con gli osservatori dei diritti umani sul posto oltre che con i missionari salesiani per ottenere informazioni dettagliate e chiare su tutte le situazioni del mondo; - presiedono ad Incontri Istituzionali con ONG, Ambasciate e all'interno delle Nazioni Unite; - come figli del loro tempo si occupano di gestire il sito web pagine Social.

4. I risultati

Come ho detto, sono cresciuta in una scuola salesiana e quindi con la filosofia del “*sai fischiare?*” di Bartolomeo Garelli ed io sono felice di poter dimostrare che il progetto di IIMA e dell’Ufficio dei Diritti Umani funziona. Con emozione, di seguito, un piccolo filmato di quello che IIMA fa per i giovani alle Nazioni Unite, dove mi rivolgo a tutto il Consiglio dei Diritti Umani.



5. Autovalutazione

Mi piace descrivere la mia esperienza come la linea del profilo delle montagne, irregolare, spesso, ma che punta sempre in alto. Per questo mio carattere solare ed esuberante, ma in certe situazioni anche terribilmente rigido o freddo, non sempre rendo l'idea di quanto io mi consideri fortunata.

Ho ricevuto tanto, prima di tutto da un punto di vista formativo: ho acquisito delle conoscenze che dopo anni di università non ho raggiunto, e questo perché vivere le Nazioni Unite in prima persona mi ha permesso di entrare a far parte del gioco, di cercare di studiare le mosse e di capirle, e di maturare una viva speranza per gli incontri che verranno.

Nell'Ufficio ho imparato l'arte della pazienza, nel senso meno comune del termine: il mattoncino, la goccia nel mare esiste davvero, è che per la fretta decidiamo di non seguire il risultato. Qui ho imparato che non è un concetto astratto usato solo per sensibilizzare chi sta imparando la cultura dei diritti umani, ma un vero duro lavoro che costituisce il progresso.

Finalmente ho avuto la possibilità di vedere i risultati della beneficenza e della carità a distanza, delle raccomandazioni internazionali, dell'applicazione del diritto internazionale. L'Ufficio dei Diritti Umani mi ha dato responsabilità e fiducia, in un lavoro che non si esaurisce tra le mura di questi palazzi importanti o del nostro ufficio ma che è indubbiamente collegato con il resto del mondo.

E qui entra in gioco la mia lezione preferita fino ad ora. Ho avuto la possibilità di comprenderla ed esprimerla in diretta con l'Italia, con un gruppo di ragazzi del servizio civile: io penso che l'Ufficio di Ginevra, oltre a mantenere un ruolo attivo del campo della protezione dei Diritti Umani, rappresenti perfettamente la realtà della comunità salesiana.

Mi spiego meglio. Presenziare alle sessioni del Consiglio dei Diritti Umani alle Nazioni Unite vuol dire entrare in una dimensione più piccola del mondo (ma pur sempre mondo intero) dove ognuno rappresenta il proprio paese.

L'Ufficio IIMA, non avendo un unico paese da rappresentare, ci rappresenta tutti. Così il collegamento con il resto del mondo è ancora più breve e senza intermediari dato che la personalità che rappresenta l'Australia è la stessa che rappresenta il Messico, la Cina o la Spagna. In questa maniera la mente si apre e il territorio, finalmente, si restringe. Le distanze non sono più così lontane e grazie alla comunità salesiana, la personalità che guida tutto, si ha la possibilità di sentirsi a casa in Giappone come in Messico.

Ho capito che un conto è condividere la battaglia per la promozione e la difesa dei diritti umani, un conto è combatterla in prima persona, lavorandoci.

Prima di entrare a far parte dell'Ufficio dei Diritti Umani credevo che il lavoro, quello vero, lo facessero solamente le persone sul campo. Le persone che hanno scelto nella vita di vivere in ambienti difficili, vedendo ogni giorno con i propri occhi la sofferenza di centinaia di persone e di tantissimi bambini, di fronte a uno Stato che si perde nella burocrazia dei propri sistemi. Come se da soli ci fossimo costruiti una macchina che invece di accelerare il passo, l'abbia solo fatto rallentare.

Nel cuore, per gli studi e per le speranze che ho sempre coltivato, ho sempre sperato che ci fosse un corpo internazionale a correggere le mancanze delle politiche nazionali. Ho scoperto che l'Organizzazione delle Nazioni Unite, con tutti i caratteri e le debolezze degli esseri umani che la compongono, sono la speranza che cerco. Grazie alla mia esperienza qui ho visto davvero lo sforzo dei piccoli di Stati di cercare di diventare non grandi, ma solidi, civili. Ho visto grandi nazioni fare raccomandazioni a piccole isole che tengono presenti nel mondo. Ho visto la passione per la propria terra, il fervore e il vanto per le proprie tradizioni, e so che sono tutte cose che non dovremmo perdere mai.

E i risultati ci sono davvero! Io li ho visti, anche lo Stato più spietato, lascia intravedere, nelle raccomandazioni che accetta e che mantiene, piccoli passi di accettazione dei diritti umani. Sì perché questo il punto che mi interessa di più. Io mi auguro, lo spero tanto, che *"i diritti umani"* non restino solo nella "retorica di ciò che è giusto", nelle parole dei grandi discorsi di personalità sociali o politiche che provano in ogni maniera ad aprire gli occhi di un popolo. I diritti umani esistono davvero, ognuno di questi ha un nome e un'applicabilità e credo si debba utilizzare la stessa passione anche quando si parla di uno solo di questi diritti.

Ho capito, ho approfondito, qui, che ci sono posti nel mondo dove il dolore viene dato per scontato, dove molti vengono spezzati e viene frantumata insieme il singolo valore di ogni vita. Ma se penso a quanto bene può fare da solo un uomo, quanta serenità e pace può regalare, penso allo stesso tempo a quanto vuoto può lasciare intorno a sé quando, in pochi secondi, viene ucciso, privato dei suoi diritti, privato della sua stessa condizione di essere umano, moltiplicato per mille.

Conclusioni

Dopo questa esperienza mi definisco una "sognatrice convinta", da un punto di vista politico, sociale, assoluto. Perché la vita è tanto bella. Mi piacerebbe un giorno diventare il mio tipo di persona preferita. Portatrice di serenità. Una volta, ne ho conosciuta una in Argentina. Si chiama Marta. Nonostante la vita, il freddo e le difficoltà di quel posto, Marta trasmetteva una pace grintosa, una dolce sicurezza che incantava tutti. Ecco, questo è il mio nuovo sogno. Servendomi di una frase di un grande alpinista auguro a tutti i ragazzi, amici e coetanei di fare un'esperienza all'Ufficio dei Diritti Umani di IIMA e VIDES:

«È dunque sognando a occhi aperti, io credo, che vivi intensamente; ed è ancora con l'immaginazione che puoi trovarti a competere persino con l'inattuabile. E qualche volta ne esci anche vincitore» (Walter Bonatti).

“SALOHY”, EXPERIENCE MISSIONNAIRE À MADAGASCAR

*Herinilaina Ella Razafinirina*¹

1. Contextualisation

Située au large de l’Afrique entre le canal du Mozambique et l’Océan Indien, Madagascar est la 4^e plus grande île mondiale après le Groenland, la Nouvelle-Guinée, et Bornéo, avec une superficie de 587.040 km². Île montagneuse de 1.580 km de longueur et de 580 km de largeur, Madagascar est située à 400 km de la côte africaine et se trouve entourée par la Réunion, les Seychelles, Maurice et les Comores.

Appelé l’île-continent, l’île Rouge, la Grande île, autant de qualifications pour décrire Madagascar, cette très grande île. Mais la particularité de Madagascar est sa nature unique, paradis de la biodiversité qui lui a valu d’ailleurs les qualificatifs de «sanctuaire de la nature» et «hotspot de la biodiversité». Des paysages variés: latérite rouge et rizières en terrasse sur les Hautes Terres; bush épineux et lagons du Sud; baies et archipels du Nord; vert des forêts et senteurs des épices de l’Est et l’Ouest et ses baobabs et sa diversité culturelle. Madagascar c’est aussi un peuple de contrastes, d’origines variées qui rappellent des contrées d’Afrique et d’Indonésie et dont les traditions culturelles fortement ancrées sont autant d’invitation au mystère et aux rêves.

La population malgache est une population jeune, parce que l’âge moyen est de 21 ans. Les jeunes de 15 à 29 ans représentent 62 % de la population.

Madagascar est l’un des Pays classé parmi les plus pauvres du monde. Selon l’étude réalisée par le Ministère de la Population et de la protection sociale et de la promotion de la femme, 71.5 % de la population malgache vivent en dessous du seuil de la pauvreté, 92 % vivent en dessous de 2 USD par jour; 52 % vivent dans l’extrême pauvreté et 81, 2% sont classés vulnérables. La situation politique et économique du Pays, la corruption, l’insécurité, le manque de travail décent sont tous causes de cette pauvreté extrême.

Dans le domaine de l’éducation, le taux de scolarisation est très bas. Beaucoup de familles ont des difficultés pour payer les frais de scolarité des enfants. Même à l’Ecole Primaire Publique, les parents doivent payer une caution pour pouvoir inscrire leurs enfants, s’ils n’arrivent pas à payer cela, les enfants ne peuvent pas étudier. Selon les données de l’UNICEF, des enfants qui doivent aller à l’école primaire ne sont pas scolarisés et 3 sur 10 de ceux qui ont commencé l’école élémentaire peuvent

¹ Herinilaina Ella RAZAFINIRINA, Coordinatrice de la Pastorale des Jeunes, FMA-Madagascar.

arriver à la fin du cycle complet et fréquenter l'école secondaire. Deux tiers des enseignants ne reçoivent aucune formation formelle. 3 % arrivent à l'université; 40,1% ont terminé l'école secondaire; 40,6% ont fini l'école élémentaire, 16,5% n'ont jamais fréquenté l'école. L'unique raison de tout cela c'est la pauvreté.

Devant ce problème, les filles sont les principales victimes, parce que plus le niveau d'étude augmente et moins elles sont impliquées. La plupart des filles se marient très tôt. Dans la capitale, à Antananarivo, par exemple, en 2014, on enregistre que 44,2% des mères des nouveau-nés ont 15 à 24 ans; 0,3% sont moins de 15 ans.

Depuis 2009, Madagascar a chuté dans tous les indicateurs relatifs au développement et à la démocratie. Les journaux font régulièrement état de cas de banditisme impliquant des membres des forces de l'ordre, de tentatives d'extorsion de fonds ou de l'explosion du trafic de bois précieux.

La corruption et l'insécurité sont en croissance exponentielle, l'indiscipline prend racine dans l'armée et l'incivisme dans la population. Depuis le début de la crise, 900 000 enfants sont déscolarisés (PDF - Unicef), 336 000 emplois directs ont été perdus (BIT), et 56% de la population vit sous le seuil de pauvreté extrême (Banque mondiale).

Du point de vue de la religion, ces dernières années, les musulmans ont commencé à construire des mosquées partout dans la Grande Ile, entraînant des chrétiens et non chrétiens à fréquenter gratuitement leurs écoles et les former à l'Islam. C'est un grand défi pour l'Eglise Catholique à Madagascar de bien former les chrétiens catholiques pour qu'ils puissent se tenir bien dans leur foi et savoir entamer un vrai dialogue interreligieux pour éviter toutes sortes de conflits. Vue la situation économique et sociale du Pays, les pauvres suivent ceux qui leur offrent un peu d'argent pour la survie, sans se soucier des conséquences que cela peut provoquer.

2. FMA et SDB à Madagascar

Depuis l'arrivée des 5 Filles de Marie Auxiliatrice (FMA), premières missionnaires à Madagascar, en octobre 1985, leur mission d'évangélisation selon le charisme de Saint Jean Bosco et de Sainte Marie Dominique Mazzarello a commencé. Les FMA œuvrent surtout pour l'évangélisation des enfants et des jeunes du milieu populaire, en particulier les plus défavorisés à travers l'éducation formelle et non formelle.

Les FMA à Madagascar sont réparties en 8 communautés et dans chaque maison, les œuvres pastorales concernent la catéchèse, enseignement de la religion dans les écoles primaires, secondaires, lycée technique et Centre de Formation Professionnelle, collaboration avec les laïcs dans l'animation des enfants et des jeunes dans différentes associations au niveau de paroisse, la formation des jeunes animateurs et des volontaires pour les aider à devenir des missionnaires et évangélistes des autres jeunes.

3. Naissance et développement de l'expérience

Les FMA et les SDB collaborent dans la pastorale des jeunes à Madagascar. Des jeunes coordinateurs qui représentent chaque localité où travaillent les FMA et SDB coopèrent avec le délégué et la coordinatrice provinciaux de la Pastorale des jeunes dans l'élaboration de programme pastorale chaque année. C'est au sein de ce groupe de coordination que les jeunes ont exprimé leur désir d'être missionnaire. Ils ont demandé aux FMA et SDB responsables de la pastorale des jeunes de trouver la possibilité pour eux de réaliser quelques activités missionnaires correspondant à leur niveau.

Vue la condition économique où se trouve notre Pays, les jeunes sont conscients qu'ils n'arrivent pas encore à réaliser leur rêve d'aller à l'extérieur pour faire une expérience de volontariat ou une expérience missionnaire, comme les jeunes de VIDES ou du VIS qui viennent chez nous. Vu aussi qu'ils se donnent déjà gratuitement à divers travaux pastoraux dans les milieux salésiens, ils ont proposé de pouvoir réaliser l'expérience missionnaire auprès des enfants et des jeunes là où il n'y a pas encore une communauté de FMA ou SDB.

La première expérience de “Salohy” a été lancée en 2010. Les responsables de la pastorale des jeunes de cette période ont préparé une brochure pour sensibiliser les jeunes des différentes communautés FMA et SDB. Les cibles étaient des jeunes qui ont plus de dix-huit ans, engagés comme animateurs ou catéchistes ou éducateurs dans un milieu éducatif salésien: Oratoires, écoles, CFP, Paroisse, et qui désiraient se donner gratuitement (volontariat) à une mission d'éducation et d'animation des jeunes (dimension missionnaire), selon la spiritualité salésienne (dimension salésienne). Les jeunes devraient avoir un accompagnateur spirituel (SDB ou FMA) et devraient passer le deuxième niveau de formation d'animateurs selon le plan de formation établi par la Pastorale des jeunes à Madagascar.²

Une brochure qui explique l'expérience et les conditions y afférentes est envoyée aux jeunes et ils peuvent remplir la fiche d'inscription au début du mois de novembre pour pouvoir le renvoyer avant la fin de décembre aux responsables provinciaux de la Pastorale des jeunes.

L'expérience se divise en deux parties.

3.1. *La formation*

La première partie est la formation à distance pendant six mois: de janvier au juin. Elle comprend trois volets: La Parole qui donne vie; La Mission; à l'école de Don Bosco. Une commission centrale composée de FMA et SDB se partage la res-

² Le plan de formation des animateurs établi par la Pastorale des Jeunes à Madagascar comprend quatre niveaux: les deux premiers sont pour les pré-animateurs (Magone I et II) et les deux autres pour les animateurs (Valdocco I et II). Comme passage des pré-animateurs à l'autre étape, il y a la formation “Ambohibosco”.

pensabilité pour la préparation de la formation. Chaque mois les jeunes reçoivent une formation sur:

– *La Parole* qui donne vie: l’approfondissement de la Parole de Dieu, un extrait de l’Évangile qui parle de la vocation, de l’envoi des disciples, de la mission de Jésus. Les jeunes sont guidés à se confronter avec la Parole de Dieu, à approfondir leur foi et à la mettre en pratique à travers des commentaires et des questions.

– *Vatsy*: l’approfondissement de la Mission de l’Église et la mission dans l’Église. On donne aux jeunes des connaissances sur les magistères de l’Église concernant la mission, les témoignages des missionnaires, pour les aider à comprendre ce que signifie être missionnaire dans l’Église catholique et à commencer à vivre déjà comme missionnaire là où ils sont.

– *A l’école de Don Bosco*: approfondissement du système préventif de Don Bosco comme spiritualité et méthode éducative. Les jeunes sont aidés à prendre conscience de leur façon d’être et leur façon d’éduquer en tant qu’animateur ou éducateur dans un milieu éducatif salésien. Ils approfondissent aussi comment appliquer la méthode éducative de Don Bosco avec la culture malgache et la réalité où vivent les jeunes du monde actuel.

Après avoir approfondi, répondu aux différentes questions et réalisé quelques expériences sur place, les jeunes doivent se confronter avec leurs accompagnateurs en partant du contenu de leur travail et de leur expérience personnelle, puis ils envoient leur travail à la commission centrale, pour pouvoir continuer la formation au mois suivant.

Après les six mois de formation, chaque accompagnateur doit remplir et envoyer la fiche d’accompagnement des jeunes aux responsables provinciaux. D’après la relation de l’accompagnateur, si les jeunes sont disponibles et ont la possibilité, ils sont admis à la deuxième partie de l’expérience.

3.2. *L’expérience de Volontariat Missionnaire*

La deuxième partie de l’expérience est la réalisation d’une mission d’une semaine à 15 jours là où il n’y a pas encore une présence salésienne, où les FMA et les SDB pensent ouvrir une présence. Pour la plupart des cas, ce sont les évêques ou les prêtres responsables des jeunes qui demandent la présence des volontaires missionnaires. Les responsables de la Pastorale des jeunes font le choix du lieu de la mission, selon la priorité et la possibilité. Ils s’accordent avec l’évêque ou le Père que celui-ci délègue sur comment réaliser la mission. Quand l’accord est fait, et la date pour la mission est fixée, les responsables envoient une convocation aux jeunes volontaires missionnaires admis et disponibles.

La mission a une double finalité: d’abord elle consiste à faire expérimenter aux volontaires missionnaires la joie de partager leur foi et de servir les autres; ensuite, elle consiste à former et à partager la pédagogie de Don Bosco avec des jeunes responsables des groupes ou associations, avec les éducateurs de la mission.

Les jeunes qui veulent faire cette expérience missionnaire doivent contribuer à la

réalisation de la mission. Ils payent une partie des frais de déplacement: de leur lieu d'origine jusqu'à l'endroit où il y aura la préparation immédiate à la mission et une participation de 50 000 Ar (= 13 euro). Cela est déjà un obstacle qui empêche les jeunes de participer à l'expérience missionnaire. Les deux Provinces SDB et FMA prennent en charge toutes les autres dépenses. Le diocèse qui accueille, donne leur apport pour le logement, la préparation de repas, des fois il offre aussi le repas.

4. Le temps de préparation immédiate à la mission

Les jeunes volontaires missionnaires se regroupent dans une maison proche de la mission pendant trois jours pour se connaître et se préparer immédiatement à la mission. Le premier jour de préparation, les SDB et FMA qui accompagnent les jeunes volontaires missionnaires leur offrent les matériels qui les aident à réaliser la mission (le livret de prière qui explique le chemin spirituel à parcourir pendant la mission, un stylo, un carnet pour prendre note et écrire les réflexions ou les événements qui ont marqué chaque journée) et leur rappellent le but de l'expérience.

Chaque matin, on consacre au moins une demi-heure de réflexion personnelle à partir du thème et la Parole de Dieu proposée pour la journée. Ce temps de réflexion peut être avant ou après la messe.

Après, les jeunes se divisent en trois groupes, selon leur choix et leur capacité: groupe de prière, groupe de formation, groupe d'animation et de jeux.

Le groupe de prière: les responsables de la Pastorale des jeunes au niveau provincial préparent en avance un livret qui aide les volontaires missionnaires pour la prière, la réflexion personnelle et l'élaboration de leur projet de vie pendant la mission. Le groupe de prière l'utilise pour préparer les moments de prière et célébrations des volontaires missionnaires, en cherchant un symbole et une attitude à vivre selon la Parole de Dieu du jour. Le groupe assure aussi la préparation de toutes les prières avec les jeunes et les enfants de la mission.

Le groupe de formation: prépare la formation à donner aux jeunes de la mission, formation sur la méthode éducative de Don Bosco: le système préventif, son origine et sa signification, les trois piliers, l'assistance salésienne, le profil d'un animateur salésien, la discipline... Les membres de ce groupe cherchent à partager leurs expériences éducatives à partir des différentes étapes de formations que chacun a parcourues. Ils utilisent aussi les manuels de formation que l'équipe de la Pastorale des jeunes a élaboré.

Le groupe d'animation et de jeux: prépare la formation théorique et pratique sur l'animation, l'importance des jeux, sur l'invention des jeux éducatifs à donner aux jeunes leaders de la mission. Il organise avec eux les jeux, les bans et les animations à réaliser avec les jeunes et les enfants.

Pour conclure la journée, il y a toujours un moment de prière et de partage entre les volontaires missionnaires. C'est un moment important d'évaluer le vécu de la journée: les richesses spirituelles, les difficultés rencontrées, les travaux à finaliser.

5. La réalisation de la mission

Pendant la mission d'une semaine, à part le temps consacré spécialement aux volontaires, la première partie de la matinée est dédiée à la formation des jeunes de la mission (animateurs). C'est plutôt une formation théorique concernant l'animation de groupe, le système préventif comme spiritualité et méthode éducative. L'exposé fait par les volontaires chargés de la formation est suivi de questions/réponses ou un travail de groupe ou un partage sur les différents points de vue sur la façon d'éduquer les enfants et les jeunes.

La deuxième partie consiste à apprendre des jeux ou animations aux animateurs pour les faire faire aux enfants dans l'après-midi. Le groupe chargé de l'animation et jeux organise avec les animateurs l'animation des enfants et jeunes qui viennent dans l'après-midi.

Dans l'après-midi, les animateurs cherchent à pratiquer ce qu'ils ont appris le matin: l'animation, l'assistance, la présence au milieu des enfants. Ce sont eux les premiers responsables, et les volontaires les encadrent seulement.

A l'arrivée des enfants, il y a le moment de l'accueil et de la prière; puis il y a les différents jeux, le moment de rencontre par petits groupes pour la préparation d'une présentation à la fête finale, le moment du mot du soir, la prière finale.

Quand les enfants rentrent, les animateurs et les volontaires font une évaluation de la journée, pour voir les difficultés, ce qu'on doit encore améliorer ou changer.

Le dernier jour de la mission est réservé à l'élaboration du projet de vie et à la fête finale. La matinée, les volontaires missionnaires se retirent dans un endroit calme et silencieux et aidés par les accompagnateurs, ils rédigent leur projet de vie, selon l'expérience qu'ils ont vécue, comme continuation de leur cheminement à la suite du Christ en tant que jeunes missionnaires.

L'après-midi, le Père responsable des jeunes, les parents, les comités de l'Eglise sont invités à participer à la fête finale organisée par les volontaires et animateurs. C'est le moment où les jeunes animateurs prennent la relève et voient avec les gens du lieu comment continuer l'animation des enfants et des jeunes selon l'esprit salésien.

