

Cristiani nel mondo

Anno XXII - n. 5 - Novembre-Dicembre 2007

La trasmissione dei valori



3 Presentazione

p. Gian Giacomo Rotelli S.I. / La trasmissione dei valori

La trasmissione dei valori

4 Ferdinando Montuschi / L'educazione ai "valori" oggi. Dalla trasmissione alla costruzione

17 p. Mario Danieli S.I. / Trasmissione dei valori nella pedagogia ignaziana

22 Federico Desimoni / La spiritualità del bambino e il suo accompagnamento nel cammino della fede

27 p. Paolo Gamberini S.I. / Abraham Joshua Heschel: saper educare alla sapienza

33 Laura Turconi / Una professoressa racconta. Una riflessione esperienziale sulla relazione docente-studente

37 Giuseppe Fioroni / Discorso di apertura dell'anno scolastico 2007-2008

Vita CVX

40 Reggio Calabria / La CVX al servizio di questo mondo e della Chiesa

42 Bologna / Un pellegrinaggio a Roma attraverso S. Ignazio verso la presenza di Dio

CRISTIANI NEL MONDO - Periodico della Comunità di Vita Cristiana d'Italia

Via di San Saba, 17 - 00153 Roma

Direttore responsabile Francesco Botta S.I.

Comitato di direzione Cristina Allodi, Leonardo Becchetti (*direttore*), Marilena D'Angiolella, Massimo Gnezda, Antonella Palermo, Gian Giacomo Rotelli S.I., Marina Villa

Comitato di redazione Caterina Boca, Giuliana De Simone (*segretaria*), Marisa Gigliotti, Antonella Palermo (*capo redattore*), Francesco Riccardi, Gian Giacomo Rotelli S.I., Laura Turconi

Direzione e amministrazione Via di San Saba, 17 - 00153 Roma
tel. 0664580147 - fax 0664580148 - e-mail: cvxit@sansaba.it

Progetto grafico e composizione Layout Studio / Giampiero Marzi

Stampa Arti Grafiche La Moderna - Via di Tor Cervara, 171 - 00155 Roma - tel. 0622796348

Chi desidera dare un contributo per le spese di stampa della Rivista, può farlo - specificando il motivo del versamento - tramite: **conto corrente postale** n° 76224005, intestato a: Cristiani nel Mondo, Via di San Saba 17, 00153 Roma; **bonifico bancario**: c/c n° 1254/72, intestato a: Comunità di Vita Cristiana Italiana (CVX Italia), Via di San Saba 17, 00153 Roma; recapito bancario: Banca Popolare di Lodi - Ag. 12, Via della Piramide Cestia, 9/11, 00153 Roma (ABI 05164 - CAB 03212 - CIN V).

Registr. Tribunale di Roma n. 34 del 22.1.1986

Poste Italiane S.p.A. - sped. in a.p. D.L. 353/03 (conv. L. 46/04) art. 1 comma 2 DCB - Filiale di Roma

*Non è stato sempre possibile reperire gli aventi diritto per la riproduzione delle immagini.
L'Associazione è comunque a disposizione per l'assolvimento di quanto occorre nei loro confronti.*

La trasmissione dei valori

di p. Gian Giacomo Rotelli S.I.

È sembrato importante alla Direzione della Rivista che venisse affrontata una delle sfide principali all'educatore (a qualsiasi titolo) di oggi: la trasmissione dei valori.

In un tempo in cui, sotto molti aspetti, si ha l'impressione che vengano meno in misura sempre maggiore i valori condivisi e che quindi sia sempre più arduo cercare trasmetterne, non volevamo evitare di riflettere esplicitamente su questa sfida. Come si fa a convincere un giovane che l'onestà è un valore da perseguire e così il rispetto degli altri, l'assolvere i propri doveri "professionali", la tutela e la promozione del bene comune...?

Aprè questo numero un articolo che il prof. Montuschi dell'Università "Roma Tre" ha accettato di scrivere per noi, in cui sviluppa esemplarmente la tematica della relazione educativa.

Fa seguito un contributo sulla pedagogia ignaziana del p. Mario Danieli, di cui tutti conosciamo la competenza in materia.

Alla CVX di Parma, particolarmente impegnata nella trasmissione del valore della fede ai figli dei suoi membri, abbiamo chiesto un contributo su una metodologia estremamente interessante e che da molte parti è risultata particolarmente efficace, che si rifà a Sofia Cavalletti.

Uno dei luoghi privilegiati dove trasmettere (o dove si dovrebbero trasmettere) valori è certamente la scuola. Laura Turconi, docente di lettere classiche in un liceo di Roma, ci offre una disamina particolarmente acuta dei tanti risvolti valoriali che l'attività docente potrebbe esprimere.

Riportiamo infine il testo del discorso che il Ministro della Pubblica Istruzione Giuseppe Fioroni ha pronunciato in occasione dell'inaugurazione dell'anno scolastico 2007-2008.

L'educazione ai "valori" oggi. Dalla trasmissione alla costruzione

La sfida educativa è impegnativa e non si risolve nell'applicazione di regole da manuale o nella trasmissione di qualche cosa di già costruito e definito. Sia da parte degli adulti che dei ragazzi bisogna uscire dalla pesantezza dei giochi di potere. Il valore fondamentale resta la considerazione dell'altro come "persona" e dei valori come realtà da costruire pazientemente sempre di nuovo più che da trasmettere.

di Ferdinando Montuschi*

I genitori, a volte disorientati e impotenti, si interrogano sul modo di trasmettere ai figli i *valori* su cui fermamente credono. Il loro impegno, soprattutto ricordando l'esperienza vissuta con i loro genitori, li lascia smarriti nel constatare come "un tempo" le cose fossero molto più facili, e i risultati educativi, contrariamente a quanto avviene oggi, si ottenessero senza particolari difficoltà e con la massima naturalezza.

Oggi tutto sembra sfuggire di mano e soprattutto i genitori si trovano nella incapacità di sostenere i valori in cui credono sentendo *inefficaci* le parole che pronunciano per far vivere ai figli quei principi ai quali essi sono fermamente legati.

È possibile parlare di onestà, di responsabilità, di giustizia quando, nei fatti, questi valori vengono calpestati perfino dalle persone che, per il ruolo che ricoprono, dovrebbero testimoniarli?

È possibile parlare di lealtà quando questo valore viene costantemente oscurato dalla furbizia?

È possibile parlare di moralità quando questo termine suscita un sorriso di sufficienza nei coetanei che la ritengono una convinzione di altri tempi?

Potremmo continuare ad interrogarci e passare in rassegna tutta la gamma dei valori tradizionalmente riconosciuti essenziali per la persona umana e constatare che anche nella famiglia più convinta è molto difficile non solo trasmetterli ma anche difenderli, sostenerli, motivarli quando la mentalità diffusa sembra andare in direzione opposta.

Il contesto sociale: la relativizzazione dell'autorità

Per non osannare eccessivamente il passato, e per non limitarsi a criticare i genitori di oggi accusandoli di incapacità nel *trasmettere* i valori, vanno tenuti presente, rispetto a mezzo secolo fa, alcuni cambiamenti del contesto culturale e sociale in cui viviamo. Innanzi tutto è cambiata l'idea di "autorità" e sono cambiati i rapporti che ragazzi e adulti hanno con le

* Ferdinando Montuschi, docente di Pedagogia Speciale alla facoltà di Scienze della Formazione Primaria, Università di Roma Tre, e direttore della Scuola di Specializzazione in Analisi Transazionale "TSTA" di Roma. Autore di vari libri di carattere psico-pedagogico.



persone che la rappresentano per il ruolo che ricoprono. Il primo effetto di questo cambiamento si riscontra nella difficoltà ad *obbedire* ed a *rispettare* i superiori. Il “timore”, che entro certi limiti può costituire un freno e garantire il “rispetto”, si è largamente abbassato di livello.

Si è giunti anche alla conclusione che “l’obbedienza non è più una virtù”. E questa convinzione, portata all’estremo, non può rimanere senza effetti concreti. A noi interessa soprattutto *capire*, piuttosto che giudicare, e questi elementi ci consentono di capire che i valori hanno perso un sostegno e un mezzo di comunicazione importante al punto che essi non possono più essere veicolati “a binario unico” con il favore del contesto sociale esistente e con modelli di comportamento condivisi. Enunciazione da un lato, obbedienza e impegno dall’altro, rappresentavano infatti quel percorso lineare e senza possibili deviazioni generalmente riconosciuto come valido e primario. Non è un caso, infatti, che nel dician-

novesimo secolo le *punizioni* abbiano rappresentato il mezzo forte e un problema a lungo dibattuto, essendo stato considerato il punto di riferimento importante per rettificare i comportamenti devianti rispetto ai modelli stabiliti.

Il sistema educativo del passato, che sembra entusiasmare i genitori di oggi impegnati a chiedersi dove loro stiano sbagliando, non è tuttavia così lodevole come a prima vista può sembrare se si guarda al di là dei risultati ottenuti. Un fatto comunque certo è che tale sistema non può oggi essere riesumato perché i *vecchi binari* non esistono più e i possibili percorsi che si intravedono passano per altre strade. In particolare la strada dell’autorità e dell’obbedienza viene, almeno parzialmente, sostituita da quella che può essere definita del significato, della motivazione personale che mette tutto in discussione e richiede di essere costantemente costruita. Per poter giungere al traguardo dei valori bisogna dunque tenere presente che l’oggettività della meta, in particolare oggi, richiede speciale attenzione alla soggettività del percorso.

Imboccare la strada del significato e della motivazione

Enunciare ripetutamente i valori e pretendere il rispetto nel comportamento e nelle relazioni aveva ed ha come obiettivo di creare, fin dai primi anni, delle “abitudini” positive che, anche se non pienamente capite e giustificate, orientano il “fare” che, gradualmente compreso e fatto proprio, diventa “convinzione” sia sul piano mentale che sul piano affettivo. Questa modalità è sufficiente quando tutto il contesto familiare e sociale è orientato al raggiungimento dei risultati positivi: dalla persona alla società civile,

dalla scuola alle famiglie, dai mezzi di comunicazione di massa alle istituzioni sociali, e così via.

Le eccezioni, le trasgressioni, i "non valori" sono sempre esistiti, ma i valori nella mentalità condivisa si radicavano e si rafforzavano con convinzioni granitiche e si trasmettevano con percorsi lineari senza aggiunta di interrogativi, di dubbi, di accurate spiegazioni. Questo clima esteriormente più compatto e "civile" conservava comunque in modo latente i problemi che sono oggi drammaticamente emersi e che chiedono un nuovo, diverso impegno educativo. In particolare richiedono che si passi dalla *conoscenza* alla *motivazione* e che i valori vengano non solo trasmessi ma individualmente costruiti.

I valori – come del resto la cultura – rinascono ogni volta che nasce una persona. I valori non sono infatti elementi aggiunti o solo comportamenti stabiliti e imposti dalla società. La società civile ha il diritto e il dovere di dettare regole di comportamento individuale e sociale, ma proprio per questo è opportuno e doveroso tener conto del percorso che la persona compie per giungere ad assumere quei valori irrinunciabili evitando di deformarli con egoistiche interpretazioni personali.

I valori del rispetto, dell'onestà, della generosità, della gratuità, dell'aiuto reciproco, dell'amore vicendevole... non sono soggetti a modifiche nel loro significato più profondo. Possono cambiare le modalità con cui si apprendono e vengono espressi, ma non possono essere sottoposti a "referendum" perché hanno in ciascuna persona "educata" – e cioè interiormente libera – una profonda radice comune e quindi la possibilità di una verifica condivisa. Nella persona realmente libera e liberata da deformazioni mentali

e affettive la risonanza soggettiva è molto vicina alla risonanza oggettiva ed è dunque possibile ipotizzare un'educazione ai valori che si identifichi come *costruzione della persona*.

Il valore non è solo conoscenza, capacità, abilità, comportamento, relazione... Il valore si identifica con la persona stessa e con il grado di maturità che ha raggiunto sul piano del pensare, del giudicare, del sentire e dell'agire. Il valore è dunque, nell'educazione, un vissuto in continua evoluzione che cresce "nella persona e con la persona" e il cui avanzamento non ha mai termine. Ogni tappa della vita rappresenta un traguardo provvisorio ed è il processo di liberazione che rende attivi i valori conquistati attraverso la sperimentazione, l'espressione e la riflessione.

Educare partendo dalla propria persona

Questa prospettiva rende più complessa l'opera educativa e rende perfino improprio il termine "trasmissione". I genitori che educano in profondità facilitano la *costruzione dei valori* nei figli partendo dalla propria sensibilità, dal proprio carattere, dal proprio modo di accettare se stessi, da come percepiscono la realtà, gli altri e il mondo, da come reagiscono alle difficoltà che incontrano, dalle paure da cui non si sono ancora liberati, dalle risorse creative che manifestano, e così via. Queste variabili hanno un rilievo significativo sia per quanto riguarda la persona di ogni genitore, sia per quanto riguarda i figli.

Il campo dell'educazione, sotto questo profilo, si dilata enormemente e tutto acquista significato e valore educativo. Si giunge al paradosso che non è nemmeno necessario "parlare" di valori: è molto più incisivo viverli, dividerli, scoprire

il loro potere liberante uscendo dall'idea che si tratti solo di un doveroso peso da portare, di una tassa dovuta alla convivenza. Il *timore* è un utile freno che evita pericoli a volte tragici. Ma solo con la paura e con il freno non si costruisce nulla e non si riesce a percorrere totalmente alcuna strada.

I vecchi modelli della trasmissione, dell'obbedienza, delle buone abitudini non vanno archiviati ma vanno ripensati partendo dalla radice e seguendo il soggetto in crescita. I valori "vissuti" sono componenti e connotazioni del sentire, del pensare e dell'agire di ogni persona e non innesti da effettuare solo quando la persona avrà raggiunto l'uso di ragione. Giunti all'età della ragione, come hanno dimostrato le psicologie dinamiche, gran parte del percorso è già stato fatto anche se, fortunatamente, non tutto è compromesso. In ogni età, comunque, esistono esigenze e problemi diversi e l'educatore, anziché ripetere affermazioni già fatte, dovrà prepararsi a introdurre motivazioni sempre più appropriate in una modalità di dialogo sempre rinnovato.

La relazione di aiuto e l'educazione continua

Di fronte alle difficoltà dell'azione educativa ed alle deludenti risposte comportamentali dei ragazzi la domanda ricorrente è: *"come si fa per mettere in atto e per realizzare tutto questo?"*.

La domanda è legittima ma non è quella centrale, perché nella costruzione dei valori, se è vero che *i metodi* vanno tenuti presenti, il vero problema è la *relazione* che l'adulto stabilisce con il ragazzo – quale che sia la sua età –, per fargli sperimentare le sue risorse potenziali e il rapporto che egli ha con se stesso. Considerata da questo punto di vista la prima

paradossale domanda che l'educatore può porsi è: *"di che cosa ho bisogno «io» per stabilire un rapporto interpersonale efficace con la persona che ho di fronte?"*.

Un educatore preoccupato, impaurito, arrabbiato, incerto, impotente... è già fuori gioco e il "metodo", le tecniche, gli espedienti suggeriti dai migliori manuali, anche se mentalmente assimilati, rimangono inefficaci. L'antico invito a *"contare fino a dieci"* prima di prendere una iniziativa in casi di forte emotività rimane valido nel senso che presuppone che questo possa sottrarre la persona alla sua irrazionale reattività che, con il passare del tempo, potrà riacquistare lucidità e ragionevolezza. Ma questo espediente, anche se aiuta a tenersi lontano dai possibili errori dovuti all'emozione negativa, rimane superficiale e insufficiente.

