

CATECHETICA ED EDUCAZIONE

«Giovani generazioni, religione-IRC e crescita umana»

- ▶ **Giovani, «nuovo modo di essere» e ricostruzione della religione**
- ▶ **Prassi formativo-catechistica integrate con i giovani**
- ▶ **Il gruppo come esperienza di Chiesa e di impegno sociale**
- ▶ **Sempre più connessi, sempre più soli e insicuri**
- ▶ **Comunicare in modo credibile**
- ▶ **Ruolo delle emozioni nell'interazione educativa**
- ▶ **Bibbia e narrazione nell'«IRC»**
- ▶ **Progettare itinerari nell'ambito dell'«IRC»**

José Luis Moral ■
Antonino Romano ■
Giuseppe Crea ■
M. Emanuela Coscia ■
Fabio Pasqualetti ■
Samir M. Emad ■
Corrado Pastore ■
Ubaldo Montisci ■

DICEMBRE 2018

ANNO III ▶ NUMERO 2

RIVISTA «ON-LINE» DELL'«ISTITUTO DI CATECHETICA»
Facoltà di Scienze dell'Educazione – Università Pontificia Salesiana (ROMA)

CATECHETICA ED EDUCAZIONE

«Ricadute catechetiche del Convegno di Firenze»

- Per pensare l'educazione oggi
- Un censimento di attenzione all'educazione della Chiesa cattolica: elementi introduttivi
- Omaggio a Isidoro Bakanoff
- Ordine del Sinodo dopo il V Convegno Nazionale Nazionale
- Partecipazione di fede dopo la convocazione del Papa a Firenze
- Riflessi catechetici del Convegno Nazionale di Firenze 2016
- Il V Convegno Nazionale Nazionale nell'attesa della stampa

Carlo Bacci •
 Antonio Romano •
 José Luis Mora •
 Salvatore Caputo •
 Cesare Filardi •
 Ubaldo Montali •

GIUGNO 2016
ANNO XI - NUMERO 1

RIVISTA «ON-LINE» DELL'«ISTITUTO DI CATECHETICA»
 Facoltà di Scienze dell'Educazione - Università Pontificia Salesiana (Roma)

CATECHETICA ED EDUCAZIONE

«Progetto educativo e IRC»

- Scelte di smantellamento
- Ordine antropologico ed educativo della religione
- Progetto educativo e IRC nelle «Indicazioni nazionali: Religione e Cittadinanza»
- Un servizio pedagogico-didattico per compattare
- Prospettive antropologiche della progettazione educativa e didattica: il significato degli elementi fondamentali
- Questionari elaborati nella Bibbia
- Prospettive un insegnamento pedagogico sulla base della scelta di Ubaldo Montali
- Il progetto educativo: sviluppare continuamente negli studenti
- L'importanza religiosa nell'educazione moderna
- Linee di interpretazione della competenza
- L'impegno della religione cattolica nel quadro dell'educazione religiosa

José Luis Mora •
 Cristina Caputo •
 Antonio Romano •
 Luciano Orlandini •
 Corrado Pastore •
 Giuseppe Formisano •
 Giuseppe Curiale •
 Mirvaka S. Parvizi •
 Giuseppe Tassi •

GIUGNO 2016
ANNO XI - NUMERO 1

RIVISTA «ON-LINE» DELL'«ISTITUTO DI CATECHETICA»
 Facoltà di Scienze dell'Educazione - Università Pontificia Salesiana (Roma)

CATECHETICA ED EDUCAZIONE

«I giovani, spettatori o protagonisti al prossimo Sinodo?»

- I giovani e la Chiesa italiana
- Educazione religiosa e giovani europei
- Fostering the Faith of the Young in Asia
- Evangelizzazione e catechesi con os giovani na América Latina
- Giovani e religiosità oggi
- Giovani e cultura digitale, le sfide per il discernimento vocazionale
- Il testimone credibile
- I giovani e la Chiesa: marginali o protagonisti?
- Sinodo sui giovani senza pastorale giovanile?
- La catechesi: ospite o protagonista al Sinodo dei giovani?

Ubaldo Montali •
 Antonio Romano •
 Jerome Valabrega •
 José Luis Mora •
 Teresa Dotti •
 Fabio Pasqualini •
 Vito Mancuso •
 Cristina Filardi •
 José Luis Mora •
 Ubaldo Montali •

GIUGNO 2016
ANNO XI - NUMERO 1

RIVISTA «ON-LINE» DELL'«ISTITUTO DI CATECHETICA»
 Facoltà di Scienze dell'Educazione - Università Pontificia Salesiana (Roma)

CATECHETICA ED EDUCAZIONE

«Stare in mezzo»: pendolarità urbana e risposte pastorali

- L'uomo e la città. Una lettera esortativa
- Il postmodernismo nell'epoca moderna. Le implicazioni pastorali
- Gli indicatori socio-culturali, i figli dell'immigrazione
- Nel «Mezzogiorno» alla ricerca della centralità pastorale
- Pastoralità e pastorale del Sinodo
- Città e Chiesa, orientati nel mondo
- Libertà e autonomia, identità e fede nella società democratica
- Pastorale d'immigrazione
- Towards Authentic Christian Identity in a Connected World
- «Mi sono perso nella città»: La pastorale urbana
- Dove la notte, fra i volti che si sono svuotati
- La formazione degli operatori pastorali
- In comunità di fede si passa nel tempo
- Dove cittadini e pastori (At 20,28)
- Il Vangelo nella città: speranze bibliche

Teresa Dotti •
 Sara Sabatella •
 Massimo Filardi •
 Antonio Romano •
 José Luis Mora •
 Antonio Valabrega •
 Gustavo Caputo •
 Ubaldo Montali •
 Cesare Filardi •

MARZO 2017
ANNO XII - NUMERO 2

RIVISTA «ON-LINE» DELL'«ISTITUTO DI CATECHETICA»
 Facoltà di Scienze dell'Educazione - Università Pontificia Salesiana (Roma)

CATECHETICA ED EDUCAZIONE

«Cittadinanza, religione e IRC»

- Un nuovo paradigma antropologico
- Rigore metodologico e criteri etici nella «Catechesi di Base»
- Interculturalità e cittadinanza attiva/comunitaria
- Educazione politica e IRC
- La religione come società etica e multiculturale
- L'altra, lo straniero, il diverso: Dignità e accoglienza nella Bibbia
- «Una disciplina alla prova»
- Ricerche della Diocesi di Bergamo: Religione e IRC
- Situazione della cittadinanza e istruzione religiosa
- Situazioni europee in evoluzione

José Luis Mora •
 Andrea Pardo •
 Ubaldo Montali •
 Carlo Sacca •
 Teresa Dotti •
 Corrado Pastore •
 Sergio Orlandini •
 Flavio Pajero •

GIUGNO 2017
ANNO XIII - NUMERO 2

RIVISTA «ON-LINE» DELL'«ISTITUTO DI CATECHETICA»
 Facoltà di Scienze dell'Educazione - Università Pontificia Salesiana (Roma)

CATECHETICA ED EDUCAZIONE

«Giovani generazioni, religione-IRC e crescita umana»

- Giovani, nuove mode di essere e ricostruzione della religione
- Tracce formative-catechetiche integrate con i giovani
- Il gruppo come esperienza di Chiesa e di impegno sociale
- Sempre più connessi, sempre più soli e insicuri
- Comunicare in modo credibile
- Ruolo delle emozioni nell'interazione educativa
- Bibbia e narrazione nell'IRC
- Progettare itinerari nell'ambito dell'IRC

José Luis Mora •
 Antonio Romano •
 Giuseppe Orsi •
 M. Emanuele Cioffi •
 Fabio Pasqualini •
 Saverio M. Einaudi •
 Corrado Pastore •
 Ubaldo Montali •

GIUGNO 2018
ANNO XIV - NUMERO 2

RIVISTA «ON-LINE» DELL'«ISTITUTO DI CATECHETICA»
 Facoltà di Scienze dell'Educazione - Università Pontificia Salesiana (Roma)

«CATECHETICA ED EDUCAZIONE»

- N. 1/2016: «Ricadute catechetiche del Convegno di Firenze».
- N. 2/2016: «Progetto educativo e IRC».
- N. 1/2017: «Stare in mezzo: pendolarità urbana e risposte pastorali».
- N. 2/2017: «Cittadinanza, religione e IRC».
- N. 1/2018: «I giovani, spettatori o protagonisti al prossimo Sinodo?»
- N. 2/2018: «Giovani generazioni, religione-IRC e crescita umana».



indice

«Giovani generazioni, religione-IRC e crescita umana»

Editoriale	3
■ JOSÉ LUIS MORAL <i>Giovani, «nuovo modo di essere» e ricostruzione della religione</i>	5
■ ANTONINO ROMANO <i>Prassi formativo-catechistiche integrate con i giovani</i>	23
■ GIUSEPPE CREA <i>Il gruppo come esperienza di Chiesa e di impegno sociale</i>	33
■ M. EMANUELA COSCIA <i>Sempre più connessi, sempre più soli e insicuri</i> <i>Ritratto degli adolescenti nell'epoca</i> <i>della rivoluzione digitale e della minorizzazione degli adulti</i>	47
■ FABIO PASQUALETTI <i>Comunicare in modo credibile</i>	77
■ SAMIR M. EMAD <i>Ruolo delle emozioni nell'interazione educativa</i> <i>Apprendimento e crescita personale dello studente</i>	87
■ CORRADO PASTORE <i>Bibbia e narrazione nell'«IRC»</i>	97
■ UBALDO MONTISCI <i>Progettare itinerari educativi nell'ambito dell'«IRC»</i>	109

CATECHETICA ED EDUCAZIONE



ISTITUTO DI CATECHETICA
Facoltà di Scienze dell'Educazione
UNIVERSITÀ PONTIFICIA SALESIANA

www.rivistadipedagogiareligiosa.it

DIREZIONE

«Catechetica ed Educazione»
Piazza dell'Ateneo Salesiano, 1
00139 – ROMA

► CONSIGLIO DI REDAZIONE

Ubaldo Montisci (*Coordinatore*)
José Luis Moral
Corrado Pastore
Antonino Romano
Miroslaw Wierzbicki
Marcella Pomponi (*Segretaria*)

Gabriele Di Giovanni
Teresa Doni
Joseph Gevaert
Dariusz Grządziel
Albertine Ilunga
Anthony Lobo
Elena Massimi
Luciano Meddi
Ubaldo Montisci
José Luis Moral
Rinaldo Paganelli
Corrado Pastore
Maria Paola Piccini
Roberto Rezzaghi
Antonino Romano
Rosangela Siboldi
Salvatore Soreca
Giampaolo Usai
Jerome Vallabaraj
Miguel López Varela

► COMITATO DI REDAZIONE

Giuseppe Biancardi
Cesare Bissoli
Joseph Boenzi
Cettina Cacciato
Cristina Carnevale
Gustavo Cavagnari
Sergio Ciatelli
Salvatore Currò
Giancarlo Cursi
Antonio Dellagiulia
Cyril de Souza

■ *Direttore Responsabile:* Remo Bracchi

■ *Grafica:* José Luis Moral ■ *Web Editor:* Angela Maluccio



Editrice «LAS»
Piazza dell'Ateneo Salesiano, 1
00139 ROMA



ditoriale

Giovani generazioni, religione-IRC e crescita umana

L'Istituto di Catechetica (ICA) organizza ogni anno diverse attività attorno all'*Insegnamento della Religione Cattolica* (IRC): chiusa la programmazione del triennio 2014-2017 attorno all'«EDUCAZIONE, APPRENDIMENTO E INSEGNAMENTO DELLA RELIGIONE»; il nuovo triennio 2017-2020 si concentra sullo studio del rapporto tra l'«IRC E IL CRISTIANESIMO DI DOMANI» e si colloca esplicitamente – in linea di continuità con la precedente programmazione triennale – nell'ambito della «formazione permanente» dei professori che lavorano all'interno dell'IRC. Inoltre, questa formazione si sta orientando in tre direzioni: 1/ «Conoscenza-comprensione» delle giovani generazioni, in sintonia con il «Sinodo» appena celebrato (2017-2018); 2/ Formazione culturale e teologica (2018-2019); 3/ Formazione pedagogica in relazione al binomio «IRC-Identità cristiana» (2019-2020).

Il presente numero di «**CATECHETICA ED EDUCAZIONE**» raccoglie diverse riflessioni fatte in alcune delle tre iniziative fondamentali che l'ICA porta a vanti ogni anno della programmazione triennale (*seminario di studio, corso di aggiornamento e corso estivo*). Ecco l'obiettivo delle attività dell'anno accademico 2017-2018: Individuare alcuni tratti fondamentali delle nuove generazioni per «pensare e costruire» con loro la fede e la religione, considerando anche l'ipotesi della possibile «riconversione del cristianesimo» che la loro vita porta spontaneamente avanti.

Fu il concilio Vaticano a svegliare la coscienza della Chiesa sul tema delle giovani generazioni e a dirigere loro un messaggio finale di speranza che però non sembra avere realizzato il sogno di riavviare il dialogo che ha voluto riprendere l'ultimo Sinodo.

Certamente, l'impatto delle giovani generazioni con il *cambio epocale* che viviamo scuote il modo di intendere la fede e la religione. Tuttavia non possiamo concludere in modo più o meno ostile che i giovani sono increduli oppure sentenziare semplicisticamente che si sono allontanati dalla Chiesa. Possono diventare titoli ad effetto, ma comunque più che discutibili e anche ingannevoli: dalla scarsa stima per la religione e per la Chiesa non possiamo dedurre che le ragazze e i ragazzi d'oggi abbiano «perso la fede» e neghino il ruolo della Chiesa. Non sarà piuttosto che ci troviamo davanti a modi diversi – quelli dei giovani e della generazione adulta – di essere e di avvicinare la fede e la religione, così come di *immaginare* la vita della Chiesa?

Figli del cambio di paradigma antropologico-culturale in atto e trovandosi in un momento decisivo per costruire la loro identità, la vita delle nuove generazioni gira attorno alla non facile ricerca di sé, alla fatica di diventare sé stessi. In qualche modo, vivono sperimentando il passaggio da un modello culturale tipico del passato (tradizionale-istituzionale) a un altro emergente (de-istituzionalizzato) che concede maggiore libertà e questiona la normatività tipica del modello tradizionale.

Infine, abbiamo organizzato tutti gli studi del presente numero della rivista attorno al rapporto tra «**GIOVANI GENERAZIONI, RELIGIONE-IRC E CRESCITA UMANA**».

L'articolo di J.L. MORAL (*Giovani, «nuovo modo di essere» e ricostruzione della religione*) mette in relazione il cambio antropologico-culturale con il nuovo modo di essere e di vivere, che viene in qualche modo anticipato nell'esistenza concreta delle giovani generazioni. A. ROMANO (*Prassi formativo-catechistiche integrate con i giovani*) prende in considerazione alcuni modelli di «prassi formativa» con i giovani: la comunità di pratica, l'apprendimento cooperativo e l'animazione. M.E. COSCIA (*Sempre più connessi, sempre più soli e insicuri*) esprime perfettamente il contenuto del suo articolo nel sottotitolo del medesimo: «Ritratto degli adolescenti nell'epoca della rivoluzione digitale e della minorizzazione degli adulti».

F. PASQUALETTI (*Comunicare in modo credibile*), da parte sua, si concentra nel rapporto tra la comunicazione e la credibilità della medesima, una volta constatato che la comunicazione fra le persone non è scontata né semplice, così come la credibilità non è automatica e non dipende solo dalla buona volontà di chi vuole metterla in atto. S.M. EMAD (*Ruolo delle emozioni nell'interazione educativa*) analizza la questione delle emozioni nell'apprendimento e crescita personale degli studenti; mentre C. PASTORE (*Bibbia e narrazione nell'«IRC»*) studia la narrazione biblica in relazione all'insegnamento della religione. U. MONTISCI (*Progettare itinerari educativi nell'ambito dell'«IRC»*), infine, offre una riflessione sulle competenze «progettuali» dell'insegnante di religione, utili per elaborare itinerari educativi nell'ambito della propria disciplina.

I MEMBRI DELL'ISTITUTO DI CATECHETICA
catechetica@unisal.it

Giovani, «nuovo modo di essere» e ricostruzione della religione

José Luis Moral*

Young People, «new way of being» and reconstruction of religion

► SOMMARIO

Il «cambio epocale» che viviamo, da un lato, porta con sé un inedito paradigma antropologico-culturale che conduce a un nuovo modo di essere e di vivere; dall'altro, tale novità viene in qualche modo anticipata nell'esistenza concreta delle giovani generazioni. In questo contesto, si trasforma il modo stesso di intendere la fede e la religione e, di conseguenza, ci troviamo davanti a forme diverse – quelle dei giovani e della generazione adulta – di avvicinare la fede e la religione, così come di immaginare la vita della Chiesa. Infine, la situazione culturale e la vita delle ragazze e dei ragazzi di oggi sono un invito pressante per ripensare e riformare... a partire e sulla base del «criterio Incarnazione»; e ancor di più: le giovani generazioni ci aiutano davvero ad approfondire il significato dello stesso «principio Incarnazione».

► PAROLE CHIAVE

Cambio epocale; (Nuovo) paradigma antropologico-culturale; «Principio Incarnazione»; Riconversione della religione; Stile di vita; Umanizzazione di Dio.

* **José Luis Moral** è Professore Ordinario di «Pedagogia religiosa» nella Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.

Ormai praticamente tutti siamo d'accordo: viviamo una *mutazione culturale* senza precedenti, un momento di trasformazione radicale. Più che un'epoca di cambiamenti, assistiamo a un vero e proprio cambio di epoca; il nostro è un tempo di «cambio epocale». Di conseguenza, ci troviamo con un inedito modello esplicativo e comprensivo generale oppure con un «cambio di paradigma».¹ In sintesi, la modernità rappresenta un processo irreversibile che non solo porta con sé un nuovo universo simbolico, ma che soprattutto introduce chiavi interpretative e modi di comprendere la vita umana radicalmente diversi dalle epoche precedenti: un'autentica rivoluzione nei modi di sentire, pensare, valutare e agire o, con altre parole, una cultura insolita che contiene più rotture che collegamenti con il passato.

I giovani sono figli di questo tempo, figli del cambio epocale. Le generazioni adulte hanno una paternità molto diversa e perciò, quasi spontaneamente, tendono a considerare la situazione attuale come un «tempo di perdite».²

1. Cambio epocale e nuovo modo di essere e di vivere

Assistiamo a una mutazione culturale senza precedenti. A ragione si parla dell'oggi come di un tempo di «cambio epocale». In questo senso, la rappresentazione più appropriata della nostra «situazione ermeneutica»³ è sicuramente quella di un'«epoca complessa». La complessità, infatti, pervade ogni questione della vita odierna e non c'è alternativa se non quella di andare avanti cercando l'unità nella molteplicità e nella diversità umane. Tale complessità però non deve paralizzare la ricerca del senso; una ricerca dove adesso si capisce bene che le nostre conoscenze troveranno sempre due compagni di viaggio inizialmente non desiderati, cioè, l'incertezza e il dubbio, ambedue presenti nello stesso cuore della conoscenza umana. Effettivamente, non possiamo eliminare né l'incertezza né il dubbio perché non possiamo conoscere con una perfetta precisione tutte le interazioni di ciascun «sistema umano». Inoltre, se incertezza e dubbio si richiamano a vicenda, l'«adizione alle certezze» si associa facilmente all'errore e all'illusione.⁴

Complesso non equivale però a complicato o confuso; anzi, proprio il pensiero complesso ha la pretesa di superare la confusione e la complicazione o la difficoltà di pensare, attraverso nuovi operatori di analisi e riflessione. In questo senso, sicuramente una delle vie migliori per decifrare alcuni aspetti della complessità relazionati con la vita delle giovani generazioni è quella

¹ Cf. Th.S. KUHN, *The structure of scientific revolutions*, The University of Chicago Press, Chicago-London 1970.

² Ho studiato questa tematica in un libro recente (cf. J.L. MORAL, *Pastorale giovanile. Sfida cruciale per la prassi cristiana*, Elledici, Torino 2018) e ovviamente devo rimandare a questa pubblicazione da dove, in qualche modo, provengono le idee fondamentali di queste righe; inoltre, tale libro riprende altri lavori precedenti sullo stesso tema (cf. J.L. MORAL, *Giovani senza fede? Manuale di pronto soccorso per ricostruire con i giovani la fede e la religione*, Elledici, Leumann (TO) 2007; ID., *Giovani, fede e comunicazione. Raccontare ai giovani l'incredibile fede di Dio nell'uomo*, Elledici, Leumann (TO) 2008; ID., *Giovani e Chiesa. Ripensare la prassi cristiana con i giovani*, Elledici, Leumann (TO) 2010).

³ Cf. H.-G. GADAMER, *Verità e metodo*, Bompiani, Milano 2014, 625 e 627.

⁴ Cf. E. MORIN, *La via. Per l'avvenire dell'umanità*, R. Cortina, Milano 2012, 5-23 e 133-152; ID., *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, R. Cortina, Milano 2015, 27-37 e 67-68; ID., *Il metodo 3. La conoscenza della conoscenza*, R. Cortina, Milano 2007, 227-262.

di relazionare il cambio di paradigma antropologico in corso (*cambio epocale*) con il nuovo modo di essere e di vivere delle ragazze e dei ragazzi nel confronto con le generazioni adulte.