6. Rôle des FMA et SDB

Ils cherchent des occasions à prendre contact et connaître les jeunes qui font l'expérience. Ils orientent et organisent avec les volontaires l'expérience de mission, pendant les 3 jours de rassemblement avant la mission. Pendant la mission ils soutiennent, évaluent, orientent l'expérience sans intervenir directement avec les jeunes animateurs locaux. Les interventions des FMA et SDB avec les jeunes volontaires, pendant le temps de mission, seront faites de préférence pendant l'évaluation journalière, chaque soir. Ils assureront leur présence dans chaque moment de la mission. Ils sont chargés d'accompagner l'expérience de croissance personnelle des volontaires, pendant la formation et la réflexion chaque matin pendant le temps de mission. Le dernier jour sera consacré à l'élaboration du Projet Personnel.

7. Les endroits où les volontaires salésiens missionnaires ont déjà fait l'expérience “Salohy”

En 2010: *Ambanja*. «*La vie comme histoire, la foi comme mémoire*. Le nombre de participants à la mission: 11: 2 de Tuléar; 2 de Fianarantsoa; 2 d'Ijely Miarinarivo; 2 de Betafo; 2 d'Ivato; 1 d'Ambohijanahary (Antananarivo).

2011: *Tamatave*. «*La vie comme richesse*. Le nombre de jeunes qui ont participé à la formation: 47; qui ont réalisé la mission: 13.

2012: nombre de jeunes qui ont participé à la formation: 31. Il n'y a pas eu de mission à cause de l'arrivée de la relique de Don Bosco à Madagascar.

2013: *Farafangana*. «*La vie est un don*. Le nombre de jeunes qui ont participé à la formation: 16; les jeunes qui ont réalisé la mission: 12: 4 de Fianarantsoa; 2 d'Ijely; 3 d'Ivato; 2 de Tananarive; 1 de Tuléar.

2014: *Mananjary*. «*De toutes les nations, faites des disciples*». Le nombre de participants à la formation: 62; nombre des missionnaires: 12.

2016: *Mampikony*. «*prendre en main la vie*»: nombre de missionnaires 12: 2 de Tanà; 1 d'Ijely Miarinarivo; 1 de Bemaneviky; 6 d'Ivato; 2 de Mahajanga.

2017: *Diego*. «*La vie avec le Christ*»: les participants à la mission 13: 2 de Tanà; 6 d'Ivato; 3 de Mahajanga; 1 de Manazary Miarinarivo; 1 de Bemaneviky.

2018: *Port Bergé*. «*La vie chemin vers le Bonheur*»: 1 d'Ivato, 1 de Tanà; 1 de Fianarantsoa; 1 de Manazary Miarinarivo; 2 de Mahajanga.

8. Les fruits de l'expérience missionnaire

L'expérience missionnaire a aidé les jeunes à découvrir leur vocation: nombreux jeunes s'engagent comme Salésiens Coopérateurs, d'autres dans la Communauté de la Mission de Don Bosco, deux sont devenus Salésiens de Don Bosco et un autre commencera le pré-noviciat en octobre; une fille commencera aussi l'expérience de regardante dans une communauté des Filles de Marie Auxiliatrice en octobre. Les autres continuent à être toujours missionnaires là où ils sont.

La PdJ à Madagascar a commencé cette expérience depuis 2010 et cela reste encore comme bonne pratique dans tous les lieux salésiens et les autres endroits où le VOSAMI ont fait l'expérience.

Beaucoup de paroisses et de diocèses nous demandent de réaliser cette expérience chez eux.

Les jeunes sont disponibles pour réaliser la mission.

9. Les défis

Le coût de déplacement pour la mission à demander aux jeunes volontaires missionnaires semble élevé, surtout pour les étudiants, même si les FMA et SDB prennent en charge 95% de toutes les dépenses. La plupart des jeunes qui travaillent

déjà arrivent à le payer. Le risque c'est d'offrir la possibilité seulement à eux et les autres jeunes sont exclus.

Pour améliorer l'expérience: nous sommes en train de proposer une autre expérience missionnaire «Santatra» (qui signifie premier fruit) aux jeunes qui ont déjà participé plus de deux fois à l'expérience «Salohy»; créer une petite procure missionnaire pour soutenir les jeunes qui n'ont pas de moyen financier mais désirent être missionnaires.

10. Temoignage des jeunes volontaires missionnaires

10.1. Rinah, volontaire salésienne missionnaire



Je suis Rinah Holitiana Andriamaholisoa. J'ai 25 ans. Je vis à Antananarivo, Madagascar. Je viens d'une famille chrétienne très simple. J'ai commencé à fréquenter l'Oratoire des Soeurs FMA Ampasanimalo, Antananarivo depuis leur arrivée en 2007. Après quelques années, la sœur responsable de l'Oratoire m'a invité à faire partie des animateurs et j'ai accepté volontiers. J'ai reçu différents types de formation sur l'éducation des jeunes et sur leur monde. Je reconnais profondément qu'être animatrice de l'Oratoire est le chemin juste que le Seigneur a tracé pour moi.

En 2016 et 2017, j'ai fait l'expérience missionnaire "Salohy" du VO.SA.MI (Volontariat Salésien Missionnaire) avec les autres jeunes de l'Oratoire d'autres régions. J'ai suivi 6 mois de formation puis j'ai réalisé la mission à Port Bergé en 2016 et à Diego en 2017, avec d'autres volontaires. Ces diocèses se situent au nord de Madagascar et là il n'y avait pas encore une présence salésienne.

Ce qui m'a aidé pendant le temps de formation c'est l'accompagnement spirituel d'un salésien. Il m'a aidé à prendre en main mon avenir et il m'a fait comprendre qu'avec le baptême que j'ai reçu, je pourrais porter le Christ aux autres, en partageant avec eux la spiritualité salésienne des jeunes.

Avec mes salaires, j’ai fait des épargnes pour pouvoir partir en mission, pour être apôtre pour d’autres jeunes. Pendant ces deux expériences, j’ai fait partie du groupe de prière, qui anime tous les moments de prière et célébration pendant le temps de mission.

Ce n’était pas facile pour moi de m’adapter aux enfants et jeunes d’autres régions, de comprendre leur dialecte. Même l’intégration avec les volontaires missionnaires n’était pas facile, nous ne nous connaissions pas auparavant, seulement pendant les trois jours de préparation que nous nous sommes rencontrés pour la première fois.

Malgré les difficultés, ces expériences sont pour moi une grande édification spirituelle et m’ont aidé à considérer les autres.

Je suis très reconnaissante envers les SDB et les FMA qui m’ont transmis l’esprit salésien et m’ont formé dans la vie de prière, dans l’amour du prochain et à devenir responsable et être apôtre pour d’autres jeunes.

Enfin, j’invite les jeunes comme moi à avoir un accompagnateur spirituel qui aide à trouver claire ce que le Seigneur veut de nous et à faire quelque chose gratuitement pour les autres car c’est une source de joie.

10.2. Rakoto Nelly Ghislaine



Depuis l’année 2016, j’ai intégré l’équipe de «Volontariat Salésien Missionnaire». Chaque année les membres de ce groupe quittent leur famille et leurs activités quotidiennes et consacrent dix jours pour vivre l’expérience de volontaire dans un village très éloigné des centres salésiens. Durant cette période, nous avons vécu et partagé avec les jeunes, les animateurs et les responsables des associations ecclésiales la spiritualité salésienne de Don Bosco à travers les prières, les formations (la technique d’animation, système préventif et assistance), les animations et les activités sportives.

Personnellement, être volontaire m'a permis de comprendre les autres, de partager et m'adapter à la vie non seulement avec les membres de VOSAMI (originaires de différentes provinces de Madagascar) mais également avec la culture du village. En effet, chaque volontaire contribue au bon déroulement de la mission, apporte ses talents et travaille ensemble pour partager la joie aux jeunes et être témoin de l'évangile. Les cibles comprennent le système préventif. Ils pensent que l'efficacité de ce système dépend des caractères des jeunes et de la culture du village. Mais, le film de Don Bosco, les formations et les animations leur ont permis de réaliser le charisme des salésiens sans lequel l'éducation des jeunes est vaine. Ces dix jours de volontariat constituent pour moi une période de recueillement, ils me permettent de me ressourcer, de m'éloigner de mes attributions quotidiennes et d'acquérir des forces spirituelles. Chaque jour, nous effectuons des exercices spirituels basés sur un thème tiré de l'évangile (en 2018: Mt5 les béatitudes), des prières quotidiennes et des partages. Notre journée a toujours été remise entre les mains du Seigneur.

Les trois années de volontariat, au cours desquelles nous partageons le charisme de saint Jean Bosco, sont très enrichissantes, nous avons beaucoup reçu également de la part des jeunes et des gens qui nous ont accueillis. Chaque fois, nous rentrons avec cette joie, cette sensation de paix intérieure et un projet de vie plein d'espoir et de foi et nous sommes prêts à affronter de nouveau la vie quotidienne. Merci Seigneur pour cette opportunité.

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS FORMALES Y NO FORMALES EN DISTINTOS CONTEXTOS DE APRENDIZAJE

Laura Noemi Terol¹

1. Contextualización en la cual nació y se desarrolla la práctica educativa

El Instituto Superior María Auxiliadora de la ciudad de Rosario (Argentina), desde el año 1971 forma maestros y maestras para la escuela primaria. Como casa salesiana perteneciente a las Hijas de María Auxiliadora encuentra su principio inspirador en el humanismo cristiano, que pone la persona al centro y la hace protagonista de la propia existencia.

Los/as alumnos/as que eligen nuestra propuesta cursan el Profesorado de Educación Primaria Plan 528/09 que está en vigencia en la Jurisdicción de Santa Fe desde el año 2009.

Las opciones preferenciales, que dan marco a este proyecto de cátedra compartida (Taller de Práctica II y Sujeto de la Educación Primaria), son el compromiso de promover una cultura de calidad en la actualización constante de programas, contenidos y metodologías, y la valorización de las redes comunicativas para generar sinergias, tendientes a prevenir malestar, exclusión social y violencia.

2. Motivación y finalidad

El espacio de cátedra compartida se ha fijado como objetivo principal, el desarrollar un espacio de investigación profunda y transversal sobre diferentes temáticas comunes a ambas áreas curriculares, donde se permita indagar, conocer, interpretar e intervenir de manera directa en los distintos contextos de aprendizaje.

Creemos que es fundamental que el futuro docente amplíe su mirada sobre aquellos sujetos que habitan hoy las distintas Instituciones, incluyendo la escuela; que se involucre con las diversas realidades que los atraviesan, y adquieran las herramientas necesarias para construir nuevos vínculos educativos y establecer encuentros pedagógicos significativos.

Sabemos que el análisis y la interrogación de los diferentes discursos, permite comprender que categorías tales como infancias, juventud y adultez constituyen te-

¹ Laura Noemi TEROL, Instituto Superior Maria Auxiliadora, Rosario, Argentina.

rritorios que no son fijos y nos llevan a cuestionar nociones universales y ahistóricas, por lo cual el trabajo interdisciplinario se torna fundamental.

Este posicionamiento ofrece un marco teórico óptimo para analizar cómo se fueron construyendo las mismas y comprender de qué modo operan las condiciones políticas, históricas, económicas, sociales y culturales, en los procesos de transmisión educativa, pensados éstos como imprescindibles para la conformación de la subjetividad. La interdisciplinariedad, por lo tanto, ofrece a los alumnos la posibilidad de otorgarle sentido personal a su experiencia, encontrar su lugar en el mundo, un mundo narrativo, un mundo de historias.

La posibilidad de establecer puentes conceptuales y de interrogación nos aportará una mejor comprensión de la articulación establecida entre los procesos y las construcciones del conocimiento en el aula, según los diversos modelos de enseñanza, de aprendizaje y de diversidad de contextos.

3. Objetivos educativos/formativos

Este espacio pretende impulsar con creatividad los procesos de formación experiencial en las fuentes carismáticas de la misión educativa, resignificando nuestra identidad Salesiana, emprendiendo caminos de conversión que comprometan a nuestros alumnos a permanecer en la escucha de los distintos llamados y a hacerse cargo especialmente de aquellos que sufren las consecuencias de la pobreza, la exclusión, el dolor y la enfermedad. Estar presentes en las distintas realidades de los actores escolares, sintonizar con sus lenguajes, sentir con ellos, abrir los corazones y tejer vínculos a favor de sus vidas.

En definitiva, los alumnos del Instituto Superior encuentran en este espacio, junto a los contenidos curriculares, algo que proviene del seno mismo de nuestro carisma, la posibilidad de vivenciar el Sistema Preventivo en su esplendor, de la mano de Jesús, bajo la protección y guía de María Auxiliadora.

4. Descripción de la experiencia y de los espacios de intervención

«Sin amor, es inútil cualquier sacrificio del educador y resulta estéril toda educación»
(Don Bosco)

4.1. Educación Hospitalaria y Domiciliaria

La Educación Hospitalaria y Domiciliaria es la modalidad del sistema educativo destinada a garantizar el derecho a la educación de los alumnos que, por razones de salud, se ven imposibilitados de asistir con regularidad a una institución educativa. Se evitan así el ausentismo, la repitencia y la deserción escolar. El objetivo es, entonces, garantizar la igualdad de oportunidades a los alumnos, permitiendo la continuidad de sus estudios y su reinserción en el sistema común.

La propuesta educativa que desarrollan los/as estudiantes del Instituto se lleva adelante en hospitales públicos de la ciudad de Rosario, auxiliando y complementando la tarea de los docentes a cargo de los niños hospitalizados.



4.2. Educación Primaria para Adultos en contextos de Encierro

La educación, vista desde la mirada de la educación social, se constituye como un componente insoslayable de la construcción social y coproducción de subjetividad, ya que ella tramita el abordaje de conocimientos, distribuye el capital cultural, socializa y asocia saberes, incorpora actores, recuerda mitos, teje vínculos con lo desconocido, con el conocimiento, con los otros, con el mundo. La educación así entendida se hace un imperativo de inscripción, construcción de identidad, pertenencia y lazo en las sociedades humanas.

La intervención educativa que realizan los/as estudiantes del Instituto en Unidades Penitenciarias (cárceles de hombres y de mujeres), cumple la función de voluntariado en un proyecto alfabetizador que sostiene el Municipio, denominado: *Yo sí puedo*. Esta actividad tuvo un reconocimiento público para nuestros/as jóvenes.



cativo y, por el otro, acusa una asociación entre exclusión y marginalidad que suele estar relacionada con bajos o prácticamente nulos niveles educativos, que alertan sobre las necesidades de formación de este colectivo, si desde las instancias responsables se les pretende dar alguna oportunidad real de construir un proyecto de vida distinto al delito.

Los/as estudiantes del Instituto trabajan en procesos alfabetizadores con jóvenes y adultos que han decidido finalizar su escolaridad primaria. Esta propuesta se lleva adelante en escuelas de la ciudad que desarrollan un currículum, especialmente diseñado para la realidad de aquellos, que por abandono o imposibilidad, no pudieron alfabetizarse durante su niñez.



4.4. Educación Primaria Intercultural Bilingüe

Sólo es eficaz el reconocimiento que vaya acompañado del pleno goce de los derechos humanos y civiles, incluidos los derechos al territorio y al desarrollo de la lengua materna, con la disposición – además – de los recursos humanos, materiales y financieros necesarios. Sólo este reconocimiento eficaz puede desatar armoniosos y equilibrados procesos de desarrollo intercultural. Sin este reconocimiento eficaz – con territorio, lengua y recursos –, nunca será posible la interculturalidad. Nos quedaríamos en el indiferente y frío mundo del multiculturalismo, practicado por quienes han construido centenarios muros entre los pueblos, muros que ahora les cuesta derribar. No nos bastará con conocernos; tendremos que reconocernos.

El Estado Municipal de Rosario promueve la construcción de ciudadanía plena para las personas que se autodefinen como descendientes o integrantes de pueblos originarios atendiendo especialmente su cosmovisión, su riqueza étnica y cultura ancestral. Pertenecen a comunidades originarias 6.521 ciudadanos, según el Censo de Pueblo Originario realizado en 2014. Los/as estudiantes del Instituto realizan prácticas educativas en la Comunidad Qom y participan de sus celebraciones y festejos propios de su cultura originaria.



4.5. Educación Rural

Superar el aislamiento relativo de escuelas, alumnos, docentes y comunidades resulta indispensable para garantizar procesos tendientes a la igualdad educativa. Las escuelas y los docentes de los lugares más dispersos del país, son quienes sostienen la escolaridad de comunidades aisladas y con escasa población. Por tanto son quienes garantizan el derecho a la educación de niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

La ciudad de Rosario se ubica junto al río Paraná. En él se encuentran numerosas islas. En una de ellas, se halla la Escuela Primaria Rural Marcos Sastre, con la cual nos vinculamos desde hace varios años. Nuestros/as estudiantes realizan prácticas educativas en el espacio rural y acompañan en visitas guiadas urbanas a los/as niños/as isleños.





Conclusión

En este espacio común proponemos abordajes grupales de los distintos contextos de aprendizaje, previo análisis del mismo a través de material bibliográfico, entrevistas, observaciones *in situ*, a través de los cuales se puedan efectuar intervenciones pedagógicas específicas y previamente determinadas con un eje común.

Con estas herramientas adquiridas, se inicia un proceso de aproximación concreta a las diferentes realidades que atraviesan a nuestros/as alumnos/as y nos permite asumir como propia la situación cotidiana de cada uno de ellos, en sus diferentes expresiones y manifestaciones.

Pero hay algo más, algo que va más allá, que extiende los límites propios de las asignaturas (curricularmente entendidas), que involucra a cada uno de nuestros/as estudiantes y a su propia subjetividad; que impacta directamente en su vocación, en su capacidad de compromiso y entrega en su rol docente; que transforma su ser, desde el momento en que encuentra la posibilidad de vivenciar la experiencia del prójimo, asumiendo decididamente el desafío de la misión compartida, como novedad de vida y camino de conversión, construyendo ambientes educativos donde sea posible experimentar el Amor Preventivo de Dios.

El Instituto Superior María Auxiliadora, al transitar la experiencia de intervenir en distintos contextos de aprendizaje, desarrolla una mirada sobre la realidad, de educadores y estudiantes, profundamente esperanzadora, valorando su riqueza como el lugar donde crecen las semillas del Reino. Estamos convencidos que proponiendo a los jóvenes oportunidades de Servicio-Voluntariado-Misión, los ayudamos visibilizar diversas situaciones y a ser puentes de solidaridad en relación con otras institu-

ciones, permitiendo que descubran y potencien sus dones y posibilidades. El valor educativo de esta propuesta reconoce que el ahondar en nuestra propia verdad nos da la libertad para salir hacia el otro, y con pasión educativa asumir estilos pedagógicos que preserven la cercanía y consideren la “cultura del encuentro”.

**VII. “BUONE PRATICHE”
NELLA PREPARAZIONE AL MATRIMONIO
E ACCOMPAGNAMENTO DEL MATRIMONIO**

FAMILY GARDEN, COUNSELLING CENTRE FOR FAMILIES

Kamil Bagin - Katarina Bagin¹

Contextualization in which the good practice was started and develops

The *Family Garden* is a counseling centre for families, located in Bratislava, staffed by laymen – Salesian cooperators since 2014. In addition to Salesian cooperators *Family Garden* collaborates with many other specialists (gynecologist, psychologist, priest, lawyer, special education professional, financial adviser), married couples and the entire Salesian family. The *Family Garden* brings all these Christian specialists under one roof, thus helping believers who seek high quality professional help.

Motivation and Goals

The main aim of the centre from very beginning is to provide activities focusing to present family as the value which needs to be protect and picked up thanks to its importance for healthy society.

Target group

Married couples, engaged couples and singles (young people or adults).

Educational/formative objectives

Marriage preparation for engaged couples and training for people who want to become Christian coaches and thus could be prepared to offer new skills in their own parish or community.

Description of the experience (articulation of the program)

The *Family Garden* provides the assistance on two levels – counselling and prevention. Brief description of the five pillars of the centre.

1) *The testimonials of married couples and lectures from experts* are regularly held ones a month at the same time and place. Attendants of these testimonials or lectures are people of various age categories, married or engaged couples, individuals, young people or retirees. Among other topics there are as follows: marital communication, sexuality in and before marriage, differences between a man and woman in marriage, forgiveness, fulfilling of daily needs, etc.

¹ Kamil and Katarina BAGIN, Association of Salesian Cooperators, *Family Garden*, Bratislava - Mileticova (Slovakia).

2) *Marriage preparation classes* are the next main activity of our centre. Besides priests the married couples are involved in these classes as well. The whole class consists of 9 lectures in which 4 of them are led by married couple. In addition to that the lectures of family planning methods are a part of the class too. There are many positive feedbacks from young couples attending the classes. They often say that it is very influential for them that the meetings with married couples are held in their own home. And through that they can firsthand experience the real family life.

3) *Counselling for married couples or individuals* is the third main activity of our centre. Since the beginning of our centre more than 300 clients asked for counselling. When the client seeks help of a psychologist, we offer him possibility of regular meetings with a Christian coach, which 99% of our clients accept.

4) *The Christian coaching* has been established in Family Garden and as the first in Slovakia offers systematic education for people that can go along with married couples or individuals. Since the beginning 120 coaches has been trained, for example priests, religionists, i.e. SDBs, sisters FMA or Capuchins as well as laymen with various professions from whole Slovakia ready to offer themselves to the concrete service in their own parish.

5) *Volunteers* are very important part of our centre. There are young people or students who are passionate about the centre and decided to devote part of their free time to concrete help. They take part in preparation of various legal and expert documents, graphic editing of printed materials, website design and other marketing activities up to babysitting during lectures. Of course there are many experts who offered their lectures or those who offered their “*pro bono*” help for our clients.

Methodology and instruments used

Provide experience and know how on running centre including feedbacks from clients.

Points of strength, challenges, indications for improving the experience

The centre offers help and counselling to young people and families in preventive way, systematic expert and social help to individuals, engaged couples and marriage couples in various complicated situations as well as offers systematic education for people that can go along with married couples or individuals.

UN SITO WEB PER LA PREPARAZIONE AL MATRIMONIO

Alfonso Colzani - Francesca Dossi¹

1. Rinnovare i percorsi di preparazione al matrimonio: le ragioni

Una delle prime problematiche che ci si presentò alla nostra nomina a Responsabili del Servizio per la famiglia della diocesi di Milano (2009) fu la richiesta, proveniente dagli operatori pastorali di alcuni decanati, di pensare al rinnovamento dei percorsi di preparazione al matrimonio in modo da meglio affrontare un contesto culturale ed ecclesiale che negli ultimi anni era fortemente mutato. In particolare venivano segnalate queste tre problematiche:

- la crescente difficoltà nel riproporre i fondamenti del matrimonio cristiano in un contesto nel quale sia la fisionomia dei ‘nubendi’ (età, esperienza prematrimoniale) sia l’alfabetizzazione cristiana / frequentazione comunitaria erano fortemente cambiati;

- la grande distanza fra il linguaggio dei giovani e quello della pastorale, che ancora impiegava termini fuori dall’uso comune, per esempio: “fidanzati”, oppure quasi incomprensibili ai più, quali “sacramento”, “vocazione”;

- disporre di materiale aggiornato, di facile reperibilità e utilizzo.