È necessario chiedersi quale sia l'origine di quella emozione e di che cosa la persona dell'educatore abbia bisogno per interagire positivamente con il proprio interlocutore in modo da attribuire non all'altro ma a se stessi la "causa", e quindi la responsabilità, del proprio sentire, e del proprio agire. Una constatazione importante che, se da un lato può "far sentire in colpa" l'educatore, dall'altro gli restituisce il potere di cambiare e di relazionarsi in modo diverso.

La frase abituale pronunciata dagli adulti: *"tu mi fai arrabbiare..."* nasce infatti da una convinzione sentita come vera ma psicologicamente falsa perché nessuno ha questo potere affettivo assoluto sugli altri. Quando la mamma dice con rabbia al suo bambino *"Se continui così tu farai morire di infarto tuo padre!"*, gli dà un potere di vita o di morte sul padre che egli non ha. Il bambino ha potere di provocare, e di questo è responsabile; ma l'adulto ha il potere della risposta, della

intensità della emozione che prova e del comportamento che assume a seguito di quella provocazione.

Ci sono comportamenti che l'educatore non solo emotivamente non tollera ma che – impropriamente e ingannevolmente – lo “fanno sentire” impotente, confuso, irritato, arrabbiato. È a questo punto che può diventare perfino violento e perdere ogni potere educativo. È il caso del genitore che non sopporta che i suoi figli litighino, si picchino, si facciano del male; colto da un sentimento di rabbia intollerabile può giungere egli stesso a picchiare i figli proprio nello stesso momento in cui dice: *“non vi picchiate, ve l'ho detto mille volte e non tollero che facciate così!”*.

Il genitore, così facendo, nega con il comportamento quanto insegna con le parole. Le parole parlano di pace, i suoi comportamenti insegnano la guerra. E quei figli, impauriti, smetteranno di picchiarsi: ma solo provvisoriamente, in attesa cioè di diventare più forti dei loro genitori in modo da poterla avere vinta sul proprio avversario che, come nel caso citato, avrà anche lui qualche ragione da far valere.

Da questa banale ma ricorrente situazione esemplificata possiamo cogliere il valore *debole* dell'azione di *“trasmettere e di insegnare con le parole”* ed il valore *forte* dell'educare con il proprio modo di esistere e di comportarsi. La nota espressione: “non si insegna tanto con quello che si dice o si fa, ma con quello che si è” diventa un principio fondamentale quando parliamo di educare ai valori. Nel citato intervento di fronte ai figli che si picchiano è facile intravedere tutto il vissuto pregresso del genitore, la presenza di antiche ferite ancora aperte che nella situazione del momento incidono

profondamente sulla sua padronanza e libertà affettiva. L'intervento violento è la risposta e insieme il rimedio per quelle ferite insopportabili; è la risposta che mira a chiudere il problema esterno – a forte risonanza interna – nel minor tempo possibile per uscire da una situazione per lui intollerabile.

Il genitore che intende agire in termini educativi, e non solo in forma reattiva, non si limita a sopprimere il problema nel modo più rapido, ma comincia da se stesso e dal proprio modo di sentire per potersi dedicare alla soluzione dei problemi dei figli con il massimo di libertà, e quindi di disponibilità. Prima di far tacere quel litigio ha bisogno di far tacere il proprio senso di impotenza, e di fallimento, la virulenza di quel dolore insopportabile trasformato in rabbia che – data la sua sproporzione e incongruenza – ha evidenti radici nel suo passato. Identificare quella sofferenza che l'episodio del presente ha richiamato gli consentirà di dare nuove dimensioni al problema ma anche di trovare nuove opzioni educative per poter aiutare i figli ad affrontare in modo nuovo e umano il disagio che stanno vivendo.

Un genitore deciso a offrire aiuto – dopo aver identificato il “proprio” problema affettivo – può cominciare a ragionare in termini educativi interpretando sia i bisogni dei ragazzi che litigano, sia le modalità espressive e comportamentali da loro adottate per affermare i propri diritti individuali. Le frasi *“basta, smettetela, siete sempre i soliti...”* non hanno efficacia perché appartengono ad interessi estranei ad entrambi. Alcune volte è doveroso impedire con la forza che i ragazzi si facciano fisicamente male, ma questo intervento serve solo a contenere, ad evitare danni ulteriori e, di per sé, non può



P. Ciro Puzзовio S.I. celebra la Messa in occasione del Convegno Nazionale MEG 2007

essere considerato risolutivo e formativo. L'aiuto si realizza quando si comincia a ragionare in termini educativi per identificare i bisogni dei contendenti e il *modo* con cui essi esprimono tali bisogni, per aiutare entrambi a costruire una modalità espressiva e relazionale che abbia come requisito essenziale e indiscutibile *il rispetto di sé e il rispetto dell'altro*.

Un valore fondante: il rispetto di sé e il rispetto dell'altro

Può risultare utile soffermarsi a ragionare in termini educativi su questa banale situazione che ne esemplifica molte altre relative al modo di tutelare e far valere i propri diritti nel rispetto di sé e dell'altro, ma è pericolosa per l'educatore che può rischiare di essere trascinato in un gioco di potere da cui è sempre difficile uscire.

Il punto centrale da tener presente –

dopo aver acquisito la consapevolezza che nessuno può sottrarre il diritto e il potere personale – è che non si tratta semplicemente di far cessare il litigio nel più breve tempo; si tratta piuttosto di far sperimentare un nuovo “modo” per affrontare il problema e per giungere alla sua soluzione. Questa modalità è affidata alla competenza del genitore ed è da questa nuova esperienza che comincia la “costruzione dei valori”. Nel caso specifico i valori da acquisire sono *il modo con cui si affermano i propri diritti e il modo con cui, contestualmente, si rispetta la persona dell'altro*.

I ragazzi – e molto spesso anche gli adulti – hanno imparato con facilità a difendersi facendo ricorso alla sopraffazione dell'altro secondo la logica della guerra. E quando è presente una persona che ha autorità, questa viene immediatamente incaricata di fare il “giudice” per averla,

naturalmente, dalla propria parte pur con la consapevolezza di avere solo una parte di ragione.

A questo punto il genitore può essere tentato di accettare di interpretare questo ruolo anche perché, da questo potere unanimemente riconosciuto, intravede la possibilità di assumere un ruolo decisivo per chiudere rapidamente la "causa" con una sentenza inappellabile. Questo è il rischio maggiore che l'educatore può correre perché, così facendo, può far terminare il litigio ma rinuncia a sperimentare un nuovo modo di dialogare e di affermare le proprie ragioni capaci di lasciare tracce positive anche per il futuro. Non a caso al giudice si fa ricorso quando il dialogo è fallito e gli interlocutori rinunciano a trovare un accordo per affidarsi alla "mannaia" di una sentenza. All'educatore che accetta di interpretare il ruolo di giudice non rimane che affidarsi al potere "educativo" delle punizioni. Punire entrambi, per esempio, è il tipico modo utilizzato nella speranza che il disagio della punizione abbia potere di cambiamento. Nell'assumere invece il ruolo di educatore il genitore - evitando inutilmente di indagare su chi abbia iniziato per primo - può avviare un processo di cambiamento nella relazione e, rivolgendosi al figlio che sta alzando le mani sul fratello, può dirgli in modo perentorio *"esprimi con le parole quello che i tuoi pugni gli stanno dicendo!"*.

Le parole che il figlio pronuncerà avranno ancora una carica di violenza e di aggressione. Ma qualcosa è già cambiato nella comunicazione. E rivolgendosi a chi ha ricevuto le percosse il genitore potrà dirgli: *"rispondi alle parole di tuo fratello e spiegagli anche tu le tue ragioni"*. Il clima rimarrà teso, la rabbia e il dolore saranno sempre presenti ma un obiettivo potrà es-

sere stato individuato e raggiunto: quello di esprimere i propri diritti in modo assertivo e convincente rispettando contestualmente la persona dell'altro. La eliminazione della violenza fisica è il primo passo ma non quello definitivo. C'è anche il rispetto verbale da conquistare per il quale l'intervento del genitore "distaccato" e imparziale, senza essere giudice, può risultare di grande importanza.

Mentre gli interlocutori vengono invitati a dire le proprie ragioni, la loro tentazione sarà di non parlare di se stessi ma di limitarsi ad accusare insistentemente l'altro. L'intervento educativo, a questo punto, consisterà nel ripetere l'invito *a parlare di sé*, a dire le proprie ragioni facendo valere la propria persona per mettere le premesse ad un successivo accordo e ad un reciproco impegno di rispettare i patti finali che verranno stabiliti.

L'invito a parlare di sé e di ciò di cui ha reale diritto ogni interlocutore aiuta a consolidare il rispetto della propria persona ma anche a non considerare l'altro come la causa unica del proprio malessere e ad imparare che l'altro ha diritto al rispetto anche in presenza di un comportamento inadeguato o indesiderato. La difesa dei propri diritti non comporta l'offesa, che può essere sostituita con l'intesa e con patti di reciproco interesse.

Il modo educativo di risolvere un litigio offensivo può far acquisire alcuni fondamentali valori quali il rispetto di sé, dei propri diritti, e il modo non offensivo per farli valere e, inoltre, il rispetto della persona dell'altro, la fiducia nel dialogo e nel rapporto che le persone possono stabilire per trovare una intesa operativa per un reciproco, gratificante accordo.

Un intervento in questo senso non risolve definitivamente il problema ma renderà più facile la soluzione della situazione

quando si presenterà nuovamente negli stessi termini. Ogni esperienza positivamente risolta mette infatti le migliori premesse per successive conquiste lasciando, come risultato, l'apprendimento di alcuni punti fermi che cominciano a configurarsi come valori essenziali quali il rispetto di sé e il rispetto degli altri.

Processi e risultati nella conquista dei valori

I valori possono essere considerati sotto due aspetti: come prodotto finale e come processo in continua evoluzione. Nel loro esito finale, i valori si esprimono attraverso comportamenti, atteggiamenti, relazioni su cui è possibile esprimere un giudizio: di onestà, di sincerità, di solidarietà, di lealtà... Come processo di lungo corso può essere utile, anziché esprimere giudizi, *identificare e descrivere* tutti i momenti significativi in cui si consolidano le motivazioni, si scoprono i significati, si agisce in conformità ad un principio interiorizzato, e così via.

L'educazione ai valori si occupa del risultato finale, ma anche e soprattutto del percorso attraverso cui il "valore" cresce e assume dimensione, spessore e concretezza diventando modo di *pensare*, di *giudicare*, di *sentire* e di *agire*. In entrambi i casi è facile constatare come l'enunciazione, le dichiarazioni verbali abbiano un loro valore, siano "conoscenze" utili ma ancora molto distanti da quella forza generativa che si traduce in un vissuto concreto sul piano individuale e relazionale. Le conoscenze sono infatti riferimenti utili ma non determinanti per il cambiamento di vita. E questo vale per molte forme di cambiamenti e di apprendimenti. Chi desiderasse, ad esempio, imparare a nuotare e si limitasse a *capire* e a memorizzare il manuale più avanzato di nuoto, non

giungerebbe al risultato desiderato e constatarebbe come la conoscenza, che pure è utile, non sia affatto sufficiente.

Nel mondo contemporaneo in cui il sostegno ai valori e i modelli sociali si presentano contraddittori, dove la mediazione attraverso l'autorità risulta particolarmente debole e l'individualismo prevale sul controllo sociale, educare ai valori assume il significato di un vero e proprio cambiamento di personalità. I valori si configurano come abiti mentali, modi di sentire e di agire *costruiti* anziché ereditati e *ricostruibili* partendo da motivazioni interne, che rimangono permanenti nella persona indipendentemente da quanto avviene al di fuori di essa e dalle possibili, diverse opinioni del mondo circostante.

Il condizionamento sociale esisterà sempre e – soprattutto nella prima infanzia e nelle fasi di cambiamento come la preadolescenza e l'adolescenza – l'influenza esterna sarà molto forte. Ma sono proprio questi i momenti più appropriati per la "costruzione" della persona orientata a valori essenziali che garantiranno un confronto vincente sulla diversità e sulla pressione che socialmente incalza e si fa strada nella fragilità della persona.

Venendo meno i vantaggi di posizione e la facilitazione sociale, si rende dunque necessaria un'accurata e solida costruzione personale in cui il valore non sia solo un dato appreso, un "padrone mentale" che chiede obbedienza, ma diventi una manifestazione spontanea e naturale della persona. Il valore è *la persona* stessa in un suo momento espressivo di quello che sente, pensa, vuole, pur nei suoi limiti e nelle sue possibili cadute.

La persona si struttura e si predispose ai valori non astrattamente ma in situazioni concrete dove il sapere si trasforma

nel sentire, nel desiderare, nel fare, nell'essere e diventa così *valore del momento*. I Vangeli sono una scuola efficace di pedagogia vissuta in situazioni concrete e non si dilungano né in definizioni né in trattazioni. La solidarietà, ad esempio, non è definita ma presentata come un momento di vita: *"Un uomo scendeva da Gerusalemme a Gerico..."* (Lc 10, 30-37). In famiglia, soprattutto nell'infanzia, le occasioni di apprendimento esistenziale sono pressoché infinite e il bambino le deduce dalle reazioni e dalle emozioni dei genitori più che dalle loro parole e dai loro insegnamenti. Supponiamo che un bambino di quattro anni si trovi a tavola e durante il pranzo, come spesso avviene, il bambino rovesci sulla tovaglia il suo bicchiere pieno ricevendo un violento, rabbioso rimprovero da entrambi i genitori. Supponiamo ancora che prima della fine del pranzo lo stesso bambino manchi di rispetto al nonno per qualche banale motivo e, a questo punto, i genitori tacciano ormai stanchi di rimproverarlo. Se simili episodi si ripeteranno con frequenza in altri momenti e per altre situazioni è facile intuire quale sarà l'apprendimento rispetto al valore della persona e delle relazioni interpersonali. Il bambino potrà, ad esempio, maturare la convinzione che *"la cosa più importante per un bambino è di non rovesciare i bicchieri a tavola, mentre il rispetto delle persone - in particolare del nonno o degli anziani - è del tutto irrilevante"*.

I genitori potranno in seguito smentire verbalmente questa convinzione ma la radice emozionale primaria non verrà mai totalmente sradicata e, anche se frenata dalla razionalità, potrà rimanere una strada percorribile proprio perché già sperimentata. La natura umana, for-

tunatamente, ha molte risorse e non subisce condizionamenti in modo totalmente passivo. Ma il condizionamento negativo, anche se parziale, è l'*antieducazione* e non solo un vuoto di educazione.

L'educazione, per raggiungere un reale potere modificante, più che far ricorso agli insegnamenti verbali potrà realizzarsi attraverso le esperienze di vita e la continuità di vissuti facilitati e motivati. Ogni comportamento, ogni gesto, ogni sentimento contribuisce a radicare premesse e risorse che si manifesteranno come valori umani e sociali. Il centro dell'attenzione rimane comunque la persona motivata dal suo modo di sentire, di valutare, di decidere nelle situazioni di vita.

L'educatore, per facilitare la conquista dei valori, dovrà aver presente non solo il risultato finale, il "fare", la risposta verbale e comportamentale che assume concretezza e visibilità sociale; dovrà soprattutto aver presente le convinzioni e le motivazioni che portano a questi risultati finali per offrire un aiuto tenendo presente il bisogno che la persona vive al momento, il diritto che ha in quanto persona, e il modo corretto per dare ad essi una risposta adeguata.

I "non valori" sono prevalentemente risposte sbagliate a bisogni e a diritti legittimi e l'educazione è fondamentalmente una nuova opzione a tali risposte. Come nell'esempio precedentemente presentato, il bambino che picchia il fratello che gli ha rotto il giocattolo afferma un bisogno e un diritto legittimo, ma adotta una risposta sbagliata. L'educazione - o meglio l'educatore - lo aiuta a trovare una opzione, una risposta nuova che sostituisca la reazione emotiva con un comportamento assertivo, con una affermazione del proprio diritto e con la proposta di un

vero rimedio umanamente più significativo rispetto al semplice punire il fratello con percosse violente.