1.1. *Paradigma antropologico-culturale inedito*

L'attuale cambio epocale o *cambio di paradigma* (vincolato all'autonomia e alla storicità, alla libertà e alla secolarizzazione, alla scienza e alla tecnica, ecc.) non solo provoca una progressiva ricostruzione culturale – non esente da rivoluzioni –, ma contiene in sé le idee fondamentali dell'immaginario delle nuove generazioni. I giovani, infatti, sentono – a fior di pelle – il fascino dell'autonomia, della libertà e di una storia che porta all'uguaglianza e alla *relazione* permanente, generando atteggiamenti critici e democratici; perciò capiscono al volo le piccole o grosse contraddizioni quando non si rispettano tali idee e magari pretendiamo che siano così o cosà, che accondiscendano a qualsiasi comportamento. I giovani, ad esempio, diffidano di una fede e una religione, tanto più della Chiesa, quando non riconoscono in esse la coerenza razionale dell'attuale immaginario, quando non trovano ragioni convincenti da parte della visione religiosa oppure quando non si accetta un dialogo aperto con lo *stato di coscienza* dell'essere umano contemporaneo. Non di rado, quindi, le nuove generazioni finiscono per arrabbiarsi se nel mondo ecclesiastico trovano alcuni che, da una parte, si accaniscono a sottolineare il carattere «malaticcio» della *razionalità*, la sua incapacità di rintracciare la verità, per abbandonarsi all'energia riparatrice della *rivelazione* «depositata» nella Chiesa; dall'altra, si sentono ripetere che la questione del *senso* della vita umana non trova risposte attendibili nella secolarità e nella laicità, ma solo nell'ambito del trascendente e del *sacro*, dato che soltanto il sacro è in grado di sanare e ricomporre la vita profana.

Al di là delle esagerazioni, non si può negare il ruolo centrale della ragione nella nascita di un inedito modo umano di essere nel mondo, che soppiantò l'originaria «immagine d'uomo» suggerita dall'esperienza religiosa cristiana. E ancor di più: di fronte alla razionalità secolarizzata (o laica), all'autonomia, alla storicità, alla democrazia, alla libertà, ecc., non basta una pur necessaria depurazione critica, e neanche riconoscere semplicemente la loro ineluttabilità; il processo che hanno avviato è ormai irreversibile, in quanto la coscienza umana li ha introiettati nella sua configurazione centrale e d'ora in poi costituiranno il fondamento delle «credenze» che articolano il substrato culturale umano. Ma la cortesia non toglie la gagliardia: non pochi ingredienti del complesso percorso che delimitiamo come «modernità» sono stati oggetto di numerose critiche e devono ancora essere sottoposti, come ogni prodotto umano, a una costante revisione.

La ricostruzione culturale alla base del nuovo paradigma, dunque, è anzitutto una *ricostruzione della razionalità*. Ed ecco la conclusione: in qualche modo bisogna riconoscere che «vedere e conoscere è interpretare». Rappresenta forse la rivoluzione centrale degli ultimi tempi: una scossa di portata incalcolabile, che demolisce quella che pareva una certezza incrollabile e, cioè, che la conoscenza consisteva indiscutibilmente nell'adeguazione tra l'intelligenza e le cose o la realtà esterna ad essa (la classica *adaequatio rei et intellectus*). È ovvio che, pur non negandone l'importanza, tale relazione va ricostruita o ridefinita nel suo significato: *più che conoscere le cose come sono, tutti le interpretiamo*; nessuno può assicurarsi e aggiudicarsi verità la cui garanzia non poggia su interpretazioni argomentate e procedure dialogiche.

S'impone, dunque, una «mentalità ermeneutica» o interpretativa, e la coscienza di assistere a un evidente passaggio da un modello di «verità in sé» a un altro di «verità nella storia». Questa verità, inoltre, non è solo scoperta o svelamento ma frutto di interazioni e, in qualche

misura, costruzione basata su dialoghi e accordi giustificati. Tutto ciò ha portato inevitabilmente al *pluralismo culturale* odierno.

La trasformazione della cultura sulla base della razionalità, di certo, comporta anche il cambio del senso e della sua ricerca. L'evoluzione storica dell'umanità e le profonde modifiche introdotte tanto dalle scienze empiriche come dalle moderne scienze dell'uomo, propongono un nuovo modello esplicativo fondamentale per comprendere la vita umana e un universo simbolico radicalmente diverso da quello che, in particolare, servì per formulare la fede e giustificare l'esperienza cristiana. Quest'ultima, la sua narrazione o le formule della fede scaturivano nell'ambito di un *orizzonte culturale statico* e con una concezione astratta (ed essenzialista) della realtà dove tutto era già organizzato fin dall'inizio. Da questa prospettiva, la creazione e la storia umana erano pensate perfette e complete; riguardo al male e alle imperfezioni, si ritenevano conseguenze negative conseguenti (il peccato!) o causate da interventi di agenti perversi (il demonio!). Per una cultura così intesa, ogni novità desta sospetti: la perfezione dell'uomo sta al principio (il paradiso!) e ciò che conta è il ritorno a quelle origini o la restaurazione del passato (la redenzione!).

La modernità ci introdusse in una *visione dinamica*: la perfezione non sta più negli inizi, ma al termine del cammino evolutivo, e per conoscerla non bisogna tanto volgere lo sguardo indietro quanto guardare in avanti e proiettarsi verso il futuro. Per una visione di questo tipo, il tempo e la storia assumono una valenza straordinaria: più che il luogo dove accadono le cose, configurano la struttura profonda di quanto accade, l'intima realtà dello stesso essere umano.⁵

I cambiamenti sopra indicati e quanto si riferisce in particolare alla questione del senso e alla sua ricerca hanno una relazione stretta e basilare con la cosiddetta «svolta antropologica», vale a dire, dal secolo XVIII in poi, l'uomo diventa punto di riferimento della realtà e incomincia allora tale svolta antropologica, il cui elemento fondamentale ormai ci risulta palese: soltanto si può davvero pensare il mondo a partire da come è e pensa l'essere umano. Già con Descartes e poi con Kant si avvia la liberazione del soggetto dall'oggettivismo e dall'astrattismo, laddove l'aveva portato la scolastica sempre più distante dal tomismo. Tuttavia è nel secolo scorso quando si conferma davvero tale ricostruzione antropologica, giungendo a un concetto di essere umano e di mondo radicalmente nuovi: il *mondo* è ora definito più come storia che come natura, superando così la classica visione ferma e gerarchizzata; l'*uomo* viene considerato un essere in perpetua creazione di sé stesso, con la conseguente trasformazione tanto delle strutture di credibilità (spostate verso il valore assoluto della persona, l'autonomia della coscienza, la creatività, la libertà e il pluralismo di progetti) come del modo di avvicinare la realtà, oramai collegati alla secolarizzazione e alla laicizzazione, in quanto espressione di una razionalità «non dipendente» o semplicemente non deduttiva.

⁵ Nel XX secolo, con la cosiddetta «svolta linguistica», questa visione dinamica diventa ancor più radicale. Si arriva a comprendere che la nostra natura è originariamente linguistica o, meglio, dialogica, e ci colloca sempre più in un ambiente socio-culturale comunicativo. Fuori dal linguaggio, non c'è né identità né esperienza; si potrebbe addirittura affermare che non c'è mondo al di fuori del linguaggio. Vale a dire che il linguaggio non è tanto uno strumento o solo espressione della coscienza, di un sentimento o di un pensiero, ma rappresenta piuttosto la struttura degli stati mentali, la prima e più vera identità dell'uomo di cui, in un certo modo, ne costituisce la persona. «Siamo linguaggio», quindi, e ciò significa soprattutto che «siamo dialogo»: le parole racchiudono la storia e la vita di tante persone e culture che ci hanno preceduto. La cultura e la razionalità sono essenzialmente comunicative per la loro stessa radice linguistica.

Soltanto possiamo cercare, spiegare e comprendere il senso da un punto di vista umano. Quindi, assunta l'autonomia e la storicità, e coscienti ugualmente che il mondo intero dell'esperienza si configura nel linguaggio, si deve riconoscere il carattere umano di quanto pensiamo, sentiamo e desideriamo: non contiamo più su un punto di partenza assoluto come base invariabile per comporre i sistemi di interpretazione, i fini e i valori; nessuno e niente può sostituire l'autonomia e la libertà, come neppure *alleggerirci* o liberarci dal dovere che comportano; nessun progetto umano può assolutizzarsi, dato che tutte le nostre imprese sono sempre *in relazione* a molti e variegati fattori. Intendiamoci bene: non è relativismo; si tratta di relazione multipla, della *relatività* propria di ogni fatto umano.

Si potrebbe dire che tale ricostruzione antropologica apre la porta su un duplice orizzonte esplicativo della realtà o, meglio, su due forme o progetti di vita umana: uno laico (*areligioso*) e uno religioso. I ragazzi e le ragazze d'oggi, difatti, sostengono spesso che la vera *trascendenza* non rimanda tanto a un essere supremo quanto all'orizzonte di senso legato all'umanità. Di conseguenza, la «vita buona», una vita cioè riuscita ed eticamente coerente, viene collocata in una prospettiva intramondana o semplicemente naturalista, ossia, si afferma così una specie di «lai-cità riuscita»: anche accettando che la religione prometta la salvezza, di fronte all'interrogativo di cosa sia una vita buona, non si accetta più alcuna imposizione (autoritaria o meno) di un preciso modello di realizzazione. Un lungo e sofferto processo storico di ricerca, per così dire, ci ha portato alla progressiva umanizzazione delle risposte sul senso della vita, su un'esistenza moralmente buona e felice, e sulla vita riuscita.

1.2. Nuovo modo di essere e di vivere

La ricostruzione dell'orizzonte antropologico-culturale conduce, senza alcun dubbio, a un nuovo modo di essere e di vivere che ben possiamo illustrare con l'immagine della bussola e del radar. L'*uomo-bussola* di ieri – in accordo con il quale siamo stati educati la maggior parte degli adulti – orienta la sua vita seguendo un nord (più o meno) fisso, sempre lo stesso e (più o meno) uguale per tutti; un nord che esiste a prescindere (più o meno) dal resto della realtà e che indica la meta suprema del cammino umano. Al contrario, l'*uomo-radar* – al quale ora tutti apparteniamo inevitabilmente, e che già configura la struttura delle giovani generazioni – si orienta attraverso uno schermo personale dal cui centro parte un raggio luminoso e vibrante che ruota a trecentosessanta gradi e reagisce con risposte sempre nuove e cangianti a seconda di quanto incontra sulla sua traiettoria. In altre parole, i giovani, antepongo l'esperienza a qualsiasi dato astratto o concetto teorico.

Essere uomo-bussola non è meglio o peggio dell'essere uomo-radar. Non si tratta di questo, e nemmeno di esprimere giudizi morali sul tema. Sono configurazioni diverse e, nella distinzione, le giovani generazioni ci indicano la necessità di farci guidare più da informazioni vive e istantanee che dalle «norme obiettive e fisse» di un nord impassibile. In modi diversissimi e contrapposti, oltre a ritenere che in questo mondo non ci sia nulla di eterno e *universale*, ci dicono anche che non sono disposti a farsi guidare da un qualcosa di esterno. Tutto deve emanare dalla persona ed è proprio per questo che il radar s'impone rispetto alla bussola.

D'altro canto, il nostro tempo – lo sanno bene i giovani –, di fronte ai modelli di essere-vivere fondati sulla «forma-essenza» o sulle dottrine, introdusse lo «stile di vita» come l'emblema di un *modo di abitare il mondo*. Più che in definizioni ontologiche, ognuno si riconosce piuttosto nello stile di vita che porta avanti.

Diamo di seguito un'occhiata alla relazione tra questo nuovo modo di essere e di vivere e il mondo della religione-fede cristiana.

«Tutto cominciò con un'esperienza»:⁶ in questo modo possiamo compendiare gli inizi del cristianesimo. L'esperienza dei primi discepoli fu così profonda e speciale da essere raccontata – esattamente quando il progetto del Nazareno sembrava totalmente fallito – con la certezza che Gesù avrebbe continuato a vivere e ad agire attraverso di loro. La storia si va ripetendo fino ai nostri giorni: tante persone, lungo ventuno secoli, hanno fatto un'esperienza simile attraverso la quale si sono identificati come cristiani. Dopo un primo periodo di difficoltà, la narrazione e l'esperienza cristiane si sono sviluppate senza grandi problemi durante quasi millecinquecento anni. Arrivò un momento in cui, però, su entrambe cominciarono a moltiplicarsi i sospetti.

Il risultato è che oggi, in Occidente e dopo numerose vicissitudini, non sono pochi quelli – le nuove generazioni principalmente – che finiscono per non credere più alla storia raccontata dalla Chiesa cattolica, e non sono molti quelli che *continuano a fare* ancora l'esperienza che sta alla base della fede cristiana. Nonostante la complessità del tema, non è poi tanto difficile individuare la *radice più elementare* di tale fenomeno: da un lato, la fede cristiana continua a narrarsi (e viverci?) con forme, linguaggi e simboli antichi, spesso incomprensibili per le ragazze e i ragazzi, per gli uomini e le donne contemporanei; dall'altro (e sempre per questi stessi motivi), perché le esperienze umane dei nostri giorni a malapena entrano in sintonia con quella cristiana.

Non è possibile presentare il cristianesimo sulla base di un'antropologia, cultura e teologia obsolete. Sarebbe questa la causa fondamentale del perché risulta ormai palese che la religione e la fede cristiane faticano tanto a sintonizzarsi con i giovani del nostro tempo: i profondi cambiamenti moderni in atto ci hanno colti impreparati, ancorati a conoscenze e interpretazioni religiose superate e non pronti a ripensarle e riformularle in modo nuovo.

Finora la prassi cristiana, grosso modo, era dominata dal presupposto che si rivolgeva a persone osservanti che vivevano dentro la tradizione cristiana. Le cose non sono più così (neppure per gli adulti). Abbiamo adesso, nel nostro caso, il dovere di pensare e agire dal punto di vista delle giovani generazioni a cui viene rivolto l'annuncio cristiano, più che semplicemente concentrarci nelle conoscenze e sicurezze «di sempre». Già il concilio Vaticano II mise in luce il grave problema di comunicazione fra la Chiesa e il mondo contemporaneo, correndo il rischio che quanto l'esperienza e la teologia cristiane volevano trasmettere come senso per la vita, risultassero non solo poco comprensibili, ma persino interpretate in modo opposto a quanto volevano effettivamente affermare (quando, ad esempio, si cercava di affermare un Dio «con e per» l'uomo, dava ancora l'impressione che si voleva rafforzare l'idea di un «essere onnipotente» opposto alla libertà delle sue creature e geloso delle loro conquiste).

A ben guardare – come comprovò il Concilio – non si trattava di mala fede da nessuna delle due parti: il mondo e la Chiesa parlavano, semplicemente, linguaggi differenti e, quindi, avevano scarse o nulle possibilità di intendersi. Sicuramente, infine, l'attuale «svolta missionaria» della Chiesa sta cambiando il panorama.

Il nocciolo della problematica comunque è ancora più profondo: sembra sempre più diffusa la sensazione che la fede cristiana fatichi ad aderire alla vita, ovvero, è percepita dai giovani di oggi alquanto estranea. Il Vaticano II riconobbe che l'annuncio cristiano aveva trascurato la componente antropologica della fede, il suo significato per l'uomo, come pure l'attenzione ai

⁶ E. SCHILLEBEECKX, *Il Cristo: la storia di una nuova prassi*, Queriniana, Brescia 1980, 9.

grandi e urgenti problemi umani del nostro tempo. Al Concilio, purtroppo, seguì un tempo di oscillazioni che ancora non ci ha permesso di arrivare a una sintesi adeguata.

2. Giovani e ricostruzione della fede e della religione

Certamente, l'impatto delle giovani generazioni con i cambiamenti violenti della società scuote il modo stesso di intendere la fede e la religione; tuttavia non possiamo concludere in modo quasi ostile che i giovani sono increduli oppure sentenziare semplicisticamente che si sono allontanati dalla Chiesa. Possono diventare titoli ad effetto, ma comunque più che discutibili e anche ingannevoli: dalla scarsa stima per la religione e per la Chiesa non possiamo dedurre che le ragazze e i ragazzi d'oggi abbiano «perso la fede» e neghino il ruolo della Chiesa. Non sarà piuttosto che ci troviamo davanti a modi diversi – quelli dei giovani e della generazione adulta – di avvicinare la fede e la religione, così come di *immaginare* la vita della Chiesa?

2.1. Lontani dalla religione?

Ciò che traspare dai dati che abbiamo a disposizione, in genere, è una gioventù lontana dalla religione (e dalla Chiesa). La scarsa rilevanza della religione tra i giovani dipende molto dall'«idea di religione» che circola tanto nella comunità sociale come in quella ecclesiale. Facciamo anzitutto una breve *sinossi dell'intoppo*, per osservare poi la situazione.

Tradizionalmente, tendiamo a considerare la religione quasi in maniera spontanea e inevitabile, come un qualcosa «venuto da fuori», da parte di Dio, un alcunché *celeste* che si sovrappone ad una realtà terrestre: alla ragione si aggiunge «il rivelato»; alla vita profana, «il sacro». Originiamo, in questo modo, un fittizio conflitto tra religione e vita umana, fra Dio e l'uomo, che in non poche occasioni porta addirittura a concludere che Dio e la religione esigano il sacrificio della propria intelligenza e volontà. Le cose però non stanno così. A ben osservare, la religione nasce dagli aneliti, dalle ricerche, dalle angosce e dalle speranze del cuore umano, e propone un «progetto di esistenza» che suggerisce e promuove dei modi di condotta per andare incontro a quei sentimenti interni ed esterni collegati alla scoperta del senso della vita. E questo è d'altronde ciò che, in un modo o in un altro, fanno anche persone e gruppi non collegati con la religione. Tutti dobbiamo affrontare la stessa realtà, quindi la religione è una risposta specifica, ma non perché interpreta una realtà particolare che appartenerebbe solo al credente; no, la sua specificità si radica nel fatto che interpreta in una maniera determinata la realtà comune a tutti. Per questo, la risposta religiosa sarebbe in certa maniera valida tanto per il credente come per il non credente. E la stessa cosa si potrebbe dire riguardo alla risposta areligiosa.⁷

La religione è primariamente un costrutto umano, non tanto questione di Dio quanto degli uomini (un'altra cosa è la fede, senza volerla separare dalla religione): la progettiamo noi, interpretando sotto una determinata prospettiva – quella cristiana – la realtà comune e, di conseguenza, dobbiamo mostrare a quelli che spiegano la realtà da altri punti di vista, la coerenza del nostro. Questa semplice affermazione esige che rivediamo a fondo il nostro *stile* di concepire e vivere la religione. Una revisione che, chiaramente, deve girare attorno al *senso dell'esistenza*: precisamente la religione esiste per «rispondere alle sofferenze e alle gioie, alle speranze e alle

⁷ Ho studiato ampiamente la questione in un'altra pubblicazione: cf. J.L. MORAL, *Ricostruire l'umanità della religione. L'orizzonte educativo dell'esperienza religiosa*, LAS, Roma 2014.

angosce... della vita dell'essere umano». Difficile trovare un tema che riassume meglio quanto è nel cuore dei giovani. È possibile, infatti, leggere le vicende che riguardano la loro esistenza sotto quest'ottica della ricerca del senso. Un'altra cosa è accettare la *prova*: i loro modi di vivere, quello che sperimentano, che sognano... non ammettono risposte di ieri (e, tanto meno, accettano una Chiesa più preoccupata del mantenimento di strutture e modi vecchi che della loro felicità).

Ciò detto, si deve prendere atto che molti giovani escono dalla religione e si riconoscono sempre in maggior quantità in «una visione secolarizzata e immanente dell'esistenza»; si tratta tuttavia di «un modo di essere religiosamente connessi senza essere religiosamente attivi», più che di un vero e proprio abbandono della religione.⁸ In effetti, la maggioranza delle ragazze e dei ragazzi italiani (circa un 80%) dichiara di appartenere alla religione cattolica e c'è anche un 6% che si riconosce in altre appartenenze religiose, benché all'interno di tale maggioranza si riscontrino tendenze che non la confermano.⁹ Sembra trattarsi di un legame più teorico che fattuale e, appunto, un buon numero di giovani porta avanti la vita a prescindere dal riferimento religioso: in genere, la religione non conta molto nella loro vita. Ma una simile constatazione può essere ingannevole giacché bisognerebbe prendere in considerazione tanti altri elementi: l'indebolimento della socializzazione religiosa, le difficoltà nella trasmissione della fede, l'oscuramento della domanda religiosa, ecc., senza dimenticare che, in questa complicata fotografia, ci sono anche i toni oscuri che avvolgono ancora l'immagine della Chiesa.