2. I punti di riferimento

Naturalmente il Servizio per la famiglia di una diocesi non può che intraprendere un processo di rinnovamento dialogando con le *Indicazioni* della Chiesa italiana e della Conferenza episcopale regionale. Se in quegli anni si attendevano con impazienza le nuove indicazioni nazionali, poiché le ultime emanate risalivano agli anni ‘80 (giungeranno nell’ottobre 2012), più recenti erano le indicazioni regionali, frutto di un lungo e approfondito lavoro che si era concluso solo qualche anno prima (ottobre 2000). Entrambi questi riferimenti sono stati considerati un’importante risorsa dalla quale desumere il quadro di riferimento per il lavoro di aggiornamento.²

¹ Alfonso COLZANI e Francesca DOSSI, già responsabili del Servizio per la Famiglia, Arcidiocesi di Milano; cfr. <https://www.chiesadimilano.it/servizioperlafamiglia/preparazione-al-matrimonio>.

² Cfr. DIOCESI DI LOMBARDIA, *In cammino verso il matrimonio - Guida per gli animatori*, Centro Ambrosiano - ITL, Milano 2000.

3. Obiettivi

Gli obiettivi di fondo del lavoro di aggiornamento possono sinteticamente essere riassunti così:

- rinnovare il linguaggio;
- sostenere concretamente, mediante la proposta di materiali di facile impiego, il lavoro degli operatori pastorali;
- favorire lo strutturarsi di percorsi che aiutino un reale incontro tra il vangelo e le giovani coppie nella comunità cristiana.

L'apertura di una sezione sul portale internet della Diocesi di Milano ci sembrò lo strumento più adeguato per raggiungere gli obiettivi sopra elencati, soprattutto a motivo della capillarità della diffusione e dell'economicità dei costi, praticamente nulli per i destinatari e piuttosto contenuti per la Diocesi.³

4. Come?

- a) Dieci ingredienti per una 'cucina' personalizzata dei percorsi.
- b) Fiducia nelle équipes: i competenti siete voi.
- c) Schede flessibili e modificabili.

Questi i tre principali riferimenti metodologici. Il primo (a.) nasce dalla decisione di non arrivare alla determinazione di un percorso rigidamente strutturato e «obbligante» sia perché eccessivamente impegnativo da determinare, sia perché le realtà territoriali della diocesi sono molto diversificate. Abbiamo quindi percorso la strada di indicare una lista di «ingredienti» strategici e non surrogabili da «cucinare» in loco secondo la sensibilità e la competenza delle équipes, che così vengono valorizzate in tutte le loro potenzialità. Di conseguenza anche il materiale proposto verrà pensato in modo da poter essere modificato e adattato.

I *10 ingredienti per gli operatori*. Diamo ora uno sguardo agli «ingredienti»: ⁴ come si noterà non sono presenti elementi di contenuto. Si tratta piuttosto di importanti linee teologiche che tracciano la cornice entro la quale progettare gli incontri. Esse investono soprattutto la progettazione del percorso, ma anche il modo di presentare la proposta (col concorso diverse voci, competenze e «vocazioni», comunque in équipe), infine chiede di guardare al post celebrazione).

³ Cfr. <https://www.chiesadimilano.it/servizioperlafamiglia/preparazione-al-matrimonio>. La presentazione attuale (settembre 2018) non facilita la percezione immediata di una proposta strutturata. In origine il sito era stato pensato come work in progress, sollecitando anche l'interazione degli operatori che ne fruivano su un account email appositamente dedicato (ma pochissimo frequentato). Di fatto la proposta è rimasta allo stato originario (novembre 2013) e necessita di un aggiornamento. Manca, per esempio, ogni riferimento all'*Amoris laetitia* che ben si presterebbe ad aggiornare la proposta di molte schede.

⁴ Cfr. <https://www.chiesadimilano.it/servizioperlafamiglia/preparazione-al-matrimonio/dieci-ingredienti-per-un-buon-itinerario-di-preparazione-al-matrimonio-2176.html>.

Il *percorso* va pensato e proposto come: - un'esperienza di Chiesa; - un percorso di fede; - mantenendo uno stile di primo annuncio; - impiegando il testo biblico con abbondanza, punto d'avvio di ogni incontro: l'amore del matrimonio cristiano è quello di Gesù; - affrontando con serenità e serietà i temi della sessualità e della procreazione responsabile; - valorizzando come occasione pastorale il nuovo Rito del matrimonio; - preparando ai compiti ecclesiali e sociali del matrimonio.

Il *percorso* viene gestito da un'équipe che: - non vede il protagonismo solo di sacerdoti, né solo di laici e tantomeno solo di 'esperti'; - riconosce l'eventualità di itinerari personalizzati.

L'*itinerario* si conclude aprendo la prospettiva di una ripresa del cammino nella comunità (gruppi di giovani coppie o gruppi familiari).

Infine, ci sembra importante esplicitare qui per le coppie altre linee che hanno guidato la stesura del progetto, che non sono state dichiarate sul sito, ma fanno parte integrante del rinnovamento della proposta. Le formuliamo ponendoci dal punto di vista delle coppie partecipanti e le elenchiamo come una serie di riferimenti che in qualche modo – ogni équipe dovrà pensare come – dovrebbero orientare la complessa 'macchina' dei percorsi di preparazione al matrimonio.

Tutti i particolari organizzativi, i modi e i contenuti della proposta, gli atteggiamenti dei conduttori... dovrebbero essere orientati in modo tale che le coppie possano: - sentirsi accolte e non giudicate; - essere trattate da persone adulte: capaci di pensare, di decidere con serietà della propria vita, con una storia personale e di coppia da considerare e rispettare, con valori e punti fermi, con delle motivazioni pensate...; - avere di fronte una proposta chiara con dei contorni definiti e precisi: l'amore di Gesù ha queste caratteristiche...; - che si parli di Dio, di Gesù, del vangelo: del modo cristiano di amare; - avere un momento di calma di 'sosta' per la coppia, per il dialogo, per il confronto tra di loro e con altri; - ascoltare un linguaggio comprensibile e a misura della propria esperienza; - ascoltare delle testimonianze credibili, raggiungibili, semplici, realistiche: adulti che possano essere punti di riferimento senza troppe idealizzazioni.

5. I dodici incontri

L'insieme delle indicazioni ora esposte costituisce la cornice entro la quale proporre i contenuti dell'itinerario; abbiamo dato grande valore a essa nella consapevolezza che cornici diverse valorizzano in modo differente gli elementi del quadro. Nel nostro caso pensiamo che una tale cornice sia in profonda sintonia coi contenuti da proporre e quindi rappresenti il contesto più adeguato per una proficua comunicazione e accoglienza dei contenuti.

Questi sono stati proposti secondo la scansione pensata negli itinerari regionali lombardi del 2000, si tratta di una scaletta completa di temi/contenuti i cui titoli, letti in successione, ben si prestano a riassumere il senso del matrimonio cristiano:

0. Pre-incontro: l'accoglienza

1. Ci vogliamo bene tanto da sposarci

2. in Chiesa
3. secondo il disegno d'amore di Dio
4. rivelato in Gesù Cristo
5. e vivo nel Sacramento del matrimonio
6. per santificarci l'un l'altra nella fedeltà.
7. Perciò lasceremo padre e madre
8. formando una sola carne
9. in una famiglia aperta alla vita,
10. nella Chiesa
11. e nella società
12. celebrando insieme nella gioia.

Più precisamente si deve notare che il punto n. 7 è frutto di una nostra aggiunta, opportuna sia per affrontare un tema importante (una delle prime cause di separazione nelle coppie giovani riguarda i rapporti con le famiglie d'origine) sia per adeguare l'indicazione CEI di "circa dodici incontri".

I temi dei dodici incontri

L'equipe che ha pensato la proposta ha quindi redatto dodici schede a mo' d'esempio di come svolgere i temi degli incontri⁵ proponendo i contenuti essenziali. Come già accennato il loro numero intende porsi in sintonia con la richiesta degli *Orientamenti della Chiesa italiana sulla preparazione al matrimonio e alla famiglia* di portare a «circa dodici» gli incontri dei percorsi. Più generalmente, tutto l'itinerario è stato pensato in armonia con le indicazioni di quest'ultimo e importante documento della Chiesa italiana.⁶

0. Pre-incontro: l'accoglienza da parte della comunità cristiana.
1. L'esperienza d'amore – taglio antropologico.
2. Il nostro amore, la fede e la Chiesa – amore umano/amore di Dio/di Gesù Cristo.
3. Come ama Dio.
4. Amare come ama Gesù.
5. Il significato esistenziale del sacramento del matrimonio.
6. L'amore fedele.
7. Rapporto con le famiglie d'origine.
8. La relazione sessuale.
9. La fecondità/generatività dell'amore.
10. Partecipare alla vita della Chiesa.
11. Partecipare alla vita della società.
12. La celebrazione delle nozze.

⁵ Cfr. <https://www.chiesadimilano.it/servizioperlafamiglia/preparazione-al-matrimonio/percorso-in-12-incontri-2117.html>.

⁶ Il materiale è scaricabile nel sito: <https://famiglia.chiesacattolica.it/orientamenti-pastorali-sulla-preparazione-al-matrimonio-e-alla-famiglia/>.

La struttura degli incontri

Momento di accoglienza bello, sincero, gioioso di tutti, anche degli eventuali figli.

Introduzione del tema da parte dell'équipe: es.: «formando una sola carne».

Lettura e presentazione del brano biblico: es. brani da *Ct 2*; *Ct 8*.

Spunti di riflessione a partire dal brano (presenti sulla scheda o altro).

Proposta a taglio esperienziale (coppie guida) del tema della serata: p. es.: che significa vivere una buona sessualità.

Proposta delle domande a cui rispondere individualmente e poi condividere in coppia.

Condivisione libera in gruppo.

Preghiera finale.

Per meglio comprendere la proposta si possono aggiungere alcune informazioni:

– ogni scheda ripropone, con le dovute eccezioni, la scansione sopra schematizzata;

– per ogni incontro (tranne il primo) vengono offerte due schede. Una *Scheda operatori*, più ampia, con suggerimenti per il commento della Parola e la presentazione frontale, a beneficio di chi prepara l'incontro. Una *Scheda per le coppie*, che riporta solo alcuni elementi del commento biblico e della presentazione del tema, ma contiene le domande per il lavoro individuale a cui seguirà la condivisione in coppia e in gruppo, prima della preghiera conclusiva. È lasciata all'équipe la valutazione se e come personalizzarla, specie per quanto riguarda le domande, che vanno ben tarate in relazione al proprio gruppo di coppie;

– le schede non vogliono proporsi come materiali già in tutto completi e pronti all'uso, né come 'testo diocesano' da adottarsi obbligatoriamente. Contengono però un'impostazione relativa al metodo, alla scelta dei contenuti e alla sensibilità pastorale che il Servizio per la famiglia propone quale riferimento per i percorsi diocesani. Conservata questa impostazione di fondo i materiali possono essere adattati dalle équipe al proprio contesto operativo;

– il brano biblico offre il punto d'accesso al tema dell'incontro. Per le sue caratteristiche è in grado di introdurre sapientemente, ma l'incontro non può consistere in una *lectio* troppo impegnativa per gli uditori, per quanto ben fatta. Si consiglia di dedicare un tempo di circa quindici minuti. Tutti i brani sono stati scelti tra quelli proposti dal lezionario per il rito del matrimonio;

– la scheda operatori contiene spunti per la presentazione frontale. Anche questo momento non va eccessivamente enfatizzato né prolungato (massimo venti minuti). Si raccomanda di curare una comunicazione semplice ed efficace, che sappia giungere al cuore del problema impiegando un linguaggio ed esempi vicini all'esperienza degli interlocutori. Questo momento è infatti finalizzato all'offrire materia per il ripensamento personale e il successivo dialogo in coppia;

– il dialogo è un momento della serata di essenziale importanza. Una buona comunicazione è la migliore assicurazione per la salute della relazione. Spesso le coppie non sanno parlare di temi importanti e il percorso rappresenta un'occasione per

imparare a farlo. Proporre le domande giuste per chi ascolta rappresenta un buon strumento di lavoro e favorisce la reale interiorizzazione dei contenuti proposti. È quindi importante che l'equipe selezioni alcune domande sulle quali operare un efficace confronto;

– è quindi importante disporre di spazi che consentano riservatezza e tranquillità per il dialogo: alcune attenzioni, come l'offrire con un termos un the caldo o una tisana, possono aiutare a creare un clima di intimità; in questo momento è meglio evitare dolci o torte, che invece favoriscono un clima di perdita di tempo;

– si raccomanda di lasciare un tempo sufficiente perché i singoli riflettano e rispondano per sé. Solo successivamente si può dar spazio (ampio) al dialogo di coppia che sarà proficuo quanto più i singoli avranno pensato prima cosa comunicarsi. Il confronto di gruppo ha un suo significato, ma non rappresenta la priorità, e può vertere anche solo su una delle domande, che non va comunicata prima per evitare che assorba tutta l'attenzione dello scambio in coppia.

L'ASSOCIAZIONE CERCHI D'ONDA: SCUOLA DI FORMAZIONE PER ANIMATORI FAMILIARI (SFAF)

Mario Oscar Llanos¹

1. L'Associazione Cerchi d'onda al servizio della famiglia italiana

L'Associazione *Cerchi d'Onda* - Onlus (*Organizzazione Non Lucrativa di Utilità Sociale*), nasce nel 2003 a Roma, dal desiderio di un gruppo di famiglie del Borgo Ragazzi Don Bosco, impegnate in un *cammino di maturazione* a livello personale, coniugale e familiare e desiderose di sentirsi pienamente *coinvolte nel sociale*, di essere maggiormente protagoniste della propria realtà, in modo *continuativo e strutturato nel settore dell'assistenza sociale e socio-sanitaria*.

Le finalità dell'associazione sono le seguenti: 1) sviluppo sociale, sanitario ed educativo dell'infanzia, dell'adolescenza e della gioventù, della donna e della famiglia; 2) assistenza psicologica e spirituale della coppia e della famiglia; 3) sviluppo della pedagogia per la famiglia e sensibilizzazione sociale su varie tematiche familiari; 4) solidarietà con i paesi poveri e progetti tendenti all'auto-sviluppo e alla formazione.

La rete di amicizie e di corresponsabilità create nel corso di questi anni hanno permesso in diversi continenti la realizzazione di alcuni *microinterventi organici e coordinati*, allo scopo di produrre uno *sviluppo sociale ed economico sostenibile e duraturo* nelle piccole comunità dei paesi in cui abbiamo scelto di operare: luoghi in cui in genere non arrivano i fondi di grandi enti o associazioni.

In Italia l'Associazione è impegnata con progetti che hanno come destinatari famiglie, giovani e adolescenti; tratto caratteristico la qualità dei rapporti interpersonali, l'inclusione sociale, l'avviamento al lavoro per adolescenti italiani e minori stranieri di seconda generazione, a rischio e in situazione di disagio socio-economico.

Oltre a ciò, *dal 2005* l'Associazione propone una Scuola di Formazione per Animatori Familiari, ormai giunta alla sua tredicesima edizione.

2. Il progetto della “Scuola di Formazione per Animatori Familiari”

2.1. Motivazioni - Bisogni

Coscienti del bisogno di attenzione e cura della famiglia e dell'elevato grado di

¹ Mario Oscar LLANOS, Università Pontificia Salesiana, Roma.

emergenza educativa, nel 2005 abbiamo dato vita alla *Scuola di Formazione per Animatori Familiari*, iniziativa di formazione intensiva, con formula residenziale e carattere ciclico (un week end invernale e una settimana estiva). Questa originale esperienza di pastorale familiare «salesiana» propone dei percorsi formativi per abilitare single, laici, religiosi al servizio delle famiglie, nella consapevolezza che: *animatori familiari non si nasce, ma lo si diventa*, attraverso una formazione curata, adeguata, progressiva.

Uno dei criteri ispiratori parte dal ritenere la famiglia, risorsa della comunità sociale e dalla soggettività esercitata da essa, grazie alla presenza e alla partecipazione di genitori e figli. Un altro elemento costitutivo è la cura della sostenibilità economica per facilitare la partecipazione delle famiglie, soprattutto di quelle numerose.

Dal confronto con le famiglie partecipanti alle varie edizioni della SFAF, sono stati rilevati dei bisogni formativi, sulla base dei quali sono state individuate le seguenti finalità.

2.2. Finalità

1) Favorire percorsi di *formazione permanente* attraverso l'approfondimento esperienziale di teorie e metodi di azione nel campo dell'animazione di gruppi familiari.

2) Abilitare operatori competenti ed esperti a farsi carico dei bisogni psico-sociali delle famiglie.

3) Fornire sostegno alla genitorialità e assistenza psicopedagogica alle famiglie nel processo quotidiano di crescita e di consapevolizzazione del proprio ruolo educativo.

4) Creare i presupposti per mettere in dialogo la pastorale familiare, giovanile e vocazionale.

5) Offrire dei percorsi formativi di crescita, adeguati alle età dei ragazzi, figli dei partecipanti, convergenti a quelli dei genitori.

6) Proporre contesti di prevenzione e miglioramento della "qualità di vita" dei nuclei familiari attraverso l'apprendimento di tecniche e strategie di comunicazione.

7) Promuovere la nascita di iniziative, gruppi o associazioni familiari che possano lavorare in rete.

2.3. Il metodo dell'animazione

Nella consapevolezza che il metodo è importante tanto quanto i contenuti espressi, nel nostro lavoro pastorale diamo rilevanza al modo in cui questi vengono trasmessi e, soprattutto, al tipo di relazione che s'instaura nel comunicarli. Non si tratta solo di far applicare delle tecniche, delle strategie, quanto di favorire l'acquisizione e la padronanza di una scienza e di un'arte, che presuppone l'integrazione di una molteplicità di fattori: contenuti, atteggiamenti, metodologie. Il corso, a carattere teorico esperienziale, alterna lezioni di tipo frontale, a lavoro in piccoli gruppi, a simulate e giochi di ruolo e prevede una partecipazione attiva da parte dei corsisti.

Il metodo utilizzato quindi: - valorizza le persone facendone emergere il vissuto; -utilizza efficacemente le risorse del gruppo; - offre un “supporto alle esperienze”; - fornisce uno stile in risposta alle esigenze del gruppo; - adatta i contenuti alle persone; - tiene conto del loro livello cognitivo, delle loro conoscenze, dei loro ritmi di vita e di apprendimento.

Uno stile metodologico come quello proposto, porta ad accogliere, accompagnare le persone facendosi compagni di viaggio delle famiglie, mostrando attenzione alla relazione, interesse, simpatia e cordialità nei confronti non solo del singolo, ma anche della coppia e della famiglia affiancata.

2.4. *Attività Formativa*

Divisione dei partecipanti. La suddivisione degli adulti partecipanti, prevede la formazione di vari sottogruppi che rispettano la varietà delle esperienze dei singoli e del cammino da essi compiuto nelle precedenti edizioni della Scuola.

Contenuti. Il percorso è basato su studi nel campo della “Pedagogia sociale”, della “Psicologia dell’Educazione”, del “Counselling familiare”, della “Pastorale familiare e giovanile” e su studi teologi-pastorali. I contenuti della scuola hanno carattere sia pratico che teorico. Di seguito vengono indicati i principali: - la comunicazione efficace; - dinamiche di gruppo e principi metodologici per progettare interventi di gruppo; - tecniche di osservazione e di gestione delle dinamiche di gruppo; le competenze di un leader efficace: lo stile autorevole, la risoluzione dei problemi e la gestione dei conflitti; - l’uso dei concetti dell’Analisi Transazionale per gestire un gruppo di animazione; - la cura della relazione e interventi di sostegno, aiuto e orientamento a coppie e singoli; - i principi dell’ottica sistemica e relazionale per conoscere le fasi evolutive della coppie e per leggere le dinamiche di gruppo; - il metodo dell’animazione familiare; - progettazione pastorale; - simulazione di interventi “con” e “per” le famiglie; - famiglia, giovani e media; - attenzione ai contenuti annuali, circostanziati.

2.5. *Tempo e luogo di realizzazione*

Una settimana di formazione intensiva estiva (terza settimana di agosto – sede itinerante). Un week end invernale (febbraio/marzo - Roma). Alcune giornate a tema.

2.6. *Animatori e docenti formatori*

L’ideazione, il coordinamento e l’animazione della Scuola è affidata ad un’équipe, costituita dal decano della Facoltà di Scienze dell’Educazione dell’UPS di Roma, dalla coppia referente della pastorale familiare dell’Associazione Salesiani Cooperatori Italia-Medio Oriente-Malta e da salesiani operatori, animatori ed educatori di esperienza.

Altri responsabili della formazione sono: - docenti universitari esperti nel settore psico-pedagogico, teologico e nell'assistenza psicologica della coppia e degli adolescenti (Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana di Roma); - animatori responsabili della pastorale familiare anche in ambito diocesano; - counsellor socio-educativo; - l'assistente spirituale degli animatori dei ragazzi; - 15 animatori dei ragazzi; - 2 responsabili amministrativi.

2.7. *Partecipanti*

La Scuola per Animatori Familiari prevede i seguenti *destinatari*: - operatori nel campo dell'animazione e dell'educazione; - responsabili di gruppi e associazioni dedita all'assistenza psicologica, pedagogica e relazionale della famiglia; - coppie o singoli disponibili e interessati a svolgere questo tipo di servizio; - sacerdoti, religiosi o religiose attivi o sensibili nel campo della pastorale familiare.

3. Altri aspetti organizzativi

3.1. *SFAF Ragazzi*

Uno dei valori aggiunti della SFAF è l'incontro della pastorale giovanile con quella familiare in quanto vengono offerte delle opportunità formative tanto alle coppie quanto ai figli, grazie alla presenza di una équipe di animatori giovane, motivata, competente, creativa. Attraverso una serie di attività educative mirate alla fascia di appartenenza (nido, materna, elementare, media, superiori, università), i ragazzi partecipanti, seguiti anche dall'assistente religioso, sono coinvolti in attività di animazione i cui temi sono paralleli a quelli affrontati dagli adulti. I ragazzi vivono, quindi, un'esperienza di autentica crescita umana e spirituale.

3.2. *Spaziofamiglia*

Lo spaziofamiglia è una dimensione pomeridiana dedicata alla famiglia, da vivere nei luoghi non convenzionali, per crescere e maturare come *famiglia di famiglie*, attraverso la conoscenza, il confronto, la condivisione del lavoro svolto o delle proprie esperienze personali/familiari/associative o di pastorale familiare. I ritmi della giornata e delle attività proposte sono a misura di famiglia.

3.3. *Animazione spirituale*

La Scuola non è solo formazione tecnica, ma anche uno spazio per la crescita nella fede, attraverso dei momenti di spiritualità familiare (preghiera, confessione ed eucaristia quotidiana), come parte integrante della proposta.

Ogni anno si scelgono tematiche aderenti alle proposte ecclesiali universali o particolari più in rapporto a lo spirito e contenuto della Scuola, trattati in un momento di approfondimento dopo la preghiera comune di tutta la Scuola al mattino. La durata di venti minuti consente una breve meditazione e motivazione per la giornata e va concatenando una visione completa del documento o del tema in oggetto.