Costruire l'opzione sana, legittima, espressiva della propria dignità evitando la risposta distruttiva, puramente vendicativa, caratterizza la difficile strada dell'educazione in alternativa alla semplice strada della reazione sia dei ragazzi che degli adulti. In questa prospettiva quando l'intervento da contenitivo si trasforma in educativo diventa davvero impegnativo, difficile ma sempre possibile e perfino gratificante, perché consente di uscire dalla pesantezza dei giochi di potere per entrare in una relazione interpersonale affettivamente ricca e appagante.¹

I “non valori” e la loro radice

La trasgressione dei valori, i “non valori ricorrenti”, pur nella loro negatività, ci aiutano a capire la loro origine e, contemporaneamente, come sia possibile evitarli. Valori e non valori sono la punta estrema di un *iceberg* sotto cui possiamo rilevare le fondamenta portanti modificando le quali sarà possibile incidere più radicalmente in termini educativi.

Nella identificazione delle radici dei non valori – che possono essere sintetizzati e rappresentati nei comportamenti delinquenziali – possono essere di aiuto i risultati ottenuti da una ricerca condotta in Inghilterra su un gruppo di preadolescenti con comportamenti devianti. I circa 1.000 adolescenti di ambo i sessi, noti alla giustizia per i loro comportamenti delinquenziali, sono stati intervistati da due ricercatori – E. Emler e S. Reicher – che adottando un approccio metodologi-



Juan Urruchi (1828-1892), *Lasciate che i bambini vengano a me*

co sia psicologico che sociologico hanno messo in evidenza le radici e le motivazioni dei loro comportamenti.²

Il dato ricorrente e maggiormente stimolante per questi ragazzi era “*farsi una reputazione agli occhi dei coetanei*” partendo da una situazione personale di disagio, di fallimento, di insuccesso. Non potendo riuscire “nel bene” facevano di tutto per poter emergere “nel male”: nella trasgressione della legge, nei furti, nelle sfide mortali, negli omicidi... Il gesto clamoroso compiuto non aveva, ai loro occhi, né un valore né un disvalore: era piuttosto un atto di coraggio, un gesto eroico da esibire ai membri del gruppo di appartenenza come atto di coraggio,

¹ Per un approfondimento si vedano: F. Montuschi, *Competenza affettiva e apprendimento. Dalla alfabetizzazione affettiva alla pedagogia speciale*, Brescia, La Scuola, 2000; Id., *L'aiuto fra solidarietà e inganni. Le parole per capire e per agire*, Assisi, Cittadella, 2002; Id., *Fare ed essere. Il prezzo della gratuità nell'educazione*, Assisi, Cittadella, 2002.

² Cfr. E. Emler - S. Reicher (1995), *Adolescenza e devianza. La gestione collettiva della reputazione*, Bologna, Il Mulino, 2000.

come testimonianza del proprio potere e, perfino, della propria onnipotenza.

Il posto di merito, nella gerarchia del "gruppo dei pari", era dunque legato a questi gesti clamorosi tanto più apprezzati quanto più contrari ai valori comuni. La efferatezza, la furia trasgressiva e omicida non veniva percepita come tale: era solo un "credito" da acquisire e da esibire da parte di chi viveva la disperazione della emarginazione, della impotenza, della svalutazione di sé, della insopportabile solitudine. E questo veniva confermato dal comportamento successivo al gesto clamoroso, al delitto efferato: i protagonisti continuavano la loro vita senza avvertire senso di colpa, frequentando, come sempre, i campi sportivi, le discoteche o andando serenamente al cinema. Solo durante il processo gli autori di questi gesti prendevano coscienza della gravità delle loro azioni e reagivano con il dolore e la disperazione congruenti alla gravità delle azioni commesse.

Queste "carriere" delinquenziali aiutano a capire anche da dove possano e debbano cominciare gli interventi educativi e, soprattutto, che cosa sia necessario evitare per far interrompere questi percorsi negativi. Il fallimento scolastico, ad esempio, è un elemento ricorrente nelle scelte negative di vita e l'espulsione dalla scuola è la spinta determinante per una possibile sfida oppositiva. Più in generale, il mancato inserimento in un contesto relazionale positivo mette a rischio la persona. Non si tratta di attribuire alla società ogni responsabilità per assolvere i soggetti che decidono di delinquere. Ciascuno ha le sue responsabilità: si tratta solo di capire quale possa essere la strada che porta sempre più verso la negatività e come sia possibile invece favorire l'ingresso nella strada dei valori.

Ancora una volta questi giovani delinquenti esprimono bisogni legittimi: di riuscire, di appartenere, di essere accolti, di essere apprezzati. E questi bisogni sono manifestati e vengono raggiunti in modo distruttivo e autodistruttivo. Il valore mancante è il rispetto di sé e il rispetto dell'altro che viene ignorato per soddisfare quei bisogni, pur legittimi, che abbiamo appena elencato.

Anche il "gruppo dei pari" è essenziale nell'adozione dei comportamenti delinquenziali, ma non può essere considerato la causa: rappresenta piuttosto il pubblico importante e qualificato per "capire", per apprezzare quanto per la società civile è solamente esecrabile.

Gettare fondamenta salde e monitorare la loro crescita

I valori umani vengono meno là dove viene meno l'accettazione incondizionata di se stessi e il rispetto degli altri. Si tratta di principi che possono rimanere astratti e che, come tali, gratificano il pensiero, ma è della traduzione operativa dei valori astrattamente definiti che la prevenzione e l'educazione si occupano e che, proprio sotto questo profilo, vanno osservati con occhio capace di guardare in profondità prima ancora che emergano i drammi.

L'accettazione autentica di se stessi è permanente, costante in ogni situazione e non è soggetta a condizioni perché riguarda la propria persona e non il proprio comportamento. Il comportamento è espressione della persona e, come tale, è soggetto a continuo cambiamento, a rettifiche, a miglioramenti. La persona, sentita e vissuta come tale, è un riferimento che fa da premessa al significato e alla direzione di ogni comportamento. E questo *sentirsi persona*, che assume valore indi-

pendentemente dalle azioni compiute, è estremamente difficile da conquistare e solo la radicalità evangelica sembra orientare e spingere in questa direzione. Il Padre del figliol prodigo, ad esempio, continua a stupirci e gli educatori rimangono esterrefatti da quella gioia e da quella accoglienza “*senza condizioni e senza promesse*”. Il valore della persona del figlio rimane intatto anche di fronte alle riprovevoli azioni da lui compiute. E se è difficile capire questa verità, ancora più difficile è “sentirla”, viverla come autentica, come testimonia la reazione del fratello.

Questo difficile vissuto permane in tutte le età, ma particolarmente nella prima età dove l’amore, l’accoglienza, l’accettazione del bambino è sempre “*sotto condizione del suo modo di comportarsi*”.

La chiave educativa, fra le più rare ma anche fra le più importanti, è di aiutare il bambino a modificare il suo “fare” lasciando intatti e senza discussione il valore e l’importanza della sua persona. Questo comporta *parlare di lui in modo diverso da come si parla a lui delle sue azioni*. Identificare, giudicare e definire il bambino con le sue azioni rende incerta e pericolosa la percezione che egli matura di se stesso.

La più grande difficoltà che gli educatori incontrano nel rispettare questa distinzione nel dialogo con un bambino è legata proprio alle loro emozioni, alle loro preoccupazioni, alla loro paura facilmente trasformabile in rabbia. Paura e rabbia veicolano messaggi offensivi e bloccanti che possono sfuggire al controllo e alla consapevolezza dell’adulto. Il bambino, prima ancora di capire, “sente” e percepisce se stesso in positivo o in negativo in rapporto ai messaggi non verbali di tipo emozionale. Il margine di autonomia per la sua risposta rimane, ma il condiziona-

mento nell’accettazione e nel rifiuto di sé conserva tutta la sua pesantezza.

Siamo alle radici dei valori e all’inizio della loro costruzione. Il rapporto con l’altro finisce per diventare un prolungamento del rapporto che la persona ha con se stessa. In particolare il rispetto e l’accettazione incondizionata della propria persona, se da un lato è la premessa per il continuo miglioramento del proprio comportamento, dall’altro è la condizione migliore per incontrare e accettare l’altro e per stabilire rapporti interpersonali positivi e assertivi. Da questa posizione diventa più facile affermarsi senza far ricorso a comportamenti distruttivi, sostenere i propri diritti senza ricorrere all’offesa dell’altro, affermarsi conservando robuste “radici in se stessi”, condividere senza bisogno di competere, di sfidare o di primeggiare.

È appena il caso di dire che non siamo di fronte a soluzioni ma a prospettive aperte che fanno intravedere un cammino possibile anche se da inventare continuamente nei suoi passaggi concreti.

Nella conquista dei valori sotto la guida dell’educatore un dato confortante può essere tenuto presente, quello che un valore conquistato lascia sempre tracce positive nella persona mentre un valore negativo – come risposta impropria ad un bisogno legittimo – lascia sempre insoddisfazione, inquietudine, dipendenza. La pienezza di umanità nella sperimentazione dei valori autentici e l’amezzatura della ripetitività e della dipendenza, legati ai valori non autentici, sono i punti forti che l’educatore può tenere presente. Può cioè far prendere coscienza al proprio interlocutore della positività e del benessere procurato dai primi e può far leva sull’amezzatura, sulla dipendenza, sul legame deleterio connesso ai secondi per

proporre un cambiamento, per far intravedere una possibilità, e quindi una speranza, cominciando a investire sul valore della persona che rimane intatto anche agli occhi della legge.

I valori per come abitualmente li intendiamo diventano un risultato finale, un esito naturale di questo sentirsi persona importante, amabile, appartenente ad una comunità, utile, desiderata... Sentire il proprio potere personale, la propria capacità espressiva, la propria forza relazionale; imparare a diminuire le difese sentendosi sicuri di sé, affermarsi senza offendere, imparare a gestire la propria assertività senza aggredire l'avversario, accettare la propria differenza, la propria identità di fronte a persone diverse, con opinioni diverse e sperimentare la condi-

visione, la collaborazione la comunione. Tutto questo porta alla destinazione dei valori che in chiave psicologica si identificano nell'acquistare il senso del "noi" uscendo definitivamente da un egocentrismo infantile.

L'accettazione piena di se stessi si prolunga così nell'accettazione dell'altro senza necessariamente condividere e perfino senza giudicare l'altro. Il punto più elevato di questo cammino è appunto l'intimità psicologica in cui finiscono per scomparire le difese, le offese e le pretese. La vita assume una connotazione di pace, di vita pacificata, di benessere condiviso. Vivere queste esperienze in modo ripetuto, e in comunione con gli altri, è la migliore forma di educazione ai valori umani che può fare da premessa e da sostegno a valori ancora più elevati.



Trasmissione dei valori nella pedagogia ignaziana

Come è possibile rispondere oggi al bisogno che i giovani manifestano per poter poi “educare” la loro domanda, portandoli ad un “magis” di apertura, consapevolezza e responsabilità?

di p. Mario Danieli S.I. *

Trasmettere valori è sempre stata la preoccupazione di ogni generazione, lo scopo di ogni pedagogia. I valori e le modalità di trasmissione vengono diversamente interpretati nel corso della storia, ma è costante la preoccupazione dei formatori di presentare ai più giovani alcuni obiettivi per i quali vale la pena di impegnarsi, di pagare un prezzo: qualcosa di valore, appunto. Troviamo facilmente nei nostri ricordi scampoli di messaggi domestici: “Ricordati che la cosa importante nella vita è... Non lasciarti ingan- nare, quello che conta è...”. Da parte loro, la maestra prima e i professori poi, ma anche il parroco e il catechista ci hanno detto che valeva la pena soffrire, o per il bene della patria, o per la diffusione della propria fede, o per la riuscita personale, o per sviluppare i propri talenti, o per contribuire al bene e allo sviluppo dell’umanità, ecc.

Il contesto in cui si vive determina i valori considerati importanti, li dispone secondo una gerarchia, giustifica la condotta di chi si dà da fare per raggiungerli.

Abbiamo abbastanza presente il nostro contesto attuale, in Europa o per lo meno in Italia. Periodicamente sociologi e psicologi ci presentano i risultati delle loro indagini e le considerazioni che le accompagnano. Sono strumenti importanti per vincolare l’azione educativa alla realtà, evitando di pensare e di program- mare come se ci trovassimo all’interno di una situazione asettica, un “altrove” rispetto a dove siamo di fatto. Tutte le analisi della realtà sottolineano la frammentarietà delle esperienze, così come sono vissute soprattutto dai giovani. In altri termini, se fino a non molti decenni fa l’attività di ciascuno e il proprio progetto di vita risultavano una particella di un progetto più grande (costruzione di un mondo più giusto, nuova Evangelizzazione, ecc.), oggi il valore prioritario onnipresente è quello dell’autorealizzazione, per cui ogni esperienza anche spirituale è vissuta come valore in sé, da consumare perché gradito, ora. La persona è così disposta a offrirsi un menu formativo eclettico, dove si passa attraverso

* p. Mario Danieli S.I. ha svolto la sua attività soprattutto nell’ambito dell’apostolato giovanile, della formazione psicopedagogica e dell’accompagnamento spirituale. È autore di vari volumi in questi campi. Le riflessioni qui proposte trovano più ampio e organizzato sviluppo in un lavoro a più mani che consigliamo vivamente ai nostri lettori: R. CARMAGNANI, M. DANIELI, V.C.M. DENORA, *Un paradigma pedagogico didattico per una scuola che cambia. Una sfida educativa per il terzo millennio*, Edizioni Principato, Milano 2006. Il testo deve essere richiesto all’Editore o direttamente (Via G.B. Fauché, 10 - 20145 Milano) o per mezzo del proprio libraio. - In questo articolo l’autore trae e sintetizza alcune idee anche dal suo precedente lavoro: M. DANIELI, *Lo zaino del figlio*, Ed. Pardes, Bologna 2006.

diverse esperienze, dove tutto è messo sullo stesso piano, tutto è ugualmente importante – cioè nulla è importante, anche nella vita spirituale e nell'appartenenza alla chiesa.

A questi cenni bisognerebbe anche aggiungere qualche nota sul contesto personale dell'educatore al giorno d'oggi. Se stiamo a quanto dicono e talvolta mostrano i *media* sulla situazione soprattutto della scuola, dobbiamo riconoscere un certo diffuso disorientamento degli educatori. Molti di loro pare procedano senza modelli e senza punti di riferimento, in un "navigare a vista" poco produttivo. Come dice un saggio proverbio portoghese, *una nave che procede senza una rotta precisa, non sa quale sia il vento favorevole*.

In questo contesto vogliamo soprattutto cogliere alcuni interrogativi per la nostra azione educativa. Il principio e la speranza che ci reggono è che sia possibile rispondere al bisogno che i giovani manifestano (spesso in termini di carenza), per poter poi "educare" la loro domanda, portandoli a un *magis* di apertura, di consapevolezza, di responsabilità.

Il Ministro Padoa-Schioppa, in un momento in cui ha parlato più da nonno che da ministro, ha affermato che in Italia ci sono centinaia di migliaia di "bamboccioni" che a 30 anni vivono ancora in casa con i genitori. Senza entrare nel merito della questione e dei suoi risvolti economici e sociali, cogliamo in questo fenomeno l'esistenza di un problema che ci interpella: la tendenza a differire le scelte decisive della vita, la sospensione delle scadenze e degli obblighi connessi al passaggio alla vita adulta. I giovani manifestano di essere in grado di mobilitare molte energie in occasione di eventi sia religiosi (come le Giornate Mondiali della Gioventù), che culturali (i concerti

nelle piazze e negli stadi), che sociali (proteste, catastrofi...). Non vivono invece con altrettanta prontezza e disponibilità la loro progettualità di vita. Che impatto ha tutto questo sulle motivazioni e sui metodi dell'educatore, che a suo tempo ha compiuto scelte definitive in giovane età (è entrato in seminario a 19 anni, oppure si è sposato a 25, o ha cominciato a lavorare a 23)?