I giovani non accettano una società del passato «quasi moribonda», in cui il contesto (familiare soprattutto) e la religione erano i soli a indicare cosa si doveva fare; gli adulti, invece, fanno resistenza a riconoscere il grande cambiamento oramai evidente, in questo momento storico. Ma non c'è via d'uscita: sono le generazioni giovani a permetterci di comprendere meglio la natura delle trasformazioni che la nostra società sta vivendo sotto il profilo religioso. Stiamo assistendo alla fine di una certa cultura e di un tipo di religione; ma non è né la fine della cultura né la fine della religione. È piuttosto un tempo di cambiamento radicale, che procura nostalgia e sofferenza di fronte alla morte della «religione sociologica» e della «religione familiare»; ma an-

⁸ Cf. F. GARELLI, *Piccoli atei crescono. Davvero una generazione senza Dio?*, il Mulino, Bologna 2016 (le frasi virgolettate si trovano rispettivamente a p. 12 e 11). Per quanto riguarda una visione generale del rapporto «giovani-religione»: cf. R. BICHI-P. BIGNARDI (a cura di), *Dio a modo mio. Giovani e fede in Italia*, Vita e Pensiero, Milano 2015; A. CASTEGNARO (con G. DAL PIAZ-E. BIANCHI), *Fuori dal recinto. Giovani, fede, chiesa: uno sguardo diverso*, Ancora, Milano 2013; ID. (a cura di), «C'è campo?». *Giovani, spiritualità, religione*, Marcianum Press, Venezia 2010; R. GRASSI (a cura di), *Giovani, religione e vita quotidiana. Un'indagine dell'Istituto IARD per il Centro di Orientamento Pastorale*, il Mulino, Bologna 2006; P. TRIANI, *Una fiducia da coltivare. L'atteggiamento verso la vita, l'appartenenza e la pratica religiosa, il rapporto con le istituzioni*, in ISTITUTO G. TONIOLO, *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2014*, il Mulino, Bologna 2014, 177-206; R. GRASSI, *Tensioni tra il sacro e contaminazioni con lo «spirito del mondo» nel rapporto tra giovani e religione*, in C. BUZZI-A. CAVALLI-A. DE LILLO, *Rapporto Giovani. Sesta indagine dell'Istituto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, il Mulino, Bologna 2007, 161-173; M. ROSTAN, *La religiosità giovanile*, in C. BUZZI-A. CAVALLI-A. DE LILLO, *Giovani del nuovo secolo. Quinto rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, il Mulino, Bologna 2002, 367-383.

⁹ Non è il caso di entrare nel mondo – e tanto meno nella guerra – delle cifre; quella indicata (i cui dati corrispondono a giovani tra 18 e 29 anni) si potrebbe capire (?) meglio aggiungendo altre precisazioni, ad esempio: «Il 45% dei giovani nega l'importanza della religione nella propria vita; [...] il 33% non partecipa mai ai riti religiosi e il 23% uno o due volte all'anno; il 34% dichiara di non pregare mai, nemmeno a livello personale, e il 26% qualche volta all'anno; [...] il 70% afferma di non parlare mai o raramente di temi religiosi con i coetanei che frequenta» (GARELLI, *Piccoli atei crescono*, 27). In definitiva, «è forte l'impressione che non pochi giovani che pur affermando un qualche legame con la religione di fatto vivano a prescindere da questo riferimento» (*Ibidem*, 28).

che soddisfazione davanti alla nascita di una religione e religiosità più personali, dinanzi a un «cristianesimo scelto» con tutte le conseguenze, in presenza cioè di una «religione di elezione» dove l'identità religiosa è sempre più «frutto di una scelta e di una *appropriazione* personale».

Se la società e la cultura di una volta trasmettevano la religione, adesso incoraggiano la «libertà religiosa». Secondo le parole di D. Hervieu-Léger, è questo il «postulato fondamentale della modernità religiosa»: «Un'identità religiosa autentica può essere soltanto una identità religiosa liberamente scelta»;¹⁰ per questa sociologa della religione, tuttavia, non è solo questione di elezione, la religione deve anche parlare la mia lingua, perché la domanda o la questione del senso è previa a quella della verità (la prima cosa che si cerca è il senso, ovvero, il significato di quanto «si dice», se questo manca, non ci preoccupiamo neanche della sua verità o falsità) e, infine, perché ovviamente le persone vengono prima dell'istituzione.¹¹

La trasformazione antropologico-culturale in atto, dunque, comporta un radicale mutamento di prospettiva nell'adesione religiosa, ovvero, le domande vengono prima delle risposte che ogni religione pretende dare; quanto più un sistema religioso tratta di «basare la credenza sull'autorità legittimante di una tradizione»¹² o, meglio ancora, quanto più cerca di imporsi, tanto meno risulterà credibile; ormai siamo passati dall'obbedienza alla libertà; già L. Milani, di fronte all'immobilismo pastorale cattolico del tempo, dichiarava – con una certa sfida – che «l'obbedienza non era più una virtù».¹³

È giusto allora sostenere, senza un'adeguata analisi, che i giovani si stanno allontanando dalla religione e che non sono religiosi? O non piuttosto affermare che le nuove generazioni «non sono religiose come le generazioni precedenti» e molti giovani «non mostrano un interesse *esplicito* per la religione»? Viviamo oggi il tempo della «religione scelta» e, nel nostro caso, di un cristianesimo che si declina con identità diverse e parziali e con una pluralità di opzioni. Per le generazioni adulte essere cristiani coincide con una religiosità salda e identificabile nell'*immagine del praticante* («andare a messa e comportarsi bene»). Oggi, bisogna situare il religioso a partire dall'instabilità, dalla dispersione delle credenze e dalla mobilità delle appartenenze.¹⁴

Viste così le cose, probabilmente sarà meglio evitare la formula «giovani uguale a non religiosi», ma considerare piuttosto che, per tante motivi, mettono la «religione in standby»: si

¹⁰ Cf. D. HERVIEU-LÉGER, *Il pellegrino e il convertito*, il Mulino, Bologna 203, 103. Cf. anche: CASTEGNARO, *Fuori dal recinto*, 81-94; Id., (a cura di), «C'è campo?». *Giovani, spiritualità, religione*, 221-245 e 335-443.

¹¹ In questo senso, l'Autrice sostiene che «contrariamente a quanto si dice, non è l'indifferenza alla religione ciò che caratterizza le nostre società, bensì il fatto che il credere religioso sfugge ampiamente al controllo delle grandi chiese e delle istituzioni religiose» (HERVIEU-LÉGER, *Il pellegrino e il convertito*, 33)

¹² Cf. *Ibidem*, 49-56.

¹³ Cf. L. MILANI, *L'obbedienza non è più una virtù e altri scritti pubblici*, Stampa Alternativa, Viterbo 1998.

¹⁴ «L'educazione iniziale – solo iniziale – delle nuove generazioni avviene in modi tali da far sembrare i suoi attori, famiglie e parrocchie, ancora impegnati nella riproduzione della forma precedente di religione, il cristianesimo di tradizione. [...] Agli adulti sono concessi i modi più diversi di relazionarsi con il religioso, ma si finge che tutto ciò non valga per i bambini e i ragazzi. [...] Tutte o quasi tutte le energie familiari e parrocchiali vengono perciò investite nel corso dell'infanzia e si arrestano al termine del percorso dell'iniziazione cristiana... Ma operando in questo modo ciò che si cerca di mantenere in piedi è la trasmissione della religione, cioè della forma precedente di cristianesimo, non un processo generativo in grado di accendere il cammino verso la fede. [...] Andare in chiesa e al catechismo appare poco più che un attributo dell'età. [...] Il cristianesimo sociologico finisce dunque più o meno in corrispondenza dell'età in cui si celebra la cresima (il *sacramento del ciao o dell'addio*). [...] Tutti, ricevuta la cresima, avvertono che è richiesto un modo diverso di porsi, che vi è una differenza tra il credere «da bambino» e un credere «da adulto». Per tutti la religiosità appresa si rivela come inadeguata a sostenere una religiosità adulta» (CASTEGNARO, *Fuori dal recinto*, 90-92).

allontanano dalla pratica, vien meno il senso di appartenenza alla Chiesa e, di conseguenza, si vive con un sentimento religioso a bassa intensità (da non interpretare subito come uno stato di indifferenza!). In definitiva, non rimuovono né negano la questione religiosa, bensì la pongono in «stato di sospensione». La religione dunque rimane potenzialmente disponibile a essere riattivata.¹⁵

2.2. Credere e dubitare

Sostiene Hervieu-Léger che “non è l’indifferenza alla religione ciò che caratterizza le nostre società, bensì il fatto che il credere religioso sfugge ampiamente al controllo delle grandi chiese e delle istituzioni religiose”.¹⁶ Perciò la figura delle persone credenti e, a maggior ragione, di quelle spirituali soltanto si comprende a partire dal movimento. In questa prospettiva, l’Autrice propone le due identità più adeguate al rispetto: «il convertito» e «il pellegrino».¹⁷

Non dobbiamo illuderci, riguardo la fede, tra i giovani s’impongono di netto i pellegrini sui convertiti. Se questi ultimi ci mostrano una soluzione al problema della fede, con il linguaggio illuminato di chi finalmente ha trovato ciò che cercava e pertanto ha fatto un’opzione fondamentale, i (giovani) pellegrini risolvono la questione in un modo quasi opposto: rimangono in perenne ricerca di sperimentazioni e innovazioni, le loro parole non sono quelle del trovare ma del ricercare e, quindi, spesso vivono una fase antecedente all’opzione fondamentale tra una visione della vita aperta alla trascendenza e momenti di chiusura di fronte a qualsiasi *altrove*. I passi dei pellegrini, a volte, si riaccostano all’esperienza ecclesiale, ma normalmente prendono le distanze del credere religioso; nel distacco però rimane il vissuto, una specie di «cattolicesimo di sfondo» dove, ad esempio, si conservano immagini di Dio – quanto meno un «qualcosa di superiore» – e del Gesù *amico*.

L’inizio del *pellegrinaggio della fede dei giovani* ruota attorno alla cresima, l’epoca di passaggio che segna appunto una discontinuità nella religiosità delle nuove generazioni: si dovrebbe cioè passare dal «credere da bambino» al «credere da adulto». Tuttavia, non di rado, i ragazzi e le ragazze sentono che il credere di prima non riesce a dare senso al loro oggi; alcuni insistono, ma una buona maggioranza perde interesse per il tema perché non vuole o non sa come fare il passaggio verso una fede adulta. Purtroppo, i giovani spesso – sin dai primi periodi di smarrimento – trovano una Chiesa che parla solo di problemi (di emergenza addirittura!) piuttosto che di opportunità per il dialogo e il confronto; sentono in definitiva che non sono più una risorsa, ma una complicazione per le comunità cristiane. Di conseguenza, molti abbandonano il «recinto ecclesiale» e, ahimè, nella Chiesa c’è chi parla di una *generazione incredula*.

Questo luogo comune dell’incredulità dei giovani, in realtà, non è davvero documentato, anzi numerose inchieste e sondaggi dicono un qualcosa di diverso.¹⁸ Ma c’è di più: pensandoci

¹⁵ Cf. *Ibidem*, pp. 92-94; cf. anche: A. CASTEGNARO, *Giovani in cerca di senso. Vita spirituale delle nuove generazioni*, Qiqajon-Comunità di Bose, Magnano (BI) 2018, 56-70; ID., *Religione in standby. Indagine sulla religiosità giovanile di Trieste*, Marcianum Press, Venezia 2008.

¹⁶ HERVIEU-LÉGER, *Il pellegrino e il convertito*, 33.

¹⁷ “Se il pellegrino può servire da emblema per una modernità religiosa caratterizzata dalla mobilità delle credenze e delle appartenenze, la figura del convertito è senza dubbio quella che offre la migliore prospettiva per identificare i processi della formazione delle identità religiose in tale contesto di mobilità” (*Ibidem*, 95).

¹⁸ Seguiamo soprattutto gli studi di A. Castegnaro e dell’«Istituto G. Toniolo», ma tutta la bibliografia sociologica citata finora, in qualche modo, va nella stessa direzione.

meglio, in fondo, tutti viviamo di fede. Ognuno con la sua: sia questa religiosa, razionale, umanitaria o semplicemente interessata. Quindi, così come stanno le cose riguardo alle nuove generazioni, dobbiamo accettare la verifica costante e aperta delle basi su cui ciascuno fonda la propria *fede vitale*.

Ebbene, com'è la fede dei giovani? Bisogna dire anzitutto che difficilmente saremo in grado di rispondere alla questione se non usciamo dai soliti topici dualistici: credente-incredulo, vicino-lontano, dentro-fuori, ecc. Infatti, dobbiamo abituarci a pensare che le nuove generazioni, da un lato, portano avanti una fede, per così dire, che «simultaneamente crede e dubita»; dall'altro, il credere in Dio si intreccia di solito con la questione della credibilità della Chiesa, ossia, cosa e come essa annuncia Dio. Al presente, dunque, credere è anche legato alla credibilità e plausibilità del discorso ecclesiale ed ecclesiastico. Inoltre, la fede sarà sempre meno un accettare come vero ciò che altri possono trasmettere, ma sempre più una scelta personale distante da quella tipica certezza con cui venivano considerate e proposte le «verità di fede»; infine, abbiamo a che fare con «un credere allacciato ad una certa indeterminatezza, provvisorietà, incompletezza e indicibilità».¹⁹

La fede dei giovani, in definitiva, è oggi in relazione diretta a processi ed esperienze di credere e appartenere, sovente fra loro scollegati. Si è creato, quindi, uno «spazio nuovo» dell'identità religiosa e del credere nel quale, nonostante quest'ultimo si esprima ancora con parole e concetti legati alla tradizione cattolica, emerge anche un ambiente inedito e un'identità nuova, quella dell'*esploratore senza posa*. È questo lo spazio nuovo e vero del credere giovanile: le ragazze e i ragazzi, quando raccontano la loro esperienza religiosa, si rappresentano proprio come persone «al confine», «sul crinale». Vivono sotto la spinta di un'attrazione multipla che, tra tanti altri stimoli, mantiene anche il fascino della narrazione credente; sono pellegrini, cercatori di senso. Questo «spazio-ricerca» risulterà indecifrabile, quando non contraddittorio, a chi adotta le categorie interpretative fondate sulla contrapposizione «credente/non credente». I giovani, a volte, sembrano portare avanti una specie di vissuto «cattolicamente scorretto», pregano senza provare il bisogno di farlo in chiesa, frequentano gruppi religiosi senza aderirvi, sentono l'attrazione per la dimensione spirituale e, allo stesso tempo, ricusano ogni appartenenza istituzionale.²⁰

Dall'altro canto, in questo modo di credere o, meglio, in questa *fede di ricercatori* non esistono grandi differenze tra chi ha un qualche legame di appartenenza ecclesiale e gli altri (si possono eccettuare parzialmente gli anni caratteristici dell'adolescenza tra 15 e 18 anni). I giovani a malapena riescono ad approdare a qualche identità religiosa ben definita: dietro si nasconde sempre l'incertezza, camminano «affacciati su uno spazio aperto» a volte vuoto, altre invece pieno di tante forme di ricerca spirituale. In quest'ottica, non dobbiamo mai dimenticare, da una

¹⁹ Cf. CASTEGNARO, *Fuori dal recinto*, 98-120; ID. (a cura di), «C'è campo?». *Giovani, spiritualità, religione*, 247-296 e 557-604; BICHI-BIGNARDI (a cura di), *Dio a modo mio. Giovani e fede in Italia*, 15-69; GARELLI, *Piccoli atei crescono*, 55-100 (specialmente il capitolo II: «È plausibile per i giovani d'oggi credere in Dio?»).

²⁰ Indecifrabile! Ecco perché con le chiavi interpretative tipiche – e topiche – «credenti-increduli», «vicini-lontani» e «dentro-fuori», l'indecifrabile si risolve sentenziando che hanno perduto la fede. È davvero difficile considerare questi pellegrini come interlocutori con i quali confrontarsi una volta compreso il loro peculiare modo di credere e la domanda religiosa che nasconde dentro: e allora, di fronte a giovani che solo accettano selettivamente alcuni contenuti della fede loro proposta negli anni della catechesi – ma che non perciò hanno smesso di interrogarsi sul senso della vita, di Dio, ecc. –, l'ipotesi o la conclusione più facile è quella di rimandarla alla crescente incredulità dei giovani (cf. CASTEGNARO, *Fuori dal recinto*, 103-111; ID. (a cura di), «C'è campo?». *Giovani, spiritualità, religione*, 260-294 e 582-595).

parte, che cercare Dio e trovare Dio non sono cose troppo lontane; dall'altra, non sarà una buona via per trovare Dio quella del cercare se stessi come fanno tante ragazze e ragazzi? Sicuramente esiste un filone fondamentale nella spiritualità odierna che identifica la ricerca di sé con quella del Trascendente. Non si tratta tanto di chiedersi dove andrà a finire questa nuova sensibilità quanto se siamo in grado di modificare la nostra disposizione di fronte ad essa.

In conclusione, non ci troviamo davanti a una «generazione miscredente». Neanche per sogno! Si potrebbe criticare addirittura l'affermazione di chi li riconosce «meno religiosi». L'affievolirsi della socializzazione e della pratica religiosa o la scarsa importanza della Chiesa nella vita giovanile riguardano tutt'al più «una» forma di religione. Rispetto ad altre forme, invece, non sbagliano alcuni analisti quando riconoscono che «c'è qualcosa di radicalmente religioso nei giovani» (A. de Miguel). È proprio per questo che, osservando in particolare i giovani cristiani, scopriamo un fenomeno caratteristico della loro fede e religione: a modo loro portano avanti una sorta di «riconversione del cristianesimo», un cristianesimo che possiamo definire come «umanitario e autonomo».

2.3. Riconversione della religione cristiana

Potremmo comprendere questo dato solo se lo leggiamo all'interno delle trasformazioni antropologico-culturali del nostro tempo. Pochi, come i vescovi francesi, son riusciti a esprimerlo così bene nell'affermare che, di fronte alla tentazione del rifiuto o del risentimento, noi cattolici

“dobbiamo accettare di situarci senza esitazioni nel contesto culturale e istituzionale di oggi, segnato in particolare dall'emergere dell'individualismo e dal principio della laicità. [Perciò] rifiutiamo ogni nostalgia per epoche passate in cui il principio d'autorità sembrava imporsi indiscutibilmente. Non sogniamo un impossibile ritorno a quella che si chiamava la cristianità. [...] La crisi che attraversiamo non è fondamentalmente dovuta al fatto che alcune categorie di cattolici avrebbero perduto la fede o voltato le spalle ai valori della Tradizione cristiana [...]. D'altra parte non si può neppure attribuire le nostre presenti difficoltà all'ostilità degli avversari della Chiesa [...]. La crisi che la Chiesa oggi attraversa è dovuta, in larga misura, ai contraccolpi, nella Chiesa e nella vita dei suoi membri, di un insieme di mutazioni sociali e culturali rapide, profonde, che hanno una dimensione mondiale. È in atto un cambiamento del mondo e della società. Un mondo scompare e ne sta emergendo un altro, senza che, per la sua costruzione, vi sia un modello prestabilito [...]. Particolarmente in Europa, la Chiesa si trova abbastanza profondamente legata agli antichi equilibri e con l'immagine del mondo che si dilegua. Essa vi era non solo ben inserita, ma aveva contribuito alla sua formazione, mentre l'immagine del mondo che si tratta di costruire ci sfugge”.²¹

Citazione lunga, che merita però lo spazio che occupa. Da queste parole, non possiamo quindi dedurre che stiamo assistendo semplicemente a una situazione di *perdita*, quanto a un *cambio* – necessario e urgente – di formulazione e comunicazione della fede. C'è ancora di più: la gioventù cristiana non si sintonizza del tutto con il «cattolicesimo ufficiale», quanto piuttosto con una fase di «nuovo cristianesimo»: coloro che si descrivono come credenti, infatti, *credono a modo loro* (e magari vanno docilmente a messa) in una specie di *cristianesimo umanitario e autonomo*.

Proviamo a giustificare, in primo luogo, l'aggettivo *umanitario*. Alcuni giovani cristiani accettano totalmente Dio, sintonizzando la loro vita a Lui, soprattutto tramite la preghiera; *altri*,

²¹ I VESCOVI DI FRANCIA, *Proporre la fede nella società attuale*, Elledici, Leumann (TO) 1998, nn. 1-2.

invece, realizzano una traduzione umanista di questo rapporto con Dio, quasi senza riferimenti trascendentali. Comunque, la maggioranza ritiene che il vero credente e cristiano lo si riconosce dalla sua onestà, dall'aiuto ai bisognosi e dalla capacità di porsi la domanda sul senso della vita.