3.4. *Partnership/ riconoscimenti*

La SFAF nel corso del tempo ha ricevuto numerosi riconoscimenti ufficiali: - Presidenza del Consiglio dei Ministri: Premio Amico della Famiglia 2010; - Associazione Salesiani Cooperatori; - Forum Nazionale delle Associazioni Familiari; - Diocesi di Roma, di Vallo della Lucania, di Mileto, ecc.; - Enti o Istituzioni locali (Provincia di Salerno; Regione Lazio, Campania); - Premio Life Gate 2016.

Conclusioni e principali risultati

Per concludere, la SFAF non è, semplicemente, una scuola dove si acquisiscono delle competenze per poter gestire gruppi o dare sostegno alla coppia o alla genitorialità: la scuola è uno spazio totalizzante che soddisfa i bisogni dell'individuo anche nei suoi aspetti relazionali, emotivi, spirituali.

Per alcuni partecipanti la Sfaf è «un'esperienza A alla quarta, in cui sentirsi Accolti, Ascoltati, Amati, e Aiutati». Altri l'hanno definita «Acqua nel deserto», «un'oasi di grazia», «un'esperienza sconvolgente», «un incontro con se stessi per verificare ed esplorare il proprio vissuto, per poi condividere nella coppia alcuni aspetti che sfuggono nel quotidiano e crescere nella relazione coniugale e familiare e nel servizio pastorale».

Le scelte maturate nel corso degli anni hanno favorito che i partecipanti si siano progressivamente appropriati di strumenti adeguati e della giusta motivazione per operare scelte vocazionali di vario tipo: - alcuni si sono incamminati nel percorso per divenire Salesiani Cooperatori; - altri hanno dato vita a gruppi e associazioni familiari; - diversi si sono prodigati in iniziative di vario genere in favore della famiglia (Meeting della famiglia, Settimana della Famiglia, Forum delle Famiglie, ecc...); - molti hanno ricevuto conferma nel loro lavoro quotidiano al servizio della famiglia.

I risultati

Fondamentalmente per la maggior parte dei partecipanti la SFAF è un'esperienza ricca di contenuti, di presa di coscienza, di partecipazione attiva, di coinvolgimento come singoli, coppia, famiglia; un'opportunità per rispondere in modo consapevole a una chiamata ed è servita alle persone per:

- identificarsi con il magistero pontificio sulla famiglia, con S. Giovanni Paolo II e la sua *Familiaris Consortio*, con Papa Benedetto e le preziose indicazioni offerte alla Giornata mondiale delle famiglie a Milano, con Papa Francesco e i due Sinodi

sulla famiglia e la sua Esortazione *Amoris Laetitia*, nel quotidiano sforzo di compiere e realizzare concretamente il progetto di Dio sulla coppia e la famiglia;

– acquisire sempre maggiore sintonia con il Papa, con i Rettori Maggiori Salesiani, con testimoni e protagonisti privilegiati di una pedagogia e di una pastorale familiare di qualità;

– giungere, come esprimeva il video degli «scaffini», «alla consapevolezza che sarà molto difficile “fare un bel lavoro con i giovani” se non coinvolgiamo, prima, le famiglie, i genitori nel nostro lavoro di educatori».

Le prospettive di futuro

I risultati ottenuti dai partecipanti degli anni precedenti, la positiva valutazione dei relatori e dell'équipe di animazione e l'interessamento, l'incoraggiamento di persone di rilievo tra cui il Rettor Maggiore dei Salesiani Don Juan Vecchi, Don Pascual Chávez Villanueva, Don Ángel Fernández Artime, ci invitano sia a coinvolgere più famiglie e gruppi a livello locale e nazionale, che a lavorare in sinergia con istituzioni e associazioni varie, sensibili a questa proposta, per garantire una formazione di qualità ai responsabili della pastorale familiare e a quanti decidono di intraprendere questo servizio.

Bibliografia

- ALTIERI L., *Interventi per i giovani*, Homeless Book, Faenza 2012.
- AMMANITI M., *La famiglia adolescente* (2 edizione), Laterza, Roma-Bari 2016.
- BACCHINI D., *Il ruolo educativo della famiglia: essere genitori nella società contemporanea*, Erickson, Trento 2013.
- BANI S., *I nuovi adolescenti. Cosa ci chiedono?*, Di Girolamo, Trapani 2009.
- BELLETTI F., *Famiglia e povertà: i comuni in prima linea*, Città Nuova, Roma 2008.
- BERTANI B. - MANETTI M., *Psicologia dei gruppi. Teoria, contesti e metodologie d'intervento*, Franco Angeli, Milano 2007.
- BERTHET H., *Famiglia cristiana e vocazioni*, L'AEDI (Original work published 1700), 1962.
- BIANCA C.M. - TOGLIATTI M.M., *Interventi di sostegno alla genitorialità nelle famiglie ricomposte. Giuristi e psicologi a confronto*, Franco Angeli, Milano 2005.
- CATARSI E., *Le forme sociali dell'educazione. Servizi, territori, società: Servizi, territori, società*, Franco Angeli, Milano 2014.
- CATARSI E., *Pedagogia della famiglia*, Carocci, Roma 2008.
- CEI (CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA), *Direttorio di pastorale familiare per la Chiesa in Italia: annunciare, celebrare, servire il Vangelo della famiglia*, Fondazione di Religione Santi Francesco d'Assisi e Caterina da Siena, Assisi 1993.
- CEI - UFFICIO NAZIONALE PER LA PASTORALE DELLA FAMIGLIA, *La preparazione dei fidanzati al matrimonio e alla famiglia: sussidio di prospettive e orientamenti*, EDB, Bologna 1989.
- CEI - UFFICIO NAZIONALE PER LA PASTORALE DELLA FAMIGLIA, *La preparazione dei fidanzati al matrimonio e alla famiglia: sussidio di prospettive e orientamenti*, EDB, Bologna 1989.

- CEI - UFFICIO NAZIONALE PER LA PASTORALE DELLA FAMIGLIA, *Orientamenti pastorali sulla preparazione al matrimonio e alla famiglia*, Paoline Editoriale Libri, Milano 2012.
- CEI - UFFICIO NAZIONALE PER LA PASTORALE DELLA FAMIGLIA, *Sulle orme di Aquila e Priscilla. La formazione degli operatori di pastorale «Con e per» la famiglia*, San Paolo Edizioni, Milano 1998.
- CENCINI A., *Famiglia, giovani e parrocchia. La scommessa della pastorale unitaria*, Paoline Editoriale Libri, Milano 2004.
- CIMIGNOLI S. - TADDEI R., *Dove il cielo e la terra si toccano. Campo per giovani fidanzati*, Elledici, Leumann (To) 2001.
- CISF, *Le relazioni familiari nell'era delle reti digitali. Nuovo rapporto CISF 2017*, San Paolo Edizioni, Milano 2017.
- COSENTINO A.M., *Verità che scottano. Domande e risposte su questioni attuali di amore e di vita*, Effata Editrice, Cantalupa (To) 2009.
- CRUCIANI M., *Esercitare una genitorialità coniugale per trasmettere identità di genere*, in *Orientamenti Pedagogici* 63 (2016) 595-605.
- D'ADDELFIO G., *Nuove famiglie: percorsi, nodi e direzioni per l'educazione*, Il Pozzo di Giacobbe, Trapani 2012.
- D'AGOSTINO F. - SANTOLINI L., *Famiglie e convivenze: nuove tensioni nella società italiana*, Cantagalli, Siena 2007.
- DANNA V., *Famiglie in cammino. Proposte di incontri per gruppi famiglia*, Effata Editrice, Cantalupa (TO) 2008.
- DANNA V. - MEGO G.G., *La famiglia solidale. Riflessioni e testimonianze sulla famiglia comunità d'amore*, Effata Editrice, Cantalupa (To) 2002.
- DANNA V., *La famiglia evangelizza. A vent'anni dalla Familiaris consortio*, Effata Editrice, Cantalupa (To) 2002.
- EIGUER A., *La famiglia dell'adolescente. Il ritorno degli antenati: Il ritorno degli antenati*. Franco Angeli, Milano 2011.
- FERRAROLI S., *Educare si può: famiglia e scuola insieme*, Elledici, Leumann (To) 2010.
- FERRAROLI S., *Educare si deve. Educatori appassionati e significativi*, Elledici Leumann (To) 2013.
- FORMENTI L., *Re-inventare la famiglia*, Maggioli Editore, Santarcangelo di Romagna 2012.
- FRANCESCO, *Amoris Laetitia. Esortazione Apostolica Postsinodale*, LEV, Città del Vaticano 2016.
- FRANCESCO, *Nel cuore di ogni padre: Alle radici della mia spiritualità*, Bur, Roma 2016, in www.newtoncompton.com.
- GALLI N., *Educazione dei giovani alla vita matrimoniale e familiare*, Vita e Pensiero, Milano 1993.
- GALLI N., *Pedagogia della famiglia ed educazione degli adulti*, Vita e Pensiero, Milano 2000.
- GAMBINI P., *Psicologia della famiglia. La prospettiva sistemico-relazionale*, Franco Angeli, Milano 2007.
- GENTILI P. - MOLIN N.D., *La famiglia cuore della vocazione. Sussidio a schede per gruppi*, Cantagalli, Siena 2012.
- GIOVANNI PAOLO II, *Famiglia diventa ciò che sei!*, Chirico, Napoli 2007.

- GIUSTI S., *La via italiana alla catechesi familiare*, Paoline, Roma 2008.
- MAZZONI S. - TAFÀ M., *L'intersoggettività nella famiglia. Procedure multi-metodo per l'osservazione e la valutazione delle relazioni familiari*, Franco Angeli, Milano 2007.
- MEAZZINI G., *La famiglia e i nuovi media. Manuale di sopravvivenza*, Città Nuova, Roma 2009.
- MIANO M., *La famiglia che cambia: il frame di riferimento*, in CARABETTA C. (ed.), *Giovani, cultura e famiglia*, Franco Angeli, Milano 2010.
- PAVONE M., *Famiglia e progetto di vita: crescere un figlio disabile dalla nascita alla vita adulta*, Erickson, Trento 2009.
- PAVONE M., *Famiglia e progetto di vita: crescere un figlio disabile dalla nascita alla vita adulta*, Erickson, Trento 2009.
- PONTIFICIO CONSIGLIO PER LA FAMIGLIA, *Famiglia e procreazione umana: commenti sul documento*, LEV, Città del Vaticano 2007.
- RICCIO D., *La famiglia di fatto*, CEDAM, Padova 2007.
- ROCCHI R. - GIANNOTTI E. - NARDONE G., *Modelli di famiglia*, Ponte alle Grazie, Firenze 2012.
- ROMANO R.G., *Ciclo di vita e dinamiche educative nella società postmoderna*, Milano, Franco Angeli 2004.
- SCABINI E. - ROSSI G., *Le parole della famiglia*, Vita e Pensiero, Milano 2006.
- SINODO DEI VESCOVI, *Le sfide pastorali sulla famiglia nel contesto dell'evangelizzazione. Instrumentum laboris*. LEV, Città del Vaticano 2014.
- TADDEI R., *Cammini di relazione. Percorsi di animazione per giovani coppie e gruppi famiglia. Quaderno a schede*, Elledici, Leumann (To) 2006.
- TADDEI R., *Mi ami ancora? Itinerari per un amore che duri*, Assisi, Cittadella 2015.
- TADDEI R. - RUSSOTTO M. - BAIONETTA A., *Navigheremo insieme la vita se... Percorso di animazione per fidanzati. Quaderno a schede*, Elledici, Leumann (To) 2000.
- TADDEI R., *Cammini di tenerezza, di speranza e di gioia: Percorsi di animazione per giovani coppie e gruppi familiari*, Effatà Editrice, Cantalupa (To) 2009.
- TADDEI R., *Non abbiate paura della tenerezza. Training per presbiteri*, La Meridiana, Mol-fetta 2015.
- TADDEI R., *E non solo amore. L'arte di animare un gruppo di fidanzati e giovani coppie alla luce dell'amoris laetitia*, Elledici, Leumann (To) 2018.
- VERSALDI G., *La famiglia tra vocazione e cultura dominante: linee di sviluppo dell'azione pastorale*, in http://www.collevalenza.it/CeSAM/08_CeSAM_0213.htm#_ftn1 (20 maggio 2015).
- WINNICOTT D.W., *La famiglia e lo sviluppo dell'individuo*, Armando Editore, Roma 1992.
- ZANATTA A.L., *Le nuove famiglie*, Il Mulino, Bologna 2003.

**VIII. “BUONE PRATICHE”
NELL’ORIENTAMENTO VOCAZIONALE
E NELLA PASTORALE VOCAZIONALE SPECIFICA**

“DUC IN ALTUM”

*Francine Guilmette*¹



1. A year for your future

What is «Duc in Altum»?

A 10 month journey to equip Catholics young adults to discern and live in a fuller and freer way their vocational identity as adults in faith. The term “*Duc in Altum*” is the Latin translation for “*Put out into the deep*”.

What is “a vocation culture”?

«A culture in which each Christian is empowered to identify and respond to the mission to which he /she is called as a member of the Body of Christ, in and for the world».²

Desires expressed by young adults regarding a “vocation culture”

«Create discernment team consisting of faith-filled people».

«Inspire us with open dialogue, a dialogue where we will recognize our responsibility and accountability».

«Introduce us to objective mentors who are truly open to God’s will for us, and can serve as wisdom figures».

¹ Francine GUILMETTE, Don Bosco Center, Toronto (Canada).

² III CONTINENTAL CONGRESS FOR VOCATIONS 2002, *Conversion Discernment Mission*, Montreal 2002, 11.

«We ask that you support and train us to be leaders and risk-takers for the sake of God's kingdom».

Why Duc in Altum?

1. To respond to the deepest questions of young adults: Who am I? Where am I going? How can I find true happiness? How do I find out what God wants me to be and to do? How can I discern among so many good choices?

2. To accompany young people in facing a multiplicity of propositions and experiences, and reflect on short-term and long-term commitments.³

How did it start?

In 2005, a small team in Montreal, QC, led by the Salesian Sisters of St. John Bosco, began reflecting on the cries of young adults regarding vocation discernment. Partly inspired by the Italian program "*Un anno per il tuo futuro*", and creatively shaped to our reality, the team launched the first group in the fall of 2005 with 19 participants! The inspirational models are Blessed John Paul II, and the Salesian Saints like Francis de Sales, St. John Bosco (founder of Salesians) and St. Mary Mazzarello (co-foundress of Salesian Sisters). Since then, other 2 teams and groups emerged in Ottawa and Toronto. In 2013, the Salesian Sisters established a coordination team «Duc in Altum Canada» to oversee, coordinate, train and promote Duc in Altum.

Who is it for?

Young adults, in their 20s and early 30s, journeying in their faith and relationship with Christ and ready to commit for one year in exploring the question of how to respond to God's personal call to happiness. The ideal number of participants is between 10 and 15.

How do potential participants discern their readiness for Duc in Altum?

- attend Info-Sessions (usually in August and September);
- reflect;
- request interview;
- fill out registration form.

What is the format?

Group encounters: 1 week-end + 6 full Saturdays (10am to 9pm) + week-end.
Personal accompaniment: 1 hour once a month, time and place agreed upon.

What is the focus of each group encounter?

DIA 1: Orientation of the itinerary.

DIA 2: Identity.

DIA 3: The Word of God.

³ N.B. *Duc in Altum* is not a recruitment initiative for Diocese or religious communities.

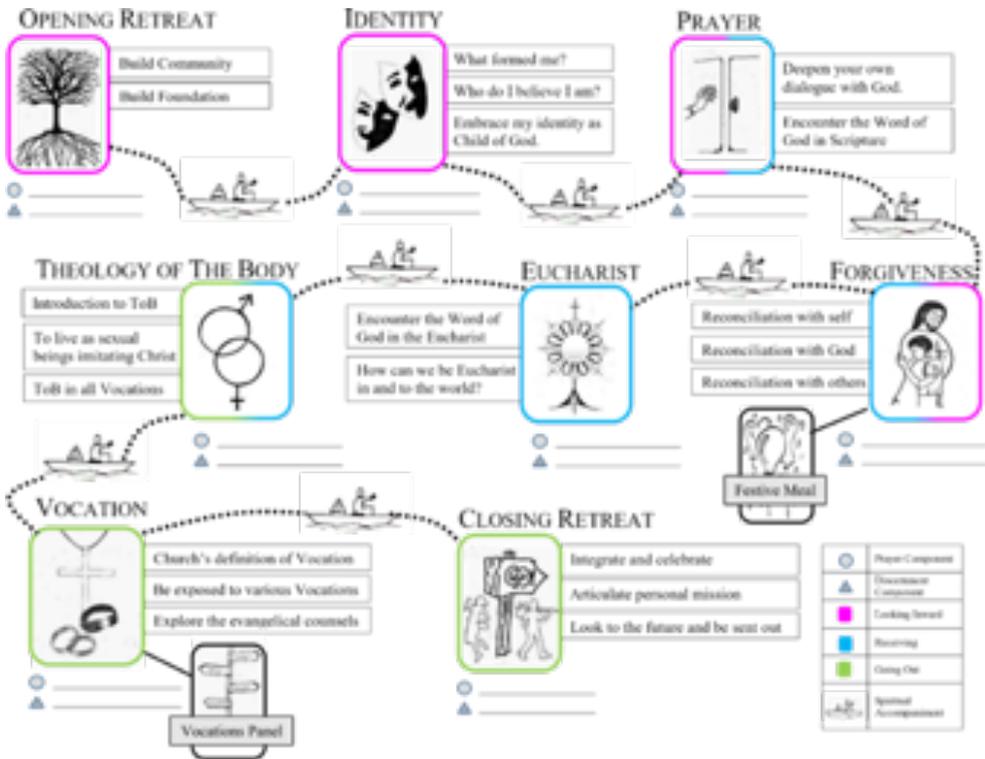
DIA 4: The Eucharist.

DIA 5: Marriage & Theology of the Body.

DIA 6: Reconciliation (self, others, God).

DIA 7: Discipleship and universal call to holiness.

DIA 8: Integration, personal mission statement, Celebration.



What are the essential components of Duc in Altum?

- Christ-centered.
- Focused on community building family style: group journey, meals, ice-breakers, free time.
- A faithful journey (DUC’ers need to commit to *all* encounters and accompaniment sessions).
- Personalized accompaniment.
- A rich variety of persons from various paths of life teaching, witnessing, praying, serving (guest speakers, witnesses, confessors, celebrants, service team, host community).
- Exposure to a variety of personal and community prayer experiences, excerpts of spiritual authors.

The participation of the leadership team at every encounter to animate, to support, to model.

Salesian Spirituality colors the leadership style and the entire journey

1. «Yes to life!» Daily life is the place to meet God.
2. Christ-centered relationships.
3. Joy and commitment / Youth evangelizing youth.
4. Experience of Church: communion and service.
5. Vocation choice.
6. Mary as model of discipleship.

What is the expected outcome?

Conclude the year's journey with an explicit desire to making "the will of God", as it reveals itself in their lives, the *focus* of their life *choices* and *commitments* and be *better equipped* to nurture this focus.

How is it financed?

Each participant contributes \$300/350 CND depending on local site. This covers: Duc in Altum binder / other materials, 22 meals and lots of snacks, transportation & lodging for 2 week-ends at a Camp, offering for guest speakers, t-shirts.

The actual real cost of this journey could be estimated around \$1,000/\$1,500 per participant.

What kind of leadership makes Duc in Altum happen?

A leadership team that is passionate about developing a "vocation culture" among young adults, that believes strongly in the vision of *Duc in Altum*, that has diversified gifts and abilities and works collaboratively within and beyond the team. It is ideally composed of adults and youth (frequently past DUC'ers) representing various vocational choices.

Who contributes to the journey called Duc in Altum?

The leadership team: coordinates, animates, evaluate the journey.

The Spiritual Companions: accompany each DUC'er.

The participants themselves, now referred as «DUC'ers».

Guest speakers / Witnesses / Priests (in various roles).

Service Team / Host community.

Overall, it is a caring community composed of 40 to 50 people at the service of the young adults who are being supported and encouraged to make life-giving choices.

Are you interested in starting Duc in Altum in implementing in your area?

1. Gather a small team.
2. Express your interest and contact DIA Canada (see below).
3. Go through training program by coordinating DIA Canada team: in general: a solid knowledge of faith and a deepening of spirituality.

Regarding *Duc in Altum*:⁴ vision, objectives, content, process, animation skills, Salesian Spirituality, vocation culture.

Leadership skills: Jesus as leadership model, collaborative and servant leadership attitudes and skills, planning and evaluating skills, specific roles, planning tools,

1. Become a member of DIA Canada / yearly fee (\$100 per year).
2. Purchase program (Leadership Book: \$50).

2. Vision Statement

«Put out into the deep water and let down your nets for a catch» (Luke 5:4)



Duc in Altum is a journey to equip Catholic young adults to live fully and freely their vocational identity as discerning adults in faith.

Breaking it down.

Journey. While not part of the goal per se (the goal starts at the “to”), we begin our goal statement reiterating that *Duc in Altum* is not so much a program or seminar, as it a journey. In fact it is a small journey on the overall journey of life. It is a beginning. Hopefully if participants never saw their lives as journeys, the journey of *Duc in Altum* is merely the first leg of what they now see as the pilgrimage of life.

Equipe. *Duc in Altum*'s main purpose is to instill tools in young adults and teach them how to use these tools. We cannot force or simulate an interior change in the participants; rather we provide education in tools and opportunities to practice using them. The word “equip” correctly denotes that it only has value if the tools taught in the “equipping” stage are subsequently used.

⁴ *Duc in Altum Canada*, sr. Francine Guilmette, FMA. Coordinator: 178 Steeles Ave. E - Toronto, ON (Canada), 289.597.2208; www.ducinaltum.ca; ducinaltumcanada@gmail.com.

Catholic young adults. We specify the audience of *Duc in Altum*. It is aimed at young adults. Specifically, it is aimed at Catholics. Therefore its primary purpose is not to catechize, evangelize, and engage in mystagogy, etc., as it presupposes that the participants have already undergone these steps of Catholic formation. It is important to note that these steps in Catholic growth never completely end, and especially in today's Catholic culture, most of us will never receive all the catechesis we need, and we certainly all need to be continually evangelized. However, this is not *Duc in Altum's* primary purpose. Likewise, non-Catholics, or nominal Catholics may participate in *Duc in Altum*, but at the risk of not being able to engage fully due to a lack of the above.

Live fully and freely. *Duc in Altum* seeks to form the entire person, and so the person must live fully: in all aspects of life: spiritual, physical, intellectual, emotional, and relational. *Duc in Altum* finds its foundation in Salesian Spirituality that recognizes that the various dimensions of the human person cannot be separated: they must be integrated. The *Duc in Altum* journey necessarily requires that participants recognize obstacles to living fully the life God calls them to, and seeking God's help to overcome them. Likewise, the person must live freely: God proposes; the individual must respond to God's call in complete freedom. *Duc in Altum* can force no one to change, we simply invite, and the individual must choose in his/her own freedom whether to respond. Therefore, *Duc in Altum* calls the participants to identify ways in their lives that they are not free, not able to respond to God freely, and to seek that freedom.