► la tendenza a vivere contemporaneamente più biografie – come dicono genialmente i sociologi – cioè a stare in più gruppi, a vivere più appartenenze ciascuna delle quali risponde a un bisogno specifico, fino a che punto rende improbabile l'accettazione di valori che presentano le caratteristiche di esclusività e di definitività?

► ci interroga anche la forte spinta a vivere una realtà virtuale, in cui tutto avviene "come se fosse vero", dando spazi a sentimenti, atteggiamenti e progetti di vita che proteggono l'anonimato e da cui ci si può sottrarre quando il gioco diventa insopportabile. Significa vivere all'interno di un simulatore di volo, dove si prova tutto, ma da cui si può "scendere" in ogni momento, o per paura, o per noia, o semplicemente perché la vita mette di fronte a situazioni concrete in cui non esiste spazio per la fantasia. Ora, i valori che proponiamo non offrono palestre per una esercitazione accademica, ma invitano ad atteggiamenti e decisioni concrete: che possibilità abbiamo di farli accettare?

► le generazioni hanno sempre sperimentato qualche difficoltà di dialogo. Oggi, forse, in modo particolare, anche perché lo scarto generazionale avviene con maggiore velocità che nel passato: bastano pochi anni di distanza e cambiano mode, linguaggi, atteggiamenti e problemi. Questo

fa sorgere qualche domanda: *chi* è abilitato a parlare a questo mondo dei più giovani? Gli esperti che vengono invitati ai dibattiti televisivi, o gli operatori di pastorale giovanile impegnati negli oratori e nei Movimenti? Solo i laureati o anche i badilanti? I genitori o i docenti o i saggi del villaggio o quelli della generazione immediatamente precedente? O ancora: parliamo ai giovani a partire da una nostra frustrazione o disorientamento come educatori, oppure con uno sguardo sereno e lucido su una realtà difficile? Infine, siamo orientati a dar vita a uno degli innumerevoli *talk shows* televisivi, spesso fini a se stessi, oppure siamo realmente interessati a trovare un percorso efficace?

È dall'inizio di queste note che parliamo di valori. Proviamo a farne una lista, che non ha nessuna pretesa di essere esaustiva, ma può costituire un punto di riferimento per chi desidera dire chiaramente anzitutto a se stesso che cosa desidera trasmettere. Sarà utile, per la riflessione, stabilire una duplice categoria di valori.

Alcuni valori riguardano la persona in quanto tale, qualunque sia la sua opzione religiosa o culturale. Sono valori dinamici, cioè aperti a una continua crescita, a un continuo imparare:

► *imparare a non aggredire l'altro*: è la base di ogni convivenza umana. Questo aiuta a orientare l'aggressività, che è energia vitale, non verso l'oppressione o l'eliminazione dell'altro, ma verso l'acquisizione della *grinta* necessaria per affrontare le difficoltà della vita;

► *imparare ad aprirsi agli altri*, base dell'affermazione di se stessi: si impara che ci si realizza solo nell'incontro con l'altro; si impara a non avere paura degli altri, a superare i pregiudizi, a sviluppare sentimenti di ammirazione e stima per il diverso, a integrare nella propria visione di

vita, senza rimanerne disorientati, esperienze e mentalità diverse dalla propria;

► *imparare a entrare in rapporto profondo con gli altri*, a frequentare i livelli più impegnativi della comunicazione, a manifestare la propria opinione e ad ascoltare, a esprimere rispetto e ad esigerlo;

► *imparare a prendere decisioni assieme agli altri*, fondamento dell'educazione politica; si impara così a negoziare, a dialogare, a riconoscere i diritti propri e quelli altrui, ci si impegna a una qualità di comunicazione fatta di trasparenza e non di manipolazione, si cresce nella capacità di collaborare decidendo di dare il proprio contributo alla soluzione dei problemi del vivere comune;

► *imparare ad avere cura della propria integrità e della propria salute*, come di un dono prezioso dato in consegna, di cui non siamo i padroni e di cui si dovrà rendere conto; si impara cioè a non *farsi male*, evitando droghe, alcool, e modi di vita poco salutari;

► *imparare ad avere cura della casa comune*, che è la *natura*, a rispettare il bene di tutti (l'aria, l'acqua, la qualità della vita delle persone); si impara ad apprezzare e conservare il bello che le generazioni precedenti hanno creato come qualità di vita: l'arte, l'urbanistica, il progresso tecnico;

► *imparare a dar valore alla tradizione della propria famiglia e della propria identità culturale*. Nel clima di globalizzazione, che fa sì che a Sidney e a Canicattì si mangi lo stesso tremendo hamburger e si ascoltino gli stessi dischi e si esibisca allo stesso modo l'ombelico, non sarebbe cosa cattiva far gustare e apprezzare quanto di più genuino ha creato la cultura locale.

Altri valori hanno, invece, un riferimento più esplicito alla fede in Cristo Gesù, crocifisso e risorto, "nome della speran-

za cristiana”, come lo definiscono alle volte i documenti della chiesa (in occasione del convegno di Verona, per es.). Si potrebbero tradurre in tre tipi di opzione:

- avere Gesù Cristo come unico Maestro. Significa che accettiamo il Dio di cui Gesù ci parla e non altre rappresentazioni di Dio, frutto delle nostre proiezioni o frustrazioni; significa che accettiamo un modo di essere Messia e Salvatore per il quale Gesù ha optato e non altri modi che sarebbero parsi a noi meno impegnativi e più interessanti; significa che vogliamo essere discepoli che vanno *dietro* e non davanti al Maestro, che sono attenti alla qualità del rapporto con lui, prima che alla preoccupazione per un “che fare” apostolico;

- vivere una fede adulta, propria di colui che ha imparato a “decidere da solo quello che è giusto” (v. Lc 12,57); che senza fondamentalismi si afferma in un mondo che facilmente irride i valori dell’amore, della fedeltà, del rispetto del debole; che riconosce la famiglia, la professione, le relazioni sociali e perfino il tempo libero, come “luoghi” dove è possibile fare esperienza dell’incontro con il Signore della vita;

- optare per la santità, “misura alta della vita cristiana ordinaria”, come la definisce Giovanni Paolo II nella *Novo Millennio Ineunte*. Significa attivare in se stessi il principio del *magis*, quel proporsi in ogni cosa di andare oltre la mediocrità e di cercare l’eccellenza, scoprendo panorami e spazi inattesi e splendidi: al di là dell’obbligo lo spazio per la gratuità, al di là del minimo sforzo necessario e sufficiente per non essere rimproverato lo spazio per la generosità, al di là della ripetitività lo spazio della creatività, al di là dell’arte di arrangiarsi lo spazio per la collaborazione e la solidarietà. Non è necessario avere titoli accademici

per ottenere questo: basta esser animati da quell’atteggiamento di fondo che s. Ignazio chiama *discreta caritas* (*discreta* è il participio passato del verbo discernere): una carità frutto di discernimento, cioè un modo intelligente di amare. Un proverbio tibetano afferma: *chi cerca è il cervello; chi trova, il cuore.*

Come tradurre in operazioni concrete la volontà di educare a questi valori?

Fermiamo l’attenzione su due bisogni emergenti dei giovani d’oggi. Un primo bisogno sorge dal fatto che le condizioni particolari del contesto culturale odierno non aiutano molto la capacità di riflessione: favoriscono l’addestramento, più che l’apprendimento. Questo ha una ricaduta immediata sul modo di studiare: si sviluppa l’astuzia più che il metodo, la memorizzazione automatica più che l’analisi critica, il coacervo delle nozioni più che la loro sistematizzazione. Ecco allora una serie di suggerimenti che possono essere messi in opera da chi vuole aiutare i più giovani a studiare meglio (e non appaia fuori luogo questa riflessione suggerita a persone impegnate in un progetto CVX, poiché è saggio che genitori ed educatori si occupino globalmente dei giovani loro affidati, prendendosene cura nell’anima e nel corpo):

- Motivare: incentivare il gusto di sapere, mostrare lo scopo dello studio...
- Appoggiare: mostrare apprezzamento per i risultati, incoraggiare,
- Favorire la conservazione dei dati: porre domande, mostrare collegamenti...
- Monitorare il percorso: assicurarsi che si proceda con metodo;
- Promuovere interessi: aprire la mente, suscitare curiosità...
- Fare attenzione ai sentimenti che accompagnano l’apprendimento;

► Conoscere e rispettare i diversi tipi di intelligenza e di apprendimento.

Un secondo bisogno si presenta con qualche traccia di maggiore angustia per gli educatori credenti: quali valori di fede è bene trasmettere? Sappiamo che educare alla fede non è la stessa cosa che educare a un comportamento etico, espressione di una certa determinata cultura: questa è trasmissione di un copione culturale, dignitoso certo, ma pur sempre un copione.

Ecco che cosa sembra essere utile e opportuno trasmettere in questo delicato settore:

► *creare dei presupposti favorevoli* all'aprirsi alla fede: aiutare il giovane ad essere se stesso, in pienezza, *vivendo quei valori che sono propedeutici alla fede*: gusto della verità, rapporti umani positivi, senso della casa comune e dell'impegno personale al suo interno;

► *trasmettere un'idea corretta di Dio*: parlando di Gesù e come Lui ha parlato di Dio, Lui il volto visibile del Dio invisibile. La fede è anzitutto rapporto con una persona: con Gesù, che rivela il Padre (Gv 1,18);

► *favorire una corretta esperienza di Chiesa*: generalmente ci si avvicina a tale esperienza attraverso la vita in gruppo, ma anche nell'esperimtare la misericordia ricevuta e donata, nella partecipazione alle iniziative della comunità e anche attraverso il rapporto intelligente con i pastori e il loro magistero;

► *mostrare che la verità si deve tradurre in carità operosa: veritatem facientes in charitate*, direbbe san Paolo. È l'invito di Gesù a conclusione della parabola del Buon Samaritano (v. Lc 10,37). La scoperta dei carismi personali per un servizio al popolo di Dio, la determinazione a

diventare *leader nel servizio*, e, ancora una volta, l'idea del *magis*, sono i punti di riferimento per questa crescita.

Ritorniamo ora un attimo daccapo. Il titolo parla di una trasmissione di valori secondo la pedagogia ignaziana. È allora il momento di scoprire le carte per intero: il *Paradigma Pedagogico Ignaziano (PPI)* si snoda in cinque passaggi chiamati *Contesto* (il "dove" dell'azione), *Esperienza* (intesa come reazione "affettiva" al contesto, cioè come problematica avvertita, come insieme di domande e di rimessa in discussione che il contesto provoca), *Riflessione* (approfondimento delle tematiche, ricerca di criteri di discernimento, ricerca di collegamento con altri temi, uso di altre informazioni), *Azione* (alcune decisioni o piste di azione da adottare), *Valutazione* (analisi del risultato, ma soprattutto di tutto il percorso compiuto: verifica della correttezza del metodo seguito, individuazione dei punti deboli e della necessità di ulteriori approfondimenti, ecc.).

A guardare bene, è il metodo che abbiamo seguito per stendere queste note: siamo partiti da alcuni cenni fatti al contesto culturale in cui viviamo, abbiamo fatto emergere un certo numero di interrogativi, abbiamo fissato l'attenzione su alcune riflessioni (i diversi valori, umani e religiosi), abbiamo individuato alcuni approdi concreti (tradurre in operazioni concrete la volontà di educare) e stiamo in questo momento prendendo coscienza del nostro percorso, per poterlo rifare in altro momento, con più calma e disinvoltura e con nuovi, ulteriori dati.

Come tutti i metodi, anche questo assomiglia a un foglietto con le istruzioni per l'uso: il suo senso e la sua utilità diventano chiari nella misura in cui si praticano. Provare per credere!

La spiritualità del bambino e il suo accompagnamento nel cammino della fede

Gli studi di Sofia Cavalletti, ideatrice di un metodo di catechesi per bambini, aiutano a comprendere il potenziale religioso dei più piccoli e a relazionarsi con loro sul piano della crescita nella fede.

di Federico Desimoni*

«L'autorità della Chiesa non consiste nell'imporre a spiriti deboli certezze troppo alte per essi, consiste nel dare all'esperienza vissuta personalmente da ogni cristiano la luce di un'espressione giusta, la sicurezza di una certezza fatta per essere universale. La Chiesa non può imporre la sua fede, la guarda nascere nei suoi figli, insegna loro a riconoscerla, a dirla e a viverla. Così fanno le madri»¹.

In queste poche parole di padre Guillet è sintetizzata l'intuizione di S. Ignazio e della sua pedagogia: il cammino di crescita nella fede non può prescindere dall'*esperienza vissuta personalmente da ogni cristiano*.

Si tratta dunque di far venire alla parola, in forma consapevole e critica, il significato di quanto già si vive nella fede².

Compito dell'intera Comunità è quello di trasmettere non solo quello che essa crede, ma anzitutto ciò che essa è³. L'educazione alla fede si presenta allora come un cammino che genitori, educatori e ca-

techisti condividono con i bambini nel desiderio di aiutarli a riconoscere e a dare la *giusta espressione* alla loro personale esperienza di Dio. Educare è in prima istanza accompagnare, creando le giuste condizioni perché il vero Maestro possa «toccare la persona nella maniera più delicata e affettuosa possibile, pronunciando il suo nome come quella parola personalissima che è per lui una rivelazione»⁴. Ma questo atteggiamento richiede una profonda fiducia in Dio e nell'uomo: la convinzione che chi veramente opera è Dio e che ogni persona, in quanto figlio, può accogliere la Parola del suo Creatore. Facile a dirsi, ma...! Almeno sul piano pratico dobbiamo riconoscere che le nostre relazioni educative sono spesso, anche inconsciamente, condizionate da visioni estremamente riduttive della persona e del suo mistero. È facile, per esempio, pensare al bambino come ad un foglio bianco che necessita principalmente di essere riempito con le

* Federico Desimoni, della CVX Beato Fabro. Lavora all'Ufficio Legale del Prosciutto di Parma. Sta diventando Diacono.

¹ J Guillet, *Gesù davanti alla sua vita ed alla sua morte*, Assisi 1972.

² P. Coda, *Dio che dice Amore*, Roma 2007, p. 5.

³ «...così la Chiesa nella sua dottrina, nella sua vita e nel suo culto, perpetua e trasmette a tutte le generazioni tutto ciò che essa è, tutto ciò che essa crede», CONCILIO ECUMENICO VATICANO II, Cost. dogm. *Dei verbum*, n. 8.

⁴ C.M.Martini, *Le tenebre e la luce*, Torino, 2007, p. 147.

nostre “parole ed istruzioni” e non come ad una persona capace di vere e proprie esperienze spirituali. Sono condizionamenti sovente radicati nella nostra cultura, nella nostra mentalità, nel mondo e nell’atmosfera in cui siamo immersi ogni giorno. In questo contesto, riflettere sull’educazione alla fede può diventare l’occasione per fare emergere queste problematiche, prenderne coscienza ed interrogarci, anche personalmente, sull’idea che abbiamo del bambino, sulla sua identità profonda e sulla relazione che lo unisce al suo Creatore.

«Chi può dire quando, in un bambino, inizia la danza con Dio? Nessuno.

Neanche il bambino stesso può guardarsi indietro e ricordare l’inizio di tutto questo, perché è un’esperienza assolutamente naturale come la sua relazione con il sole o con il suo letto. Il vero inizio, soprattutto, non può essere ricordato, perché all’inizio non ci sono parole per esso. Il linguaggio per dare nomi, contenuti e per descrivere le esperienze arriva successivamente. La danza, cioè la relazione con Dio, l’esperienza di fede, inizia nella nebbia, avvolta da un velo di foschia.