Il secondo aggettivo dà ragione del carattere *autonomo* che si vuole attribuire al cristianesimo: molti giovani che si dicono cattolici non si pongono né fuori né dentro la Chiesa, ma ai margini. In genere, per loro, l'appartenenza alla Chiesa non fa parte dei requisiti dell'identità cristiana. Costoro però, non sono tanto contro la Chiesa, quanto «a-ecclesiali»: pur non interessandosi molto alla Chiesa cattolica, non esprimono una particolare ostilità. Questa caratteristica, quindi, si pone lungo un *continuum* che va dall'estremo di quelli che non immaginano un cristianesimo senza la Chiesa fino a quello di coloro che la escludono decisamente.²²

Sinteticamente, queste sarebbero alcune delle note particolari con cui la gioventù ricomponne il cristianesimo nella direzione umanitaria e autonoma: 1/ Una stretta connessione fra l'identità e la realizzazione; 2/ La destrutturazione dei contenuti della fede; 3/ Una religione più umana (sebbene non esente da pregiudizi «anti-religiosi»).²³

Di fatto, i giovani cristiani rivendicano, più di ogni altro, la *dimensione personale*, aperta e configurata soprattutto all'interno del gruppo di pari; aspetto che, guardando la fede e la religione, comporta da una parte, la sottolineatura del «vivere individuale» e con opzioni libere; dall'altra, la diffidenza e persino il rifiuto delle istituzioni. L'accento posto su questi elementi, inoltre, e il loro vincolo con la fede religiosa, appaiono molto permeabili alla «cultura ambientale» e, in genere, ai valori della modernità. Allo stesso tempo, queste e altre richieste (indirette) di «autorealizzazione» si mescolano con denunce, carenze e desideri di ogni tipo.

Riguardo ai contenuti (*destrutturati*) della fede, le nuove generazioni affermano, prima di tutto, l'idea di Dio come «Padre» e di Gesù come «Amico», immagini legate entrambe a sentimenti di solidarietà, di fratellanza, di cameratismo che, a loro modo, spingono verso l'affermazione di un individuo più umano e di una società più umanizzata. Queste due *esperienze-affermazioni* costituiscono la base della loro fede e, in qualche maniera, orientano il resto delle relazioni all'interno della dottrina cristiana, intesa con forme molto variabili rispetto al contenuto e alla sua gerarchizzazione. In conclusione, sia Dio che Gesù Cristo e le altre verità di fede vengono regolate dai giovani cattolici secondo *leggi soggettivistiche*. Ne consegue che essi tendono a considerare ammissibile, unicamente, una fede e una religione che ratifichi la fiducia nella vita e l'autonomia delle persone.

Infine, e ancora una volta in modo molto sintetico e generico, possiamo affermare che «il religioso» visibile, per i giovani cristiani, deve equivalere a «l'umano», a un'umanità vissuta piuttosto che ricondurlo a pratiche di culto; in questo senso, una buona parte di loro conferma che «si può essere un buon cristiano senza andare a messa ogni domenica» o senza entrare nella pratica tradizionale dei sacramenti. Su questa strada, cercano ed esigono una maggiore autenticità nella relazione tra fede e vita quotidiana; dall'altro canto, nonostante l'instabilità della loro

²² Si devono prendere con precauzione tutti i riferimenti precedenti che riguardano il cosiddetto «cristianesimo umanitario e autonomo» perché non esistono dati sufficienti. Tuttavia, se – come indicano molti sintomi – fosse vero che adolescenti e giovani sono capaci di sintonizzarsi con un cristianesimo così inteso, che cioè un'identità di questo tipo ha alcuni appoggi o strutture di plausibilità nell'ambito particolare delle nuove generazioni, qui si troverebbe un *punto di partenza decisivo* per la prassi educativa cristiana.

²³ Cf. GRASSI (a cura di), *Giovani, religione e vita quotidiana*, 25-85 e 171-182; CASTEGNARO, *Fuori dal recinto*, 81-120; ID. (a cura di), «C'è campo?», 177-296; BICHI-BIGNARDI (a cura di), *Dio a modo mio*, 15-90; GARELLI, *Piccoli atei crescono*, 55-100.

responsabilità e impegno, mostrano comunque una certa affinità con la costruzione della giustizia del Regno.

3. Il Nazareno e l'umanizzazione di Dio

Il cambio epocale e la vita delle giovani generazioni sono un invito pressante per ripensare e riformare. Il Vaticano II, seguendo una lunga tradizione patristica, indicò espressamente che la Chiesa deve stare in uno «stato costante di riforma e purificazione»; in tale prospettiva la *Lumen gentium* introdusse nel n. 8 il principio di «*renovatio* permanente», a cui proprio il Concilio riserva un maggior risalto nella *Unitatis redintegratio* sotto forma di un'esigenza di «*reformatio* permanente» (cf. UR, 6). Papa Francesco ha dato un nuovo passo affermando un legame intrinseco tra missione e riforma (cf. EG, 20-33): lo stile missionario proposto dalla *Evangelii gaudium* segna il «ritorno esperienziale alla sorgente dell'«uscita» e di una Chiesa «in uscita» che si fonda sulla necessità di unire intrinsecamente evangelizzazione o missione e conversione pastorale o «riforma»»;²⁴ inoltre, questa riforma è la condizione fondamentale per la credibilità dell'annuncio.

Il Vaticano II, nelle parole di papa Francesco, «ha presentato la conversione ecclesiale come l'apertura a una permanente riforma di sé per fedeltà a Gesù Cristo [...]. Ci sono strutture ecclesiali che possono arrivare a condizionare un dinamismo evangelizzatore; ugualmente, le buone strutture servono quando c'è una vita che le anima, le sostiene e le giudica. Senza vita nuova e autentico spirito evangelico, senza «fedeltà della Chiesa alla propria vocazione», qualsiasi nuova struttura si corrompe in poco tempo» (EG, 26).

A ragione papa Francesco concentra il nuovo progetto missionario della Chiesa nel «tornare a Gesù» e «recuperare la freschezza del Vangelo»: soltanto a partire da questa conversione sarà possibile incontrare oggi Gesù Cristo. Necessitiamo di tornare alle radici, attualizzare in qualche modo l'esperienza fondante che i primi discepoli e le prime comunità vissero con il Nazareno.²⁵

Il *quid* di tutto si trova nel Nazareno, nel Cristo; per fortuna, la cristologia è uno dei trattati teologici che meglio ha *ri-situato* i suoi programmi di ricerca e le relative proposte, costruendole davvero «dal basso», attraverso un ripensamento a fondo dell'Incarnazione che ha portato a sostituire lo schema dello «scendere dal cielo» con quello del «nascere dalla terra», arrivando a una appropriata continuità fra «creazione, incarnazione e redenzione-salvezza». In questo modo, la cristologia ha aiutato a comprendere con maggiore chiarezza che non solo nella concreta e reale

²⁴ Ch. THEOBALD, *Fraternità. Il nuovo stile della Chiesa secondo papa Francesco*, Qipajon, Magnano (BI) 2016, 37.

²⁵ Dobbiamo tornare al Nazareno, solo lui avvierà anche oggi nella sua Chiesa quel dinamismo innovatore di cui ci parla papa Francesco: «Egli sempre può, con la sua novità, rinnovare la nostra vita e la nostra comunità, e anche se attraversa epoche e debolezze ecclesiali, la proposta cristiana non invecchia mai. Gesù Cristo può anche rompere gli schemi noiosi nei quali pretendiamo di imprigionarlo e ci sorprende con la sua costante creatività divina» (EG, 11). Tornare a Gesù di Nazaret è tornare al Vangelo: «Ogni volta che cerchiamo di tornare alla fonte e recuperare la freschezza originale del Vangelo spuntano nuove strade, metodi creativi, altre forme di espressione, segni più eloquenti, parole cariche di rinnovamento significativo per il mondo attuale» (EG, 11). Il rinnovamento della Chiesa sarà possibile, sottolinea il Papa, solo a partire dal «cuore del Vangelo» (cf. EG, 35): «Il problema maggiore si verifica quando il messaggio che annunciamo sembra allora identificato con tali aspetti secondari [riferiti, soprattutto, a questioni morali] che, pur essendo rilevanti, per sé soli non manifestano il cuore del messaggio di Gesù Cristo» (EG, 34).

umanità di Gesù diventa possibile svelare il mistero della sua divinità (Rahner parlava giustamente della cristologia come piena realizzazione dell'antropologia),²⁶ ma che nel cosiddetto «Gesù storico» si trova il *fondamento* per capire sia la «logica di Dio» che la «dinamica dell'incontro» con Gesù Cristo.

3.1. Comprendere l'umanizzazione di Dio

La chiave per comprendere il rapporto tra la vita umana e il Vangelo sta nel «come capire» la rivelazione di Dio. Fu il concilio Vaticano II a propiziare il “cambiamento paradigmatico da una comprensione della rivelazione secondo il «modello dell'istruzione» a una comprensione secondo il «modello della comunicazione» o «di dialogo»”.²⁷ La *Dei Verbum* contiene ancora le due concezioni della rivelazione: pur seguendo quella del Vaticano I, espressa in termini di *istruzione* (Dio, e analogicamente la Chiesa, che si comporta davanti alla società umana in un modo asimmetrico come un grande istruttore), tuttavia, nell'essenziale, definisce la rivelazione non già a partire da un contenuto – verità che dobbiamo credere, comandamenti da eseguire, riti da praticare –, ma da un'esperienza, come *incontro* e *comunicazione*.²⁸

D'altronde, superata quell'eccessiva verbalizzazione del processo rivelatore che portava a concepirlo in maniera spontanea e irriflessa quasi come un dettato divino, la rivelazione si dimostra profondamente radicata nella vita: “Vedendola in questa luce..., ne appare la natura culturale, l'inserimento nel contesto esistenziale e sociale dell'uomo. [...] In definitiva, [la rivelazione] si presenta come la presa di coscienza della presenza del divino nell'individuo, nella società e nel mondo. Per questo appare riferita alla vita, ai suoi interrogativi e aspirazioni, alle sue angosce e speranze. Davanti a una religione autentica, sperimentiamo sempre la duplice sensazione di trascendenza davanti al mistero, che in essa si fa presente, e di immanenza, in quanto tale presenza del mistero la vediamo riferita all'esistenza concreta dell'uomo e della società”.²⁹

Il bisogno di «radicare l'esperienza cristiana nella vita» conduce ugualmente a riconoscere che «il centro del cristianesimo non è Dio, ma Gesù»; questa affermazione di J.M. Castillo sintetizza perfettamente, pur con un pizzico di provocazione, la novità del cristianesimo: “Il centro del cristianesimo non è Dio, ma Gesù [...]; non è il divino, ma l'umano...: il Gesù terreno, nato, vissuto e morto nella Palestina del primo secolo”.³⁰ Non si escludono ovviamente altre letture del cristianesimo; tuttavia questa è decisiva per la pastorale in genere e, più in particolare, per la pastorale giovanile nella situazione culturale odierna.

La novità, già nel Nuovo Testamento, viene in qualche modo messa in questione, quando incomincia un «cambio vitale» di prospettiva che poi accompagnerà tanti avvenimenti storici della fede e teologia cristiane: da una «teologia di Gesù di Nazaret» (che è un pensare e interpretare secondo il movimento «da Gesù verso Dio», nella stessa direzione della sua vita e messaggio)

²⁶ Cf. K. RAHNER, *Corso fondamentale sulla fede*, Paoline, Cinisello Balsamo (Mi) 1977, 45 ss.

²⁷ Ch. THEOBALD, *Cristianesimo come stile. Un modo di fare teologia nella postmodernità* (vol. I), EDB, Bologna 2009, 282 (cf. anche: ID., *La Rivelazione*, EDB, Bologna 2006); questo cambiamento paradigmatico, aggiunge citando a M. Seckler (*Handbuch der Fundamentaltheologie*), «è oggi unanimemente riconosciuto» (*Ibidem*).

²⁸ Cf. Ch. THEOBALD, *Hoy es el «momento favorable»*. Para un diagnóstico teológico del tiempo presente, in: Ph. BACQ – Ch. THEOBALD (EDS.), *Una nueva oportunidad para el Evangelio. Hacia una pastoral de engendramiento*, Desclée De Brouwer, Bilbao 2011, 61-114.

²⁹ A. TORRES QUEIRUGA, *La rivelazione di Dio nella realizzazione dell'uomo*, Borla, Roma 1991, 112.

³⁰ J.M. CASTILLO, *L'umanità di Dio*, La Meridiana, Molfetta (BA) 2014, 49 (cf. pp. 49-79).

a una teologia che pensa procedendo «da Dio verso Gesù» (e similmente dalla Chiesa verso Gesù).³¹

«Dio nessuno lo ha mai visto» (cf. Gv 1,18 e 1Gv 4,12), ma è in un uomo, in Gesù, che si manifesta, si fa comprensibile e *sperimentabile* il suo mistero ineffabile. In modo che incontriamo Dio in un essere umano che appartiene alla nostra immanenza; perciò, è anche giusto assicurare che – in Gesù – il Trascendente è entrato nella nostra immanenza, si è unito alla condizione umana. Per i cristiani, quindi, il Nazareno rappresenta e significa che nell'umano incontriamo ed entriamo in relazione con Dio. È proprio questo ciò che afferma la teologia quando parla del «mistero dell'Incarnazione» e dell'«evento dell'umanizzazione di Dio»: una comprensione completamente diversa, da una parte, della divinità e della nostra relazione con essa; dall'altra, della fede e della religione. Sicuramente è vero che, in Gesù, si realizza anche l'«evento della divinizzazione dell'uomo»; tuttavia quest'ultima poggia sull'umanizzazione di Dio, e non al contrario.

Se Gesù è l'incarnazione di Dio e, di conseguenza, Gesù compì l'umanizzazione di Dio, dobbiamo chiederci: com'è il Trascendente e la nostra relazione con Lui secondo Gesù di Nazaret?

Possiamo prendere in considerazione tre diverse tradizioni del Nuovo Testamento per rispondere e illustrare altrettanti tratti essenziali del «Trascendente cristiano»: 1/ Il Dio di Gesù è un Dio che si svuota di se stesso (*Paolo*); 2/ Il Dio di Gesù è un Dio che si è umanizzato (*Giovanni*); 3/ Il Dio di Gesù è un Dio che si incontra in ogni essere umano (*Matteo*). Queste tradizioni descrivono tre aspetti essenziali, ma ovviamente non esauriscono la descrizione di Dio.

Paolo, il primo a scrivere su Gesù, lo fa con esposizioni sorprendenti che superano sia i limiti mentali di allora che lo stesso orizzonte espressivo usato per parlare del Trascendente: «Non considero un tesoro geloso la sua uguaglianza con Dio, ma spogliò se stesso, assumendo la condizione di servo e divenendo simile agli uomini» (Fil 2,6-7). In Gesù, Dio «svuotò se stesso»: Paolo afferma che Gesù è un «Dio kenótico», un Dio svuotato da se stesso. La lettura di Fil 2,7 non lascia ormai spazio ai dubbi: chi si spoglia del suo rango, chi si svuota di se stesso è Dio, cioè, la sua «forma di Dio» si trasforma in «forma di servo». Il Dio *accessibile*, il Dio che si dà a conoscere in Gesù si fa presente in forma di *servitore*, rinunciando a ogni grandezza, maestà o espressione di potere.

«E il Verbo si fece carne» (Gv 1,14): il prologo di Giovanni esprime in questo modo il mistero dell'umanizzazione di Dio. I Vangeli testimoniano senza esitazione che Gesù visse come un uomo semplice e povero, ma in un modo così eccezionale che con frequenza suscitava la domanda inquietante del «chi è costui?» (Mt 8,27 par). Le narrazioni evangeliche mostrano lo stupore, simile al nostro, di chi non riesce a immaginare la presenza del divino nell'umano.

Ma lo sconcerto massimo arriva quando i vangeli fanno un passo in più. Non solo Dio si è umanizzato, Gesù aggiunge: ciò che facciamo a ogni essere umano lo facciamo a Dio stesso. Era questa una delle più dense convinzioni del cristianesimo primitivo, riportata nella «descrizione del giudizio definitivo» di Matteo 25,3-46. Dapprima e senza paura di esagerare, bisogna dire che questo testo «presenta un altro modo di intendere e di vivere la religione». Gesù viene a dire – ci si passi la semplificazione –, da un lato, che l'elemento determinante della religione non è la fede, ma l'etica (un'etica ovviamente che scaturisce dalla fede o, in altre parole, l'etica è la realizzazione fondamentale della fede); dall'altro, che la chiave della salvezza non risiede, per così dire, nel sacro, ma nel profano, ossia, ciò che decide la nostra salvezza non è «il religioso», ma «il laico».

³¹ Cf. A. TORRES QUEIRUGA, *Repensar la Cristología*, Verbo Divino, Estella 2001, 92-105.

Si dovrebbe aggiungere che “nel giudizio di Dio nemmeno si terrà conto di come ciascuno abbia affrontato i suoi problemi, ma i problemi degli altri. [...] Se vogliamo essere coerenti con il fondamento della nostra fede, il progetto cristiano non può essere un progetto di divinizzazione, ma un progetto di umanizzazione”.³²

3.2. Approfondimento graduale dell'Incarnazione

Il *criterio dell'Incarnazione*, quindi, non solo costituisce la base su cui poggia la pastorale con i giovani, ma ci aiuta davvero ad approfondire gradualmente il significato dello stesso «principio Incarnazione». A ciò si fa riferimento, in definitiva, quando affermiamo che le nuove generazioni più che un problema sono una sfida e un'opportunità, proprio perché con i ragazzi e le ragazze possiamo ripensare l'esperienza cristiana.

La teologia deduttiva, preponderante prima dell'ultimo Concilio, *sapeva* in anticipo in che cosa consistesse essere Dio ed essere uomo. Eravamo abituati, pertanto, ad applicare a Gesù quei concetti su Dio e sull'uomo che mutuavamo dall'ontologia e dalla metafisica. La presa di distanza della «cristologia deduttiva», invece, ci permette adesso di comprendere meglio che, se ci affidiamo alle idee preve sulla divinità, in realtà, non sappiamo veramente com'è Dio. Soltanto Gesù di Nazaret – e in lui, quale Cristo, ogni essere umano – ci svela il vero volto di Dio: più che nelle deduzioni a partire dalla nostra idea sulla divinità, il cammino corretto si trova nella rivelazione di Dio attuata in Gesù. Tuttavia la questione della conoscenza non si ferma lì. Così come non è chiaro com'è Dio, neppure sappiamo del tutto in che cosa consista l'essere umano. E anche qui noi cristiani sosteniamo che è sempre Gesù a rivelarci chi è l'uomo (cf. GS, 22).

Gesù di Nazaret ci svela realmente l'essere umano; in lui e per lui scopriamo davvero che l'«umano» è *sacramento*, segno vivente che ci fa comprendere Dio attraverso la comprensione dell'uomo. Per cercare la «verità di Dio» non abbiamo altra strada che l'esperienza umana; se la sua verità fosse estranea alla nostra esperienza e cultura, non sarebbe né riconoscibile né credibile. In tale prospettiva, poiché nell'Incarnazione «si trova il centro della realtà da cui prendiamo vita e nella quale crediamo», l'antropologia ne è il “presupposto per udire e comprendere il messaggio autentico del cristianesimo”.³³ A questo punto, è anche importante sottolineare la «struttura dell'offerta» rivelata nell'Incarnazione: riconoscere Dio, conoscere il suo messaggio – pur continuando a rispettare il mistero –, non è un processo cieco, ma profondamente intrecciato con l'esperienza e cultura umana, l'unico spazio deputato a contrastare e *verificare* sia l'immagine che la parola di Dio.

Ed è proprio nella «questione antropologico-culturale» che si complicano le cose perché – come abbiamo visto – viviamo un tempo di cambio epocale e, in questo momento, sono giustamente i giovani ad armonizzarsi meglio con la nuova antropologia e cultura; al contrario, gli adulti si mostrano ancora preoccupati di mantenere strutture organizzative e modi di pensare del passato. Nel frattempo, la Chiesa perde vitalità e contatto con le nuove generazioni e fatica a proporre visioni del mondo capaci di integrare le trasformazioni antropologico-culturali in atto.

In tale contesto, per forza di cose, risulta ancora più urgente approfondire l'Incarnazione: comprendere in profondità questo «evento» e la «prospettiva» che comporta, perché il cristiano

³² *Ibidem*, 69 (e cf. pp. 49-109).

³³ RAHNER, *Corso fondamentale sulla fede*, 46. L'Autore aggiunge, in buona logica: “La teologia stessa implica un'antropologia filosofica” (*Ibidem*) Per quanto riguarda l'Incarnazione come «centro della vita cristiana»: cf. *Ibidem*, 278-297.

deve farsi carne nel tempo che viviamo e non può pretendere di incontrare e relazionarsi con Gesù in un'altra maniera. L'Incarnazione è "l'esperienza centrale e fontale della vita di Gesù e della fede che ha suscitato...: Dio per salvare l'uomo ha deciso di farsi uno di noi ed è diventato uomo. [...] L'evento dell'Incarnazione si fa così «criterio» normativo di una rinnovata prassi pastorale",³⁴ ovvero, ci mostra lo stile da portare avanti nell'annuncio del Vangelo ai giovani: uno stile o una prassi accentrata sull'umanità di ogni essere umano e, di conseguenza, guidata da processi educativi che, da una parte, riescano a tradurre la salvezza in senso per restituire vita e speranza alle nuove generazioni e, dall'altra, portino avanti una crescita e maturazione in grado di saltare dal senso alla salvezza vissuta in una comunità cristiana.

Sarebbe un tanto sciocco pensare che, collocando alla base pastorale giovanile l'Incarnazione siamo davanti a comprensioni riduttive (come accusano adesso alcune voci) «sia cristologiche che sacramentali», con il pericolo di un «depotenziamento del cristianesimo» e di «mettere in ombra l'azione della grazia», come – al contrario – promovendo un «ingenuo ottimismo antropologico», con il rischio della «desacramentalizzazione pastorale», o lo scoglio di non saper più come «collocare correttamente l'ecclesiologia». Tutti questi problemi esistono, caso mai, proprio per non voler accettare il «principio Incarnazione», il che abitualmente va di pari passo con la difficoltà di comprendere e integrare le trasformazioni antropologico-culturali in corso.