Vocational. Many young adults come to *Duc in Altum* seeking their Vocation, and indeed *Duc in Altum* seeks to provide the tools to discern God's will. Beyond discerning which formal Vocation God has called each one to, we seek to build up participants to respond first to the universal vocation to love, then to seek how they are called in each moment of each day to respond, and ultimately to the personal, unique mission God has called them to in life, which includes their formal Vocation, but also every detail which is particular to them.

Identity. To live fully as a Christian is to live knowing self as a creation and child of God. *Duc in Altum* leads the participants into loving, honest realization of themselves as they are, and as God is calling them to be. This identity is vocational because it is in loving and serving God that we find our deepest, truest identity.

Adults in faith. Ultimately, *Duc in Altum's* goal is to build up men and women of God. Some enter *Duc in Altum* with the formation of children: often attending mass, receiving sacraments, knowledge of the Church's teachings; but not necessarily living as adults of faith, lovers of Christ, servants of God. *Duc in Altum* seeks to equip these individuals so that they can begin to stand on their own two feet eating solid food, not milk. They now begin live their vocational identity. Not dependent on the urgings of family, formulas of a program, or aimless wandering of sheep with-

out a shepherd, they follow a path that only they can walk, for they follow Christ on the journey of their lives.

3. The Synod on *Youth, Faith and Vocation*, and the Program *Duc in Altum*

The Synod on *Youth, the Faith and Vocational Discernment* is an amazing grace-filled opportunity to reflect and respond as a Church to the deep needs of young people in search of happiness and true love. In my own life, I experience dialogue with young people as a transforming moment! So, let’s zoom in a bit on Synod 2018 in order to “dive deeper” into a very pertinent and fruitful programme called *Duc in Altum!*

One of the lines of the preparatory document caught my eyes, «*Promoting truly free and responsible choices, fully removed from the practices of the past, remains the goal of every serious pastoral vocational programme*».⁵

The Salesian sisters of St. John Bosco are
an international community of
consecrated women whose main mission
is
to educate and evangelize youth!
Info:
www.salesiansisterscanada.ca

“Duc in Altum is a mindful,
critical and hair-raising
blessing.
It is about time!”
Participant 2013

Duc in Altum was inspired, tested since by the vocational questions of young people that emerged during the III Continental Congress for Vocations (Montreal, April 2002) as well as World Youth Day 2002 in Toronto! At the Vocation Congress, an unplanned but Spirit-filled Young Adult Statement surprised and captured the

⁵ SYNOD OF BISHOPS, *Youth People, the Faith and Vocational Discernment*, Preparatory Document, Rome 2018.

participants of the congress and expressed how Catholic Young Adults were searching «for objective mentors who are truly open to God’s will for us, and can serve as wisdom figures».⁶

The Preparatory Document on the Synod 2018 points out that «*Within the fluidity and insecurity previously outlined, the transition to adult life and the building of a personal identity increasingly require a “reflective course of action”*».⁷ Well, guess what? *Duc in Altum* structures one possible and life-giving “reflective course of action” sustained over time as opposed to a one-off encounter. The journey offers a respectful environment, a consistent and supportive group, and several tools in order nurture, train, and equip Catholic young adults that are searching for happiness and meaning in their lives. From the very first group, participants have called themselves “Ducers”, one who “puts out into the deep.”

“Duc in Altum taught me the steps in discernment and helped me to make key decisions for my life.”

Participant 2015

The expected outcome is to conclude the year’s journey with an explicit desire to make “the will of God” the focus of a young adult’s life choices and commitments and be equipped to nurture this focus in today’s challenging world. The mission of *Duc in Altum* is to form discerners with God and with a Church that cares and accompanies young adults.

⁶ Young Adult Statement. III CONTINENTAL CONGRESS FOR VOCATIONS, cit.

⁷ SYNOD OF BISHOPS, *Young people, the faith and vocational discernment*, Preparatory Document, cit.

HOW CHRISTIAN LIVING EDUCATION AND SALESIAN YOUTH MOVEMENT IN ALL THEIR EDUCATIVE SETTINGS LEAD YOUNG PEOPLE TO A LIFE CHOICE

Teresita C. Padron¹



¹ Teresita C. PADRON, Don Bosco School, Manila (Philippines).

The Christian Living Education (CLE) Program or Catechesis Program in the FMA schools in the Philippines is the teaching of religion concretized in the daily and lived in continuity through our Educating Communities and in the Salesian Youth Movement (SYM). This program was developed by the Catechesis Sector of the province based on our Educational Mission as FMA.

The said program “puts the education/formation of the young at the center, so that they can develop every dimension of their personality according to the plan of God in Christ and in docility to the Holy Spirit (GEM # 41).

For this reason the Catechesis Program was logically ordered to be consistent to this educational mission, developing a detailed fundamental structure of religious instruction grounded on Revelation and faith, in the Church with the “core content the Person of Christ” (CT # 5). It lays down an itinerary of formation of the faith in its essential dimensions of “believing”, “doing” and “trusting” with a clear and specific goal of accepting life as a Vocation.

The primary source of the faith content is the Word of God (Scriptures and Traditions) and from which flows the active dialogue with the daily life experiences of the young. Everyday life is seen as the privileged place of meeting with God, of living out the Gospel values, of vocational growth and of sharing joy and celebration.

The specific approach based on the New National Catechetical Directory of the Philippines (NNCDP) is applied to facilitate the communication of content and to assure its fruitfulness in the life of the young and of the Church.

“Integration Approach” is a methodology which is developed through the norms of “fidelity to God”, “fidelity to man”, and “fidelity to the Church” (NCDP # 413). An integrated religious education is a means “*to close the gap*” between Christian doctrine as taught and the ordinary life experience of the Filipino Catholics.

The CLE/Religion or the Catechesis Program follows the framework of a ground plan which uses the Doctrine-Moral-Worship (D-M-W) integration in structure, content, sources and objectives.

Since our Catechesis Program uses an integration approach, it fosters holistic formation of the young teaching them to live their lives according to God’s plan. They are helped to see their life experiences in the light of God’s Word, reflective and more discerning in their choices, ... has a preferential option for the poor, guided to choose a career not for their own profit but for the common good of others, practicing servant leadership and living the Gospel values radically in the footsteps of Jesus.

In view of a holistic formation of the person, the CLE/Catechesis Program includes components such as the Class Mass, Assembly Mass, the Sacrament of Reconciliation, Marian devotion, Recollection, the annual Retreat, the Happy Death experience at the end of every lesson, Sharing on the Word of God, ...and their immersion in the outreach service program.

These are concrete “Christian experiences” that provide meaning to their day to day encounters (GEM # 87) and to their life as a whole.

The young are also helped to process their experiences and to share this among themselves.

After every outreach experience, they gather in small groups and as a class process

their experiences with their teacher/guide. And within that same week during their sharing of God's Word, the same CLE teacher facilitates the encounter of the young with Jesus and how they met Him during the outreach experience.

As the young person share their experiences with each other, they learn not only to listen to their own stories of encounter with Jesus but also listen to others and how Jesus has become alive in the lives of their fellow young person.

Similarly, during their one-on-one encounter with their CLE teacher/guide outside class hours i.e., during Salesian Assistance time at the playground or along the corridors or while waiting for their time to go home, these young people also learn how to listen to the different moments that comprise their day, ... how to listen to the voices that they hear from within and from the outside world that most often confuse them and learn to be attuned with the movements of their heart and where they are being led to. Slowly, the young person learns how to listen and discern and make good choices for himself/herself. Here we see the value of the presence of adults, as companions of the journey, in the ordinary moments of everyday life.

Pope Francis in his message to the 2018 World Day of vocations said that "we need, to learn how to listen carefully to Jesus' word and the story of his life and also to be attentive to the details of our own daily lives, in order to learn how to view things with the eyes of faith, and to keep ourselves open to the surprises of the Spirit".

Through the *outreach program*, the CLE/Catechesis Program provide venues for the young for "volunteerism"- "a strategy to educate to a culture of free giving and solidarity, to justice and peace, by offering their personal contribution to the transformation of society and to the realization of a citizenship based on solidarity" (GEM p. 66).

Together with our Educating Communities, venues for community and outreach services are created. These experiences provide meaning and purpose in the life of every young person taking part in them. Examples of these are: mangrove reforestation, teaching of catechesis in the public schools, gift-giving to the poor at Christmas, service in the oratory, joining VIDES-Philippines as junior members, taking part in the programs and activities prepared by the Educating Communities, young people are led to slowly discover their call and their missionary vocation in the Church.

Salesianity topics are also integrated into their CLE/Catechesis program according to the theme and topics per grade level and to the needs of the students. While integration is done, systematic development of the Salesianity theme and topics are observed.

"*To close the gap*" between Christian doctrine taught in class and the ordinary life experience of the Filipino Catholic, our young people are provided with concrete experiences in the Salesian Youth Groups in the SYM. Through the SYM, our young people are provided with the venue to experience carefully planned and designed programs and activities that would enable them to do something concrete in their life.

Mother Yvonne Reungoat in her Circular letter n. 980, said:

A favorable opportunity for the accompaniment of the young is the SYM. This year we celebrate the 30th anniversary of its birth as a world movement. We ask ourselves: does SYM offer the young an intense fraternal life, challenging spiritual journeys, meaningful service experiences, spaces for appropriate accompaniment, and competent people for discernment?

In all our educative settings (schools, oratories, hostels, centers for youth at risk, technical-vocational centers, and boarding school), young people freely join the groups and associations that comprise the SYM. Membership in these groups and associations is not part of the academic curriculum in the school, therefore the young people are not obliged to become members. However, 100% of these young people still choose to join them.

Their membership to the SYM has provided them countless opportunities for growth. The programs and activities have been carefully articulated and implemented in such a way that experiences meet the goals of our Youth Ministry in the province.

Through the weekly encounter of the Salesian Youth Groups (SYG), young people have been given the occasion not only to develop their skills and talents, their gifts and leadership potentials but most of all they have grown in knowing themselves better enabling them to give a concrete response to God who has loved them in so many ways.

The annual camps of the SYM has provided the young people venues for service as they immerse themselves to the different aspects of life. By living the Salesian Youth Spirituality (SYS), young people have been given a privileged space to encounter themselves, their God, and fellow young people. They were able to find the venues to serve, not only during exceptional moments like calamities and disasters which we always have in our country, but more so in the current political situation of our country.

Several of our past pupils have testified that their Christian formation through their CLE classes and the Salesian Youth Movement have empowered them to become protagonists in their own lives. They were enabled to seek for themselves the path God has chosen for them, in their own careers, in choosing a lifetime commitment, in the work they were called to serve.

In whatever walk of life, they found themselves in, these young people, our past pupils are proofs that indeed, our CLE/Catechesis program and our SYM encounters have made them who they are today, men and women with Christian conscience, spirituality and social responsibility.

The whole educational journey of the young person therefore is summed up in “forming good christians and honest citizens” of the church and of society today.

However, personal accompaniment on the part of the FMA and the lay mission partner is one big challenge that is being faced today. The FMA and the lay mission partner who spends more than 8 hours a day with the young person in school also needs personal accompaniment. Both need to learn how to accompany and how to

discern, in other words, they need a good guide who will teach them discernment while being accompanied.

Mother General Yvonne Reungoat said in her Circular letters, we cannot accompany young people if we ourselves have not been accompanied. Circular n. 904 states:

Accompaniment demands maturity and interior freedom, together with the awareness of being accompanied in the first person. In fact, no one can judge another if she herself does not feel accompanied. The 'yes' said daily to the Lord through human mediation, even when it is fragile and weak, makes us capable of accompanying others. It enables us to do freely, what charity demands (L 35, 3).

In the Philippines, our lay mission partners who are tasked to teach CLE and animate youth groups in the SYM are themselves young, ages between 20-35 years old. Most of them come from public schools where the teaching of religion is different from the way we do. These young lay mission partners are also confronted with the same situation as the young people they are accompanying.

They too are confronted with the lack of adult figures to accompany and guide them. It is only in our schools that they have experienced what it means to be accompanied and to be guided. Several of them also come from broken and hurting families, families tried by all sorts of poverty and suffering. They too need to learn how to read their life stories with that of Jesus' story in the Gospel.

They too need to listen to themselves and spend more time in prayer and reflection, in reading and listening to scriptures and the voice of the Holy Spirit that speaks from within.

They too are confronted by the globalized culture. They themselves are products of this culture. The challenge therefore of the FMA in schools is to accompany both the lay mission partner and the young to make good choices for themselves.

There is the ever-pressing challenge and the tall order to educate oneself and to accompany both the young and the lay mission partner to discover the beauty of their lives, to make good and positive choices for themselves in order to discover their life commitment.

In Circular n. 904 Mother General continues to say that

Reciprocal accompaniment is born of relational experiences marked by respect, care, involvement, and responsibility. It is based on a common project, elaborated, and assumed by all. It calls for limpid vision that permits us to see with Jesus' eyes, the possibility of change present in the other person. It implies awareness that our meeting has a goal and a direction: holiness according to the spirituality of the Preventive System. In our encounter with each other, we touch the threshold of the mystery, the very presence of God who dwells within us.

The FMA is tasked to grow in her reciprocal accompaniment. She too, needs a good guide to be able to grow in her capacity to discern and to accompany. Both the FMA and the lay mission partner need to continually seek God and a daily

conversion of mind, heart, attitudes and ways so as to be a credible presence among young people.

The call to be accompanied and to accompany is a lifetime challenge. As Mother General says in her Circular letter n. 909,

We must accompany the young in feeling their indebtedness toward life, helping them to discover meaning in their personal history, their experiences, their encounters, and their reality. Gratitude is the truest attitude in the face of a gift. If we do not feel gratitude toward those who have transmitted determined values, we will not feel obligated to transmit them to others.

Vocation or a lifetime commitment is not just the final moment of one's journey to maturity. It is a reality that characterizes every stage and every phase of development. It is therefore an imperative that the FMA and the lay mission partner be guided and accompanied very well so they can also accompany and guide the young entrusted to them.

Another challenge is the constancy and consistency of the daily Salesian Assistance (presence) and the friendly talk that the FMA and the lay mission partners do in the school to know better the young person in front of them. Due to the many concerns of the school, at times, the Salesian Assistance is the first to be set aside. The opportunity to encounter and have a friendly talk with the young person is lost. There is the need to remind the FMA, to educate and form the lay mission partners to a deeper understanding and importance of Salesian Assistance and the friendly talk.

I would like to recall here the words of Don Bosco in the famous Letter from Rome in the year 1884:

By a friendly relationship with the young, especially in recreation, affection can't be shown without this friendly relationship, and unless affection is seen there can be no confidence. He who wants to be loved must first show his own love. Our Lord made himself little with the little ones and bore our infirmities. He is our Master in this matter of the friendly approach. A master who is only seen in the master's chair is just a master and nothing more, but if he goes into recreation with the boys he becomes their brother.

Lastly, the FMA and the lay mission partner also needs to be mentored and coached on communication skills. They need to grow in their capacity to communicate the new languages of the young today.



LA DIMENSIÓN VOCACIONAL DE LA MISIÓN EDUCATIVA

Yolima Elena Posada Perdomo¹

1. Contextualización en la cual nació y se desarrolla la buena practica

Es evidente que las vocaciones religiosas han venido disminuyendo significativamente, pero también es evidente la pluralidad de mundos juveniles que han venido interpelando y confrontando nuestra manera de hacer pastoral y, mucho más, nuestra manera de hacer la propuesta vocacional específica.

El contexto de fluidez y de incertidumbre en el que viven los jóvenes poco ayuda a la sostenibilidad de sus opciones de vida; igualmente las condiciones de vulnerabilidad y la cultura cientificista que promete ilusoriamente infinitas posibilidades para ser feliz, multiplica las formas de tristeza y soledad; el debilitamiento de la fe, la tentación del relativismo, la ausencia de figuras de referencia creíbles, el analfabetismo afectivo; pero también la nostalgia de espiritualidad, la constante búsqueda de la verdad y la libertad y el deseo de querer construir una sociedad basada en la paz y la justicia... entre otros muchos factores, han dado como resultado un perfil de nuevas generaciones juveniles que desafía, sin lugar a dudas, la dimensión vocacional de nuestra misión educativa.

Sentimos como Inspectoría que el Maestro nos ha vuelto a decir: “Rema mar adentro”; por ello hemos asumido *la categoría evangélica de la vida como don y como deber* para “vocacionalizar” la pastoral educativa de nuestras obras a través de la elaboración de serios itinerarios vocacionales y de acompañamiento espiritual; de la formación de promotores vocacionales, testigos alegres de su vocación; y del fortalecimiento de la cultura vocacional donde todos los miembros se sientan responsables de propiciar el ambiente y ofrecer los medios para que los jóvenes se encuentren con el Señor de la Vida, que les llama y exige, por ende, una respuesta y un compromiso personal.

2. Motivación, finalidad, público y objetivos educativos/formativos generales y específicos

Principal motivación es vocacionalizar la pastoral educativa para obrar de modo que toda expresión pastoral sea un llamado vocacional, capaz de tocar el corazón y

¹ Yolima Elena POSADA PERDOMO, Hijas de María Auxiliadora, Barranquilla, Colombia.

poner al joven ante la pregunta estratégica: “Señor, ¿qué quieres que haga?”.

Finalidad es el ofrecimiento de un itinerario de maduración vocacional que acompañe el desarrollo unitario y armónico de la persona y no solo un momento del proceso educativo.

Público: - comunidades educativas; - promotores vocacionales; - todos los jóvenes que deseen ser acompañados en la búsqueda y construcción de su proyecto de vida.

El objetivo educativo/formativo general es acompañar a los jóvenes en la relectura de su historia personal, ayudándoles a encontrar en Jesús el significado de la existencia y a vivir la vida como respuesta a su llamada.

Los objetivos educativos/formativos específicos: - elaborar y ofrecer un itinerario de maduración vocacional a todas las comunidades educativas que tienen la convicción de que la dimensión vocacional es intrínseca a todo proceso educativo; - ofrecer elementos pedagógicos a quienes tienen la tarea de acompañar la maduración humana y el discernimiento vocacional de los jóvenes.

3. Descripción de la experiencia

La propuesta del Itinerario de Maduración Vocacional “Rema mar adentro”, ha sido estructurada para ser vivida a través de tres Rutas Vocacionales: *Descubrimiento, Búsqueda y Discernimiento*.

Cada ruta tiene un objetivo preciso y está orientada por una pregunta clave, que suscita la reflexión y enfoca los procesos y cuestionamientos esenciales que el joven se hace a lo largo de la construcción de su proyecto de vida.

Tal itinerario debe ser sostenido por una cultura vocacional que ayude a pasar de una animación vocacional de pesca a un trabajo vocacional de siembra; donde es consciente que la vocación es un hecho de fe que acontece en el ámbito de las relaciones entre Dios y el hombre; por lo tanto, las etapas personalizadas y las experiencias que se ofrecen en la pastoral educativa, tendrán sentido en la medida que ayuden al joven a encontrarse con Dios para poder llegar a “puerto seguro” y descubrir la “perla preciosa” que es Jesucristo; de ahí la importancia de la intencionalidad pedagógica y vocacional a la hora de hacer propuestas educativas.

La propuesta vocacional tiene como condición previa: - la educación al conocimiento de sí y a la relectura de su historia personal; - la educación a la interioridad; - la educación a la opción; - la educación al amor.

Dichos aspectos son trabajados en cada unas de las rutas vocacionales y se diversifican en etapas de acompañamiento específicas.

4. Aspectos más relevantes, límites y puntos de mejora de la experiencia

Aspectos relevantes

– La elaboración de un itinerario de maduración vocacional que vocacionalice la pastoral educativa de las obras educativas.

– La revisión constante de los procesos pastorales de las obras educativas, con el fin de ayudar a los jóvenes a crecer en la fe, a encontrar en Jesús el significado de la existencia y a vivir la vida como respuesta a su llamada.

– La relación intrínseca entre evangelización y educación, teniendo en cuenta la gradualidad de los procesos de maduración en la fe.

– La estrategia del acompañamiento no sólo personal sino también grupal, pues evidentemente es la pequeña comunidad de fe el espacio vital para sembrar el kerygma vocacional que lleve a los jóvenes a madurar la propia opción de fe, para luego abrirse a la universalidad de la vocación cristiana.

– El paso de una animación vocacional a la creación de una cultura vocacional que eduque a los jóvenes a descubrir su vida misma como vocación, requiere de parte de los miembros de la comunidad educativa una auténtica conversión pastoral.

Límites y puntos de mejora

– El cambio de mentalidad que nos haga pasar de la pastoral de la pesca a una adecuada pedagogía vocacional, que haga de las intervenciones formativas una auténtica propuesta vocacional.

– Entrar en la dinámica de los procesos no es fácil. Todavía nos afecta el deseo de ver resultados rápidos e inmediatos.

– La poca disponibilidad de tiempo, de adultos significativos, para acompañar procesos de discernimiento vocacional.

**IX. “BUONE PRATICHE”
NELL’EDUCAZIONE ALLE SCELTE
ATTRAVERSO I *MEDIA***

IL CONTRIBUTO DEI NEW MEDIA: L'ESPERIENZA DELLA WEB RADIO ONTHEMOVE

Gabriele Beltrami¹

*«Usate dunque la rete per condividere un racconto positivo delle vostre esperienze di incontro con i nostri fratelli nel mondo, raccontate e condividete le buone pratiche e innescate un circolo virtuoso»
(Papa Francesco, IV Giornata Mondiale di Preghiera e Riflessione contro la tratta di persone, 12 febbraio 2018)*

Introduzione

L'Agenzia Scalabriniana per la Cooperazione allo Sviluppo – Ascs Onlus ha lanciato nel giugno 2015, la struttura CasaScalabrini634 che ha come obiettivo la promozione della cultura dell'accoglienza e dell'integrazione tra rifugiati, migranti e comunità locale. *“Dare il benvenuto all'integrazione”* è la parola d'ordine nella casa di accoglienza dei missionari Scalabriniani, strutturata su tre palazzine fra i quartieri di Tor Pignattara e Centocelle.

Web-Radio On The Move è un progetto dei tanti attivi nella casa e ambisce a fornire una formazione professionale per giovani rifugiati e per disoccupati italiani mirata all'inserimento nel mercato del lavoro. L'iniziativa, che mette al centro le storie delle persone cercando di essere strumento di intrattenimento, ma anche di sensibilizzazione sul fenomeno della mobilità umana, affonda le sue radici nell'esperienza realizzata a Roma a “Casa Scalabrini 634”, ispirata a sua volta a quanto già fatto in Sud America.

1. Il mondo dei giovani e i new media

Mons. D. Pompili, ora vescovo di Rieti, nella veste precedente di direttore dell'Ufficio Nazionale per le comunicazioni sociali suggeriva che due fossero le vie che la Chiesa percorre quando si avvicina e si immerge nel mondo dei new media (vedi foto n° 1): quella del mutamento di cornice e quello della percezione delle caratteristiche, un'evoluzione, tuttora in atto, nell'approccio di conoscenza e coabitazione di Chiesa e media.