All’inizio il bambino non ha nomi per questo Qualcuno così significativo, questo Altro, [...] ciononostante la sua presenza è assolutamente reale per lui. [...] È comune a tutti i bambini incontrare, fare esperienza diretta e personale della divinità. E così il viaggio della fede inizia. E proprio perché questa esperienza inizia nei bambini a prescindere dalla loro

cultura, da quello che il linguaggio successivamente assocerà ad essa volendola spiegare, costituisce per essi una esperienza reale che precede le funzioni interpretative del linguaggio.

Tutti noi abbiamo una volta danzato con Dio! Ma abbiamo danzato avvolti da un velo di sottile foschia»⁵.

L’inizio della “danza tra il bambino e Dio” è un mistero inesauribile nelle sue multiformi espressioni ed implicazioni, ma non per questo totalmente inaccessibile. È come un seme che contiene in sé il disegno dell’albero che da esso si svilupperà⁶; seguendo la sua storia, guardandolo crescere ed espandersi progressivamente, potremo intuire qualcosa del mistero della sua vita.

Ma come procedere attraverso questo terreno nebuloso? I numerosi studi specialistici di psicologia evolutiva sulla religiosità infantile, nonostante i tanti meriti, non hanno fornito elementi risolutivi e ciò non deve stupire, poiché si sono principalmente focalizzati sul dato scientifico-psicologico, quasi dimenticando l’aspetto esistenziale e spirituale. In questi ultimi anni, però, si sono sviluppati alcuni interessanti programmi di ricerca e sperimentazione che, aprendosi a orizzonti più ampi, sono riusciti a proporre riflessioni approfondite e a comporre un quadro sulla spiritualità del bambino che diviene ogni giorno più significativo e convincente⁷.

In questo contesto, suscita interesse il lavoro di Sofia Cavalletti⁸, un’esperienza

⁵ W. Wangerin, citato da D. Ratcliff, “*Children’s Spirituality, Christian Perspectives, Research and Applications*”, Senior Editor 2004, Eugene (OR, USA), p. 11-12.

⁶ Cfr. P. Coda, *op. cit.*, p. 31.

⁷ Cfr. D. Ratcliff, *op. cit.* Inoltre D. Hay e R. Nye, “*The Spirit of the Child*”, London 1998. C. Stonehouse, “*Joining children on the spiritual journey*”, Grand Rapids (MI, USA) 1998. AA.VV. “*Si può educare alla fede?*”, Roma 2006. Concilium, numero monografico 1996.

⁸ Sofia Cavalletti è l’ideatrice di un metodo di catechesi, conosciuto come “Catechesi del buon pastore”, indirizzato a bambini a partire dai tre anni; i suoi testi principali sono i seguenti: *Il potenziale religioso del bambino, descrizione di*

pastorale iniziata a Roma più di cinquant'anni fa e diffusasi in vari Paesi del mondo coinvolgendo catechisti e bambini di culture, situazioni sociali, famigliari e religiose variegata e molteplici. Un lungo percorso di osservazione e riflessione che ha permesso alla sua ideatrice e ai numerosi collaboratori di individuare alcuni elementi essenziali che a loro parere caratterizzano il mondo interiore e il "potenziale religioso del bambino"⁹.

La convinzione principale è che ogni bambino, fin dai suoi primi anni di vita, vive un'intensa e misteriosa relazione con Dio¹⁰ e che, attraverso la sua particolare sensibilità e ricchezza affettiva, è capace di intuizioni e sintesi teologiche, di preghiera prolungata, di raccoglimento e

silenzio interiore, di vera e propria contemplazione¹¹. Un bambino che dimostra di sapere, in campo religioso, cose che nessuno gli ha mai detto, di cogliere l'invisibile quasi fosse più tangibile e reale della realtà immediata; che è a suo agio nel mondo del trascendente e gode – pago e sereno – di un contatto con Dio intimo e famigliare che talora diviene dialogo, "gioco comune", preghiera di lode¹², capacità di sostare alla presenza del Signore, di fermarsi in silenzio, con calma, senza fretta anche per tempi prolungati¹³. Un bambino che sembra vivere una naturale apertura a Dio, una disposizione a lasciarsi trovare da lui, ad accoglierne la presenza e a dialogare con lui come con un amico intimo e famigliare (cfr EE.SS.

un'esperienza con bambini da 3 a 6 anni, Roma 1993, e *Il potenziale religioso tra i 6 e i 12 anni, descrizione di un'esperienza*, Roma 1996.

⁹ Da questa analisi emerge, indubbiamente, una particolare visione spirituale, teologica ed antropologica. Non si tratta però di una teoria composta a tavolino, ma semplicemente della rielaborazione di un'esperienza concreta, la sintesi di una lunga storia condivisa con tanti bambini. È la stessa Cavalletti che sottolinea con grande enfasi lo stile e lo spirito della sua proposta: «Abbiamo cercato di lasciar parlare il più possibile i bambini stessi, sia attraverso le loro parole, colte dalla loro viva voce, sia attraverso i loro disegni. ... Si sono evitate, tranne rarissime eccezioni, le inchieste sistematiche, cercando invece di cogliere, nel corso di conversazioni di gruppo o personali, il pensiero del bambino. Particolarmente indicativo è stato vedere i bambini richiedere che si ripetessero loro molte volte determinati argomenti e l'uso che essi facevano del materiale; quando li vedevamo costantemente rimanere come incantati di fronte alla presentazione di alcuni argomenti e fare un uso prolungato di determinati elementi di materiale, quando questo si ripeteva in un lungo arco di tempo e con bambini diversi per ambiente e più o meno della stessa età, abbiamo creduto di vedere in ciò l'indicazione che l'argomento e il modo di presentarlo rispondeva agli interessi e alle esigenze del bambino. È venuto così delineandosi lentamente un insieme di elementi – pochi ed essenziali – che il bambino ha mostrato di recepire con gioia e naturalezza, e di conoscere non in forma scolastica, ma come se facessero parte di lui, quasi li avesse sempre conosciuti. ... La reazione dei bambini di diverse culture ed ambienti (ambiente agricolo ed operaio, in borgate romane e in altre zone d'Italia e poi in Africa, in Brasile, in Messico, negli Stati Uniti e Canada) di fronte agli argomenti presentati è stata sempre la stessa. Ciò ci ha indotto a pensare di non trovarci davanti alla reazione personale di questo o quel bambino, ma davanti ad un fenomeno che riguardava il bambino» (S. Cavalletti, *Il potenziale religioso del bambino, descrizione di un'esperienza con bambini da 3 a 6 anni*, Roma 1993, p. 13-14).

¹⁰ «I bambini, infatti, hanno occhi così aperti e vigili perché sanno di essere circondati dal mistero. Non si sono ancora perfettamente adattati a questo mondo, non sanno ancora ottenere il successo ed eludere i misteri, così come noi sappiamo fare» (D. Bonhoeffer, *Mistero, festa della Trinità*, citato in C. Napolioni, *Grandi come bambini, per una teologia pastorale dell'infanzia*, Torino 1998, p.181).

¹¹ «Il bambino è anche maestro della contemplazione... In una contemplazione che difficilmente si distingue dall'identità che chi guarda e chi è guardato costituiscono all'origine, in Dio. Mai più nella sua vita l'uomo ritroverà questo sguardo; eccetto forse alla fine, quando gli occhi dei morenti si allargano in un'attenzione terribile, silenziosa, per rivedere ciò da cui la creatura si è distratta, entrando nella vita» (H.U. Balthasar, citato da C. Napolioni, *op. cit.*, p. 181).

¹² «I bambini pregano con grande facilità, li si trova sempre disposti alla preghiera che spesso diviene per loro un tempo di particolare incanto, ma, fino a sette-otto anni, questa preghiera è quasi esclusivamente di ringraziamento e di lode» (S. Cavalletti, *op. cit.*, p. 119-122).

¹³ Al riguardo Sofia Cavalletti sottolinea che è la natura stesso del bambino che – a differenza di quanto spesso si crede – favorisce queste lunghe pause, ritmi lenti, spazi di vuoto che, talvolta, divengono una vera e propria preghiera prolungata: «I bambini che hanno fatto esperienza di silenzio profondo, non quello limitato al momento della preghiera e non solo quello derivante da una cessazione di rumori, hanno dimostrato di trovarsi particolarmente a loro agio e di bearsi nell'immobilità completa, nel raccoglimento e nell'ascolto di qualcosa che non ha suono» (*Ibidem*, p. 137-138).

n. 224) e ciò senza costrizione né artificio, anzi con gioia e senza sforzo: un'esperienza di puro godimento. «Noi crediamo infatti che l'infanzia sia il tempo del godimento sereno di Dio, in cui la risposta che la creatura dà a Dio consiste nell'accettare, nella gioia piena, il dono. Il momento di una risposta diversa, che coinvolga l'uomo anche nello sforzo e nella lotta, verrà, ma dobbiamo rispettare i tempi dello sviluppo umano»¹⁴.

A parere di Sofia Cavalletti la presenza costante di questo "elemento goditivo", porta a intuire che l'esperienza religiosa è connaturale al bambino ed è in grado di corrispondere alla sua esigenza interiore profonda appagandone i bisogni più radicali.

Rileggendo questa realtà attraverso alcune categorie ignaziane, possiamo dire che il bambino, posto nella giusta condizione, dimostra di saper *sentire e gustare interiormente* le realtà spirituali (EE.SS. n. 2) ed accogliere quella *vera letizia e godimento spirituale*, che sono dono di Dio (cfr. EE.SS. n.329). La gioia interiore, la serenità, la tranquillità ed un senso di profonda pacificazione¹⁵, che spesso accompagnano il bambino durante e dopo gli incontri di catechesi, manifestano una vera e propria "consolazione spirituale", uno stato di *sazietà e soddisfazione del cuore* (EE.SS. n. 2).

Personalmente, sono convinto che sia proprio questo "sentire interiore" l'aspetto che più caratterizza la spiritualità del bambino. Soprattutto nei primi anni di vita, infatti, "il sentire del cuore" è la strada obbligata di accesso al mistero di

Dio: il bambino *non ha parole per esprimersi*, ma ha un cuore, un corpo, dei sentimenti, degli affetti, ed attraverso essi può toccare, accarezzare, abbracciare e lasciarsi, a sua volta, coccolare dall'amore di Dio. È così che attraverso le *intuizioni del cuore*, cioè del proprio corpo e dell'affettività profonda, è in grado di ascoltare *il mormorio dello Spirito non ancora soffocato* dalle preoccupazioni della vita. Per il bambino la vita affettiva, la profonda umanità diventa luogo per conoscere Dio e gustarne la presenza¹⁶.

Credo che anche nella prima infanzia sia «pensabile, possibile e vera, non ingannevole e attuabile l'amicizia anche "psicologica" con Gesù, che si esprima con l'affetto e la delicatezza di un'amicizia umana profonda»¹⁷ e che si nutra di affettività, di emotività e di sensibilità.

Questa "idea alta" del bambino (nel senso sopra prospettato o in altri possibili), al di là di ogni possibile discussione teologico-spirituale, è indubbiamente uno stimolo a rivedere i contesti, gli stili e le condizioni della nostra prassi catechistica. Come ha recentemente ricordato il Cardinal Martini, anche le tradizioni, le istituzioni e le prassi religiose possono vivere momenti e forme di decadenza e perdere la capacità di parlare del Signore e di annunciare la sua Parola. Quando ciò accade i discepoli devono, con sincerità ed autenticità, rivitalizzarle attingendo alle profondità dello spirito¹⁸.

Tutte le nostre comunità e non solo genitori, educatori e catechisti, sono dunque chiamate a interrogarsi sulle modalità del loro servizio all'evangelizzazione, ed in

¹⁴ *Ibidem*, p. 15.

¹⁵ Tutta la riflessione di Sofia Cavalletti attesta come costanti queste risonanze dei bambini.

¹⁶ Per un approfondimento rinvio al mio studio *In Principio ... danzando con Dio. La spiritualità del bambino ed il suo accompagnamento nella fede*, Parma, 2005, capitoli 7 e 8.

¹⁷ C.M. Martini, *op. cit.*, p. 51-52.

¹⁸ *Ibidem*, p. 76-78.

particolare a rinnovare la relazione educativa orientandola verso lo stile dell'accompagnamento spirituale: una paternità e fraternità fatte di fede vissuta e condivisa, ascolto profondo, attenzione tenera e delicata, cura personale, disponibilità e mutuo coinvolgimento. Facendo particolare attenzione a non invadere la sfera intima del bambino e a non intralciare la sua "danza", limitandoci ad una presenza attiva ma discreta, capace di non intromettersi tra la persona e Dio per lasciare che sia Lui a parlare al cuore di ognuno, rendendo così possibile una vera esperienza spirituale personale e coinvolgente (cfr EE.SS. n. 2). Come sottolinea Sofia Cavalletti, infatti, «la differenza tra essere fonte ed essere mediatore è grande»¹⁹ ed il nostro servizio di mediazione è quello «[...] di creare certe condizioni perché tale rapporto (tra il bambino e Dio) si stabilisca, ma farsi da parte non appena il contatto è avvenuto. Dobbiamo fare la massima attenzione a non frapporci fra Dio e il bambino con la nostra ingombrante persona, con la nostra parola insistente. La mediazione dell'adulto è un servizio che egli presta alla Parola di Dio e al bambino, e ha tutti i limiti di un servizio. Il catechista che non sa fermarsi, non sa tacere, non è consapevole dei suoi limiti in definitiva manca di fede, perché, almeno sul piano pratico, non è convinto che chi veramente opera nel fatto religioso è Dio e la sua Parola creatrice. L'aiuto che l'adulto può dare al bambino è solo preliminare e periferico e si

arresta – deve arrestarsi – alla soglia del “luogo” dove Dio parla alla sua creatura. Il momento incandescente dell'incontro con Dio avviene nel segreto fra lui e la sua creatura, in tal segreto l'adulto non può e non deve entrare»²⁰.

Questa breve riflessione non pretende certo di individuare nuovi paradigmi educativi, spero invece possa essere uno stimolo a “prendere sul serio” i nostri bambini e a cogliere la bellezza e l'importanza del servizio dell'educazione alla fede. Per questo motivo ho scelto di tralasciare gli aspetti strettamente metodologici e didattici cercando di concentrarmi sul dato essenziale cioè sullo spirito che dovrebbe animare ogni nostro operare: il desiderio di condurre i bambini ad assaporare e gustare la gioia dell'incontro con Dio-Amore.

In un mondo in cui tutti siamo continuamente tentati dalla “stoltezza”, cioè da quel «vivere in maniera osservante, compiendo le pratiche religiose, ma come se Dio non ci fosse, senza la fede profonda e la partecipazione interiore necessarie»²¹, da «quell'essere un po' credenti increduli, credenti per una professione formale, ma increduli in quanto non aderiamo veramente al Dio vivo che ci viene incontro con le sue esigenze»²², penso sia essenziale orientare i bambini verso cammini spirituali autentici e liberanti. Bisogna offrire loro la possibilità di “conoscere” quel Signore amico intimo e consolatore affettuoso²³ ed ascoltare quella voce che da sempre li chiama per nome.

¹⁹ S. Cavalletti, *op. cit.*, p. 67;

²⁰ *Ibidem*, p.47-49.

²¹ C.M. Martini, *op. cit.*, p. 81.

²² *Ibidem*, p. 84.

²³ «...con la rivelazione, Dio invisibile nel suo grande amore parla agli uomini come ad amici e si intrattiene con essi per invitarli e ammetterli alla comunione con sé» (CONCILIO ECUMENICO VATICANO II, Cost. dogm. *Dei verbum*, n. 2). Inoltre, cfr. Gv. 21, 1-19; Lc 24, 36-42.