Ebbene, accuse di questo genere possono aiutarci a evitare ogni «isolamento» dell'Incarnazione dal resto dell'opera salvifica. Comunque sia, la scelta di un «criterio ermeneutico» non può essere letta in chiave di «limitazione dottrinale» della fede. Al contrario, lo sviluppo di tale criterio favorisce proprio una migliore comprensione del tutto; lo possiamo evidenziare con il tema della creazione. Il graduale approfondimento dell'Incarnazione, in effetti, ci ha permesso di ripensare e recuperare l'«idea di creazione».

Prima del concilio Vaticano II, si può dire che la teologia incentrava il pensiero cristiano sull'onnipotenza assoluta (e *astratta*) di Dio, senza quasi prendere in considerazione la *relazione*, motivo per cui Egli «si è limitato» liberamente e amorosamente. Fu così che per delineare i legami tra Dio e l'essere umano, sorsero categorie, immagini e pratiche dualistiche: il Creatore abita in un domicilio lontano dal mondo delle creature, terra profana dove – almeno questo sì – loro possono avere una misera presenza della sacra casa divina. Analogamente a questa separazione tra l'essere divino e l'essere umano, cresceva anche l'obbligo di scoprire un modo che mostrasse come «il trascendente» incidesse nella natura immanente: la soluzione concreta si trovò nell'impregnare il profano di sacro, ammettendo influssi «soprannaturali» tra l'uno e l'altro. Una tale soluzione però non fece altro che ingarbugliare ancor di più i rapporti tra l'azione di Dio e l'azione dell'uomo.

Alla luce, soprattutto, del mistero dell'Incarnazione, ma anche prendendo sul serio il cambio culturale, possiamo oggi recuperare la centralità della creazione e, allo stesso tempo, ripensarla a partire dall'amore per capire, da un lato, che Dio si interessa di noi nella nostra interezza – corpo e spirito, individuo e società, cosmo e storia –; dall'altro, che Dio stesso ci ha *creati creatori* (H. Bergson), ossia, la creazione non rimanda a persone e oggetti passivi, bensì a una realtà infinitamente partecipativa. Le conseguenze del ripensamento e recupero della sua centralità sono importanti, perché da questa visione nasce un modo aperto e positivo di situarsi nel mondo in sintonia con lo stato di coscienza dell'uomo contemporaneo.

moral@unisal.it ■

³⁴ TONELLI, *Per la vita e la speranza*, 69s. e 75 (rispettivamente i testi separati dalla parentesi quadra).

Prassi formativo-catechistiche integrate con i giovani

Antonino Romano*

Formative-catechetical integrated practices with young people

► SOMMARIO

La metodologia è spesso confusa con la tecnologia didattica e con l'insieme dei metodi per trasmettere i contenuti. Dopo la svolta della teoria sociale dell'apprendimento, cade il concetto di trasmissione di contenuti e si passa dall'istruzione all'interazione simbolico-culturale. Le metodologie sono plurali perché gli apprendimenti sono situati in contesti plurali e talvolta non convergenti. Nel campo dell'apprendimento religioso, ci sono due ambiti che intervengono in specie nell'età evolutiva: apprendimento formale in contesto scolastico (IRC) e apprendimento non formale in contesto ecclesiale (catechesi); a questi due ambiti, si aggiunge una terza tipologia che è quella dell'apprendimento informale (famiglia, gruppo dei pari, internet). Qui si prendono in considerazione alcuni modelli che sono trasversali nei diversi contesti di apprendimento e che ne costituiscono la base comune: la comunità di pratica, l'apprendimento cooperativo, l'animazione. Da questa base comune, è possibile individuare un insieme di tecniche che possano connettere tra di loro i vari contesti e creare alcuni ponti integrativi.

► PAROLE CHIAVE

Animazione; Apprendimento religioso situato; Comunità di pratica; Formazione integrata; Metodologia catechetica; Strategie attive; Tecniche educative.

* **Antonino Romano** è Professore Ordinario di «Catechetica» nella Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.

1. Contesti giovanili in mutazione

Le differenti ricerche sui giovani riconfermano che il rapido cambiamento delle variabili descrittive, che hanno perso il loro potere esplicativo, necessitano di nuove energie interpretative. Queste considerazioni di ordine metodologico fanno riferimento a un più vasto dibattito epistemologico che coinvolge attualmente le scienze sociali, come afferma il prof. Campelli in alcune sue recenti opere.¹ Tra le categorie esplicative deboli riguarda la nozione di *identità dei giovani*, vista la sua complessità all'interno delle scienze umane. Le proprietà descrittive di questa macroarea descrittiva sono condizionate da una incessante ricontestualizzazione metacategoriale; questo processo teorico-pratico assume delle connotazioni ben precise per quanto riguarda l'ambito valoriale, la fede, l'appartenenza, i legami sociali, la produzione culturale (rappresentazione della realtà e immaginario collettivo). Un esempio di queste evidenze sociologiche concerne il *formarsi d'identità interstiziali* cioè identità che vengono continuamente rimesse in discussione da processi di ibridazione antropologica.²

Un primo ambito descrittivo concerne lo sguardo che gli educatori e le istituzioni ecclesiali pongono nei confronti dei giovani. Il modo di comprensione è sempre condizionato da pregiudizi interpretativi (in senso gadameriano) e conferma le principali tendenze registrate nella recente letteratura scientifica di sociologia della religione a livello nazionale per ciò che concerne il processo di interiorizzazione della religiosità, le sfide poste dall'attuale congerie dall'assetto ecclesiale, e la concomitante crisi delle istituzioni clericali, la pervasività della comunicazione digitale e il cambio dei processi di socializzazione a tutti i livelli. Tra le varie tematiche analizzate emerge con urgenza la questione della proposta di formazione religiosa erogata all'interno delle comunità parrocchiali.³ La fatica dei giovani che devono imparare continuamente non solo ad adattarsi ma soprattutto a sopravvivere, risulta talvolta poco apprezzata.⁴ Giudicare in modo inesorabile le nuove generazioni significa non capirle affatto, come capita con *adulti-educatori* che mancano di formazione di base e, soprattutto, con inesistenti comunità educative che non si sono mai

¹ Cfr. E. CAMPELLI, *Da un luogo comune. Introduzione alla metodologia delle scienze sociali*, [Nuova edizione riveduta] Carocci, Roma 2009, pp. 29-53.

² Cfr. U. FABIETTI, *L'identità etnica. Storia e critica di un concetto equivoco*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1995; J.-L. AMSELLE, *Logiche meticce. Antropologia dell'identità in Africa e altrove*, Bollati Boringhieri, Torino 1999; C. GEERTZ, *Interpretazione di culture*, il Mulino, Bologna 1986; ID., *Mondo globale, mondi locali. Cultura e politica alla fine del ventesimo secolo*, il Mulino, Bologna 1999.

³ Cfr. A. ROMANO, *Gli orientamenti pastorali della CEI per il decennio 2010-2020 tra flussi e «riflussi pastorali»*, in «Itinerarium», 19 (2011) 48, 27-42.

⁴ Cfr. A. ROMANO, *Un decennio di attenzione all'educazione della Chiesa italiana: bilancio intermedio*, in «Catechetica ed educazione» 1 (2016) 1, pp. 17-32; ID., *L'accompagnamento dei giovani nei percorsi di fede. Note catechetico-critiche ad una categoria fondamentale del documento presinodale*, in «Rivista Lasalliana» 85 (2018) 1, pp. 107-118; ID., *Educazione religiosa e giovani europei. Un contributo per il Sinodo del 2018*, in «Catechetica ed Educazione» 3 (2018) 1, 25-35

poste l'interesse per un progetto pastorale e catechistico diocesano.⁵ In questo senso, *l'adulto che ci manca* non è assolutamente l'adolescente né tanto meno il giovane-adulto ma è proprio *l'educatore mancato*. È paradossale affermare che l'adolescente poiché non è adulto è l'adulto che ci manca: il soggetto in fase evolutiva (*emerging adulthood*) manifesta la *maturità* che deve essere tipica alla sua situazione ed età.⁶ Occorrerebbe osservare la qualità della percezione che i giovani manifesterebbero nel *valutare la qualità della proposta formativa* delle comunità ecclesiali; a questa, bisognerebbe collegare la valutazione della qualità delle competenze dei formatori. L'esplorazione delle testimonianze degli educatori mette in luce un altro dato importante: risulta inadeguato il modo in cui gli educatori concepiscono e attuano la pastorale e la catechesi; da questo dato si potrebbe arguire che è probabile che l'insieme della comunità locale non sia all'altezza di gestire metodologie educative adeguate al complesso mutamento antropologico-culturale.

Questa *dimensione di riflessività* emerge con forza già nell'adolescenza come ricerca di senso e bisogno di risposte autentiche e dovrebbe costituire il perno di approfondimento di ulteriori indagini interdisciplinari condotte tra catechetica, sociologia della religione e psicologia della religione: è la questione delle fasi evolutive dell'esperienza religiosa come *emerging adulthood*.⁷ I principali ambiti di analisi sono legate alle questioni della creazione delle relazioni interpersonali soprattutto nel contesto della *network Society* delle amicizie in rete, specialmente nei confronti dei processi ricostruzione della propria identità.⁸ Ad accentuare questo bisogno di relazione è lo sviluppo della percezione da parte dei giovani del *tempo*; la paura nei confronti del futuro, la preferenza per rapporti a medio o breve termine sono tutte questioni che nella cultura contemporanea, dominata dal pluralismo e alla complessità, sono catalizzati e diffusivi.⁹

La percezione dei *legami parentali* è strettamente dipendente dalla gestione delle proprie emozioni. Gli studi cognitivisti con Goleman e Gardner hanno promosso un nuovo modo di concepire la conoscenza, a partire dalle intelligenze multiple, che può aiutare a ripensare un progetto di analisi e di intervento educativo, pastorale e catechistico. Il protagonismo giovanile nei processi di comunicazione multidimensionale nel plasma dell'infosfera digitale conferma che la svolta del linguaggio degli anni '70 si è trasformata in svolta cybercomunicazionale; in questa nuova congerie antropologico-culturale quella autorità che gli adulti ponevano come strategia di controllo nei confronti dei giovani non sortisce alcun effetto in questo contesto e non gioca più alcun ruolo sotto minaccia di imposizione dell'*Ipse dixit* ma può sortire effetti positivi in strategie di negoziazione, scambio simbolico-culturale, proposta di autorevolezza per un *apprendimento periferico legittimato*.¹⁰ Gli studi di Berzano sulla spiritualità e le analisi di Pier Paolo Donati

⁵ Cfr. A. ROMANO, *L'organizzazione diocesana della catechesi e gli Orientamenti nazionali*, in «Catechesi» 85 (2015-2016) 1, 14-28.

⁶ Cfr. A. ARIOLI, *Questa adolescenza ti sarà utile. La ricerca di senso come risorsa per la vita*, Franco Angeli, Milano 2013; Cfr. L. MEDDI, *Il catecumenato crismale. Risorsa per la pastorale degli adolescenti*, Elledici, Torino 2014; S. SORECA – P. SARTOR, *Nella terra di nessuno. Per una mistagogia con i ragazzi*, Dehoniane, Bologna 2017.

⁷ Cfr. E. CROCKETTI – A. PALMONARI, *Gli orientamenti religiosi*, in A. PALMONARI (ed.), *Psicologia dell'adolescenza*, il Mulino, Bologna, 3^a 2011, pp. 147-164.

⁸ Cfr. L. TRONCA, *Sociologia relazionale e Social Network Analysis. Analisi delle strutture sociali*, FrancoAngeli, Milano 2013, pp. 20-32.

⁹ Cfr. H. MATURANA – X. DÁVILA, *Emozioni e linguaggio in educazione e politica*, Elèuthera, Milano 2006, pp. 43-48.

¹⁰ Con apprendimento periferico legittimato si fa riferimento alla teoria di Wenger e Lave sull'apprendimento situato e indica la posizione di coloro che progressivamente entrano a far parti di una comunità di pratica

sulla relazione confermano che se dal punto di vista antropologico esistenziale è cambiata la cultura, nel profondo della loro dimensione religiosa i giovani sono sempre assetati di senso e di significati autentici.¹¹

Il Concilio Vaticano II con la *Gaudium et Spes* ha messo fine alla scandalosa schizofrenia tra evangelizzazione e promozione umana. L'evangelizzazione è autentica solo se si esprime nelle sue mediazioni di kerygma-liturgia, koinonia e diaconia.¹² La testimonianza cristiana non può celebrare il Cristo Risorto se il povero bussa alla porta; non si può predicare la speranza a coloro con i quali non si condividono i dolori e le angosce.¹³

La prassi pastorale dovrebbe rispondere alla necessità di costruzione delle relazioni comunitarie sul fondamento della comunione e della fraternità. Quindi, bisogna saper intervenire con nuovi metodi educativi per incoraggiare ad uscire dal nido familiare i giovani adulti e a saper gestire il tempo libero nelle amicizie per creare nuove relazioni.¹⁴ Gli studi culturali hanno messo in rilievo, in questi ultimi 50 anni di storia, che lo studio della musica in modo particolare la gestione del tempo libero sono elementi essenziali per la comprensione della cultura giovanile e lo spazio di creatività che è determinato dalla simbologia musicale, dalla danza e da altri hobby che implicano il coinvolgimento del proprio corpo sono essenziali anche dal punto di vista psicologico sulla costruzione dell'immaginario giovanile.¹⁵

La proposta da seguire potrebbe essere quella della «comunità di pratica» che si propone come comunità di apprendimento secondo il modello di nuova evangelizzazione.¹⁶ L'alleanza educativa tra le varie istituzioni ecclesiali e sociali deve abilitare le comunità ecclesiali ad intervenire con competenza nello spazio pubblico a livello di cittadinanza, a livello socio politico sulle coscienze personali e collettive sulla strutturazione delle politiche sociali, e ancora più profondamente sulla proposta di nuovo linguaggio religioso che coinvolga tutte le facoltà umane e tutti gli ambiti della vita umana.¹⁷

attraverso la condivisione di conoscenze e di pratiche: cfr. J. LAVE – E. WENGER, *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Trento, Erickson, 2006, 19; G. ALLESSANDRINI, *Apprendere nelle organizzazioni: la «comunità di pratica»* in ASSOCIAZIONE ITALIANA CATECHETI, ISTITUTO PASTORALE PUGLIESE, *Apprendere nella comunità cristiana*, a cura di P. Zuppa, Elledici, Leumann (TO) 2012, 74.

¹¹ Cfr. P.P. DONATI, *Introduzione alla sociologia relazionale*, FrancoAngeli, Milano 1983; P. DI NICOLA, *La rete: metafora dell'appartenenza. Analisi strutturale e paradigma di rete*, FrancoAngeli, Milano 1998; L. BERZANO, *Spiritualità, Moltiplicazione delle forme nella società secolare*, Editrice Bibliografica, Milano 2017.

¹² Cfr. E. ALBERICH, *La catechesi oggi. Manuale di Catechetica fondamentale*, Elledici, Leumann (TO) 2001, 273-291.

¹³ Cfr. N. METTE, *Religionspädagogik*, Patmos, Düsseldorf 1994; J. L. MORAL, *Ciudadanos y cristianos. Reconstrucción de la teología pastoral como teología de la praxis cristiana*, San Pablo, Madrid 2007.

¹⁴ Cfr. A. ROMANO, *Genitori e iniziazione cristiana dei figli. Dal contributo esterno alla corresponsabilità piena nella comunità*, in «Catechesi» 83 (2013-2014) 2, 13-28.

¹⁵ Cfr. J. HABERMAS, *Theorie des kommunikativen Handelns*, Suhrkamp, Frankfurt 1981; F. PASQUALETTI, *Il concerto e la danza. Ritualità musicali giovanili*, LAS, Roma 2014; W. FOWLER, *Diventare adulti. Diventare cristiani. Sviluppo adulto e fede cristiana*, FrancoAngeli, Milano 2017; J. VALLABARAJ, *Animazione e pastorale giovanile. Un'introduzione al paradigma olistico*, Elledici, Leumann (TO) 2008, 104.

¹⁶ Cfr. A. ROMANO, *Catechesi e comunità cristiana: questione epistemologico-catechetica?* in: ASSOCIAZIONE ITALIANA CATECHETI, *Apprendere nella comunità cristiana. Come dare «ecclesialità» alla catechesi oggi*, a cura di P. Zuppa, Elledici, Leumann (TO) 2012, pp. 149-158

¹⁷ Cfr. F. PASQUALETTI, *La comunicazione in rete. Per una evangelizzazione attenta e responsabile, capace di restituire all'uomo una Parola viva*, in F. PASQUALETTI – C. ALVATI (Edd.), *Reti sociali: porte di verità e di fede; nuovi spazi di evangelizzazione*, LAS, Roma 2014, pp. 52-56.

2. Catechesi e «IRC»: integrazione dei processi

2.1. Formazione, apprendimento, educazione

I concetti di *formazione*, *apprendimento* ed *educazione* di solito sono considerati interscambiabili, in senso comune e non solo, perché ritenuti sinonimi. In genere con formazione umana si intende «un'attività plasmatrice, il prender forma umanamente degna, un processo integrativo personale, un'abilitazione a ruoli professionali/sociali, oppure una funzione dell'evoluzione umana»; con educazione si rimanda alla relazione educativa tra persona e comunità, persona-ambiente ecc.; con apprendimento, si accentuano i processi cognitivi di «acquisizione di conoscenze, abilità, competenze mediante l'esperienza» diretta, significativa, situata e cooperativa all'interno di un gruppo umano.¹⁸ IRC e catechesi si collocano all'interno di queste macro aree di significato, ciascuna azione nel rispettivo contesto di riferimento. Ma quali sono i contesti di riferimento e per quale ragione è necessario individuarli?

Il contesto dell'apprendimento non è assolutamente secondario nella considerazione delle prassi educative. La catechesi post-tridentina è stata sempre più estesamente considerata come apprendimento formale, soprattutto in contesto sociale altamente confessionale.¹⁹ Il processo di separazione tra Stato e Chiesa, con la relativa secolarizzazione, ha determinato nelle culture che sono state interessate da questi fenomeni anche un progressivo slittamento del catechismo scolastico verso il suo luogo originario e primordiale e cioè la comunità ecclesiale. I termini di catecumenato (oggi ridotto ai soli riti liturgico-sacramentali) e di iniziazione cristiana hanno assunto una funzione determinante nella formazione cristiana. La catechesi in questo secondo caso è divenuta sempre più retaggio dell'annuncio kerygmatico e, ultimamente, taluni autori la denominano secondo annuncio perché dipendente da questo ambito. In Italia e in altri contesti a tradizione secolarizzata o nei contesti ecclesiali a recente tradizione missionaria, l'IRC (altrove educazione religiosa) persegue (fortunatamente, *sic!*) una finalità meramente didattico-formale: essa è una materia a tutti gli effetti, destinata a promuovere competenze scolastiche.²⁰ Non sono pochi i cattivi esempi di quei contesti dove l'IRC continua a essere confessionale, confondendo il contesto ecclesiale con quello scolastico; in questo caso, la catechesi corrisponde all'IRC e quella che in Italia denominiamo catechesi ecclesiale è definita (erroneamente, *sic!*) come cura pastorale o pedagogia pastorale. Il paradigma di secondo annuncio fomenta questa drammatica confusione, aggravata da taluni teorici di una fantomatica teologia della catechesi. In questo quadro, la catechesi si distingue come appartenente ai processi di apprendimento non formale (comunità ecclesiale) e informale (famiglie, gruppi, relazioni spontanee peer, ecc.), mentre l'IRC è essenzialmente una disciplina dell'apprendimento formale.

¹⁸ Cfr. C. NANNI, *Educazione*, in J. M. PRELLEZO – G. MALIZIA – C. NANNI (Edd.), *Dizionario di Scienze dell'educazione* [d'ora in poi *DizSE*], LAS, Roma, 2008, 369-372; ID., *Formazione*, in *DizSE*, 472-475; A. RONCO, *Apprendimento*, in *DizSE*, 90-94.

¹⁹ Cfr. E. ARENS, *Dall'istruzione all'interazione. Cambiamento di paradigma nella comunicazione della fede nella cultura moderna*, in ISTITUTO DI CATECHETICA, *La catechesi dei giovani e i new media nel contesto del cambio di paradigma antropologico-culturale*, a cura di C. Pastore e A. Romano, Elledici, Leumann (TO) 2015, 16-17.

²⁰ Cfr. F. PAJER, *Dio in programma. Scuola e religioni nell'Europa unita (1957-2017)*, La Scuola, Brescia 2017, pp. 182-184.