¹ Gabriele BELTRAMI, Missionario scalabriniano, Roma.

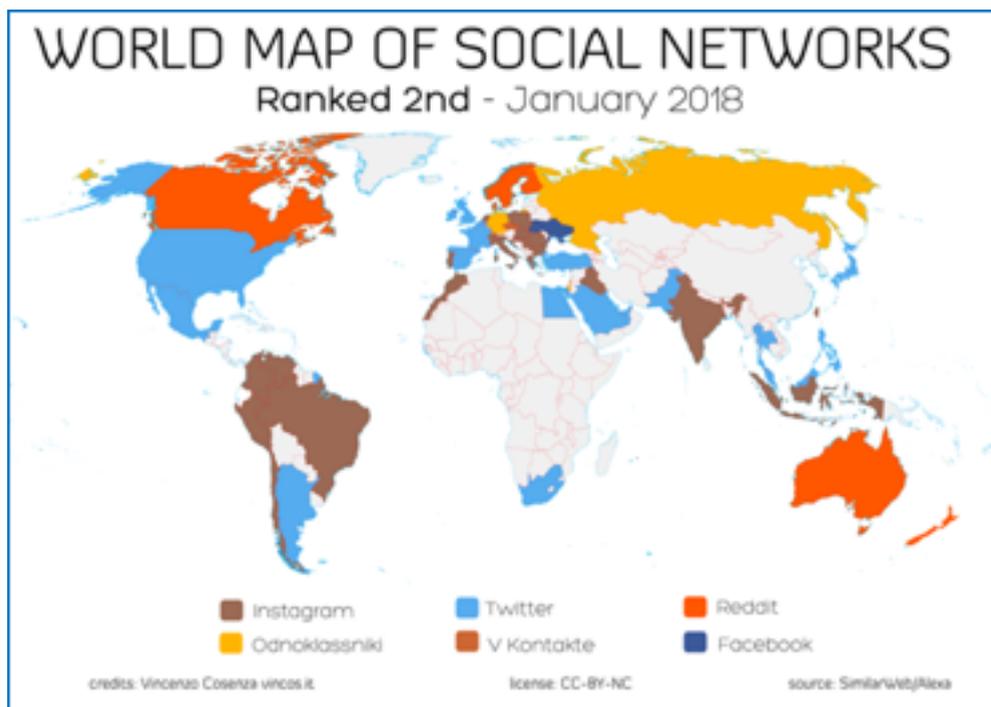


Foto n. 1. *Mappa mondiale dei Social Networks 2018* (cfr. www.vincos.it)

Il primo elemento si riferisce al passaggio da una concezione dei media come strumenti da utilizzare all'idea di convergenza e di crossmedialità: è l'assottigliarsi pressoché totale dei confini tra i media e con l'ambiente ridefinito come ipermediale in una condizione più generale "post-mediale".

La seconda via sulla quale riflettere mostra un mutamento nella comprensione di caratteristiche, rischi ed opportunità connessi con "la rete", ambiente sempre più al centro della nostra vita: da un atteggiamento critico verso il virtuale perché ritenuto totalmente altro da sé, si è maturata la concezione di virtuale come potenziale,² da un ambiente che impone se stesso ad una possibilità di arricchimento e estensione delle possibilità dell'uomo, della sua azione e capacità di relazione.³

² Anche Pierre Lévy, filosofo e docente universitario, ha tentato una risposta: «La parola virtuale proviene dal latino medievale *virtualis*, derivato, a sua volta, da *virtus*, forza, potenza. Nella filosofia scolastica virtuale è ciò che esiste in potenza e non in atto. Il virtuale tende ad attualizzarsi, senza essere tuttavia passato a una concretizzazione effettiva o formale. L'albero è virtualmente presente nel seme. Volendosi attenere rigorosamente al ragionamento filosofico, il virtuale non si contrappone al reale, ma all'attuale: virtualità e attualità sono solo due diversi modi di essere». Cfr. P. LÉVY, *Il virtuale*, Raffaello Cortina, Milano 1997, 5.

³ Cfr. D. POMPILI, *Il nuovo nell'antico. Comunicazione e testimonianza nell'era digitale*, San Paolo, Cinisello Balsamo (Mi) 2011, 17.

Henry Jenkins⁴ definisce l'era in cui viviamo come "era della convergenza", intendendo lo stretto intreccio dei media tra loro e tra fattori mediali ed extramediali, che costringe ad abbandonare un approccio concentrato sui singoli strumenti. La rete, in particolare, essendo il "meta-medium" che connette e include tutti gli altri è ormai una realtà imprescindibile: essa riduce le distanze e permette di raggiungere le persone più diverse, per età, provenienza geografica, appartenenza, status, nei loro contesti.

Questo porta a considerare i media più come un mondo che non come un mondo che non come dei meri strumenti: essi inducono un nuovo modo di pensare, sono produttori di nuova socialità che, però, nasconde anche nuove forme di solitudine.⁵

Riprendendo in prestito le parole di Mons. D. Pompili, tre potrebbero essere le loro caratteristiche significative. Innanzitutto, i media chiedono che si apprenda la lingua propria della loro cultura, riconoscendone la positività, quale condizione per poter vivere da cittadini nel nuovo ambiente e non solo da spettatori meravigliati o, peggio, inebetiti. Il IV Convegno ecclesiale di Verona, al termine della Nota dopo Verona ha lasciato in consegna un "alfabeto" che dovrebbe aiutare in questo processo di inculturazione e acquisizione di cittadinanza. Termini come affettività, lavoro e tempo libero, fragilità, tradizione e cittadinanza sono a ben vedere gli snodi fondamentali e imprescindibili per incarnare con credibilità l'annuncio del Vangelo nel mondo mediatizzato. Nello specifico Mons. D. Pompili suggerisce ai media cattolici un esame di coscienza per verificare quanto abbiano intrapreso effettivamente questo cammino di immersione nella cultura mediatica.⁶

I rischi di sbagliare strada ci sono e il direttore dell'Ufficio Nazionale per le comunicazioni sociali ne indica cinque:⁷

- l'autoreferenzialità, che oltre a non lasciar parlare l'altro, svela un mancato slancio missionario;
- il perdersi nel mero desiderio di esprimersi, cosa diversa dal comunicare, che implica il cogliere le domande altrui, arrivando a conoscere il proprio interlocutore;
- il sottovalutare l'importanza di informare, non facendo parlare i fatti, mancando di dati significativi, di confronti costruttivi con punti di vista diversi;
- il sottovalutare le regole della comunicazione, e in particolare quelle competenze che non possono essere eluse;
- il non mettere a fuoco il nostro specifico, il quid che rende originale il dato offerto, la sua peculiarità: dovrebbe essere questo, avverte Mons. D. Pompili, il campanello d'allarme per farci riflettere su come noi cristiani ci stiamo muovendo nella cultura odierna.

⁴ Henry Jenkins, massmediologo nordamericano, è stato docente nel passato del MIT (Massachusetts Institute of Technology), oggi in forza presso la University of Southern California.

⁵ Cfr. D. POMPILI, *Il nuovo nell'antico*, cit., 27.

⁶ Cfr. D. POMPILI, *Il nuovo nell'antico*, cit., 28.

⁷ Cfr. D. POMPILI, *Il nuovo nell'antico*, cit., 31-32.

2. Ricoprire la *comunicazione* come *cultura*

La comunicazione non è un semplice insieme di tecnologie, ma è la trasformazione di tutta la cultura in formato digitale. Il nostro mondo globale ha costruito spazi per la comunicazione, ha fuso in un non luogo infinito circolazione e consumo di beni; ha abolito gli antichi confini e i luoghi tradizionali corrono il rischio non solo di cessare di esistere, ma anche di avere significato.

L'attrattiva degli ambienti digitali da parte dei più giovani, però, non può e non dovrebbe essere concepita come un *problema*: la questione da porsi, piuttosto, è nella capacità di compiere scelte, essere consapevoli dell'uso che se ne fa, nella responsabilità di un'interazione matura e non improvvisata.

I giovani vivono combinando, senza soluzione di continuità, il loro quotidiano vissuto in ambienti reali (la propria famiglia, la scuola, il gruppo sportivo o quello religioso) a luoghi frutto invece di mescolanze di realtà che vagano tra la verosimiglianza e la finzione. Da ciò deriva che non si tratterebbe di mancanza di propensione alla partecipazione da parte delle nuove generazioni, ma bensì di una certa difficoltà a percepire il senso di quanto si sta vivendo e lo scopo del "viaggio intrapreso".

È urgente, perciò, trovare un modo efficace di confrontarsi con la nuova cultura maturando una mentalità critica e creativa nei confronti dei messaggi, dei linguaggi, degli atteggiamenti e comportamenti tipici delle reti sociali.

Emerge, perciò, dalle ricerche l'urgenza di offrire una guida e un orientamento teorico e pratico agli insegnanti, ai formatori, agli educatori e ai genitori per costruire quel qualcosa che ancora manca, *ordinariamente*, nello spazio pubblico attuale: una *cultura del digitale*.

Cultura del digitale dice:

- la volontà e la capacità di saper costruire un rapporto sano, libero, consapevole ed equilibrato con gli strumenti tecnologici che sono ormai diventati delle vere e proprie estensioni artificiali del nostro corpo;

- sapere quando è il momento opportuno per spegnere l'iPad o lo smartphone, disconnettersi o saper più semplicemente discernere i messaggi positivi e negativi di ciò che si vede, a cui si prende parte.

3. Perché usare una *WebRadio* e... *OnTheMove*?

L'idea del progetto Web-Radio *OnTheMove* nasce da molto lontano, ispirata da una delle tante attività svolte dalla ASCS Onlus (www.ascsonlus.org) nel progetto *Fronteras Solidarias*, alle frontiere del Sud America. Con una piccola radio nata in frontiera tra Bolivia e Argentina, alcune giovani ragazze vittime di tratta riuscivano a raccontare le loro storie e i loro drammi grazie al senso di protezione e serenità che solo questo strumento riusciva a dare.

Da questa esperienza è nata la voglia di sviluppare un progetto più ampio anche in Italia, e in Europa, all'interno di Casa Scalabrini 634 (www.scalabrini634.it), realtà di "terza accoglienza" per rifugiati nata nel 2015 a Roma, anche ispirati dall'e-

sperienza e dalle competenze delle altre Web-Radio Migrantes della Congregazione Scalabriniana.

OnTheMove attraverso una sua giovane e multietnica redazione (foto n. 2) mette al centro le storie delle persone e vuole essere strumento di intrattenimento, formazione e sensibilizzazione sul fenomeno della mobilità umana.

Da un punto di vista educativo, uno degli obiettivi nel mettere in piedi una realtà come *OnTheMove* è stato quello di provare ad interagire con questa nuova cultura, e con i suoi primi giovani protagonisti, trasformando la loro inconsapevolezza o a volte un certo smarrimento frenetico in capacità riflessiva, in maggior attenzione e, ci auguriamo, in senso critico. Queste le finalità più importanti per promuovere un modo più attento di “vedere il mondo” e di “saper stare al mondo”, un’opportunità che i nuovi strumenti digitali offre.

Togliamoci dalla testa che i contatti basati sulle nuove tecnologie siano “freddi” e, di conseguenza, lo siano anche le relazioni e le scelte veicolate da questi. In verità la situazione è assai più complessa poiché la “temperatura” di una relazione, se così si può dire, la si “misura” anche con la creatività, la qualità dei messaggi, la capacità immaginativa, il potere delle attese, delle aspettative e della condivisione.

Fare radio, dunque, attraverso il canale multiforme del WEB fornisce una serie di elementi creativi e interattivi, un nuovo luogo in cui si gioca la natura umana dei nativi digitali, i loro sentimenti, affetti, i vissuti di ogni individuo. Lungi dal limitare le relazioni tra le persone, la dinamica instauratasi a CasaScalabrini634 si rivela un’opportunità straordinaria, un “territorio” poco esplorato che consente incontri e relazioni, in presenza e non, ma che non scadono nella mera virtualità, anzi approfittano delle scorciatoie offerte dal nuovo strumento.



Foto n. 2. Una parte della redazione nella sede della Radio

Entrare gradatamente dentro la complessità educativa dei “luoghi digitali”, attraverso la cosiddetta media education, apre orizzonti e modalità differenti di avvicinare l’altro da sé, nel nostro caso il mondo della mobilità umana.

Occorre coltivare, ed è questo un “must” di *CasaScalabrini634*, in forma parallela, ed incrementare il network di collaborazioni formali e informali sul territorio, rinforzare il legame tra ricerca delle notizie meno raccontate e la loro produzione radiofonica, condividendo il tutto con attori locali, produttori di media mainstream e società civile.

4. Quattro passi costitutivi per maturare... e scegliere

4.1. Incontrare

La “logica” sottesa a *OnTheMove*, come ad ogni iniziativa sorta all’interno di Casa Scalabrini 634, mira a fornire uno spazio di incontro tra gli ospiti e il territorio umano circostante, a promuovere occasioni variegata nelle quali si faccia esperienza della diversità come ricchezza e a divenire con il tempo una “buona” pratica, replicabile da chiunque.

4.2. Conoscere

OnTheMove nasce però al fine di portare alla superficie il vissuto da tanti fratelli e sorelle nel lungo e a tratti logorante viaggio verso la meta di libertà e realizzazione di sé, le culture diverse possano prima di tutto arricchire chi ne viene a conoscenza, la capacità di mettere in gioco tutte le proprie potenzialità anche in tempi di “crisi”. Conoscere si declina perciò nel porsi all’ascolto dell’altro per poi tentare di raccontarlo. Conoscere diviene l’indispensabile chiave di accesso nel mondo dell’Altro.

4.3. Fare gruppo

OnTheMove ha mosso, dopo una fase iniziale di assestamento tecnico e di ricerca di personale adeguato allo scopo, i primi passi verso la formazione di un gruppo fisso di lavoro formato da giovani interessati a dare del tempo nel campo della comunicazione radiofonica.

La “redazione” attuale è composta da una decina di giovani di varie provenienze culturali e religiose, accomunati dalla voglia di incontrare, conoscere e fare squadra per il fine comune del racconto/servizio/contributo previsto.

4.4. Raccontare

OnTheMove ha, però, una radice forte, instillata nel suo DNA: la missione di non fermarsi ai risultati visibili, ma andare “oltre”. È questo il trampolino di lancio, anche spirituale, che i professionisti della comunicazione impiegati nel progetto trasmettono a chi è loro affidato, nella continua e appassionante sfida dell’intercultura e del dialogo aperto tra religioni. Si può leggere in questo senso il proliferare di progetti ad extra che la giovane redazione propone e l’interesse sempre nuovo per quanto si sta vivendo.

5. Cosa intravediamo di positivo...

Nei nostri giovani la Web Radio può potenziare:

- la comunicazione per scambiare pareri sulle problematiche del quotidiano;
- la condivisione per attingere a risorse comuni;
- la collaborazione per lavorare a progetti comuni;
- la cooperazione, che comporta la suddivisione di compiti che, una volta svolti, formeranno il grande progetto comune *OnTheMove*.



Foto n. 3. Rappresentazione del circolo di azioni tra i partecipanti a *OnTheMove*

Si tratta di una circolarità di diverse azioni/reazioni (vedi foto n°3): gli utenti/redattori vivono l’ambiente fisico della radio come occasione di incontro dei scambio/crescita, mentre gli utenti/fruitori e protagonisti delle narrazioni trovano spazio di accoglienza nel medium stesso; le collaborazioni che via via accrescono il corpo

vivente di *OnTheMove* moltiplicano la buona pratica; le tematiche sono il “sale” che da sapore al lavoro comune; il protagonismo è servizio per promuovere ogni storia e ogni persona; le aspettative divengono patrimonio del gruppo di lavoro e non solo del singolo redattore in un flusso di comunione/comunicazione; infine, le motivazioni “condivise” rafforzano e integrano ogni attore del progetto spingendo sempre più in avanti e “oltre” le ricchezze/fragilità di ciascuno verso obiettivi altrimenti irraggiungibili.

Come afferma il filosofo E. Morin, la complessità attuale richiede uno sforzo maggiore nell’azione educativa, tale da porre l’esperienza al centro del processo di apprendimento.

Insegnare a vivere significa andare oltre la trasmissione della conoscenza, cercando di contenere il rischio dell’errore, della parzialità, dell’illusione e porre l’etica del dialogo come prassi educativa.

L’esperienza di *OnTheMove* ci dice che l’incontro tra le persone avviene, ed è reso possibile, per mezzo di una esperienza di condivisione materiale, di un “fare” che ha la funzione di sperimentare concretamente l’incontro con l’altro, “vis-à-vis”.

I giovani (vedi foto n. 4) hanno in sé “*l’energia di convinzioni più alte*” e così l’esperienza di *OnTheMove* sta insinuando la percezione di un comune destino, attraverso l’esperienza di un comune lavoro di interpretazione della storia, scegliendo un comune percorso di costruzione di una società “rinnovata”, della quale essere tutti parte attiva.



Foto n. 4. La redazione davanti al murales simbolo di CasaScalabrini634

Bibliografia

- ALBAREA R., *Narrazione e circolarità dei linguaggi nella società dei media: prospettive pedagogiche*. Relazione presentata al convegno *Crescere e insegnare nella società dei media*, Università degli Studi di Udine, 12-13 ottobre 2012.
- ARDIZZONE P., RIVOLTELLA P.C., *Media e tecnologie per la didattica*, Vita e Pensiero, Milano 2008.
- GAGLIARDI C., *Teorie ed effetti sociali dei media. Paradigmi, funzioni, campi d'indagine*, LAS, Roma 2017.
- LÉVY P., *Il virtuale*, Raffaello Cortina, Milano 1997.
- POMPILI D., *Il nuovo nell'antico. Comunicazione e testimonianza nell'era digitale*, San Paolo, Cinisello Balsamo (Mi) 2011.
- RIVOLTELLA P.C., *Media Education. Modelli, esperienze, profilo disciplinare*, Carocci, Roma 2006.
- ZANCHINI G., *La radio nella rete. La conversazione e l'arte dell'ascolto nel tempo della disattenzione*, Saggine, Donzelli Editore, Roma 2017.
- ZINANT L., *Migrazioni e nuove tecnologie come "segni dei tempi" per l'educazione*, in ALBAREA R. (ed.), *Democrazia, tecnologie e testimonianza educativa*, Imprimatur, Padova 2012, 169-177.

CALCIOSOCIALE E RADIOIMPEGNO: L'IMPEGNO DEI GIOVANI IN PERIFERIA

*Graziana Dizunno*¹

Calciosociale nasce nel 2014 con l'intento di riscrivere le regole del calcio per cambiare le regole del mondo: riusciamo così a promuovere i valori dell'accoglienza, del rispetto, della diversità, della corretta crescita della persona e del sano rapporto con la società.

1. Calciosociale a Corviale, periferia di Roma

Lavorare in un contesto come quello di Corviale, periferia sud-ovest di Roma, dove i ragazzi sono esposti costantemente ad esempi di vita dannosi, implica la necessità di trovare una nuova chiave di lettura per impegnarli e convincerli ad intraprendere un percorso socio-educativo. Il calcio è uno degli sport più amati al mondo e rappresenta un perfetto motivo catalizzante. Partendo dallo sport dunque, ad oggi siamo riusciti a coinvolgere più di 3.000 ragazzi, trasformando il *Campo dei Miracoli* in un luogo di aggregazione non solo per i giovani ma anche per le loro famiglie.

Il *Campo dei Miracoli*, una struttura che in passato ha subito degrado e uso da organizzazioni criminali, è diventato oggi un punto di riferimento per la comunità di Corviale, l'unico posto dove i genitori, che non possono permettersi di pagare centri privati o associazioni sportive per far praticare uno sport al proprio figlio, si sentono sicuri, consapevoli che i ragazzi non solo si divertono, ma iniziano un percorso di crescita personale fatto di valori positivi.

La periferia di Corviale si caratterizza infatti per numerosi aspetti critici, tra i quali in particolare:

- a) l'occupazione abusiva di numerosi appartamenti del complesso di edilizia popolare "Il serpentone" (edificio lungo 1 km, alto 9 piani, con oltre 1.200 nuclei abitativi), sfociata nell'insediamento di famiglie con difficoltà economica e che vivono spesso ai margini della legalità;
- b) il degrado strutturale del complesso abitativo dovuto all'assenza di interventi di riqualificazione necessari per il miglioramento delle condizioni della vita quotidiana (ascensori e citofoni non funzionanti, ecc.);

¹ Graziana DIZONNO, referente *Calciosociale e Radioimpegno*.

- c) l'alto tasso di abbandono scolastico prematuro, come testimoniato da numerosi istituti scolastici della zona;
- d) la diffusa microcriminalità.

2. Il Campo dei Miracoli, sede di Calciosociale a Corviale

Calciosociale mette al centro della sua filosofia la parola “custodire” utilizzata nell’accezione più ampia del termine, dai rapporti umani all’ambiente che ci circonda. È per questo che la sede operativa di *Calciosociale* nasce nel cuore di Corviale, contrapponendo al cemento del “Serpentone”, ideato per l’edilizia popolare negli anni ‘90 dall’architetto Mario Fiorentino, una struttura totalmente ecosostenibile ponendo al centro della sua *mission* il valore della tutela dell’ambiente. L’intera struttura è stata riqualificata tenendo presente tale obiettivo.

Il tetto della palestra del *Campo dei Miracoli* è interamente ricoperto, attraverso il riciclo di scorze di albero, lo scarto del legno generalmente utilizzate per camini e stufe, scortecciate, frollinate e verniciate diventano oggi il primo tetto al mondo di scorze d’albero. Costruito in maniera totalmente partecipata dall’intera comunità, ragazzi, volontari, soggetti svantaggiati hanno contribuito a trasformare il legno scartato in un’opera d’arte.

Per le sue caratteristiche all’avanguardia, la struttura del *Campo dei Miracoli* è stata selezionata da *Open House Roma*, il grande Festival Internazionale di architettura e premiata nel 2013 per lo sviluppo ecosostenibile nella fiera internazionale *Ecomondo*.

3. La nascita di Radioimpegno, un presidio per la legalità e l’impegno civico

Radioimpegno è una web radio che va in onda ogni notte da mezzanotte alle sette del mattino, nata su iniziativa di *Calciosociale* nel 2015 per presidiare il *Campo dei Miracoli* a Corviale, dopo l’attentato incendiario intimidatorio subito nel novembre dello stesso anno.

Dal 30 maggio del 2016, ogni notte e tutti i giorni dell’anno, si susseguono in diretta *streaming* e su FM dalla saletta del *Campo dei Miracoli*, associazioni, donne, uomini, giovani, artisti, tutti volontari, per raccontare la parte migliore della città, per offrire libera informazione, per creare un filo diretto di ascolto con la città, per dare spazio a giovani talenti e artisti e per far compagnia a chi è solo anche di notte. *Radioimpegno* rappresenta quindi la capacità di fare rete tra associazioni e persone volontarie di ogni estrazione, età e provenienza e esperienza, uniti per promuovere i valori della legalità, dell’accoglienza e della solidarietà.