Abraham Joshua Heschel: saper educare alla sapienza

L'11 gennaio 1907 nacque a Varsavia una delle figure più importanti e conosciute dell'ebraismo contemporaneo: Abraham Joshua Heschel. Al suo pensiero – che sarà in parte analizzato in questo articolo – si sono ispirate alcune scuole che applicano un metodo di apprendimento basato sulla considerazione dell'educazione come “vita stessa, come suprema esperienza di vita” e non semplicemente come preparazione alla vita. Un approccio disciplinare pluralistico offre ai ragazzi la possibilità di sviluppare la dimensione intellettuale ma anche quella spirituale, di coltivare la propria immaginazione, di incoraggiare la creatività personale, di alimentare la curiosità per la conoscenza. La Heschel School è dedicata ai valori e ai principi che hanno caratterizzato la vita di Heschel: integrità, esplorazione intellettuale, studio della tradizione ebraica, giustizia, dignità umana, santità. Inoltre la scuola cerca di creare una comunità che comprenda i ragazzi, lo staff degli insegnanti, i genitori e tutti coloro che gravitano intorno alla scuola stessa, costruendo ponti tra i diversi settori della comunità ebraica e tra le diverse comunità. L'obiettivo è formare cittadini compassionevoli, adulti responsabili ed attivi. (www.heschel.org)

di p. Paolo Gamberini S.I. *

La vita e le opere di Heschel rappresentano un crocevia delle tre grandi correnti culturali: la tradizione religiosa della Bibbia ebraica e del Talmud, l'ebraismo chassidico dell'Europa orientale e la filosofia occidentale. Heschel iniziò la sua formazione religiosa a Mezibih, una piccola cittadina della Podolia in Ucraina, e continuò i suoi studi a Vilna e a Berlino. Durante i suoi studi universitari si rese conto della differenza tra la mentalità secolare dell'occidente e il modo di vivere ebraico. L'incontro con il metodo fenomenologico di Edmund Husserl permise ad Heschel di conciliare l'esperienza reli-

giosa ebraica con le esigenze speculative della cultura occidentale. Ciò non toglie che la passione per lo studio dei profeti rimase il fattore determinante non solo della sua attività intellettuale ma anche della stessa sua vita. Nel 1933 presentò al dipartimento di filosofia dell'Università di Berlino la sua dissertazione sulla coscienza profetica (*Die Prophetie*), pubblicata nel 1936 a Cracovia. Nel 1937 succedette a Martin Buber come presidente della *Jüdische Hochschule* di Francoforte. Con l'avvento della propaganda antisemitica fu deportato in Polonia assieme ad altri connazionali: a Varsavia insegnò

* p. Paolo Gamberini S.I., docente di Cristologia e Trinità presso la Pontificia Facoltà Teologica dell'Italia Meridionale, sez. San Luigi, di Napoli. È direttore della Rivista «Rassegna di Teologia». Tra gli ultimi volumi pubblicati: *Un Dio relazione* (2007) e *Questo Gesù* (2005).

otto mesi all'Istituto di Studi ebraici. Nell'aprile del 1939 accettò l'invito ad insegnare al *Hebrew Union College* a Cincinnati negli USA. Heschel poté così lasciare la Polonia, poco prima che i nazisti invadessero quel Paese. Parlando di quegli anni oscuri e terribili, nella sua prolusione d'apertura al *Union Theological Seminary* a New York, così Heschel parlò di sé: «Sono un tizzone acceso tirato fuori dall'incendio, in cui il mio popolo è stato bruciato a morte. Sono un tizzone acceso tirato fuori dal fuoco di un altare dedicato a Satana, sul quale sono state sterminate milioni di vite umane per la maggior gloria del male»¹. Dal 1945 fino alla sua morte insegnò al *Jewish Theological Seminary* di New York dove tenne la cattedra di etica e di mistica giudaica. Secondo Heschel l'impegno culturale non può mai essere fine a se stesso; più volte ripeteva che la cultura è un modo di vivere e deve perciò uscire dagli ambienti strettamente accademici per divenire voce profetica nella società. Assieme a Martin Luther King Jr marciò per le strade di Selma in Alabama a difesa dei diritti civili dei neri d'America e assieme a lui istituì *The Clergy and Laity Concerned about Viet Nam*, un'organizzazione interreligiosa che condannava l'intervento americano in quel paese dell'Estremo Oriente. Per questo motivo Heschel venne chiamato una voce per le genti (*kol la-goyim*). Una voce per tutti: ebrei e non ebrei. Oltre all'impegno civile, Heschel fu sensibile ai problemi ecumenici. Heschel partecipò ai lavori del Concilio Vaticano II come incaricato dell'*American Jewish Committee*. Tra i principali desi-

deri di questo comitato c'era quello di far eliminare dagli insegnamenti della Chiesa cattolica ogni richiamo antisemitico e ogni accenno possibile ad una missione della Chiesa destinata alla conversione degli ebrei. La tesi centrale di Heschel era quella di affermare che l'ebreo vale *in quanto ebreo* e non in quanto potenziale per una conversione alla fede cristiana. In maniera quasi profetica ribadiva: «Se mi venisse chiesto di decidere tra convertirmi o morire nelle camere a gas ad Auschwitz, sceglierei Auschwitz»². Tra ebraismo e cristianesimo c'è un legame spirituale talmente profondo che l'uno ha bisogno dell'altro per comprendere se stesso. Durante gli anni del Concilio, Heschel s'incontrò con Papa Paolo VI, al quale sottopose ripetutamente le richieste degli ebrei di tutto il mondo, in particolare l'eliminazione dell'accusa rivolta agli ebrei di deicidio e l'attività missionaria nei confronti degli ebrei. Heschel morì il 23 dicembre 1972 a New York all'età di 65 anni. Tanta fu l'influenza di Heschel su Paolo VI che nell'udienza generale del 31 gennaio 1973, poco più di un mese dalla morte di Heschel, il Papa ricordò che «prima ancora che sia l'uomo in ricerca di Dio, è stato Dio a venirci a cercare». Gli editori della rivista dei gesuiti americani *America* hanno fatto notare che il testo ufficiale del Papa riportava in nota l'edizione francese di *Dio alla ricerca dell'uomo*: un evento del tutto straordinario che un Papa in un discorso ufficiale citi un autore non cristiano. Di questa fratellanza spirituale si è fatto portavoce Giovanni Paolo II durante la sua visita alla Sinagoga di Roma.

¹ A.J. HESCHEL, «No Religion Is an Island», in H. KASIMOW - B.L. SHERWIN (EDD.), *No Religion Is an Island. Abraham Joshua Heschel and Interreligious Dialogue*, Orbis Books, New York, 1991, p. 3.

² Cf M.H. TANNENBAUM, «Heschel and Vatican - Jewish-Christian Relations», in *American Jewish Committee*, New York 21/02/1963, p. 16.



Un rabbino tiene la sua lezione in una scuola religiosa israeliana

La teologia sapienziale di A.J. Heschel

Heschel s'interessò nel corso della sua vita di diversi campi: dalla filosofia medioevale a quella moderna, dal profetismo agli studi sul chassidismo, dalla teologia alla politica. Ciò che accomuna i vari campi d'interesse è l'amore sempre vivo in Heschel per la sapienza che è passione per la verità e coraggio per la giustizia. I suoi studi filosofici si diressero principalmente alla filosofia della religione e in particolare del giudaismo³.

Per Heschel la rivelazione biblica è l'incontro tra Dio e uomo: un evento per l'uomo ma anche un evento per Dio. Tale incontro non è qualcosa di tranquillizzante, una specie di trattenimento, ma sa di «audacia spirituale» e di «sfida».

Entrare in sintonia con il *pathos* di Dio

(con la dimensione emotiva di Dio) è crescere in sapienza. Nel senso etimologico della parola, *sapere* sta ad indicare il gusto, la capacità di essere sensibili. «[...] gli obiettivi dell'educazione religiosa ebraica sono due: l'*apprendimento* e la *sensibilità*. Chi è privo di sensibilità è incapace di negazione di sé; chi non sa dedicarsi all'apprendimento è incapace di pietà»⁴. Quando Heschel parla di sensibilità, capacità dell'uomo di negare se stesso per andare oltre sé, si riferisce al *pathos*. Il pensiero è attraversato da questa intenzionalità trasgressiva. Il pensiero percepisce il *di più* nel meno, l'*eccedenza* nel *hic et nunc*. Educare secondo la dimensione del *pathos* vuol dire formare al senso dell'ineffabile che dischiude all'uomo i tre aspetti della realtà: il

³ Per avere un'indicazione delle opere di A.J. Heschel e delle traduzioni italiane, così come degli studi monografici sull'autore si faccia riferimento all'articolo di E. BACCARINI, «Abraham J. Heschel (1907-1972). L'uomo e il *pathos* di Dio», in G. PENZO - R. GIBELLINI, *Dio nella filosofia del Novecento*, Queriniana, Brescia 1993, pp. 375-384.

⁴ A.J. HESCHEL, *Il canto della libertà*, Qiqajon, Magnao (BI) 1999, p. 92.

⁵ A.J. HESCHEL, *Il canto della libertà*, pp. 78-79.

⁶ A.J. HESCHEL, *Chi è l'uomo* (= *ChU*), Rusconi, Milano, 1971, p. 119.

sublime, il mistero e la gloria. A questi tre aspetti oggettivi della realtà, l'uomo risponde in tre modi soggettivi: la meraviglia, il timore, la fede. «Le nostre scuole devono riuscire a [...] comunicare allo studente il senso dello stupore e del mistero di essere vivo, il senso della gratitudine oltre che la consapevolezza di essere significante, la consapevolezza della santità nel tempo, la capacità della celebrazione, la capacità di *contenere Dio e l'uomo in un unico pensiero e allo stesso tempo, di pensare a Dio e all'uomo insieme*»⁵. L'educazione, in particolare quella religiosa, deve orientare l'uomo a questo senso dell'ineffabile, superando la scipitezza e la banalità dell'esistenza. È il senso dell'ineffabile che ci permette di comprendere lo straordinario nell'ordinario e nell'essere il significato trascendente. «Non vi è intuizione del significato trascendente se non vi è prima la meraviglia ed il timore reverenziale come premessa»⁶.

Il posto dell'uomo nel *pathos* di Dio

È bene soffermarsi a considerare più in profondità in cosa consista il *pathos* dell'uomo su cui si fonda la sapienza. Questo è strutturato secondo tre dimensioni: l'io, il prossimo e la dimensione del Sacro. Il *pathos* dell'uomo si coniuga, quindi, come *pathos* vitale (sollecitudine riflessiva), come *pathos* etico (sollecitudine transitiva) e come *pathos* di Dio (senso dell'ineffabile). Sebbene il nostro primo impulso sia l'autoconservazione, l'impegno morale, che mi porta a considerare ciò che è importante per gli altri come qualcosa di vitale per me, caratterizza es-

senzialmente il *pathos* dell'uomo: *pathos* e *ethos* si corrispondono nella visione teologica e antropologica di Heschel⁷. Il *pathos* non va confuso con uno stato d'animo, un puro sentimento, qualcosa d'irrazionale e di arbitrario, ma è un atto compiuto intenzionalmente, dipendente dalla libera volontà e risultato di una decisione: non c'è quindi separazione tra *pathos* e *ethos*, tra norma e motivo. Paradigma di questo *ethos* è il comandamento «Amerai il prossimo tuo come te stesso», dove la realizzazione di sé si ha nel trascendimento di se stessi.

È inevitabile confrontare la posizione di Heschel con quella di un altro pensatore ebreo del '900: Emmanuel Lévinas. Per Lévinas l'origine della responsabilità è bipolare (il *visage*, il faccia-a-faccia tra il sé e l'altro) nello sfondo *atematico* del terzo che è la Giustizia⁸. Per Heschel, invece è, essenzialmente tripolare (il sé, l'altro e Dio-come-Altro): il terzo non è semplicemente uno sfondo *atematico* - la giustizia/legge (*mishpath*) - ma ha un volto che è quello del *pathos* di Dio (*mishpath w^e zedaqah*). L'educazione implica un rispetto reverenziale per Dio e «un rispetto reverenziale per l'uomo»⁹.

Educare al *pathos*

Parlando del *pathos* dell'uomo, Heschel sottolinea la differenza tra pensiero greco e pensiero biblico. La passione non è sorgente di male, proprio perché per la tradizione biblica - ricorda sovente Heschel - il vero male consiste nell'insensibilità, nella durezza del cuore e non in «un cuore che batte forte»¹⁰.

⁷ «Pathos, concern for the world, is the very ethos of God» (A.J. HESCHEL, *The Prophets*, vol. 1, Harper and Row, New York, 1962, p. 219). Non c'è quindi separazione, secondo Heschel, tra religione e morale.

⁸ Cfr. E. LÉVINAS, *Ethique et Infini*, Fayard, Paris 1982, p. 84.

⁹ A.J. HESCHEL, *Il canto della libertà*, p. 88.

¹⁰ A.J. HESCHEL, *L'uomo non è solo. Una filosofia della religione (= US)*, Rusconi, Milano, 1970, p. 27.

La natura dell'uomo consiste nel suo essere possibilità. L'uomo non è mai finito, non è un'essere immutabile. L'essenza dell'uomo infatti non si esaurisce in ciò che egli è, ma in ciò che può essere¹¹. Queste possibilità sono dischiuse nell'immagine che ogni uomo cerca e sceglie di sé¹². «Sono nato uomo, ma devo diventare uomo, diventare ciò che sono»¹³. Se da un lato il *pathos* dell'uomo permette questa dialettica tra natura e cultura, da un altro lato la libertà come estasi spirituale struttura dall'interno questo *pathos*.

Saper educare alla libertà è il compito della religione: in ascolto della trascendenza (*to be responsive*), e così divenendo responsabile (*to be responsible*) davanti a Dio. In questa eccentricità l'uomo si comprende come oggetto della sollecitudine divina. Di conseguenza il *pathos* di Dio è il fondamento ultimo della libertà dell'uomo. È nel *pathos* che si coniugano insieme e vengono in relazione lo spirito *dell'uomo* e lo spirito *di Dio*, il «*pathos*» *dell'uomo* e il «*pathos*» *di Dio*. Questa intima relazione tra Dio e uomo avviene nella simbolicità dell'uomo. L'uomo è, infatti, l'unico simbolo reale di Dio, è l'*icona di Dio*.

Parafrasando il comando deuteronomico, Heschel dice: «Non farai immagine del Dio invisibile, ma sarai tu stesso sua immagine»¹⁴. Il senso della proibizione biblica, di non farsi un'immagine di Dio e di non ritenere nemmeno il tempio e la Torà simboli di Dio, è dovuto al fatto che sola-

mente l'uomo è la Sua immagine e il Suo simbolo. Alla luce di questa definizione dell'uomo, il nostro autore commenta il comando del Levitico (19,18) – «Ama il prossimo tuo come te stesso» – in questo modo: «tratta te stesso e il tuo prossimo come un'immagine di Dio». Se l'uomo è *immagine di Dio*, ogni atto contro l'uomo è un'offesa a Dio, una profanazione alla Sua Gloria che abita nell'uomo.

Il «*pathos*» dell'uomo come dimensione etica

La definizione dell'uomo come *immagine di Dio* è fondamentale per capire la dimensione etica dell'uomo. Se l'uomo è ad immagine di Dio, significa che «l'uomo può agire a somiglianza di Dio»¹⁵. Questa dimensione è originaria, secondo Heschel, rispetto a quella ontologica. L'essere (*to be*), l'orizzonte dell'ontologia, rimanda sempre ad un comando (*to obey*). L'uomo si sente investito di un compito e si sente richiesto da Qualcuno. «Sono comandato, perciò sono»¹⁶. «Vi è un innato *sensu di debito nella coscienza dell'uomo* [...] il senso di debito è il *pathos* dell'essere uomini»¹⁷. Il senso di debito si esprime nell'obbedienza rivolta a Dio. «Alla base dell'educazione c'è la percezione dei valori»¹⁸. Attraverso una fenomenologia del bisogno Heschel cerca di individuare come l'etica preceda l'ontologia, il dover-essere fonda l'essere. *Educare* alla sapienza vuol dire riconoscere e far uscire da ogni uomo la voce di Dio

¹¹ *Ib.*, p. 215

¹² *ChU*, p. 16.