2.2. Catechesi e «IRC»: elementi di integrazione

Il compito di sdoganare l'IRC dalla catechesi ecclesiale ha portato alla poca considerazione della catechesi che si è trasformata in azione predicazionista riservata a volontari improvvisati e poco avveduti: i catechisti. Anche in alcuni documenti ecclesiali molto recenti – che hanno giustamente insistito sulla necessità della testimonianza evangelica che deve ricadere su tutta la comunità, strappando la prerogativa profetica alla sola cura pastorale riservata ai chierici –, la catechesi è stata forzosamente interpretata come generica competenza comunitaria. Se la comunità è il soggetto di questa responsabilità, non per questa ragione è finito il tempo dei catechisti. I catechisti devono assumere sempre più con chiarezza il loro ruolo di educatori e comunicatori, preparati a far fronte alle sfide culturali dei membri delle comunità ecclesiali sia soggetti in età evolutiva, sia adulti sia persone diversamente abili o in situazioni particolari. Come la scuola esige che le competenze degli IDR siano certificate, così anche la comunità ecclesiale ha il diritto di scegliere e formare per il delicato compito della catechesi i suoi catechisti secondo opportuni programmi formativi in apposite scuole di formazione per catechisti.

L'apprendimento umano implica la piena coscienza che la formazione è responsabilità di tutti; le relazioni educative esprimono la loro diversità come ricchezza da condividere e non come una diversità da stigmatizzare in modo manipolatorio. Per evitare storture e schizofrenie socio-culturali, è indispensabile procedere su itinerari storici di umanizzazione che siano rispettosi della diversità che è l'elemento essenziale che insieme con la libertà porta alla comunione e alla responsabilità. I processi di formazione implicano una mutua reciprocità dei vari contesti di apprendimento, la loro intelligente e feconda integrazione nel rispetto delle loro diversità. Le teorie dell'azione ai vari livelli hanno confermato questa necessità che traduce le sfide poste dal pluralismo e dalla complessità culturale. L'apprendimento situato risulta sempre più significativo se le comunità di apprendimento formali, dove l'IRC trova ampia collocazione, si alleano con le comunità di apprendimento ecclesiale (non formale e informale), dove la regina è appunto la catechesi. Solo a questo punto si attiveranno quelle skills life che portano alle competenze differenziate kerygmatico-liturgiche e koinonico-diaconali della persona del credente. Quindi, risulta indispensabile permettere e rafforzare le alleanze formative tra IRC e catechesi per il futuro delle comunità ecclesiali.²¹

La metodologia viene spesso confusa con il metodo educativo o peggio ancora con le tecniche o le strategie delle prassi educative o didattiche. Le metodologie (in senso plurale perché sono differenziate a partire dai soggetti, contesti, finalità ecc.) costituiscono un insieme di conoscenze organicamente organizzate e sistematizzate che interpretano i paradigmi che sovrintendono alle prassi educative e, in fase realizzativa, ineriscono sui processi formativi, valutandone efficacia e risultati sperati. Invece, tecniche e strategie attive rappresentano quell'insieme di pratiche educative correlate alle metodologie di riferimento in funzione attuativa e processuale come esplicitazione strumentale degli interventi clinico-educativi. Le metodologie e le tecniche/strategie sono differenziate a partire dal contesto ambientale di realizzazione; nel caso

²¹ Cfr. A. ROMANO, *I testi per l'insegnamento della religione cattolica dopo la riforma dell'autonomia scolastica*, in «Rivista Lasalliana» 85 (2018) 2, 213-224; ID., *L'iniziazione agli stili evangelici della misericordia di Dio*, in J. PUDUMAI Doss (a cura di), *Beati misericordes. Questioni pastorali e giuridiche sulla misericordia*, LAS, Roma 2017, pp. 37-61.

dell'IRC e della catechesi divergono sostanzialmente se sono situati all'interno delle comunità scolastiche, in quelle ecclesiali e parrocchiali, oppure nei contesti tradizionali o più recenti (cultura digitale) più informali.²²

Le comunità di pratica sono sostanzialmente processi di interazione sociale identificati concettualmente e studiati in modo specifico per la prima volta a partire dalle ricerche di E. Wenger e J. Lave alla fine degli anni ottanta; essa è una relazione di tipo cooperativo attuata da due o più attori orientata all'azione/reazione verso altri individui e si distingue per le seguenti caratteristiche: durata, intensità, ripetitività; la comunità autentica è intrisa, viceversa, di legami affettivi, valoriali e simbolici che richiedono durata ed assiduità, postulano storia e memoria, dedizione, impegno. La voglia di comunità in questo contesto, diventa soprattutto voglia di identificazione in una comunità ludica, estetizzante, come quella che si genera a fronte di un evento. Conoscere – secondo Wenger – è un «atto di partecipazione a complessi sistemi sociali di apprendimento». Il nucleo semantico della comunità altro non è che «apprendere e divenire una persona». Nella vita dei giovani questi elementi sono essenziali. Da dove cominciare? Dalla vita di ogni giorno, dove adolescenti e giovani manifestano il loro modo di aggregarsi e interagire; potenziare questa loro attitudine alla socialità è fondamentale per stabilire vincoli comunionali secondo il modello dell'empowerment.

La fede accade dentro una rete di rapporti interpersonali che ne è il luogo e allo stesso tempo l'effetto. La riflessione sull'educazione e l'iniziazione alla fede cristiana non possono quindi mai prescindere da un riferimento alla dinamica di educazione/iniziazione a tale comunione e insieme alla forma empiricamente rilevabile che la media, la esprime, la rende possibile. Chi lavora e apprende oggi è un attore che estrae apprendimento dall'attività di tutti i giorni e lavora nella comunità attraverso opportunità formali e non formali, condivide l'apprendimento con i pari e con le comunità di riferimento. Il Noi ecclesiale non è quindi tanto lo scenario in cui avviene la proposta di fede cristiana o la successiva educazione sul piano tematico e categorizzato, ma è soggetto, spazio definente, forma necessaria di tale processo educativo. L'educazione religiosa cristiana si colloca all'interno di una esperienza e di una coscienza di mediazione, nella relazione con Dio. È indispensabile lavorare su questi ambiti:

- Identità e competenza collettiva: con la condivisione di interessi comuni;
- Interazione continua: è cruciale l'aspetto interattivo e un impegno nell'attività comune;
- Prassi condivisa: presenza di insieme di risorse e di pratiche condivise.

All'interno delle comunità si veicolano processi fondamentali di apprendimento intenzionali e informali che generano (e rigenerano) l'identità degli individui e delle relazioni sociali tra di loro, perciò l'empowerment non consiste nel conferire il potere, poiché non è qualcosa da dividere, da trasferire, da conferire o da compartecipare; esso è generato nel modo di organizzare la prassi e la conoscenza e non nel condividere il potere, ma nel creare insieme uno sviluppo sostenibile verso la pienezza di vita per tutti e nessuno escluso, facendosi carico di ogni necessità.

La nozione di comunità rimanda alla diade io-altro, io-noi, io-loro. La sociologia contemporanea richiama l'emergere di forme di soggettivizzazione estrema fino all'individualizzazione,

²² Cfr. A. ROMANO, *New Media, nuove culture, nuove metodologie catechetiche*, in ISTITUTO DI CATECHETICA, *La catechesi dei giovani e i new media nel contesto del cambio di paradigma antropologico-culturale*, 113-123.

come categoria caratterizzante l'uomo postmoderno. La comunità è un bisogno primordiale contro l'individualizzazione. Questo dominio di studi si pone di fatto correlato ad altre aree di interesse come l'apprendimento collaborativo, come alcuni processi nell'ambito più ampio delle ricerche e pratiche sull'apprendimento organizzativo, come anche il cosiddetto network learning; le organizzazioni devono imparare a gestirsi come sistemi sociali di apprendimento e sviluppare questi sistemi internamente:

- a. La facilitazione e l'incremento della conoscenza individuale attraverso l'elemento veicolante del gruppo;
- b. La condivisione delle risorse e delle esperienze, ovvero di una partecipazione legittimata anche se periferica al gruppo;
- c. Il rafforzamento dell'identità individuale e collettiva.

2.3. Tecniche di animazione e strategie attive

Lo Sviluppo delle competenze comunicative avviene all'interno di processi regolati a livello diocesano; ma tutto deve essere preparato a livello di rete delle comunità parrocchiali. La ricerca azione secondo il modello di Kurt Lewin può essere una proposta possibile per i contesti locali. Secondo René Barbier la fortuna della ricerca-azione risiede nella sua efficacia sperimentale: «la ricerca-azione appartiene per eccellenza all'ordine della formazione, cioè di un processo di creazione di forme simboliche interiorizzate, ed è animata dal senso dello sviluppo del potenziale umano», nella ricerca-azione «ci si trova più che altro in un processo del “fare un lavoro con”, dell'elaborare insieme la conoscenza». La ricerca azione rivoluziona non solo il modo di concepire la progettazione, ma anche lo stesso modo di concepire la ricerca pedagogica. La ricerca-azione ha assunto come suo postulato costitutivo la dimensione comunitaria dell'azione: essa si fonda «sull'azione dei gruppi e sulla necessità di fare partecipare la gente al proprio cambiamento di attitudini o di comportamento all'interno di un sistema interattivo». Questa condivisione diventa il punto di arrivo di un processo di avvicinamento delle persone a livello comunitario attraverso alcune fasi: a) lo sviluppo di un maggior senso di sé in rapporto con il mondo; b) la costruzione di una comprensione più critica delle forze politiche e sociali che influenzano il proprio mondo quotidiano; c) l'elaborazione di strategie funzionali e il reperimento di risorse per raggiungere scopi personali e obiettivi comunitari. Nel campo della catechesi con adolescenti e giovani potrebbero essere utili alcuni elementi che facilitano la comunicazione tra i giovani all'interno di un più ampio progetto di formazione cristiana integrata, che in questa sede non può essere documentato. Nell'itinerario di formazione cristiana la catechesi contribuisce attraverso la comunicazione dei fatti salvifici. La comunicazione esplicita le seguenti caratteristiche: comunicazione ordinata, sistematica, narrativa. È narrazione ordinata e sistematica delle opere meravigliose di Dio nell'incontro con l'uomo lungo la storia umana (che così diventa storia della salvezza). La modalità della comunicazione è esplicitamente educativa. Scopo dell'itinerario catechistico è che i discepoli diventino capaci di rendere ragione della speranza che li anima: capaci di professare la fede con la parola e le opere. Da questi presupposti sorgono le seguenti questioni:

- Come comunicare, perché la comunicazione sia «efficace» (= raggiunga il suo scopo)?
- Come fare opera educativa?

- I catechisti quali attenzione debbono avere perché l'azione catechistica sia ordinata e progettuale?
- Non basta che il catechista dica qual è il messaggio evangelico, lasciando a Dio di operare nel cuore dell'uomo e lasciando all'uomo la responsabilità di una sua risposta personale a Dio?

L'insieme delle domande costituisce il problema del metodo: come fare catechesi? L'ultima domanda, poi, mette in gioco l'opportunità stessa di un metodo, la sua utilità, ricollocando la relazione contenuto-metodo nella catechesi come questione pedagogica sul piano comunicazionale. È fuorviante considerare la catechesi come un insieme di dottrine cristiane da travasare nella testa delle persone; la catechesi corrisponde all'agire educativo/formativo/performativo della prassi comunitaria della quale i giovani sono protagonisti e non semplici destinatari: questa è la novità rispetto al passato, cioè la partecipazione attiva nei processi di formazione. In questo caso si potrebbe fare a meno di preoccuparsi del metodo: al più non servirebbe che a facilitare la comprensione e l'apprendimento delle verità cristiane; piuttosto, la catechesi comporta un incontro di persone, che si comunicano esperienze importanti per la vita, e uno sviluppo dell'intera persona verso la maturità di fede, come del resto avveniva fin dai primordi della storia del cristianesimo. Se l'incontro è promuovente, se le esperienze comunicate sono significative, se il cammino di formazione delle persone – che sono discepoli del Signore – è ben accompagnato e condotto, si può sperare che la catechesi risulti efficace. Tutto ciò è questione di metodologia catechetica. Senza metodologie adeguate, quanto si comunica risulterebbe insignificante: la catechesi farebbe un buco nell'acqua. Il contenuto non è da intendersi come una cosa da portare da un recipiente ad un altro; esso è costituito dalla memoria stessa dell'incontro con Dio. Dio Trinità si incontra con i cristiani che compiono il cammino della vita.

romano@unisal.it ■

UNIVERSITÀ PONTIFICIA SALESIANA
Facoltà di Scienze dell'Educazione
ISTITUTO DI CATECHETICA



LICENZA IN
SCIENZE DELL'EDUCAZIONE

NUOVI
CURRICOLI
BIENNALI

SPECIALIZZAZIONE
IN **CATECHETICA**

CURRICOLO ORDINARIO
PROGETTO SPERIMENTALE



UNIVERSITÀ PONTIFICIA SALESIANA
Facoltà di Scienze dell'Educazione
ISTITUTO DI CATECHETICA

MASTER DI 1° LIVELLO
PER **EDUCATORI
DI ADOLESCENTI**

In COLLABORAZIONE CON



UNIVERSITÀ PONTIFICIA SALESIANA
Facoltà di Scienze dell'Educazione
ISTITUTO DI CATECHETICA



ISTITUTO DI CATECHETICA

ATTIVITÀ
SITI-WEB

ICA
ICV

Il gruppo come esperienza di Chiesa e di impegno sociale

Giuseppe Crea*

The group as an experience of the Church and of social commitment

► **SOMMARIO**

Tanto la psicologia delle relazioni interpersonali come la riscoperta dei più genuini valori da parte di alcuni gruppi religiosi ed ecclesiali sono un invito a prestare una rinnovata attenzione alle dinamiche relazionali di questi gruppi, intesi come esperienza di Chiesa e di impegno sociale, e alle problematiche corrispondenti. In questa prospettiva, l'articolo analizza i «protagonisti di relazioni nei gruppi significativi», la «crescita delle relazioni fondata sul dono e sulla gratuità», i «gruppi ecclesiali che richiedono impegno e coinvolgimento», alcuni modi di «pensare e agire nell'esperienza di gruppo» e, infine, la «centralità della persona nello stare insieme» tenendo conto dell'organizzazione e degli «obiettivi formali», dello «spirito di creatività» e della «costruzione di un fondo comune».

► **PAROLE CHIAVE**

Animatori dei gruppi ecclesiali; «Carattere comunitario»; Coscienza relazionale; Dinamica organizzativa; Dinamiche relazionali; Gruppo-esperienza di Chiesa; Gruppo di impegno sociale; Rissonanza emozionale; Struttura dell'organizzazione; Struttura informale.

* **Giuseppe Crea** è Docente Stabilizzato di «Teorie e tecniche psicometriche» nella Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.

La psicologia delle relazioni interpersonali nei gruppi è approdata al riconoscimento della propria specificità come ambito di ricerca. Negli ultimi anni si avverte sempre più l'importanza del vivere insieme agli altri, soprattutto nei contesti gruppali in cui le persone sono motivate da un forte ideale comune, come nella propria cerchia di amici, nella famiglia, nel gruppo di lavoro o nei gruppi religiosi ed ecclesiali.

Questi ultimi, in modo particolare, si caratterizzano per la riscoperta dei più genuini valori religiosi attraverso un rilancio della dimensione comunitaria. Basti pensare ai gruppi di laicato impegnati nelle diverse attività parrocchiali, o ai gruppi di volontariato oggi più che mai attivi nelle nuove emarginazioni sociali, o ai nuovi movimenti ecclesiali animati dallo spirito comune di amore per gli altri. Oppure ai gruppi di presbiteri e di diaconi coinvolti ad organizzare nelle parrocchie le molteplici attività pastorali, o ai religiosi e religiose che attraverso la vita comune realizzano l'ideale di consacrazione a Dio e di dedizione ai fratelli.

Pur se con finalità diverse e a livelli differenziati, quanti operano in questi gruppi condividono, sia nei rapporti reciproci che nell'attività (pastorale o sociale che sia) all'esterno del gruppo, il comune senso di dedizione motivazionale ed emozionale per gli altri. Infatti, così come all'esterno vivono l'ideale altruistico nell'azione agli altri, esercitata nelle diverse situazioni sociali e culturali dove sono impegnati, anche all'interno essi concretizzano tale compito relazionale attraverso il loro impegno reciproco, percependo gli scambi interpersonali come un flusso di stimolazioni significative che facilitano il clima di reciprocità relazionale in vista della realizzazione dell'ideale comune di impegno per gli altri.

Pur centrando la nostra attenzione sulle dinamiche relazionali dei gruppi, intesi come esperienza di Chiesa e di impegno sociale, in queste pagine terremo presente dinamiche e problematiche che verranno rilevate comuni a tutti quei gruppi in cui i rapporti interpersonali sono fondamentali sia per la rilevanza che il senso di comunione ha per il raggiungimento degli obiettivi e sia per le difficoltà che tale convivenza apporta.

1. Protagonisti di relazioni nei gruppi significativi

Le relazioni interpersonali nei gruppi socialmente costituiti e stabili (quali sono quelli di impegno sociale ed ecclesiale) non sono una realtà prefabbricata ed occasionale fatta di regole fittizie che servono solo ad equilibrare il quieto vivere del gruppo. I rapporti con gli altri sono una dimensione essenziale e costitutiva dell'essere umano, una dimensione che aiuta ciascuno a crescere nella propria identità e maturità psicologica e che può essere fonte di profonda soddisfazione ma anche motivo di grande sofferenza lì dove la convivenza è un'esperienza penosa e difficile.

Lo studio della psicologia sociale a questo proposito ci aiuta a rilevare come in queste interazioni gli individui che si rapportano in un gruppo ne escono sempre in qualche modo cambiati. L'incontro con l'altro non lascia mai indifferenti, anzi provoca un continuo modellamento reciproco, fatto di acquisizioni di informazioni e di significati ulteriori relativi al senso profondo della relazione. Nel rapporto con l'altro si modella la realtà della rete delle relazioni e si viene da

essa stessa modellati sia attraverso la valorizzazione delle differenze individuali e sia con l'attivazione delle diverse dimensioni ambientali costitutive del gruppo di appartenenza.

Nell'ottica di questa interazione partecipativa, la presa di coscienza dell'unicità e dell'individualità dell'altro porta allo sviluppo di un processo di crescita in cui, a partire dalla scelta del gruppo come luogo della propria formazione, si apprende a valorizzare e integrare le differenze individuali in vista di interessi e ideali comuni.

“Particolarmente importanti risultano per i giovani le esperienze di condivisione nei gruppi parrocchiali, nelle associazioni e nei movimenti, nel volontariato, nel servizio in ambito sociale e nei territori di missione. In esse imparano a stimarsi non solo per quello che fanno, ma soprattutto per quello che sono”.¹

Quando nei gruppi intesi come esperienza di Chiesa e di impegno sociale prevale questo aspetto pedagogico, il comportamento relazionale sarà la risultante di differenti dimensioni visute sul terreno della conoscenza e del rispetto della reciprocità. Ogni modalità interattiva servirà a creare una piattaforma relazionale in cui sia i fattori intraindividuali che interindividuali contribuiscono a rendere la vita comune una realtà autentica per l'individuo e per lo stesso gruppo.

► *Il disagio relazionale nei gruppi, come opportunità di crescita*

Il Concilio Vaticano II aveva sottolineato la centralità della comunione come nuova ottica per guardare alla chiesa come popolo di Dio: una realtà a cui partecipano sia coloro che lavorano nelle attività di apostolato, e sia quanti condividono lo stesso stile di vita nella realtà sociale. Infatti, la missione di evangelizzazione comincia proprio nelle comunità e nei gruppi, intesi come luogo di apprendimento di reciprocità autentica, cioè *schola amoris* secondo l'insegnamento del Vangelo. È quindi all'interno di strutture di comunione definite nello spazio e nel tempo che la chiesa vive concretamente tale fraternità, realizzando il proprio compito relazionale attraverso la dedizione reciproca verso gli altri che condividono un «noi» comunitario fondato sullo stesso ideale.

L'incontro con l'altro, sia all'interno di un gruppo, dove si vive un impegno sociale secondo i valori del Vangelo, che in ogni gruppo, in cui si condivide un ideale altruistico, non è un'esperienza accidentale ma un processo di crescita continua a cui ci si educa attraverso il bagaglio di esperienze relazionali che ciascuno porta dentro di sé; ma anche attraverso la rinnovata consapevolezza della complessa rete di relazioni che la persona intesse nell'ambiente comunitario in cui si trova a vivere.

Lo ricordano le parole del documento finale del «Sinodo dei giovani», quando afferma: «L'amicizia e il confronto, spesso anche in gruppi più o meno strutturati, offre l'opportunità di rafforzare competenze sociali e relazionali in un contesto in cui non si è valutati e giudicati. L'esperienza di gruppo costituisce anche una grande risorsa per la condivisione della fede e per l'aiuto reciproco nella testimonianza. I giovani sono capaci di guidare altri giovani e di vivere un vero apostolato in mezzo ai propri amici»².

¹ CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA, *Educare alla vita buona del vangelo. Orientamenti pastorali dell'Episcopato italiano per il decennio 2010-2020*, Paoline, Roma 2010, n. 32.

² SINODO DEI VESCOVI (2018), *Documento finale e Votazioni del Documento finale del Sinodo dei Vescovi*, www.synod2018.va/content/synod2018/it/attualita/documento-finale-pre-sinodale-dei-giovani-traduzione-non-uffici.html (n. 36).