Radioimpegno oggi è la quarta radio, insieme *Radio Siani* che si occupa di contrasto alla camorra, *Radio nessun dorma* che opera in Calabria contro la ‘ndrangheta, *Radio Kreattiva* che in Puglia lotta contro la sacra corona unita, a far parte di *100 Passi Media Network*, la rete lanciata da *Rete 100 Passi* di Danilo Sulis, cofondatore

di *Radio Out* di Peppino Impastato, per creare una grande media network contro tutte le mafie, per la diffusione della cultura della legalità e dell'informazione libera. Questo progetto, nato dal basso in risposta ad un attentato intimidatorio, sta mostrando di essere un importante strumento di coesione e di sviluppo di talenti giovanili, come testimoniato dal riconoscimento di “Giovane Alfiere della Repubblica Italiana”, ricevuto da una delle giovani speaker di *Radioimpegno* lo scorso 12 marzo 2018, da parte del Presidente della Repubblica Sergio Mattarella, proprio per il suo attivismo a *Radioimpegno*.

4. I riconoscimenti

Per il suo alto impatto sociale e di promozione della legalità in un territorio difficile come quello di Corviale, nel 2014, l'allora Ministro allo Sport, Delrio, ha riconosciuto *Calciosociale* “Best practice italiana per Sport e Inclusione Sociale” di fronte ai 27 Ministri europei dello Sport, in occasione del Semestre italiano della Presidenza europea, ed è stato scelto dalla Fifa per ospitare la coppa dei Mondiali *Fifa World Cup* nel 2014 all'interno del *World Cup Trophy Tour* che ha selezionato il *Campo dei Miracoli* come local hero italiano per l'impegno portato avanti nella periferia di Corviale.

Da marzo 2017 *Calciosociale* è entrato a far parte di *Ashoka*, la più grande rete internazionale di imprenditori sociali innovativi, che con le loro idee sono in grado di generare un impatto sistemico e un effettivo cambiamento di paradigma sul territorio.

EVANGELIZAÇÃO JOVEM ATRAVÉS DAS NOVAS MÍDIAS

Tiago Marcon¹ - Edna Regina Rodrigues de Carvalho²



*“A Internet é um dom de Deus, mas também uma grande responsabilidade”
(Papa Francisco)*

¹ Tiago MARCON, Canção Nova, São Paulo (Brasil).

² Edna Regina RODRIGUES DE CARVALHO, Canção Nova, Toulon (Francia).

1. Cenário *Digital in 2018* revela as estatísticas globais da internet

Das 4 bilhões de pessoas que usam internet no mundo todo:

- 68% (5,1 bilhões) utilizam *telefones móveis*;
- 39% (2,9 bilhões) usam redes sociais pelo *smartphone*;
- o número de usuários em redes sociais chegou a 3,1 bilhões (+13% em relação a 2017).

As plataformas mais populares entre os jovens, são:

- YouTube: 85%;
- Instagram: 75%;
- Snapchat: 69%;
- Twitter: 32%.³

Estudo mundial realizado pela *Aleteia*, analisou 540 milhões de usuários entre 18 e 25 anos com perfis ativos no Facebook e Instagram. Principais interesses dos jovens ativos nas redes sociais, são:

- entretenimento (séries de TV, videogames, música e esporte);
- bens de consumo (marcas);
- fé católica (4%).

4% apenas dos jovens compartilham conteúdos sobre a fé católica nas redes sociais. Esses jovens têm um nível acadêmico mais alto e se preocupam com assuntos sociais.

O caso da América do Norte. Nos EUA e do Canadá, apenas 2,5% dos jovens publicam algo relacionado sua fé. O baixo percentual, em comparação com outros países, confirma a perda de interesse pela manifestação pública da fé católica entre a *Geração Z* dos Estados Unidos – um dado já mencionado em outros estudos socio-lógicos.

Europa, Oceania. Jovens ativos nas redes sociais que compartilham sua fé cristã:

- Reino Unido: 2,8%;
- Austrália: 3%;
- Irlanda: 7%.

Jovens africanos de língua inglesa: - Gana: 7,5%; - Nigéria: 5%; - Quênia: 5%.

Países latino-americanos e nas Filipinas: - 10% ativos na internet costumam postar algo relacionado à fé católica.

Papa Francisco entre os jovens que manifestam interesse por questões católicas, é o influencer mais seguido.

³ Fonte: *We Are Social 2018 - Pew Research Center Internet & Technology*.

2. Exortação Apostólica *Evangelii Nuntiandi* – Papa Paulo VI

No nosso século tão marcado pelos meios de comunicação social, o primeiro anúncio, a catequese ou o aprofundamento ulterior da fé, não podem deixar de se servir destes meios [...]. Postos ao serviço do Evangelho, tais meios são susceptíveis de ampliar, quase até ao infinito, o campo para poder ser ouvida a Palavra de Deus e fazem com que a Boa Nova chegue a milhões de pessoas. A Igreja viria a sentir-se culpável diante do seu Senhor, se ela não lançasse mão destes meios potentes que a inteligência humana torna cada dia mais aperfeiçoados. [...] Entretanto, o uso dos meios de comunicação social para a evangelização comporta uma exigência a ser atendida: é que a mensagem evangélica, através deles, deverá chegar sim às multidões de homens, mas com a capacidade de penetrar na consciência de cada um desses homens, de se depositar nos corações de cada um deles, como se cada um fosse de fato o único, com tudo aquilo que tem de mais singular e pessoal, a atingir com tal mensagem e do qual obter para esta uma adesão, um compromisso realmente pessoal.⁴

3. A Canção Nova e a Exortação Apostólica



O que é a Canção Nova? A Canção Nova é uma comunidade, criada por Deus, para a formação de homens novos para um Mundo Novo. Essa é a nossa identidade. A sua missão é Evangelizar. Comunicar Jesus e a vida nova que Ele nos trouxe.

Canção Nova e a missão com os jovens. «Comecem com os Jovens, porque com os jovens é mais fácil» (Dom Alfonso de Miranda)

- Livro interativo: *A Normal vida secreta de um jovem cristão.*
- Testemunhos.

T.S.

«Cara, dou valor aos seus vídeos, aprendo muito com eles. Pelo amor do Santo Deus, nunca pare de rasgar o Verbo... hehehe. Tamo junto, conte com as minhas orações e reze por mim também. Espero um dia poder te conhecer pessoalmente, brother!».

⁴ PAULO VI, Exortação Apostólica *Evangelii Nuntiandi*, n. 45.

J.C.

«Geeeeeente que vídeo maravilhoso hahaaha Enrolei Deus 1 ano pra dar um jeito, mas ai veio a inquietude, um aperto no coração que entendi que já não dava mais pra enrolar rs. Mas se soubesse que era tão lindo esse tempo de busca pela vocação, tinha enrolado menos e largado meus medos de lado rrrs, caminhar sem saber ao certo onde vamos parar, confiando que Deus tem te conduzido e um passo de coragem, mas de uma intimidade linda com o Pai. Deus te abençoe Tiago e continue conduzindo esse trabalho maravilhoso de evangelização através dos seus vídeos. Paz e bem!».

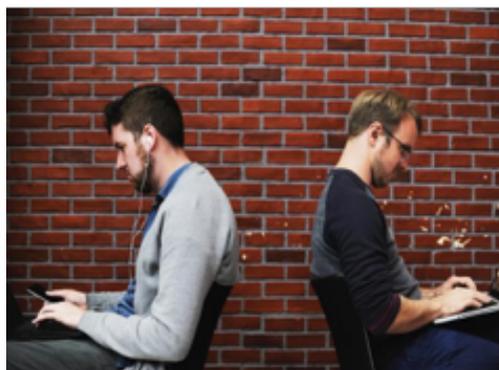
F.A.

«Meu Deus seus vídeos são um sinal de Deus, todas minhas dúvidas aparecem nos seus vídeos. Estou em uma luta pela castidade. Obrigado e tava com saudades dos vídeos».

F.P.

«Impressionante como um assunto complexo se torna bem mais acessível quando falado por vc obrigado irmão».

4. Influência das novas mídias na vida dos jovens



O materialismo, combinado com a fragilidade de suas relações, mostra como a Geração Z, não tem pontos de referência na vida. No caso dos jovens das redes sociais, a vida deles mais parece um barco à vela tentando encontrar os ventos que lhe permitirão seguir adiante, mas sem saber exatamente qual será o ponto de chegada.

Influenciadores digitais. Um influenciador digital é aquele que através do seu conteúdo consegue influenciar de alguma forma a maneira como seus seguidores nos meios digitais encaram e consideram determinadas questões ou conceitos.

São desenvolvedores de “conteúdo” para a internet e acabam gerando um público massivo que acompanha.

O surgimento desses novos formadores de opiniões digitais também causa uma mudança comportamental e de mentalidade em seus seguidores, que tendem a ser facilmente influenciados.

Seguidores, estes adolescentes consumidores confiam nos influenciadores e aceitam as suas recomendações.

Perfil. 35% dos seguidores de influenciadores digitais afirmam ter se engajado em algum tipo de causa por recomendações dessas pessoas em suas redes, segundo dados do *Influence Impact Report 2017*, da *Allison+Partners*; 70% dos adolescentes que acessam o *Youtube* se conectam mais com influenciadores do que com celebridades, conforme informações do *Google Insights*; 83% dos consumidores confiam em recomendações feitas por pessoas que conhecem acima de qualquer outra forma de propaganda, como revelou a pesquisa “*Global Trust in Advertising*” feita pela *Nielsen* em 2015.

Na realidade, os fiéis dão-se conta cada vez mais de que, se a Boa Nova não for dada a conhecer também no ambiente digital, poderá ficar fora do alcance da experiência de muitos que consideram importante este espaço existencial.

O ambiente digital não é um mundo paralelo ou puramente virtual, mas faz parte da realidade quotidiana de muitas pessoas, especialmente dos mais jovens. As redes sociais são o fruto da interação humana, mas, por sua vez, dão formas novas às dinâmicas da comunicação que cria relações: por isso uma solícita compreensão por este ambiente é o pré-requisito para uma presença significativa dentro do mesmo.⁵

Referência cristã. Testemunho Evangélico autêntico (Partilhas experienciais). «Irmãos, sede meus imitadores (seguidores), todos vós, e reparai bem os que vivem segundo o exemplo que tendes em nós» (*Fl 3,17*).

Práxis.

A autenticidade dos fiéis, nas redes sociais, é posta em evidência pela partilha da fonte profunda da sua esperança e da sua alegria: a fé em Deus, rico de misericórdia e amor, revelado em Jesus Cristo. Tal partilha consiste não apenas na expressão de fé explícita, mas também no testemunho, isto é, no modo como se comunicam escolhas, preferências, juízos que sejam profundamente coerentes com o Evangelho, mesmo quando não se fala explicitamente dele.⁶

A Igreja viria a sentir-se culpável diante do seu Senhor, se ela não lançasse mão destes meios potentes que a inteligência humana torna cada dia mais aperfeiçoados. É servindo-se deles que ela “proclama sobre os telhados”, a mensagem da qual é depositária. Neles encontra eles consegue falar às multidões.⁷

⁵ BENTO XVI, Mensagem para o 47º Dia Mundial das Comunicações Sociais).

⁶ *Ibid.*

⁷ PAULO VI, *Evangelii Nuntiandi*, cit., n. 45.

5. #prapensar

Porque com o avanço tecnológico muitas questões serão levantadas, e pelo acesso às informações disponíveis muitas serão verdadeiras e muitas serão falsas.

Como nos diz as profecias, muitos falsos profetas têm se levantado e utilizado da internet (*Mt 24, 24*) para doutrinar pessoas e principalmente os jovens por estarem mais suscetíveis a esta realidade.

#prapensar do homem: «Sejam missionários uns dos outros dando bom exemplo. O ensinamento mais eficaz é fazer o que se ordena aos outros».





INDICE

PRESENTAZIONE (<i>Mauro Mantovani</i>)	5
INTRODUZIONE (<i>Maria Teresa Spiga</i>)	9
I. <i>Area antropologico-teoretica</i>	9
II. <i>Area psico-pedagogica</i>	13
III. <i>Area pastorale e carismatica</i>	17
IV. <i>Area socio-culturale</i>	23
V. <i>“Buone pratiche” nell’accompagnamento della scelta all’interno di percorsi scolastici e di pastorale universitaria</i>	26
VI. <i>“Buone pratiche” nell’accompagnamento della scelta all’interno di proposte non formali: oratorio, volontariato</i>	29
VII. <i>“Buone pratiche” nella preparazione al matrimonio e accompagnamento del matrimonio</i>	30
VIII. <i>“Buone pratiche” nell’orientamento vocazionale e nella pastorale vocazionale specifica</i>	31
IX. <i>“Buone pratiche” nell’educazione alle scelte attraverso i media</i>	32

I. AREA ANTROPOLOGICO-TEORETICA

SCelta, LIBERO ARBITRIO E RESPONSABILITÀ. FRA FILOSOFIA E VITA QUOTIDIANA (<i>Igor Agostini</i>)	37
SCelte DI VITA TRA LIBERTÀ E OBEDIENZA: LA PROPOSTA DI ROMANO GUARDINI (<i>Claudia Cristoforetti</i>)	45
RICERCA E SCOPERTA DEI VALORI: UNA RIVISITAZIONE DI EMMA-NUEL MOUNIER IN CHIAVE PEDAGOGICA (<i>Chiara D’Alessio</i>)	52
1. <i>Diagnosi della società contemporanea</i>	52
2. <i>“Refaire la Renaissance”</i>	57
3. <i>Cultura e valori: l’educazione totale</i>	59
4. <i>Per una terapia della società: le istanze primarie</i>	60
4.1. <i>Riscoperta dell’uomo</i>	61
4.2. <i>Decentramento di sé</i>	61
4.3. <i>Primato dello spirituale</i>	61
4.4. <i>Conversione interiore</i>	62

4.5. Rivoluzione cristiana. Il Cristianesimo è fondamentalmente rivoluzione	63
<i>Bibliografia</i>	66
L'ESERCIZIO DELLA LIBERTÀ E IL RUOLO DELLA FORMAZIONE: LA FIGURA DEL PEDAGOGO NEL PRIMO CRISTIANESIMO (<i>Ignazio Genovese</i>)	
1. <i>Il Pedagogo (Παιδαγωγός) di Clemente Alessandrino: «Evidentemente questo Pedagogo è il Logos che conduce noi fanciulli alla salvezza» (I, VII. 53,3).....</i>	68
1.1. Identità: il Pedagogo è Gesù Cristo, Verbo (<i>Logos</i>) del Padre.....	69
1.2. Natura: il Pedagogo come guida pratica	70
1.3. Funzione: il Pedagogo tra <i>pars destruens</i> e <i>pars construens</i>	71
2. <i>Il De Magistro di Agostino d'Ippona: «l'unico maestro di tutti è nei cieli» (14.46).....</i>	72
2.1. Insegnare: ovvero l'esteriorità della parola.....	73
2.2. Imparare: ovvero il Maestro che parla nell'interiorità.....	74
SCELTE IDENTITARIE E MEDIATIZZAZIONE SOCIALE: LA DIFFICILE TRANSIZIONE ALL'ETÀ ADULTA (<i>Ludovica Malknecht</i>).....	
76	
STANDBYME, ANTROPOLOGIA PER ADOLESCENTI (<i>Elena Mascaro</i>)	
83	
1. <i>Il progetto nel progetto.....</i>	83
2. <i>Le basi teoriche antropologiche e pedagogiche del progetto educativo-antropologico.....</i>	84
3. <i>StandbyMe, Antropologia per Adolescenti. "Sospendere" le lezioni tradizionali per "stare accanto" in modo più prossimo ad ogni ragazzo</i>	89
ESSERE DOMANI CIÒ CHE SI SCEGLIE DI ESSERE (<i>Oriele Orlando - Maria Cinque</i>)	
92	
1. <i>Orientamento.....</i>	92
2. <i>Sviluppo dell'orientamento</i>	93
3. <i>Alcuni strumenti</i>	95
4. <i>Dispersione, orientamento, integrazione</i>	98
5. <i>Le finalità dell'orientamento e la visione della famiglia</i>	100
6. <i>Le nuove frontiere dell'orientamento: la gestione della propria carriera</i>	101
<i>Conclusioni</i>	103
<i>Bibliografia e sitografia</i>	104
LIBERTÀ DELLA SCELTA O SCELTA DELLA LIBERTÀ? RILEGGERE AGOSTINO OGGI (<i>Claudio Tarditi</i>)	
105	
1. <i>Quale libertà?</i>	105
2. <i>Desiderio e conflitto</i>	106
3. <i>Agostino, oggi</i>	109
<i>Conclusioni</i>	110

II. AREA PSICO-PEDAGOGICA

L'IMPORTANZA DELLA CORRETTA ALIMENTAZIONE IN ETÀ GIOVANILE: IL SENSO PROFONDO DEL RISPETTARE IL PROPRIO CORPO COME CUSTODE DELLO SPIRITO (<i>Fausto Aufiero</i>).....	115
1. <i>Le basi di una corretta alimentazione</i>	115
2. <i>La valenza psicologica del cibo</i>	115
3. <i>L'educazione a tre livelli: "omne trinum est perfectum"</i>	116
4. <i>"Mens sana in corpore sano"</i>	116
5. <i>Sostegno e stimolo alla vigilanza mentale: esempi pratici</i>	117
<i>Conclusione: la doxa</i>	118
ADOLESCENTI E STILI DI VITA: QUALI BISOGNI EDUCATIVI? (<i>Mario Becciu - Anna Rita Colasanti - Noemi Solarino</i>)	119
<i>Introduzione</i>	119
1. <i>Campione</i>	119
2. <i>Sintesi dei risultati</i>	120
2.1. <i>Stili di vita</i>	120
2.1.1. <i>Sonno</i>	120
2.1.2. <i>Alimentazione</i>	120
2.1.3. <i>Attività fisica</i>	121
2.1.4. <i>Tempo libero</i>	121
2.1.5. <i>Uso di internet</i>	122
2.1.6. <i>Sessualità</i>	122
2.2. <i>Comportamenti di rischio</i>	122
2.2.1. <i>Consumo di alcolici</i>	122
2.2.2. <i>Fumo</i>	123
2.2.3. <i>Uso di sostanze psicoattive</i>	123
2.2.4. <i>Comportamento di guida</i>	123
2.2.5. <i>Comportamento antisociale</i>	124
2.3. <i>Problemi per i quali si necessita di aiuto</i>	124
3. <i>Discussione dei risultati emersi</i>	125
<i>Conclusioni</i>	126
<i>Bibliografia</i>	126
APPRENDIMENTO ORIENTATIVO E MOTIVAZIONE ALLO STUDIO IN UNA RICERCA TRA I RAGAZZI DI PRIMA ADOLESCENZA (<i>Giuseppe Crea - Emad Samir Matta - Lorenzo Filosa - Cecilia Collazos - Luisa Cappelletti - Brigitte Zongo</i>).....	127
1. <i>La motivazione e la competenza emotiva nei processi formativi</i>	127
2. <i>Competenze strategiche e autoregolazione</i>	130
3. <i>La capacità di autodeterminazione come prospettiva educativa</i>	131
4. <i>Esplorare le strategie di apprendimento dei giovani preadolescenti in una ricerca sul campo</i>	133
5. <i>Quali conclusioni dal punto di vista psico-educativo?</i>	134

<i>Bibliografia</i>	134
DALLA CAPACITÀ DI AUTOREGOLAZIONE EMOTIVA ALLE CON-	
SEGUENZE FUTURE DELLE PROPRIE AZIONI E DELLE PROPRIE	
SCELTE DI VITA. UNA RICERCA TRA GIOVANI ADULTI IMPEGNA-	
TI NELLE SCELTE UNIVERSITARIE (<i>Giuseppe Crea - Zbigniew Formella</i>	
<i>- Lorenzo Filosa - Giancarlo Pavan</i>)	
	136
1. <i>Un mondo giovanile tutto da scoprire</i>	136
2. <i>Il rapporto simmetrico tra le prospettive formative e le scelte di vita dei giova-</i>	
<i>ni</i>	138
3. <i>Autoefficacia e prospettiva temporale come dimensioni motivazionali nei pro-</i>	
<i>cessi formativi</i>	138
4. <i>Una ricerca per capire</i>	141
5. <i>Sintesi dei risultati e implicazioni psico-formative</i>	141
<i>Bibliografia</i>	143
EDUCARE ALLA MEDICINA PREVENTIVA (<i>Paola Fiori</i>)	
	144
1. <i>Il benessere oggi</i>	144
1.1. <i>Il benessere secondo l'OMS</i>	144
1.2. <i>Medicina preventiva</i>	144
1.3. <i>Medicina integrata</i>	145
2. <i>Aiuta tu il tuo benessere</i>	145
3. <i>Il mondo animale e i suoi progressi</i>	145
4. <i>Gli stressors</i>	145
5. <i>Educare i giovani</i>	146
6. <i>Lavoriamo insieme per prevenire</i>	146
CHOICE FOR LIFE IS CHOICE FOR THE OTHER. THE NEED AND	
URGENCY OF EDUCATING THE YOUNGER GENERATION TO	
DIALOGUE (<i>Antony Christy Lourdunathan</i>).....	
	148
1. <i>The World today: Situation</i>	148
2. <i>Choice for the other: Need</i>	149
2.1. <i>Education to Dialogue</i>	150
2.2. <i>Education to Interculturality</i>	151
3. <i>The Choice for life is Choice for dialogue: Purpose</i>	151
3.1. <i>Proposal 1: Dialogue as integral part of the content of Education</i>	152
3.2. <i>Proposal 2: Dialogue as method of Education</i>	153
3.3. <i>Proposal 3: Dialogue as the task of Education</i>	155
4. <i>Conclusion</i>	155
<i>Bibliography</i>	156
FRAGILITÀ E RISORSE DELL'ACCOMPAGNANTE NELL'ACCOMPAG-	
NAMENTO SPIRITUALE. UNA LETTURA PSICOLOGICA, UMA-	
NA ED AFFETTIVA (<i>Stefano Tognacci</i>).....	
	157