¹³ F. CAPUCCI, «Intervista con A.J. Heschel. La domanda essenziale: Chi è l'Uomo?», in *Studi cattolici*, 1971, p. 182.

¹⁴ A.J. HESCHEL, «*The mystical Element in Judaism*», in AA.VV., *The Jews: Their History, Culture and religion*, Filkenstein, New York, 1955, vol. I, p. 604.

¹⁵ A.J. HESCHEL, *Dio alla ricerca dell'uomo. Una filosofia dell'ebraismo (= DrU)*, Borla, Torino, 1969, p. 242.

¹⁶ *US*, p. 209.

¹⁷ *ChU*, p. 170

¹⁸ A.J. HESCHEL, *Il canto della libertà*, p. 74.

che ha bisogno di noi. Secondo Heschel, infatti, l'uomo è un bisogno di Dio: perciò l'uomo è importante, poiché esiste e si deve a Qualcuno. «Ogni anima è indispensabile per Lui. L'uomo è necessario, è una *necessità di Dio* [...] Il bisogno che noi sentiamo di Lui è solo l'eco del bisogno che Egli ha di noi»¹⁹. L'uomo non ha solo delle necessità o dei bisogni, ma è essenzialmente un essere di bisogno. «All'uomo importa non solo di essere soddisfatto, ma di essere anche in grado di soddisfare, di *costituire egli stesso una necessità*, non soltanto di *avere delle necessità*. I bisogni personali vanno e vengono, ma una sola ansia rimane: *sono io necessario?* Non vi è uomo che non sia stato mosso da questo interrogativo ansioso»²⁰. Riconoscere questo bisogno fondamentale, cioè di essere una necessità di Dio, rende possibile la distinzione tra bisogno autentico e inautentico. Mantenendo distinti il fine dal bisogno, il *pathos* dell'uomo permette che sia il fine a determinare il bisogno e non viceversa. Il *pathos* fa sì che i fini diventino bisogni dell'uomo, cosicché l'amore per gli altri e il dovere in genere, non è più un fine a cui devo adeguarmi, ma è una mia sollecitudine, è una necessità e un bisogno. In tal senso Heschel parla della «conversione dei bisogni»²¹. «I bisogni autentici sono bisogni di Dio»²². I bisogni non autentici, invece, sono quei bisogni che l'uomo pone a fine della sua azione. «L'educazione religiosa aggiunge una dimensione nuova all'individuo, una dimensione in cui egli è esposto e risponde al significato divi-

no, alla verità e alla sapienza divina»²³. Vorrei concludere queste considerazioni sull'educazione alla sapienza in A.J.Heschel citando per intero un testo del nostro autore che sintetizza molto bene l'essenza dell'educazione.

«Puoi incidere su una persona soltanto se penetri nella sua vita interiore, a quel livello in cui l'essere umano è insicuro e avverte la propria incompiutezza, a quel livello di consapevolezza che sta oltre ogni forma di espressione articolata. L'educazione al carattere può essere realizzata soltanto in profondità, come *coltivazione della sensibilità globale*. Non c'è compassione senza il senso di stupore e di riverente rispetto per il mistero dell'essere. L'educazione della personalità deve iniziare chiamando in causa il senso innato dell'uomo per il miracolo e proseguire coltivando la capacità dell'uomo di stupefazione radicale, suscitando problematiche alle quali l'individuo è chiamato a dare una risposta nel suo interno, personalmente.

Educare significa coltivare l'anima, non solo la mente.

Tu coltivi l'anima coltivando l'empatia e il rispetto reverenziale per gli altri, incentrando l'attenzione sulla grandezza, sul mistero di tutti gli esseri, sulla dimensione sacra dell'esistenza umana, insegnando come rapportare la realtà quotidiana alla realtà spirituale. L'anima viene scoperta nella risposta, nei gesti coi quali si va oltre l'io, nella consapevolezza degli obiettivi che superano i propri interessi e bisogni»²⁴.

¹⁹ US, p. 254. «L'uomo è un bisogno divino: Dio ha bisogno dell'uomo» (ChU, p. 154).

²⁰ US, p. 199.

²¹ *Ib.*, p. 275.

²² DrU, p. 426.

²³ A.J. HESCHEL, *Il canto della libertà*, Quiquajon, Magnano (BI), 1999, p. 79.

²⁴ *Ib.*, p. 77.

Una professoressa racconta.

Una riflessione esperienziale sulla relazione docente-studente

È per me una grande grazia svolgere un lavoro che amo e nel quale, decisamente, mi diverto. Insegno italiano e latino in un liceo classico statale di Roma, il Montale, da quando nel 2001 sono passata di ruolo in seguito all'ultimo concorso ordinario. Qualunque relazione è luogo di trasmissione di valori e quella docente-discente è senza dubbio un luogo privilegiato per farlo. Ma quale relazione è quella che da insegnante instaurò con i miei alunni e quali valori in essa sono in gioco? Mi propongo di rispondere a questa domanda ripercorrendo i momenti topici in cui schematicamente possiamo articolare questa relazione, cioè la fase della spiegazione, della verifica e dell'attribuzione del voto.

di Laura Turconi*

La fase della spiegazione

Questa fase si declina secondo differenti modalità. Pensiamo dapprima a quella che viene chiamata *lezione frontale*: un insegnante espone un argomento o analizza un testo e i suoi alunni lo seguono prendendo appunti. I ragazzi, naturalmente, comprendono se un professore è preparato, padroneggia l'argomento, espone in modo chiaro. Ciò dà loro sicurezza, il senso di essere guidati lungo un percorso e non abbandonati a se stessi.

Ma avvertono anche se è sereno, disposto a rispiegare, a riaffrontare con pazienza un punto ostico o male assimilato. La calma in un professore è necessaria anche nel riprendere con fermezza qualcuno che disturba, senza per questo andare in escandescenze e abboccare così a quella che spesso si configura come una sorta di

provocazione da parte di un alunno indisciplinato. Bisogna essere rigorosi nel pretendere il rispetto delle regole da parte di tutti, condizione per una serena convivenza della comunità scolastica.

La preparazione e l'equilibrio non bastano a far sì che i miei allievi non comincino a distrarsi dopo i primi quindici minuti di lezione. Solo se sono appassionata ed entusiasta di ciò che spiego riesco in qualche misura a comunicare un calore e un interesse a chi mi ascolta. Cioè se riesco a trovare e a mettere in luce il lato bello e interessante di una cosa, se sono disposta a mettere in gioco anche le mie emozioni e a fare appello alle mie convinzioni più profonde. Ma devo essere anche appassionata ai miei ragazzi, agganciarli alla loro vita con riferimenti ed esempi tratti dalla loro quotidianità e ispirati alle loro

* Laura Turconi, docente di italiano e latino presso il liceo classico statale «Montale» di Roma. Appartiene alla CVX di San Saba ed è membro del Comitato di Redazione di «Cristiani nel Mondo».

persone. È una passione che non si può fingere, perché i giovani sono bravissimi a captare ogni forma di ipocrisia. Nello stesso tempo sono bravi anche a fingere e a recitare. Costruire una relazione basata sull'autenticità e la sincerità è una responsabilità sia mia che loro.

Gli alunni non lo sanno, ma tutto quanto sopra enunciato (preparazione, equilibrio, passione) non è assolutamente possibile da parte del docente se prima non c'è stata quella che io non esito a chiamare una vera e propria ascesi, che gli permetta di essere, se non fresco e riposato, almeno concentrato: convogliare tutte le proprie energie al fine di essere in grado di dare il massimo in classe dalle 8,00 alle 14,00. Nelle uscite didattiche e nei viaggi d'istruzione, poi, l'arco della tensione non si allenta per molte ore, eccezion fatta per le pause notturne.

Di tutto ciò ai ragazzi passa il sentore che lo studio e la cultura siano cose serie e che il rigore intellettuale possa non andare disgiunto dal volere loro bene. Alcuni contenuti oggetto di studio poi, se adeguatamente fatti assimilare e rielaborare, si configurano essi stessi come valori, ad esempio il tema della libertà e della responsabilità dell'uomo in tutta la Divina Commedia; la ricerca del senso dell'esistenza presso tanti scrittori, artisti e pensatori; il confrontarsi con l'alterità di epoche radicalmente diverse dalla nostra; la costruzione e la custodia della memoria storica che ha uno dei suoi fulcri nella shoà e uno dei suoi sbocchi nella costruzione di una identità civile di cittadini responsabili. Un valore capitale è poi il gusto della lettura. Suscitarlo nei propri alunni attraverso una serie di letture condivise significa lanciarli per l'ampio mare aperto della conoscenza di sé e dell'umano.

La lezione frontale può lasciare il posto ad una *ricerca condivisa*. Per me che insegno materie umanistiche è forse più semplice che per altre discipline. Interrogare un testo, scavarvi il senso, dare spazio all'ampio ventaglio delle interpretazioni, anche alle risonanze emotive. Il senso della ricerca è porsi le domande, vedere le cose con un taglio problematico, rifuggire dalle eccessive semplificazioni, rifiutarsi di procedere oltre finché non si è risolto un problema. La ricerca può avere anche il senso di un progetto di ampio respiro, ripreso con tenacia dopo ogni pausa d'arresto (dall'assemblea d'istituto all'autogestione), di un sapere non parcellizzato, di un percorso da svolgere a lungo, passo dopo passo. I valori essenziali sottesi a questa modalità di insegnamento-apprendimento sono da un lato l'importanza di porsi le domande e dall'altro la dimensione corale, socraticamente dialogica della ricerca della verità o anche semplicemente della soluzione.

La fase della verifica

La *verifica* è un *reddes rationem* necessario, il compimento di un percorso. Non tutti i miei alunni, ma senz'altro molti di essi, purtroppo, sembrano studiare solo nella prospettiva di "superare" un'interrogazione o un compito in classe. Alcuni poi si riducono, alla vigilia della verifica, a fare la classica "ammazzata" sui libri con la quale sfornare nozioni appiccicaticce, destinate a cancellarsi rapidamente dalla memoria. Dipende molto anche da me il far sì che ciò non accada. Devo impegnarmi in continue, agili verifiche in itinere, che comportino agli studenti un continuo ripasso. Quest'ultimo è necessario per consolidare conoscenze che – constato con l'avvicinarsi delle scolaresche – diventano drammaticamente sem-

pre più labili e volatili. Devo pensare bene anche ad ideare delle verifiche sommative finali efficaci rispetto agli obiettivi che mi propongo di conseguire. Gli alunni studiano in base a ciò che l'insegnante domanda loro. Voglio dire che una tipologia di verifica piuttosto che un'altra spinge gli alunni a studiare in un certo modo piuttosto che in un altro. Se chiedo nozioni, essi imparano nozioni; se chiedo una riflessione e una rielaborazione personale dei dati studiati, essi sanno che non possono limitarsi ad uno studio mnemonico; se nella verifica faccio sì che entri in gioco anche la loro creatività si potranno sentire gratificati dall'aver uno spazio e un modo per esprimere la loro personalità. A volte è meglio affrontare le cose in modo più ludico che serio. Ad esempio, al posto di formulare un questionario sulla cultura umanistica, propongo una traccia in cui si chiede di fare una intervista immaginaria a Leonardo da Vinci o di immedesimarsi in Lorenzo il Magnifico che scrive ad Angelo Poliziano sul tema neoplatonico della bellezza.

C'è poi l'apprendimento a memoria richiesto da me per alcune poesie. Dapprincipio si apre sempre un vivace dibattito sulle ragioni di questa richiesta così impegnativa, ma alla fine i ragazzi si rendono conto che in questo modo fruiscono meglio degli aspetti fonici e ritmici della poesia, e che è qualcosa di impagabile interiorizzare un testo (in effetti in francese e in inglese imparare "a memoria" si dice "par cœur", "by heart").

Anche la mole del programma da portare per una verifica lo devo individuare bene: non troppo, per non scoraggiare i ragazzi, ma neanche troppo poco. Una quantità giusta, che li impegni ad organizzare il proprio tempo, a programmare

i loro impegni e le loro scadenze. Sapere gestire il proprio tempo e organizzare le energie intorno ad uno scopo è qualcosa che ha un suo valore. Presentarsi ad un compito in classe e non schivarlo con assenze strategiche, consegnare con puntualità un compito assegnato per casa significano, tradotti in termini morali, affidabilità, coerenza, rispetto degli impegni presi e rispetto degli altri.

Uscire gratificati dall'esperienza della verifica implica il sentirsi confermati nel proprio impegno. In questo senso riuscita è quella verifica che dimostra ad un ragazzo che il sacrificio profuso sui libri ripaga in termini di accresciuta autostima e di accresciuto gusto per la conoscenza.

La fase dell'attribuzione del voto

Questa fase è strettamente collegata alla precedente e la completa. Mettere il voto è per me un dovere e un onere. Attribuire un voto "giusto" è impegnativo, sfiibrante a volte. Bisogna tenere conto delle peculiarità di ciascuno ma anche del livello della classe nel suo insieme. Fosse per me, tante volte ne farei a meno, anche per evitare quella fastidiosa trappola in cui diversi ragazzi cadono, cioè lo studiare in funzione del voto. Ma non valutare la preparazione e l'impegno di uno studente non è rendergli un buon servizio.

Non devo cedere alla tentazione di compiacere i ragazzi, di ricercare il loro plauso e la mia popolarità, cosa che si potrebbe perseguire anche mettendo voti più alti del dovuto. Non devo cedere alle lacrime o all'ira che un alunno può dimostrare di fronte ad un insuccesso e nello stesso tempo non devo rischiare di scoraggiarlo. Un'insufficienza è sempre riferita alla prova di verifica e mai asse-



La prof.ssa Laura Turconi con la classe 3^a L del Liceo Montale di Roma

gnata alla persona. E tuttavia a quest'ultima è spesso proprio con il voto che devo dare chiara la percezione della realtà, del livello oggettivo di preparazione in cui si trova. È un'operazione delicata quella di indurre un adolescente a prender atto degli errori, perché cresca da lì, a partire dalla accettazione dei propri limiti. Non si tratta solo di errori scolastici, come risposte sbagliate o lacunose o prive di logica. Dietro uno scarso rendimento ci può essere un cattivo metodo di studio, o dei veri e propri limiti cognitivi, o problemi ben più gravi. Un votaccio può essere un salutare segnale d'allarme, il primo passo per una ripresa. Imparare dai propri fallimenti è pure qualcosa che vale. Per i ragazzi accettare di mettersi alla prova e accogliere il giudizio altrui è un passo verso la maturità. Fare i conti con un adulto che prende sul serio i loro successi o i loro insuccessi è

un modo per prendersi di più in considerazione essi stessi.

Il di più

I tre momenti in cui ho voluto schematizzare il rapporto che lega il docente ai suoi studenti non esauriscono le ricchissime sfumature che possiede questo rapporto. La didattica non può farne a meno ma non si deve limitare ad essi. Come insegnante mi sento chiamata a dare di più. Per esempio cerco di proporre e di coinvolgere i miei studenti in uscite, soprattutto in orario pomeridiano e serale, che hanno come meta spettacoli teatrali, concerti, balletti, mostre. Vorrei in questo modo coltivare in loro il gusto della bellezza e dare il senso della gratuità del sapere. Se si accendono in loro, unitamente alla ricerca di senso della loro vita, allora anche la mia diventa più bella e più piena.