È importante contribuire in modo creativo e responsabile alla costruzione di un contesto relazionale autentico in cui l'altro e le sue differenze sono accolte come un vero dono di Dio per un autentico cammino di alterità. È dunque a partire dalla quotidiana storia dei rapporti interpersonali – anche quelli conflittuali – che la persona alimenta dentro di sé una «coscienza relazionale» a cui essa stessa contribuisce nella misura in cui sviluppa la consapevolezza dell'altro come realtà-diversa-da-sé.

Certo, se è vero che in questo cammino di presa di coscienza le difficoltà non mancano, dobbiamo anche tenere presente che stando con gli altri si accresce continuamente la propria capacità di vivere insieme, partecipando così alla costruzione di una piattaforma relazionale autentica anche nelle situazioni comunitarie più problematiche.

È una priorità, anzi una urgenza educativa, come affermava papa Benedetto XVI quando sollecitava a dedicarsi alla formazione come obiettivo prioritario. Il Papa Emerito con le sue parole ci invita a riconoscere che è quantomai necessario aprirsi a questa dimensione educativa del vivere insieme; anzi, egli dice che assume caratteristiche non più procrastinabili, poiché siamo di fronte a “una grande «emergenza educativa», confermata dagli insuccessi a cui troppo spesso vanno incontro i nostri sforzi per formare persone solide, capaci di collaborare con gli altri e di dare un senso alla propria vita”.³

Senza questa prospettiva pedagogica e formativa, si corre il rischio di interpretare la vita grupppale come un focolaio di continue situazioni di contrasti e di competizioni da sanare e guarire, riducendo il vissuto relazionale ad un insieme di regole da rispettare passivamente; mentre, quando si vivono delle relazioni veramente autentiche, ci si coinvolge per riconoscere in ogni rapporto con l'altro un incontro nuovo ed arricchente in cui è possibile riscoprire, attraverso la consapevolezza reale e genuina di sé e degli altri, la gioia delle relazioni come dono di Dio.

2. Per una crescita delle relazioni fondata sul dono e sulla gratuità reciproca

Secondo lo psicologo Daniel Kahneman (Premio Nobel per l'Economia nel 2002), oggi le persone tendono ad attribuire maggiore importanza alle cose in proprio possesso rispetto a cose simili che non lo sono, con la conseguenza di una minore disponibilità a rischiare senza un tornaconto in termini di interessi personali, come se la felicità potesse essere raggiunta solo con l'averne di più, traendo il massimo profitto da ciò che si ha e da ciò che si fa.⁴ La domanda che sorge spontanea è se basta affidarsi ad una felicità relazionale «quantificabile» in termini di rapporti da «possedere» per poter essere veramente felici insieme. O non si corre piuttosto il rischio di perdersi in una ricerca di benessere fine a sé stesso, dove la ricerca dell'altro è per i propri interessi?

È quel che succede in questi ultimi tempi con la cosiddetta economia globale, dove la stabilità degli indici delle borse e dell'andamento dello *spread* sembra essere l'unico criterio per garantire serenità e felicità integrale. Ma poi ci si accorge che si tratta di una speranza illusoria e precaria, perché più si accumula e più ci si sente a rischio, poiché una felicità fatta di benessere fine a se stesso non risponde ai bisogni esistenziali dell'essere umano.

³ BENEDETTO XVI, *Lettera alla Diocesi e alla città di Roma sul compito urgente dell'educazione*, http://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/it/letters/2008/documents/hf_ben-xvi_let_20080121_educazione.html.

⁴ Cf. D. KAHNEMAN (2003), *Maps of Bounded Rationality: Psychology for Behavioral Economics*, in «The American Economic Review», 93(5), 1449-1475.

Anche nel campo delle relazioni interpersonali, soprattutto nei gruppi ecclesiali centrati su motivazioni comuni e su ideali superiori, può succedere la stessa cosa: più si ha e più si vuole ottenere dagli altri, senza essere disposti ad una condivisione che obblighi a rinunciare alle proprie cose, per paura di perdere ciò che si è faticosamente accumulato.

► ***Dall'economia del possesso alla logica della reciprocità arricchente***

Se si pensa alla chiesa fondata sulle relazioni dei credenti, ai rapporti parrocchiali, ma anche al modo di vivere la missione pastorale nei diversi campi di azione della Chiesa, è lecito porsi lo stesso interrogativo: basta «accumulare» per essere in comunione? Quanto le persone sono ancora disposte a perdere e a rinunciare per ottenere il centuplo come dono?

Eppure il messaggio evangelico (“Chi vorrà salvare la sua vita, la perderà; ma chi avrà perduto la propria vita per amor mio, la salverà”, Lc 9,24) continua ad essere una sfida che va controcorrente rispetto ad un mondo abituato ad accumulare (accumulare soldi, progetti, opere, «cattedrali»), per poi accorgersi che tutto quel che accumula non colma il proprio bisogno di Assoluto.

Tale incantesimo sembra infrangersi ancor più facilmente quando ci si riferisce al modo di vivere le relazioni nei diversi contesti interpersonali (nella famiglia, nella politica, nella società, ma anche nella Chiesa, nelle comunità religiose, nelle parrocchie): se il rapporto con l'altro è finalizzato al proprio tornaconto egoistico, rischia di diventare motivo di logoramento e di conflitto.

I rapporti interpersonali integrati in una prospettiva progettuale e vocazionale sono invece il metodo scelto da Dio per realizzare una felicità qualitativamente diversa, centrata su un modello di crescita che punta a dare valore ad ogni incontro, perché capaci di riconoscere nell'altro lo spazio che Dio si riserva per ricordarci che Lui continua a senso all'esistenza di ogni persona. È questa prospettiva educativa che permette di trovare il significato della propria vita anche quando non si ha la certezza di soddisfare tutte le proprie aspettative. “Solo un'educazione che aiuti a penetrare il senso della realtà, valorizzandone tutte le dimensioni, consente di immettere germi di risurrezione capaci di rendere buona la vita, di superare il ripiegamento su di sé, la frammentazione e il vuoto di senso che affliggono la nostra società”.⁵

La relazione autentica è il metodo che caratterizza ogni azione pastorale e missionaria, intesa come occasione di comunione e di amore operata secondo il modello del Vangelo. Questa è la preoccupazione che dovrebbe avere ogni credente, desideroso di scoprire il punto cruciale della propria realizzazione umana e spirituale, che sta “nel superamento di quella falsa idea di autonomia che induce l'uomo a concepirsi come un «io» completo in se stesso, laddove, invece, egli diventa «io» nella relazione con il «tu» e con il «noi»”.⁶

Inoltre, tale missione educativa non solo favorisce la crescita comune, ma rafforza e consolida l'identità del singolo. Infatti, attraverso la costruzione di relazioni sane la persona può modellare il proprio mondo intrapsichico e orientarsi verso nuove prospettive di senso. Se la relazione è l'opzione preferenziale per la crescita, essa è anche la via maestra per consolidare il proprio essere persona, creata ad immagine di Dio e da Lui chiamata a formare nuovi rapporti di solidarietà con tutto il creato.

⁵ CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA, *Educare alla vita buona del Vangelo*, n. 6.

⁶ *Ibidem*, n. 9.

“Il compito di svilupparsi come persone, rispettando la realtà di mistero è, inscindibilmente, un compito di *individuazione* e di *relazione*. Non soltanto non c'è individuazione senza relazione e viceversa, ma quanto più si raggiunge l'individuazione, tanto più si può o si è realizzata la relazione; mentre tanto minore è l'individuazione, tanto minore è la relazione”.⁷

Il lavoro di differenziazione di sé in rapporto alla relazione con l'altro, caratterizza pertanto la costruzione dell'identità di ognuno. Infatti, la presenza dell'altro imposta i termini del dialogo e dello scambio, e permette all'individuo di riconoscere ciò che c'è di valore anche nelle difficoltà che incontra, perché lo impegna a comprendere la propria realtà attraverso ciò che gli perviene dall'incontro e dal dialogo. Al contempo, l'altro rappresenta il limite, poiché nello scambio interpersonale ciascuno deve fare i conti con le differenze che caratterizzano l'identità del fratello.

“L'avvicinarsi ad un'altra persona significa anche, necessariamente, scostarsene; cioè l'aumento di intimità porta con sé una coscienza crescente dell'unicità dell'altro e del confronto con l'altro. Più speciali due persone diventano l'una per l'altra, maggiore può essere la pressione, da parte di entrambi i partner, di possedere l'altra totalmente o, nella fraseologia comune, di «diventare uno», ma ciò significherebbe in realtà la fine della reciprocità. L'intimità, per essere vitale, richiede allora la coscienza e l'accettazione del diverso nell'altro”.⁸

Nel dialogo la persona costruisce una piattaforma relazionale dove intesse le diverse trame del suo sistema di personalità. La relazione – nella pastorale così come nei diversi contesti affettivamente significativi qual è appunto ogni gruppo ecclesiale – diviene il luogo dell'incontro e della crescita, perché è qui che gli interlocutori possono accrescere e fortificare le loro risposte di senso integrandole in un progetto di vita che non è più uno sforzo solitario ma è un cammino comune rafforzato dal senso di una rinnovata spiritualità di comunione.

3. Gruppi ecclesiali che richiedono impegno e coinvolgimento

Parlare oggi di organizzazione nel contesto dei gruppi socio-formativi, impegnati in attività specifiche di dedizione agli altri o di formazione, significa rispondere al seguente interrogativo: come fa l'animatore di un gruppo a creare armonia tra i suoi membri?

L'accompagnamento e l'animazione di persone che vivono in un gruppo e si impegnano in attività di dedizione agli altri o di formazione (gruppi di volontariato, nuovi movimenti ecclesiali, gruppi di catechesi, ecc.) è un fenomeno complesso che richiede competenza ma anche una buona dose di buon senso.

A volte, quando si affrontano le problematiche dell'organizzazione di un gruppo e delle sue modalità di conduzione, ci si limita all'aspetto strumentale e all'esigenza di una maggiore efficienza. Tradizionalmente l'organizzazione di un gruppo è stata vista come un fatto essenzialmente strutturale che aveva come obiettivo l'efficacia nel raggiungimento di scopi e finalità quasi indipendentemente dalle persone presenti in tali strutture.

L'attenzione all'organizzazione di una struttura complessa qual è appunto quella di un gruppo con finalità di impegno, ci permette di recuperare nel fatto organizzativo sia la componente soggettiva eminentemente centrata sulle persone a cui l'attività del gruppo si rivolge, e

⁷ F. IMODA, *Sviluppo umano, psicologia e mistero*, Piemme, Casale Monferrato (AL) 1995, 196.

⁸ J. SPREY, *On the management of conflicts in families*, in «Journal of Marriage and the Family», 31 (1971), 699-706.

sia quella interpersonale che è relativa alle dinamiche che intercorrono tra gli individui, con le loro mutazioni e le loro costanti, con le trasformazioni presenti ma anche con lo sguardo rivolto a ciò che fonda l'esistenza e l'organizzazione del gruppo, e cioè gli obiettivi che il gruppo si prefigge.

Papa Francesco lo ricorda chiaramente quando si riferisce al caso specifico della parrocchia, intesa come laboratorio gruppale in trasformazione permanente. Quando dice che la parrocchia, "se è capace di riformarsi e adattarsi costantemente, continuerà ad essere *la Chiesa stessa che vive in mezzo alle case dei suoi figli e delle sue figlie*. Questo suppone che realmente stia in contatto con le famiglie e con la vita del popolo e non diventi una struttura prolissa separata dalla gente o un gruppo di eletti che guardano a se stessi. La parrocchia è presenza ecclesiale nel territorio, ambito dell'ascolto della Parola, della crescita della vita cristiana, del dialogo, dell'annuncio, della carità generosa, dell'adorazione e della celebrazione. Attraverso tutte le sue attività, la parrocchia incoraggia e forma i suoi membri perché siano agenti dell'evangelizzazione. È comunità di comunità, santuario dove gli assetati vanno a bere per continuare a camminare, e centro di costante invio missionario" (EG, 28).

► **Animatori efficaci nelle dinamiche dei gruppi ecclesiali**

Armonizzare tali aspetti trasformativi in un gruppo ecclesiale, sia a livello strutturale che a livello soggettivo ed intersoggettivo, vuole dire accogliere le sfide e le sollecitazioni che provengono dai diversi fattori interagenti e, soprattutto, prendere in considerazione le risorse presenti nell'organizzazione per favorire un migliore coinvolgimento nelle diverse attività e per risolvere le situazioni problematiche che a volte si presentano sia nelle dinamiche interne al gruppo sia nei diversi servizi in cui tali gruppi operano.

Il contributo di questa riflessione alla dimensione dell'organizzazione permette di focalizzare meglio la differenza tra le «certezze» organizzative e strutturali del gruppo e le «incertezze» derivanti dai problemi individuali e dalle dinamiche gruppali, e aiuta a riscoprire le vitalità e le risorse che l'organizzazione ha nel contesto della motivazione alla missione pastorale. In tale cornice si pone il significato strutturale e psicologico che il servizio di animazione di un gruppo assume nel contesto del singolo membro come pure dell'intera organizzazione della vita pastorale.

Tra le situazioni problematiche che a volte emergono nell'organizzazione di un gruppo possiamo ricordare: le difficoltà che riguardano la costruzione di un progetto condiviso, la fatica di responsabilizzare e formare le persone che sono inserite nel gruppo, la difficoltà a rinnovare gli assetti organizzativi e gestionali in vista di nuovi organismi di partecipazione, la problematica circolazione delle informazioni all'interno di un gruppo, la tendenza ad assumere progetti comuni in modo individualistico e solitario.

Più specifiche sono le difficoltà a cui vanno incontro coloro che hanno il compito di guidare e animare questi gruppi. Ricordiamo, tra le altre, la difficoltà a saper prendere decisioni da parte di molti *leader* e responsabili di gruppi, la povertà di strategie efficaci che aiutino ad una visione più ampia del servizio specifico del gruppo, la difficoltà a gestire in modo equilibrato l'instabilità e le contraddizioni che a volte emergono nel sistema sociale in cui il gruppo agisce, la tendenza a ricercare semplificazioni rassicuranti, anziché adottare soluzioni che implicano un coinvolgimento motivato da parte delle persone che sono presenti nel gruppo. E ancora, l'incapacità a veicolare comunicazioni e informazioni riconosciute come utili, le incomprensioni tra età

e sensibilità differenti, la fatica a partecipare ai momenti di comune programmazione, la condivisione dei processi decisionali della ecclesiale, l'attenzione partecipante di tutti all'interno del gruppo.

Per chi è chiamato a svolgere il servizio di animazione in un gruppo ecclesiale queste difficoltà specifiche, in contesti interpersonali sempre più complessi, sono una sfida a rinnovarsi perché il suo compito di *leadership* sia un vero servizio che aiuti tutto il gruppo a crescere verso gli obiettivi comuni.

4. Pensare e agire nell'esperienza di gruppo

Perché l'organizzazione di un gruppo è così importante per il servizio e l'animazione pastorale? Da una parte per la presa di coscienza delle difficoltà elencate, presenti nella struttura e nell'organizzazione di un gruppo. Dall'altra perché, alla radice delle potenzialità e delle disfunzioni presenti in un gruppo, c'è un sempre crescente influsso dei modelli culturali presenti, con cui le persone del gruppo pensano e percepiscono se stessi, il rapporto con gli altri e con il proprio servizio, col contesto sociale allargato. Parlando di gruppo ecclesiale come luogo di impegno dove rendere tangibile il Vangelo di Gesù anche a livello sociale, se da una parte ci focalizziamo sulle questioni organizzative intese come strumenti per agire, dall'altra vogliamo guardare all'organizzazione come modalità di pensare che si riflette nella ricerca di una vita comune, all'interno di un gruppo, intesa come risorsa primaria che impegna ciascuno ad attivare le proprie qualità in vista di un benessere relazionale efficace e rispettoso delle differenze presenti, che aiuta tutti a crescere insieme.

La tendenza che vogliamo privilegiare è quella che pone l'accento sul nesso esistente tra un ideale di organizzazione che a volte viene proposto nello stile dei gruppi ecclesiali, e i modelli concreti che si costruiscono sulla loro base. Questo tipo di riflessione favorisce, anche nel contesto dell'organizzazione dei gruppi ecclesiali socialmente impegnati (per esempio in servizi socio-assistenziali o di formazione, nei gruppi Caritas) la ricerca di modelli di convivenza in grado di migliorare la qualità della vita personale ed interpersonale, nonché di verificare l'efficacia dell'azione organizzativa sia all'interno delle opere che nelle dinamiche di gruppo. Infatti, se l'organizzazione è innanzitutto un modo di crescere nell'identità personale ed interpersonale dei membri di un gruppo, essa sarà anche la condizione per un agire dotato di senso.

► *I tanti «perché» che animano la diversità dei gruppi impegnati*

All'interno di un gruppo ogni persona è portatrice di una mentalità, di una visione del mondo, di un proprio modo di categorizzare le situazioni e le relazioni. Ognuno è portatore di cultura e prende parte attiva allo sviluppo di questa cultura in seno al proprio gruppo di appartenenza, attraverso il proprio stile di pensiero e di comportamento. Abbiamo già sottolineato come sia importante tenere conto non soltanto dell'efficacia organizzativa all'interno della struttura ma anche concepire le organizzazioni come fatto psicologico, cioè nella sua dimensione soggettiva e quindi con le caratteristiche che ogni persona vi apporta.⁹ Tale contributo sarà specifico ma anche inerente al proprio gruppo di appartenenza, al ruolo che la persona svolge, alla sua

⁹ Cf. M. AMBROSINI ET AL. (Eds), *Elementi di psicologia dell'organizzazione*, Cooperativa Libreria Universitaria Editrice, Bologna 1978.

storia personale, alla formazione ricevuta. Ad esempio, perché così tante persone che si rendono disponibili in un gruppo di impegno sociale o pastorale basano la loro vita su un modo preciso di concepire il servizio e la disponibilità agli altri, perché hanno idee così differenziate sul loro lavoro e sul servizio che svolgono; perché rispettano delle routine rigide di lavoro se hanno un qualsiasi compito; perché la loro vita e il loro coinvolgimento in gruppo è così diverso dalla loro vita privata; perché in alcuni gruppi indossano delle uniformi e in altri no; perché alcuni rispettano di più l'autorità dell'animatore; perché passano tanto tempo insieme in un posto preciso svolgendo un'attività in comune...?

A un osservatore esterno tutti questi comportamenti che accomunano le persone possono sembrare credenze, pratiche, stili di organizzare la vita gruppale a volte anche stravaganti, ma in effetti sono modalità concrete che caratterizzano la vita strutturale di gruppo nella sua specifica dimensione culturale pensata ma anche sperimentata nel concreto del vissuto di ognuno.

In altre parole, non basta che la dinamica organizzativa di un gruppo sia efficiente e rispondente a dei canoni prestabiliti per poter affermare che sia funzionale agli obiettivi condivisi. Occorre che tenga conto delle persone che interagiscono e che, implicitamente o esplicitamente, vivono insieme un'esperienza relazionale in cui riflettono modelli culturali pensati, partecipati, ed esplicitati nel quotidiano anche attraverso piccole regole di organizzazione interna.

5. Organizzazione di gruppo e obiettivi formali

L'organizzazione di un gruppo comporta la condivisione di un interesse che motiva l'impegno e la testimonianza dei singoli, attraverso attività strutturate in modo forma ed informale, per garantire il coinvolgimento di tutti. Con questa prospettiva si presta particolare attenzione ai comportamenti delle persone, per cui risulta che l'organizzazione è qualcosa di più di uno strumento per raggiungere obiettivi specifici. Quando però si enfatizza l'aspetto formale ed organizzativo del gruppo, si amplifica la disparità tra gli obiettivi proclamati e gli obiettivi realmente perseguiti; inoltre, molte energie organizzative sono orientate a far sopravvivere e a mantenere il sistema stesso.

In altri termini l'organizzazione è impegnata a conservare il proprio equilibrio interno ed esterno attraverso il fare bene insieme, in cui si privilegia l'integrazione dei membri nel sistema organizzativo e, a sua volta, del sistema organizzativo nell'ambiente più in generale. Da questa prospettiva l'organizzazione di un gruppo richiede che le persone si adattino all'ambiente.

Insieme a questa dimensione che mette in evidenza l'aspetto organizzativo di un gruppo, c'è anche la centralità delle persone che compongono il gruppo, in cui si mette in evidenza i rapporti interpersonali e l'affettività reciproca centrato sulla motivazione della convivenza.

Le norme e le regole comportamentali indipendenti dalle caratteristiche dei singoli sono meno importanti delle strutture informali basate sulle caratteristiche personali. Ognuno è portatore di una propria mentalità, di idee, di valori e di interessi che lo caratterizzano, e tutto ciò contribuisce a costruire, nelle interazioni, una struttura informale relativamente stabile e influente fatta di modi di concepire, modi di agire, modi di esercitare e di comunicare il proprio potere personale.

Le funzioni della struttura informale enfatizzano alcuni aspetti relativi alla persona: i singoli non sono funzionali al fine «razionale», ma sono esseri completi, animati da molteplici sentimenti, motivazioni e valori. In tale contesto acquistano importanza il rispetto di ciascuno, il confronto reciproco, la continua comunicazione, la flessibilità nelle prese di posizione.