1. <i>L'accompagnamento</i>	158
2. <i>Aspetti di accompagnamento spirituale</i>	159
3. <i>In breve: accompagnare/non accompagnare</i>	160
4. <i>L'accompagnamento che si fa prima umano: autenticità e attenzioni</i>	160
5. <i>Non avere fretta di sentire</i>	162
6. <i>Per una verifica costante</i>	163
7. <i>Schema di "accompagnamento umano"</i>	164
<i>Conclusioni</i>	165
<i>Bibliografia</i>	166
INSEGNAMENTO DELLA RELIGIONE: UN APPORTO ALL'ORIENTAMENTO TRA PERSONA E COMUNITÀ (<i>Giampaolo Usai</i>)	168
<i>Introduzione</i>	168
1. <i>Disciplina scolastica</i>	168
2. <i>Incontro della domanda e della risposta religiosa</i>	170
3. <i>Orientamento degli allievi e della comunità scolastica</i>	171
3.1. <i>Critica</i>	171
3.2. <i>Epistemologia</i>	173
3.3. <i>Ermeneutica</i>	173
3.4. <i>Etica</i>	174
<i>Conclusione</i>	175
<i>Bibliografia</i>	177
TESTI CRISTIANI E NUOVE TECNOLOGIE (<i>Carla Vetere Barbaro</i>)	178
III. AREA PASTORALE E CARISMATICA	
LES JEUNES AU CARREFOUR DE LA MISSION COMME EXERCICE DE DIALOGUE EDUCATIF THEOLOGIQUE. L'EXPERIENCE DES SALESIENS DE DON BOSCO AU MAROC (<i>Samuel Komanvi Amaglo</i>) ...	185
<i>Introduction</i>	185
1. <i>La mission dans la perspective du dialogue éducatif théologique</i>	186
1.1. <i>Concept de mission</i>	186
1.2. <i>La notion du dialogue éducatif dans la perspective théologique</i>	188
2. <i>L'Eglise et sa mission dans le contexte de dialogue islamo-chrétien du Maroc</i> ..	190
2.1. <i>Le contexte interreligieux de l'Église au Maroc</i>	191
2.2. <i>Les Salésiens de don Bosco dans l'Église et sa mission évangélisatrice au Maroc</i>	192
3. <i>L'accompagnement des jeunes au carrefour de la mission comme exercice de dialogue éducatif</i>	195
<i>Conclusion</i>	197
FEDE E BENESSERE NEI GIOVANI DEI CFP: UNA RICERCA SUL CAMPO (<i>Elisa Coli - Maurizio Norcia</i>).....	198
<i>Introduzione</i>	198

1. <i>Obiettivi</i>	199
2. <i>Metodologia e strumenti</i>	200
2.1. <i>Partecipanti</i>	200
2.2. <i>Metodologia</i>	201
2.3. <i>Strumento</i>	202
3. <i>Analisi dei dati e risultati</i>	202
3.1. <i>La rappresentazione sociale della fede - analisi del lessico</i>	204
3.2. <i>La rappresentazione sociale della fede - analisi del contenuto</i>	207
<i>Conclusioni</i>	218
<i>Bibliografia</i>	219
DALLA FEDE ALLA VIRTÙ: UN CAMMINO CATECHETICO MISTAGOGICO DI DISCERNIMENTO (<i>João dos Santos Barbosa Neto</i>)	220
<i>Introduzione</i>	220
1. <i>L'educazione alla libertà per una vita virtuosa</i>	221
2. <i>Catechesi mistagogica: l'incontro che genera impegno</i>	222
3. <i>Verso il discernimento maturo e responsabile</i>	224
<i>Conclusione</i>	226
<i>Bibliografia</i>	227
QUARANTA ANNI A SERVIZIO DEI GIOVANI DELLE CLASSI POPOLARI. SUCCESSO FORMATIVO E PROGETTO DI VITA DEGLI ALLIEVI DEL CNOS-FAP (<i>Francesco Gentile - Guglielmo Malizia - Mario Tonini</i>).....	229
<i>Introduzione</i>	229
1. <i>Tendenze principali di 40 anni di formazione di giovani "scartati" dalla scuola</i>	230
2. <i>Il successo formativo degli ex-allievi del Cnos-Fap</i>	233
<i>Bibliografia</i>	237
ABITARE CON SPERANZA IL NOSTRO TEMPO. L'ITINERARIO EDUCATIVO DI ALBERTO MARVELLI (<i>Gabriele Gozzi</i>)	238
1. <i>Un santo "della porta accanto"</i>	238
2. <i>Vivere salendo</i>	238
3. <i>Rimini sotto le bombe: il suo capolavoro di carità</i>	240
4. <i>Assessore per ricostruire</i>	241
5. <i>Un cristiano in politica</i>	242
6. <i>Una luce che non si spegne</i>	243
7. <i>Alberto Marvelli educatore</i>	243
8. <i>Come reagisce la Chiesa?</i>	246
9. <i>Quale la situazione a Rimini?</i>	247
10. <i>Alberto educatore</i>	249
MOTIVATION OF VOLUNTEERS WORKING WITH THE YOUNG REFUGEES IN THE SALESIAN HOUSE (<i>Lana Ivanjek</i>)	255
<i>Introduction</i>	255

1. <i>Project description</i>	256
2. <i>Research questions and Research methods</i>	258
3. <i>Results and Discussion</i>	258
<i>Conclusion</i>	262
THE SIGNIFICANCE OF THE ASSOCIATION BETWEEN SPIRITUALITY, WELL-BEING AND PERCEIVED SOCIAL SUPPORT OF INDIAN COLLEGE STUDENTS (<i>Joseph Jeyaraj - Lorenzo Filosa - Robert Ramesh Babu - Giuseppe Crea - Antonio Dellagiulia</i>).....	264
<i>Introduction</i>	264
1. <i>Hypotheses</i>	266
2. <i>Sample and Procedure</i>	266
3. <i>Well-being Index - WHO 5</i>	267
4. <i>Measures</i>	268
4.1. <i>Multidimensional Scale of Perceived Social Support - MSPSS</i>	268
4.2. <i>Spirituality Assessment Scale - SAS</i>	269
5. <i>Results and Discussion</i>	269
5.1. <i>Association between variables</i>	269
5.2. <i>Gender differences</i>	270
5.3. <i>Income differences</i>	272
<i>Conclusion and Recommendations for Educators</i>	273
<i>Bibliography</i>	274
OPCIONES DE VIDA DE LOS JÓVENES: COMPRENSIÓN Y ORIENTACIÓN EDUCATIVA (<i>Mario Oscar Llanos</i>).....	276
1. <i>La decisión, una fenomenología esencial</i>	276
2. <i>El estudio de las decisiones</i>	276
3. <i>Jóvenes y opciones de vida</i>	277
4. <i>El valor de las decisiones</i>	278
5. <i>La decisión, su dinámica y sus condicionamientos</i>	278
5. <i>Educación, acompañar, ayudar las opciones de vida de los jóvenes</i>	280
<i>Conclusión</i>	282
<i>Bibliografía</i>	283
L'INSEGNAMENTO DEL LATINO COME MEZZO DI TRASMISSIONE DEI VALORI DELLA <i>HUMANITAS</i> NELLA CONGREGAZIONE SALESIANA DELLE ORIGINI: IL CASO DI GIOVAN BATTISTA FRANCESIA (1838-1930) E DI GIOVAN BATTISTA TAMIETTI (1848-1920) (<i>Giovanna Martino</i>).....	284
ACCOMPAGNAMENTO DEI GIOVANI: DIRITTI NELLA CHIESA (<i>Jesu Pudumai Doss</i>).....	293
1. <i>Premesse: le scelte ecclesiali dei giovani</i>	294
1.1. <i>Scelte dell'identità cristiana</i>	294
1.2. <i>Scelte della formazione cristiana</i>	295

1.3. Scelte degli stati della vita cristiana.....	295
1.4. Scelte riguardanti la partecipazione ecclesiale e sociale.....	296
2. <i>Accompagnamento dei giovani: quali diritti e doveri nella Chiesa?</i>	296
2.1. Alcuni doveri ecclesiali riguardanti il diritto alla formazione.....	297
2.1.1. Doveri dei genitori e della famiglia.....	297
2.1.2. Doveri della Chiesa e dei pastori	299
2.2. Diritto di accompagnamento: alcuni aspetti ecclesiali.....	300
2.2.1. Attenzione al ‘viandante’	300
2.2.2. “Accompagnatori” dei giovani	301
2.2.3. Diritto all’intimità	303
2.3. Libertà delle scelte vocazionali nella Chiesa	304
2.4. Doveri ecclesiali nel processo di discernimento verso le scelte vocazionali	306
<i>Conclusioni</i>	307

IL MODELLO FORMATIVO SALESIANO DELLE ORIGINI NELLA “CRONICHETTA” DI DON GIULIO BARBERIS (<i>Massimo Schwarzel</i>)...	310
1. <i>La fonte documentaria</i>	310
1.1. I cronachisti a Valdocco e don Barberis	310
1.2. I quaderni della <i>Cronichetta</i>	311
2. <i>La vocazione</i>	312
3. <i>Caratteri generali dell’ambiente e dell’azione educativa</i>	315
3.1. Naturale e spontanea crescita nel bene.....	315
3.2. Un ambiente non oppressivo.....	316
3.3. Il coinvolgimento dei giovani.....	317
3.4. Adattamento all’età e alla sensibilità dei destinatari	317
4. <i>Aspetti organizzativi</i>	319
4.1. Riferimento a don Bosco.....	319
4.2. Capitolo della casa e conferenze dei direttori	320
5. <i>Alcune attenzioni educative specifiche</i>	320
5.1. Essere sempre occupati.....	321
5.2. Evitare i messaggi negativi.....	321
5.3. Confidenza con i superiori	322
<i>Conclusioni</i>	323

IV. AREA SOCIO-CULTURALE

CINEMA E SCELTE: COME LA SETTIMA ARTE PUÒ ESSERE D’AIUTO AI GIOVANI (<i>Jacopo Balliana - Mariaelena Iacovone - Maria Chiara Lorenzelli - Lia Palmieri - Andrea Santoni</i>).....	327
1. <i>Alcuni cenni sul Festival del Cinema di Venezia</i>	327
2. <i>Netflix a Venezia. Pro o contro?</i>	328
2.1. I film <i>Netflix</i> al Festival di Venezia 2018.....	328
2.2. La polemica <i>Netflix</i>	329
3. <i>Il cinema visto dai giovani? Illumina</i>	330

<i>Bibliografia e sitografia</i>	331
GIOVANI E TECNOLOGIE INCLUSIVE PER UNA COMUNICAZIONE IN TEMPO REALE (<i>Ritamaria Bucciarelli - Karen Alkoby - Javier Julian En- ríquez - Samuela Franceschini - Colomba La Ragiona - Giulia Savarese</i>)	332
<i>Introduzione</i>	332
1. <i>Comunicazione e linguaggio nel mondo digitale</i>	333
2. <i>La scuola dei talenti</i>	334
3. <i>Collaborative</i>	335
4. <i>Collaborative filtering</i>	336
5. <i>Sintassi e morfologia della lingua d'uso segnata ASL-LIS</i>	338
6. <i>Database Design for American Sign Language</i>	340
7. <i>Digital Intelligence: Type Race-Acro Word-Work-Tools</i>	341
8. <i>Man builder text: sistema blended</i>	344
<i>Conclusioni</i>	346
<i>Bibliografia</i>	347
IL METODO <i>FREEDOM WRITERS</i> : IMPARARE A SCEGLIERE. LA SCRITTURA DI SÉ, UNA STRADA CHE PUÒ GENERARE CAMBIA- MENTO? (<i>Giuseppe Cursio</i>).....	348
1. <i>Il metodo</i>	348
2. <i>Adulti in prima linea: uomini e donne al fronte. Costruire un profilo docentel educatore</i>	351
<i>Bibliografia</i>	352
I GIOVANI E L'EUROPA (<i>Maria Pia Di Nonno</i>).....	353
IL "BRIVIDO" DELLA VITA. AZZARDO, GIOVANI E COMUNITÀ EDU- CANTE (<i>Raffaella Esposito</i>).....	360
1. <i>"Quel che azzardo non è"</i>	360
2. <i>Sfatate le false credenze</i>	361
3. <i>Le dimensioni del fenomeno</i>	363
4. <i>I rischi dell'azzardo</i>	365
5. <i>Una cultura dell'azzardo o una cultura dell'essere?</i>	368
6. <i>La domanda di fondo che "inquieta"</i>	370
<i>Bibliografia</i>	372
GIOVANI E INQUINAMENTO PORNOGRAFICO: L'ORA DELLA CON- SAPEVOLEZZA (<i>Tebaldo Vinciguerra</i>)	375
1. <i>Vedere</i>	375
1.1. <i>Pornografia: evoluzione e statistiche</i>	375
1.2. <i>Un efficace sistema educativo</i>	378
2. <i>Giudicare</i>	379
2.1. <i>Alcune indicazioni dai Sommi Pontefici</i>	379

2.2. Paragone tra sviluppo umano integrale e inquinamento pornografico	380
3. <i>Agire</i>	383
3.1. Il ruolo degli educatori e più generalmente della Chiesa.....	383
3.2. L'appello dei giovani all'ora della consapevolezza.....	388

V. "BUONE PRATICHE"
NELL'ACCOMPAGNAMENTO DELLA SCELTA
ALL'INTERNO DI PERCORSI SCOLASTICI
E DI PASTORALE UNIVERSITARIA

JUVENTUDE E MERCADO DE TRABALHO NUMA PERSPECTIVA HUMANO-CRISTÁ: PROGRAMA DE CAPACITAÇÃO E INSERÇÃO DO JOVEM (<i>Carmelita L. Agrizzi - Ana Cristina Z. Lousada - Silvia Cecilia C. Lourenço</i>).....	393
---	-----

CENTRO DE ENSEÑANZA SUPERIOR EN HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DON BOSCO (CES DON BOSCO) (<i>Maria José Arenal Jorquera</i>).....	396
1. <i>El CES Don Bosco</i>	396
2. <i>Servicio de orientación universitaria y acompañamiento al estudiante (SOUAE)</i>	397
2.1. <i>Objetivos del SOU</i>	397
2.2. <i>Equipo de personas de SOU</i>	397
2.3. <i>Canales de acceso al SOU</i>	398
2.4. <i>Áreas de SOU</i>	398
2.4.1. <i>Área personal</i>	398
2.4.2. <i>Área académica</i>	399
2.4.3. <i>Área profesional</i>	399
3. <i>Plan de acogida de estudiantes de nuevo ingreso</i>	402
4. <i>Plan de acción tutorial</i>	403
5. <i>Agentes implicados</i>	403
6. <i>Función de los agentes implicados</i>	404
7. <i>Plan de mejora del SOUAE</i>	404

PROCESSOS EDUCATIVOS COM JOVENS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE: A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM BUSCA DA SUPERAÇÃO DE LIMITES E DESCOBERTA DE NOVAS POSSIBILIDADES (<i>Wellington de Oliveira</i>).....	405
<i>Introdução</i>	405
1. <i>A boa prática: o projeto convivência social - esboço de um método</i>	406
2. <i>Fazendo e aprendendo: a experiência da ação pastoral no desenvolvimento de novas subjetividades</i>	408
<i>Palavras finais</i>	411
<i>Referências bibliográficas</i>	412

<i>LEARNING BY SERVICE E LEARNING BY DOING: NUOVE FRONTIERE DI PASTORALE GIOVANILE ED UNIVERSITARIA (Luca Peyron - Ivan Andreis)</i>	413
<i>Introduzione</i>	413
1. <i>Il quadro sociale ed antropologico</i>	413
2. <i>I giovani, la fede ed il discernimento: il quadro socio-ecclesiale</i>	416
3. <i>Volontariato come occasione di sviluppo di competenze, inclusione sociale ed evangelizzazione</i>	416
4. <i>Il progetto nella sua realizzazione concreta</i>	418
5. <i>Forza e debolezza del progetto Servire con Lode. L'“esisto” non cercato: la pastorale integrata</i>	419
<i>GIOVANI, CARRIERA UNIVERSITARIA E VOCAZIONE (Annalisa Isdraele Romano - Nicola Giacomini)</i>	422
<i>EL EGRESADO, UN TESTIGO POR LA EXPERIENCIA VIVIDA, EN Y DESDE UNA OBRA EDUCATIVA EN PASTORAL (Sara Cecilia Sierra Jaramillo)</i>	426
1. <i>Contextualización en la cual nació y se desarrolla la buena práctica</i>	426
2. <i>Motivación, finalidad y público</i>	427
3. <i>Objetivos educativos/formativos</i>	429
4. <i>Descripción de la experiencia (esquema del programa)</i>	430
5. <i>Aspectos más relevantes, límites y puntos de mejora de la experiencia</i>	430
VI. “BUONE PRATICHE” NELL'ACCOMPAGNAMENTO DELLA SCELTA ALL'INTERNO DI PROPOSTE NON FORMALI: ORATORIO, VOLONTARIATO	
<i>GIOVANI: PROMOTORI DEI DIRITTI UMANI ALLE NAZIONI UNITE (Lavinia Formica)</i>	435
1. <i>La mia storia</i>	435
2. <i>L'Ufficio dei Diritti Umani</i>	437
3. <i>Giovani al centro</i>	438
4. <i>I risultati</i>	438
5. <i>Autovalutazione</i>	439
<i>Conclusioni</i>	440
<i>“SALOHY”, EXPERIENCE MISSIONNAIRE À MADAGASCAR (Herinilaina Ella Razafinirina)</i>	441
1. <i>Contextualisation</i>	441
2. <i>FMA et SDB à Madagascar</i>	442
3. <i>Naissance et développement de l'expérience</i>	443
3.1. <i>La formation</i>	443

3.2. L'expérience de Volontariat Missionnaire.....	444
4. <i>Le temps de préparation immédiate à la mission</i>	445
5. <i>La réalisation de la mission</i>	446
6. <i>Rôle des FMA et SDB</i>	446
7. <i>Les endroits où les volontaires salésiens missionnaires ont déjà fait l'expérience "Saloby"</i>	447
8. <i>Les fruits de l'expérience missionnaire</i>	447
9. <i>Les défis</i>	447
10. <i>Témoignage des jeunes volontaires missionnaires</i>	448
10.1. Rinah, volontaire salésienne missionnaire.....	448
10.2. Rakoto Nelly Ghislaine	449
PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS FORMALES Y NO FORMALES EN DISTINTOS CONTEXTOS DE APRENDIZAJE (<i>Laura Noemi Terol</i>)	451
1. <i>Contextualización en la cual nació y se desarrolla la práctica educativa</i>	451
2. <i>Motivación y finalidad</i>	451
3. <i>Objetivos educativos/formativos</i>	452
4. <i>Descripción de la experiencia y de los espacios de intervención</i>	452
4.1. Educación Hospitalaria y Domiciliaria	452
4.2. Educación Primaria para Adultos en contextos de Encierro	454
4.3. Educación Permanente de Jóvenes y Adultos	455
4.4. Educación Primaria Intercultural Bilingüe	456
4.5. Educación Rural	457
<i>Conclusión</i>	458
VII. "BUONE PRATICHE"	
NELLA PREPARAZIONE AL MATRIMONIO E ACCOMPAGNAMENTO DEL MATRIMONIO	
FAMILY GARDEN, COUNSELLING CENTRE FOR FAMILIES (<i>Kamil Bagin - Katarina Bagin</i>)	463
UN SITO WEB PER LA PREPARAZIONE AL MATRIMONIO (<i>Alfonso Colzani - Francesca Dossi</i>)	465
1. <i>Rinnovare i percorsi di preparazione al matrimonio: le ragioni</i>	465
2. <i>I punti di riferimento</i>	465
3. <i>Obiettivi</i>	466
4. <i>Come?</i>	466
5. <i>I dodici incontri</i>	467
L'ASSOCIAZIONE <i>CERCHI D'ONDA</i> : SCUOLA DI FORMAZIONE PER ANIMATORI FAMILIARI (SFAF) (<i>Mario Oscar Llanos</i>)	471
1. <i>L'Associazione Cerchi d'onda al servizio della famiglia italiana</i>	471
2. <i>Il progetto della "Scuola di Formazione per Animatori Familiari"</i>	471
2.1. <i>Motivazioni - Bisogni</i>	471

2.2. Finalità.....	472
2.3. Il metodo dell'animazione.....	472
2.4. Attività Formativa.....	473
2.5. Tempo e luogo di realizzazione.....	473
2.6. Animatori e docenti formatori.....	473
2.7. Partecipanti.....	474
3. Altri aspetti organizzativi.....	474
3.1. SFAF Ragazzi.....	474
3.2. Spazio famiglia.....	474
3.3. Animazione spirituale.....	474
3.4. Partnership/ riconoscimenti.....	475
<i>Conclusioni e principali risultati</i>	475
<i>Bibliografia</i>	476

VIII. "BUONE PRATICHE" NELL'ORIENTAMENTO VOCAZIONALE E NELLA PASTORALE VOCAZIONALE SPECIFICA

"DUC IN ALTUM" (<i>Francine Guilmette</i>).....	481
1. <i>A year for your future</i>	481
2. <i>Vision Statement</i>	485
3. <i>The Synod on Youth, Faith and Vocation, and the Program Duc in Altum</i>	487

HOW CHRISTIAN LIVING EDUCATION AND SALESIAN YOUTH MOVEMENT IN ALL THEIR EDUCATIVE SETTINGS LEAD YOUNG PEOPLE TO A LIFE CHOICE (<i>Teresita C. Padron</i>).....	489
--	-----

LA DIMENSIÓN VOCACIONAL DE LA MISIÓN EDUCATIVA (<i>Yolima Elena Posada Perdomo</i>).....	496
1. <i>Contextualización en la cual nació y se desarrolla la buena practica</i>	496
2. <i>Motivación, finalidad, público y objetivos educativos/formativos generales y específicos</i>	496
3. <i>Descripción de la experiencia</i>	497
4. <i>Aspectos más relevantes, límites y puntos de mejora de la experiencia</i>	497

IX. "BUONE PRATICHE" NELL'EDUCAZIONE ALLE SCELTE ATTRAVERSO I MEDIA

IL CONTRIBUTO DEI <i>NEW MEDIA</i> : L'ESPERIENZA DELLA WEB RA- DIO <i>ONTHEMOVE</i> (<i>Gabriele Beltrami</i>).....	501
<i>Introduzione</i>	501
1. <i>Il mondo dei giovani e i new media</i>	501
2. <i>Ricoprire la comunicazione come cultura</i>	504
3. <i>Perché usare una WebRadio e... OnTheMove?</i>	504

4. <i>Quattro passi costitutivi per maturare... e scegliere</i>	506
4.1. Incontrare	506
4.2. Conoscere	506
4.3. Fare gruppo.....	506
4.4. Raccontare	507
5. <i>Cosa intravediamo di positivo</i>	507
<i>Bibliografia</i>	509
CALCIOSOCIALE E RADIOIMPEGNO: L'IMPEGNO DEI GIOVANI IN PERIFERIA (<i>Graziana Dizonno</i>).....	510
1. <i>Calciosociale a Corviale, periferia di Roma</i>	510
2. <i>Il Campo dei Miracoli, sede di Calciosociale a Corviale</i>	511
3. <i>La nascita di Radioimpegno, un presidio per la legalità e l'impegno civico ...</i>	511
4. <i>I riconoscimenti</i>	512
Evangelização jovem através das novas mídias (<i>Tiago Marcon - Edna Regina Rodrigues de Carvalho</i>)	513
1. <i>Cenário Digital in 2018 revela as estatísticas globais da internet</i>	514
2. <i>Exortação Apostólica Evangelii Nuntiandi – Papa Paulo VI</i>	515
3. <i>A Canção Nova e a Exortação Apostólica</i>	515
4. <i>Influência das novas mídias na vida dos jovens</i>	516
5. <i>#prapensar</i>	518