Discorso di apertura dell'anno scolastico 2007-2008

Riportiamo di seguito il testo del discorso che il Ministro della Pubblica Istruzione Giuseppe Fioroni ha pronunciato a Roma, nel Palazzo del Quirinale, il 24 settembre 2007 in occasione dell'inaugurazione dell'anno scolastico 2007-2008, in quanto ci sembrano parole serie e le intenzioni che esprimono vadano in una giusta direzione educativa.

Signor Presidente,
prima di tutto grazie per averci dato l'opportunità anche quest'anno di aprire insieme a Lei, e in questa casa, l'anno scolastico. Grazie poi agli insegnanti e a tutto il personale della scuola: tra mille difficoltà ogni giorno garantiscono il diritto ad educare istruendo i nostri figli. Grazie alle famiglie, senza le quali nessuna azione educativa è destinata al successo.

E a voi, studentesse e studenti, un ben tornati a scuola. La troverete con alcuni cambiamenti, forse un po' più difficile, seria. Certamente più esigente sia sul piano del comportamento che su quello dello studio. Ma, credetemi, questa è l'unica strada per aiutarvi a mettere radici profonde oggi per poter aprire le ali e volare domani, nella costruzione del vostro futuro. Non ho voluto fare grandi riforme che stravolgessero ancora una volta le vostre giornate e il nostro sistema di istruzione: ho voluto riconsegnare la scuola al buon senso e alla saggezza di tutti, in primo luogo degli insegnanti, impegnandomi a sostenerli concretamente, fornendo loro quelle certezze che permettono di lavorare con serenità e che certo non vanno d'accordo con la parola "precarietà".

Si apre un anno-cantiere per tutti quelli che amano e lavorano nella scuola. Un



cantiere che con le nuove Indicazioni per il curriculum di infanzia e primo ciclo avvia i lavori, come nella costruzione di una casa, dalle fondamenta. Sottolineare che i nostri studenti devono imparare bene l'italiano, la matematica, la storia e la geografia non significa affatto negare l'importanza di materie come l'inglese o l'informatica.

Inoltre abbiamo voluto destinare risorse all'apertura delle scuole il pomeriggio

anche per far sviluppare laboratori musicali, scientifici e per approfondire lo studio di Dante.

Tutto questo significa semplicemente stabilire una priorità, concentrando gli sforzi perché queste basi di cultura e conoscenza siano acquisite prima che sia troppo tardi, perché la scuola sappia far rintracciare a ogni studente il senso di quello che fa e di quello che è.

La scuola italiana vuole dare pari opportunità a tutti: questo non significa livellare verso il basso ma anzi stimolare ciascuno a dare il meglio. È in questa direzione che va vinta la sfida dell'integrazione dei figli dell'immigrazione. Non servono proclami: serve quel lavoro quotidiano nelle aule che può vincere le diffidenze e le differenze. Un lavoro che aiuti ad acquisire prima di tutto la padronanza della lingua italiana e quegli strumenti culturali e professionali con i quali costruire il proprio futuro dentro il nostro Paese. Perché, come scriveva Don Milani, "io sono sicuro che la differenza fra il mio figliolo e il vostro non è nella quantità né nella qualità del tesoro chiuso dentro la mente e il cuore ma in qualcosa che è sulla soglia fra il dentro e il fuori, anzi è la soglia stessa: la Parola".

Il cemento di questa casa in costruzione si chiama serietà: a questo principio si ispira la riforma dell'esame di Stato, con

il ripristino del giudizio di ammissione e di metà dei commissari esterni e con l'obbligo di saldare i debiti contratti negli anni precedenti. Apprezzare il lavoro che fate, care ragazze e ragazzi, significa valorizzare il merito e garantire a tutti la possibilità di potersi rimettere in pari. Per questo ho voluto anche predisporre norme e risorse perché le scuole assicurino lo svolgimento dei corsi di recupero e perché la carriera scolastica abbia un valore per l'ammissione all'Università e per premiare le eccellenze anche con incentivi economici.

Vogliamo che voi ragazzi disponiate dei mezzi per costruire la vostra vita e che possiate essere strumento di innovazione ma anche custodi dei valori su cui si fonda la nostra Costituzione, primo fra tutti il rispetto della legalità che è prioritariamente rispetto della dignità della persona. Le modifiche apportate al regolamento delle Studentesse e degli Studenti, con l'inasprimento di alcune sanzioni disciplinari, hanno questo scopo: ricordare a tutti che, a scuola come in ogni luogo, non è accettabile e non è tollerabile nessuna forma di violenza, nessun atto che leda la dignità della persona.

È inaccettabile giustificare una situazione nella quale le vittime di aggressioni e violenze dovevano cambiare istituto mentre gli aggressori restavano presso-

In questa pagina e nella successiva:
Alunni dell'Istituto CEI di Palermo
V Liceo Europeo sez. A e B
alla Giornata di Formazione a Montecitorio



ché indisturbati. Proprio perché la scuola è il luogo dell'educazione non è consentito a nessuno immaginare di farne una sorta di porto franco dell'assunzione di responsabilità. Una scuola più seria e rigorosa garantisce tutti: dovrete essere voi i primi a pretenderla e a reclamarla.

Educare alla responsabilità, dunque. Ho letto in questi giorni, a proposito della vicenda dei test universitari, la dichiarazione di uno studente coinvolto nell'inchiesta che concludeva dicendo: "sì, forse ho imbrogliato anch'io ma così fanno tutti, bisogna farsi furbi". Se sostituiamo la furbizia alle capacità e le scorciatoie all'impegno, se di fronte a un ostacolo pensiamo solo al modo di aggirarlo e mai di superarlo non ne esce sconfitta solo la legalità: ne usciamo sconfitti tutti.

La nostra è anche una scuola dell'accoglienza. Sono pochi i Paesi in cui si attua come da noi una politica seria per l'integrazione dei diversamente abili. Occorre però che la scuola non sia lasciata sola in questo compito caricando tutte le responsabilità sull'insegnante di sostegno. È necessario un patto tra le diverse istituzioni, la scuola, la famiglia, per creare condizioni che diano a tutti pari opportunità. La scuola italiana per essere veramente di tutti deve essere di qualità, una scuola per voi, per aiutarvi a conoscere, a sapere, a crescere come donne e uomini,

come cittadini consapevoli delle proprie potenzialità. Una scuola così è l'unico investimento certo per il futuro: il mondo, che si è sempre diviso tra chi ha e chi non ha, si dividerà sempre di più tra chi sa e chi non sa.

È questo il motivo per cui abbiamo introdotto il nuovo obbligo di istruzione a 16 anni: l'obiettivo non è far fare a tutti lo stesso percorso ma far sì che tutti acquisiscano quei saperi e quelle competenze essenziali per conseguire un diploma o una qualifica professionale. Per questo abbiamo ripristinato gli istituti tecnici e professionali, abbiamo valorizzato quei percorsi di formazione che possano incrociare le diverse attitudini dei ragazzi aiutando ciascuno a trovare la propria strada. Il problema non è stare tante ore a scuola: bisogna starci diversamente, desiderando imparare. Nessuno può farlo al vostro posto.

Conto su di voi e come Ministro non farò mancare il mio impegno perché la scuola diventi sempre più capace di accogliere e accompagnare ognuno nel percorso di formazione che sta compiendo.

Nonostante le difficoltà che ogni giorno abbiamo davanti io mi ostino a credere, anzi ne sono sicuro, che ce la faremo. Ce la faremo perché lo vogliamo e perché non possiamo rinunciare a essere donne e uomini liberi e forti.

Buon anno scolastico a tutti.



LA CVX al servizio di questo mondo e della Chiesa

Una riflessione per diventare apostoli consapevoli

Offriamo la presentazione dei “laboratori” (ateliers), così come la Comunità di Reggio Calabria li pensa, li vive e li propone attraverso un suo documento, preceduto da un estratto dal verbale della riunione dell’Esecutivo Nazionale del 1-3 giugno 2007 dove si avviava la proposta dei “laboratori” per le CVX italiane.

Ateliers etica e lavoro

Viene presentata la proposta formalizzata nel documento redatto da Cristina Alodi di avviare laboratori di etica nelle professioni, ovvero “gruppi di condivisione e narrazione sull’etica nelle professioni”. L’esperimento è stato avviato dalla CVX francese e ha prodotto, tra gli altri, un frutto: persone interessate a questi percorsi di etica hanno avvicinato altre persone che si sono interessate alla CVX. L’obiettivo è creare gruppi di condivisione sull’etica che siano luoghi di narrazione aperti all’esterno nell’ottica della contagiosità. Non quindi una cosa fatta ad uso e consumo dei membri della CVX, ma un’opportunità data anche ad altri di raccontarsi nelle scelte lavorative.

Si sottolinea come la CVX abbia una specializzazione sulla famiglia e sull’integrazione fede-vita ma non sulla professione e sul lavoro che impiegano l’80% del nostro tempo.

La proposta della CVX di Reggio Calabria

«...Per preparare più efficacemente i nostri membri alla testimonianza apostolica ed al servizio, specialmente nell’ambiente quotidiano, la nostra Comunità riunisce chi avverte più urgente l’esigenza di integrare la propria vita umana in tutte le sue dimensioni, con la pienezza della fede cristiana, secondo il nostro carisma. In risposta alla chiamata di Cristo noi cerchiamo questa unità di vita in mezzo al mondo in cui viviamo».

(Principi Generali n. 4)

I laboratori sono parte integrante della dinamica comunitaria della CVX e contribuiscono alla crescita spirituale della comunità e dei suoi membri.

Sono creati per iniziativa dei membri che si sentono coinvolti in un particolare settore della loro vita o sono chiamati dalla stessa comunità a partecipare a tale settore.

La partecipazione al laboratorio non è solo frutto di intuizione o di interesse o addirittura di un progetto personale. È frutto di discernimento.

Sono un mezzo privilegiato per i membri della comunità di sperimentare l’aiuto reciproco a rileggere, alla luce della spiritualità ignaziana – e dunque fondati sul Cristo e con competenza –, la propria vita professionale, comunitaria o d’impe-

gno nella società, per diventare apostoli più consapevoli nel mondo, nella società, nella Chiesa del nostro tempo.

Nella densità e complessità della realtà i laboratori possono aiutare la comunità a individuare, discernere e far emergere ciò che è buono, giusto e cammino di salvezza e a scoprire e dar nome a ciò che è ostacolo, insidia, resistenza, peccato per gli uomini e il loro avvenire, in vista di un'azione comune apostolica che li eviti o li combatta.

Ogni laboratorio è animato da un responsabile nominato dai membri dello stesso laboratorio.

Il laboratorio non è il luogo in cui si riu-

niscono gli esperti di settore o si parla esclusivamente del vissuto (come nei gruppi di mutuo aiuto).

In sintesi, i laboratori permettono:

- di sperimentare l'incarnazione tra il carisma e vita quotidiana;
- la rilettura di un impegno, di una pratica professionale;
- la formazione su campi e questioni complesse;
- di chiarificare meglio l'interpellazione che proviene dalle sfide fondamentali del nostro tempo;
- di far sfociare l'impegno apostolico in azioni comuni (anche al di là della CVX).

Vivere l'Avvento...

...significa saper aspettare.

*Attendere è un'arte
che il nostro tempo impaziente
ha dimenticato.*

*Dobbiamo attendere le cose
più grandi e profonde del mondo,
e questo non si può fare
nel tumulto, ma secondo
e leggi divine del germogliare,
crescere e divenire.*

(D. Bonhoeffer)



Un pellegrinaggio a Roma attraverso Sant'Ignazio verso la presenza di Dio

Le energie vengono dalle decisioni che si prendono...

L'1 e 2 dicembre un gruppo di oltre 40 giovani universitari di Bologna, accompagnati dal p. Jean-Paul Hernandez, si sono recati in pellegrinaggio a Roma, dove, oltre ad "incontrare" vari luoghi ignaziani e non, hanno avuto modo di incontrare il Presidente Nazionale Leonardo Becchetti.

di Maria Eugenia Zabalza Pestarone e Laura Murino

Molte forze ci vennero dalla decisione di andare in pellegrinaggio a Roma.

Temiamo che le parole raccolte in questo testo non posseggano la forza di esprimere ciò che è stato camminare per quella che gli antichi Romani chiamavano l'*Urbs*. Sarebbe molto più fortunato il lettore se potesse leggere quello che accadeva nel nostro cuore, ma, siccome questa capacità appartiene solo a Dio, tratteremo umilmente solo uno schizzo di questo nostro piccolo pellegrinaggio.



Il gruppo in partenza da San Saba

Non possiamo dubitare che le vie del Signore siano infinite, perché noi giovani che intraprendemmo questo viaggio avevamo in comune la nostra fede, o meglio il desiderio profondo di dissetarsi alla Fonte da cui tutto ha origine. Infatti, se qualcuno volesse trovare elementi condivisi o tentare una grossolana omologazione, l'unica cosa in comune che troverebbe sarebbe la città di Bologna che i nostri piedi solcano quotidianamente e il cammino per diventare una CVX che abbiamo intrapreso. Non c'è dubbio che la città di Roma commuova e che lo faccia fino a colpire nell'intimo della persona. Chiunque la conosca, cristiano o non, può percepire la capacità che ha di lasciare estasiati. Però, ancora di più lo sa chi ha coscienza che quelle pietre, quegli alberi, quello stesso cielo hanno visto passare centinaia di migliaia di pellegrini di tutte le nazionalità, mossi da una paradossale ricerca, di una domanda e di una risposta, che conduce ad un Soggetto, Cristo.

Per questa strada non eravamo soli. Ac-




compagnati dal Pellegrino, quale fu S. Ignazio, il nostro viaggio è stato riconoscerlo e riconoscerci attraverso lui: quale nostra guida e nostro mediatore, passare attraverso di lui per arrivare a Dio. Questo il motore del nostro viaggio. Percorrere ciò che lui ha percorso per capire l'intima natura delle sue esperienze e dunque per poter attraversarlo in un movimento di compassione e simpatia.

Dentro il rumore e il freddo della strada, ci trovò la Storta, luogo in cui, davanti alla Madonna del Cammino, S. Ignazio ebbe l'intuizione di mettersi in Compagnia di Gesù insieme con i suoi. E così anche noi, accompagnati per mano dalla Vergine e consumando da pellegrini le nostre scarpe, siamo giunti con gli occhi che brillavano e i cuori che battevano, a San Pietro. Qui, nella necropoli, la cristianità ci ha mostrato il proprio volto; secoli e secoli di fede nella presenza di S.

Pietro in quella terra; terra che ha protetto il seme che ha generato le radici che ancora oggi ci sostengono. E come immagine perfetta del pellegrino una: il deserto condiviso tra ognuno di noi e Dio in un intimo dialogo, cullati dal lento camminare sulle pietre levigate da secoli di piedi oranti della Via Appia, fino ad arrivare ad uno dei cuori più antichi della religiosità cristiana, le catacombe.

E alla fine, che in verità è il culmine del viaggio, ci siamo trovati nella chiesa del Gesù. La grandezza di quell'incontro non può essere descritta, la stanchezza non ha potuto superare la perfezione di tale momento, quella forza che rubò i nostri cuori, quella magnificenza che ci ha lasciato senza respiro che solo ha potuto essere superata dalla Messa compartita, momento di perfetta condivisione, nella cappellina in cui lo stesso S. Ignazio con-versava con Dio.



*Abbiamo tanti progetti
appesi a un filo*

*Dona il tuo cellulare usato al MAGIS: verrà
trasformato in risorse per progetti
di sviluppo nel Sud del mondo e sarà smaltito
nel rispetto dell'ambiente*

*A volte la solidarietà è appesa ad un filo.
Un filo che può essere sostenuto anche con un
piccolo gesto, come donare il vecchio telefonino
che giace inutilizzato in qualche cassetto*



MOVIMENTO ED AZIONE DEI GESUITI ITALIANI PER LO SVILUPPO



Per informazioni e condizioni www.magisitalia.org
E-mail campagna.cellulari@magisitalia.org