In questo modello ogni singola struttura dell'organizzazione viene analizzata in base alla funzione che svolge nell'assicurare la sopravvivenza partecipativa dell'intera organizzazione. La validità di un singolo comportamento viene valutata in base alle funzioni che svolge per aiutare gli altri, e i diversi elementi di un'organizzazione vengono visti tra loro interconnessi ed interdipendenti. I conflitti che si presentano non vengono ignorati o soffocati, ma valorizzati e gestiti all'interno di relazioni di interdipendenza.

6. La centralità della persona nello stare insieme

Questo modello relazionale applicato ai gruppi ecclesiali può essere identificato lì dove si cerca di rivalutare la persona e il valore della soggettività, in cui si scopre l'importanza della qualità umana tra i membri, una qualità che non può essere ridotta ad alcuni aspetti funzionali delle singole attività.

Pertanto, all'interno delle organizzazioni le relazioni sono privilegiate rispetto all'attivismo efficiente del gruppo, soprattutto le relazioni informali rispetto a quelle mediate dalle strutture razionali e formalizzate. Gli elementi strutturali, le varie programmazioni a breve e a lungo termine, sono relativizzate e comunque poste in secondo piano e, se limitano l'autonomia dei singoli membri, sono visti con diffidenza e sospetto.

In questo modo, “dal primato dato al funzionamento delle opere, tipico del modello razionale, si passa così al primato dato alla specificità della persona, alle potenzialità, qualità, abilità, interessi di ogni membro”,¹⁰ facilitando così l'integrazione delle caratteristiche personali con il bene del gruppo, dei suoi obiettivi e del suo ideale. Dal principio di sottomissione alle esigenze dell'istituzione, proprio del modello razionale, si passa così a considerare l'organizzazione del gruppo come strumento per il benessere e lo sviluppo delle persone.

L'enfasi posta sulla costruzione di buoni rapporti interpersonali e una certa confusione tra ruoli e funzioni influenza anche le opere e i servizi ecclesiali organizzati secondo questo stile di gruppo di tipo «familiare». Lo spirito di spontaneità e di condivisione è sentito come fonte di energia per armonizzare le esigenze e le divergenze interpersonali, in un gruppo dove le relazioni sono centrali.

In esso acquistano importanza particolare i valori comuni e la condivisione interpersonale che permette alle persone di sentirsi famiglia piuttosto che agglomerato di individui. La direttiva di base è quella di far sì che ognuno si senta realizzato e valorizzato nella propria specificità e diversità, a discapito della precedente visione di uniformità. Il gruppo si comprende come organismo vivente che rende felici le persone, dove ognuno ha lo spazio necessario per crescere secondo i suoi ritmi e i suoi tempi.

¹⁰ G. TACCONI, *Alla ricerca di nuove identità*, Elledici, Leumann (TO) 2001, 106.

7. Imparare a collaborare nel rispetto reciproco

L'approccio costruttivo alle relazioni interpersonali, che non enfatizza il profitto ma incoraggia piuttosto una visione solidale delle risorse umane, comporta alcune disposizioni orientative che predispongono le persone ad operare in termini di gratuità e di dono reciproco.

La disposizione fondamentale è quella del confronto, in cui ognuno avverte l'esigenza di una chiarezza che permetta di identificare le varie componenti della situazione problematica o di tensione. L'obiettivo è di garantire il rispetto e la comprensione delle reciproche differenze, onde evitare il rischio di arenarsi in conflitti che minacciano la coesione relazionale o l'integrità della stima di sé e quindi il valore stesso della persona.

In questa fase di confronto è importante facilitare un clima di fiducia per scoprire ciò che avviene realmente quando si sta male insieme. Perché questa fase possa essere costruttiva è necessario mettere a fuoco le dinamiche interpersonali che emergono nel gruppo, in modo da chiarificare i diversi aspetti e sondare il livello di coinvolgimento di ognuno, tenendo conto che la conoscenza delle condizioni descrittive ed oggettive della situazione relazionale contribuisce ad arricchire e ad ampliare la conoscenza dei vissuti gruppalì.

Tale chiarezza comporta sia un momento di consapevolezza, in cui le persone prendono coscienza di ciò che sta succedendo tra di loro, e sia un momento di condivisione negli scambi, in cui ognuno manifesta il proprio punto di vista sapendo che la diversità non è una minaccia ma un arricchimento per la costruzione comune.

Ciò permette di fare quel salto qualitativo indicato da papa Francesco, quando parla di unità che prevale sulle divisioni interpersonali e che aiuta a riscoprire ciò che lega le persone piuttosto che ciò che le divide, coinvolgendosi a trasformare le tensioni «in un anello di collegamento di un nuovo processo». «In questo modo, si rende possibile sviluppare una comunione nelle differenze, che può essere favorita solo da quelle nobili persone che hanno il coraggio di andare oltre la superficie conflittuale e considerano gli altri nella loro dignità più profonda» (EG, 228).

Insieme alla presa di coscienza delle problematiche che emergono dalla diversità delle posizioni, e dopo il confronto dialogico sulle stesse, occorre anche prestare attenzione alle risonanze emozionali che emergono dalle situazioni conflittuali. Anche in questo caso è utile che la persona sia consapevole delle emozioni che vive e sappia renderle partecipi agli altri, poiché la condivisione equilibrata dei vissuti emozionali modera l'accumulo di tensioni all'interno dei gruppi.

Il confronto tra le persone che vivono un disagio interpersonale esige quindi una rinnovata capacità di comunicazione tra le parti in conflitto, perché imparino a manifestare le loro diverse posizioni senza congelarle in un clima relazionale che col tempo rischia di diventare superficiale e equivoco.

Di fatto, la conoscenza delle problematiche e delle emozioni da esse generate permette di discernere significati diversi, in vista di una migliore congruenza tra gli ideali desiderati e la realtà vissuta, cogliendo un nuovo modo di stare insieme che aiuti non solo a risolvere i problemi immediati ma soprattutto a dare prospettive di senso alla stessa convivenza comunitaria.

► **Quando le esperienze di comunione arricchiscono la missione**

Il riconoscimento delle differenze delle persone che partecipano ai gruppi ecclesiali permette di fare un passo successivo: quello di integrare gli interessi di tutti in un unico progetto di missione e di testimonianza. La visione di una evangelizzazione astratta e ideale deve lasciare il posto ad una ricchezza fatta di risorse umane che concorrono alla comune missione che accomuna le persone che si radunano insieme.

Infatti, la collaborazione per un progetto comune facilita l'apporto di tutti per "dare forma a comunità accoglienti, in cui tutti gli emarginati trovino la loro casa, a concrete esperienze di comunione, che, con la forza ardente dell'amore – «Vedi come si amano!» (Tertulliano, Apologetico, 39, 7), attirino lo sguardo disincantato dell'umanità contemporanea".¹¹ La bellezza della fede professata deve risplendere nelle azioni di una vita comune resa credibile dalla coerenza dei comportamenti reciproci, che danno priorità a ciò che unisce piuttosto che a ciò che divide e che permette ad ogni credente di chiedersi: Per chi sono io? Questo interrogativo "illumina in modo profondo le scelte di vita, perché sollecita ad assumerle nell'orizzonte liberante del dono di sé. È questa l'unica strada per giungere a una felicità autentica e duratura!"¹²

In effetti, l'integrazione degli interessi condivisi obbliga le persone a far convergere le diverse posizioni su un terreno comune, dove c'è una maggiore flessibilità ed una migliore disponibilità ad accettare le diversità dell'altro, riconoscendone il valore e la funzionalità.

Questo atteggiamento porta a riscoprire una comunanza che va al di là delle attese e dei bisogni dei singoli, poiché risponde alle aspettative autentiche di tutti fondate sui valori in cui l'intero gruppo si riconosce.

8. Lo spirito di creatività per un'effettiva crescita interpersonale

Per realizzare un senso di appartenenza vicendevole attraverso la collaborazione attiva di tutti occorre favorire un clima comunitario in cui le persone si coinvolgono nella ricerca di soluzioni costruttive e mutuamente arricchenti, mettendo in atto una varietà di risposte che aiutino a riformulare le condizioni problematiche attraverso l'apporto di nuove idee e di nuove proposte.

Un esempio di questo spirito creativo che occorre alimentare nella gestione dei gruppi pastorali, lo attingiamo da un episodio riportato dal libro «Animare gruppi ad alta tensione»:

Era da tempo che pensavo di entrare in un gruppo per impegnarmi a fare qualcosa, ma non ne trovavo mai l'occasione. Sembrava che non ci fosse il gruppo giusto per me. Un giorno, però, il mio amico Franco mi ha chiesto se volevo accompagnarlo alla riunione del suo gruppo. Non avevo pensato minimamente che quello sarebbe stato un pomeriggio importante per me, non avevo neanche tanta voglia di andarci. Fatto sta che quando siamo arrivati all'ingresso della stanza dove si sarebbe svolta la riunione, uno dei responsabili del gruppo ci è venuto incontro dicendo a Franco: «Ma come, non offri niente al tuo amico?». Fu così che, senza volerlo, mi sono

¹¹ BENEDETTO XVI, *XIII Assemblea generale ordinaria del Sinodo dei Vescovi (7-20 ottobre 2012). Messaggio al Popolo di Dio*, http://www.vatican.va/roman_curia/synod/documents/rc_synod_doc_20121026_message-synod_it.html, n. 3.

¹² SINODO DEI VESCOVI (2918), *Documento finale*, n. 69.

trovato dentro la stanza, dove già le bottiglie di bibite erano sparse qua e là sui tavoli. Quando la settimana successiva ho riacomagnato Franco per la solita riunione, Giovanna, la stessa responsabile della settimana precedente, era lì che ci aspettava per la solita aranciata fresca. Quando mi ha visto mi ha subito detto: «nel programma di questa sera abbiamo un film. Vieni anche tu?» Dinanzi a questa proposta mi sono sentito spiazzato. Gli ho risposto: «Ma io non sono iscritto al vostro gruppo». E lei: «la tua iscrizione l'hai fatta con quella bottiglia di aranciata!».¹³

Questo spirito creativo genera un senso di direzionalità congruente con i valori personali e le aspirazioni individuali di ciascuno dei suoi membri. Ciò contribuisce al senso di identità e motiva ciascuno a coinvolgersi personalmente per il bene di tutti.

Con tale prospettiva l'attenzione gruppale sarà centrata non tanto sui singoli eventi e esperienze forti che si possono intraprendere, né tanto meno sull'incapacità a capirsi e a comunicare tra le persone, o ancora sui singoli pregiudizi che insorgono quando persone condividono esperienze di gruppo, ma piuttosto sul processo di crescita reciproca dove è possibile sviluppare una nuova comprensione delle reciproche differenze e delle problematiche che la dedizione alla vita ecclesiale può attivare.

In questo modo l'attenzione alle dinamiche interpersonali aiuterà ad enfatizzare ciò che unisce e a rafforzare il senso del bene comune, favorendo un atteggiamento di «formazione permanente» che facilita la crescita verso i valori che sostengono lo spirito di collaborazione.

Ne emerge uno stile di vita relazionale che mette in risalto una ricchezza comune identificabile come nuovo «carattere comunitario», dove le persone imparano a canalizzare le loro energie verso una relazionalità «qualitativamente» migliore perché centrata sulla testimonianza e la condivisione dei valori.

In questo senso acquistano importanza particolare quei valori comuni fondati sulla reale esperienza di condivisione interpersonale, che permette alle persone di sentirsi famiglia, gruppo, comunità, piuttosto che agglomerato di individui apparentemente in contatto. Se ognuno si sente realizzato e valorizzato nella propria specificità e diversità, l'esperienza di gruppo diventa una vera e propria missione educativa per l'evangelizzazione.

Con tale prospettiva relazionale, la chiesa potrà fare leva sui dinamismi interiori della persona per facilitare il coinvolgimento e l'orientamento verso scelte di vita che aprono al bene comune.

Questo è certamente un punto forte che impegna ciascuno a riconoscere le tante risorse presenti in loro come dono di Dio, e a sentirsi confermati da un ambiente ecclesiale che accoglie e rafforza ognuno lungo il proprio cammino di crescita.

Tale visione esclude l'etichettamento di un ipotetico modello ideale di gruppo e sollecita ciascuno ad assumere la responsabilità di uno stile di comunione sufficientemente flessibile per riscoprire il dono della diversità, imparando a riconoscere ciò che di positivo c'è nell'altro, per valorizzarlo come dono di Dio.

¹³ Cf. G. CREA – F. MASTROFINI, *Animare i gruppi e costruire la comunità. Indicazioni e metodi per una leadership responsabile*, Dehoniane, Bologna 2004.

9. La costruzione di un fondo comune come processo di formazione continua

La flessibilità ad accogliere le differenze relazionali con spirito collaborativo comporta un diverso modo di intendere il cambiamento quando ci sono delle difficoltà comunitarie: esso non è tanto un risultato da ottenere occasionalmente o in maniera episodica, ma è parte integrale del processo di crescita vissuto quotidianamente all'interno del gruppo.

Con questa prospettiva il cambiamento dei rapporti interpersonali cessa di essere un *optional* legato alla buona volontà o alla raggiunta consistenza psicologica dei singoli, ma diventa un metodo di formazione permanente nelle esperienze ecclesiali, in quanto caratterizza il modo con cui le persone imparano a diventare appartenenti allo stesso ideale comune.

Nel gruppo inteso come contesto di apprendimento le persone imparano a partecipare alla ricchezza delle relazioni quotidiane, integrando le diverse dimensioni del vissuto interpersonale, anche quando ci sono condizioni di malessere che generano disagio e sofferenza.

“Se il gruppo non è la causa della crescita personale, tuttavia la può favorire, stimolare: offre la possibilità di apprendere, di formare quelle capacità in cui i valori si incarnano. La responsabilità è un salto di qualità che può derivare soltanto dall'interno delle persone. [...] Ma è anche, contemporaneamente, una decisione che non può restare individuale e segreta: una decisione che mette il membro in comunione con quelli che hanno risposto alla stessa «chiamata»”.¹⁴

L'integrazione delle diversità relazionali nel processo di permanente formazione alle relazioni è un cammino di costruzione di un «sinfonia ecclesiale ed apostolica» dove affluiscono le risorse di tutti per il bene della comune missione.

Così come le diverse note concorrono alla bellezza della musica, anche le diversità del singolo partecipano a quel fondo comune che costituisce il vero obiettivo della vita ecclesiale. Il processo di integrazione delle diversità non cessa mai di essere realizzato ma continua come esperienza di conversione e di formazione reciproca, dove ognuno impara ad accogliere la storia dell'altro come storia di salvezza.

Questo significa che l'atteggiamento formativo non cessa mai di orientare i vissuti interpersonali verso gli obiettivi che accomunano i propositi e le aspirazioni di ciascuno. Anzi, la coscienza di essere «comunità di comunità» alimenta il desiderio di essere in continua formazione.

Solo così sarà possibile tradurre i buoni propositi in un modo di vivere i rapporti interpersonali che rifletta autenticamente lo stile evangelico del dono e del servizio. Poiché è nella relazione che i grandi orientamenti di giustizia e di solidarietà secondo lo stile del Vangelo diventano operativi, attingendo forza dalla contemplazione di quell'amore di Dio che spinge ad essere testimoni autentici di carità.

crea@unisal.it ■

¹⁴ P. GRIÉGER, *Costruzione della persona e vita comunitaria. Comunità di persone/1*, Ancora, Milano 1981, 181.

Sempre più connessi, sempre più soli e insicuri

Ritratto degli adolescenti

nell'epoca della rivoluzione digitale e della minorizzazione degli adulti

M. Emanuela Coscia*

Always connected, always alone and insecure

Portrait of adolescents in the age of the digital revolution and the reduction of adults

► SOMMARIO

Nel presente articolo vengono esposti, con un approccio critico, i punti focali del rapporto adolescenti-media digitali. Se da un lato si pone l'accento sulla rivoluzione digitale e sul suo aver dato impulso al culto generalizzato dell'io-utente, alla disintermediazione, alla biomedialità, allo sharing ed all'affermarsi di concetti come post-esperienza e post-verità, dall'altro si esplorano le difficoltà del mondo adulto nel farsi carico delle nuove generazioni al contempo fragili e spavalde: non a caso oggi si parla di «evaporazione del padre» e di «minorizzazione degli adulti». Quali ricadute ha tutto ciò sugli adolescenti? Come affrontare le sfide della surmodernità e dell'omologazione (soprattutto estetica) propugnata dai mass media? In cosa consistono le social mode e quali le più diffuse fra di esse? Che genere di dipendenze crea l'esigenza di rimanere sempre connessi?

► PAROLE CHIAVE

Evaporazione del padre; Figlio-Narciso; Iconocosmi; Minorizzazione degli adulti; Nomofobia; Post-esperienza; Post-verità; Selfite; Rivoluzione digitale; Social Mode; Surmodernità.

* **M. Emanuela Coscia** è Docente Invitata per «Comunicazione sociale» nella Facoltà di Scienze della Comunicazione Sociale dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.

Nel municipio di Tokyo il giovane Akihiko Kondo si è sposato con Hatsune Miku, una popstar giapponese dai lunghi capelli azzurri, occhi verde mare, molti concerti alle spalle. Lui pensa a lei durante tutto il giorno. Lei lo sveglia ogni mattina, lo saluta quando va al lavoro e quando di sera sa che sta per tornare accende tutte le luci di casa, infine gli ricorda quando è il momento di andare a dormire. E fin qui sarebbe una storia come tante altre, se non fosse per il fatto che tale matrimonio non ha valore legale dal momento che Hatsune è in realtà un «ologramma» – e dunque senza alcuna concretezza tridimensionale – che canta grazie a un sintetizzatore software conosciuto come *vocaloid*. Durante la celebrazione del matrimonio lei era «rappresentata» da una piccola bambola (con le sue fattezze) alla quale Akihiko ha messo al dito una fede d'oro. È stata l'azienda produttrice di Hatsune, la Gatebox, a rilasciare l'attestato di matrimonio fra lei ed Akihiko. Non si è trattato però di un singolo caso di matrimonio fra umano ed un ologramma, dal momento che ad oggi la Gatebox ha rilasciato oltre «tremilasettecento» attestati di matrimonio di questo tipo.¹ Ed a chi pensa, con la tranquillità di chi vive a migliaia di chilometri di distanza dal paese del Sol Levante, che tutto ciò sia un qualcosa di «lontano» dalla realtà giovanile italiana, occorre ricordare che il Giappone – con la sua cultura, le sue credenze, i suoi ideali – è già dentro le case di milioni di bambini ed adolescenti italiani, da più di trent'anni: oltre l'80% dei cartoni animati in onda sulle emittenti televisive (tanto in chiaro quanto in digitale), è *made in Japan*. E un cartone animato non è mai solo una serie di immagini colorate che si susseguono velocemente sullo schermo: dietro vi è sempre una storia che è narrazione di una cultura.

Berlino: un ragazzo, salito sul tetto di un vagone della metropolitana che viaggia a tutta velocità, in corrispondenza del canale Landwehr prende la rincorsa e si lancia nel vuoto facendo un volo di 20 metri prima di finire nelle acque del fiume. Il tutto «immortalato» dalle riprese di ben tre telecamere: la prima, una *bodycam* del ragazzo che si lancia; la seconda, gestita da un amico rimasto sul tetto del vagone; la terza, in mano ad un altro amico che dagli argini del canale filma il salto nel fiume.² In pochissimo tempo il video diventa virale sui *social network*, raccogliendo centinaia di migliaia di visualizzazioni e di *like*. «Istigazione al suicidio» – la polizia berlinese ha definito questa bravata, che però ha fatto del protagonista una piccola *star* del web tirandolo via dall'anonimato e dandogli grande notorietà (quand'anche il suo esempio sia stato tutt'altro che positivo). Purtroppo questo ragazzo non era il primo, né sarà l'ultimo, a cimentarsi in questa pratica del *surf* sul tetto di vagoni di treno o metropolitana.

Sophie Stevenson, una ragazza inglese, durante un viaggio a Barcellona conosce il giovane olandese Jesse Mateman. Un po' di tempo dopo questo loro primo incontro lui la invita ad Amsterdam: Sophie percorre oltre 600 chilometri per rivederlo ma, quando giunge in albergo e gli scrive di essere arrivata in Olanda, riceve tramite Whatsapp un messaggio di Jesse con su scritto «*you were pigged, it was all a joke*» («sei stata acchiappata, era tutto un gioco»), corredato dalle *emoticon* di due teste di maiale. Sophie avrebbe così scoperto di essere stata vittima del *Pull a Pig* (acchiappa un maiale), un «gioco» in cui degli amici si sfidano nell'abbordare ragazze

¹ Cf. Giappone, sposare un ologramma: il caso di Akihiko e Miku, in «askanews», (12.11.2018), in <https://bit.ly/2DuvOIS>, (15.11.2018), 1.

² Cf. DAILY MAIL, Reckless teen jumps from the top of a moving train into a canal - Daily Mail, (03.05.2018), in <https://www.youtube.com/watch?v=AUoRjs1ogOE>, (07.07.2018).

grasse e poco attraenti e vince chi riesce a conquistare (e stare) con la più brutta o la più in sovrappeso per poi umiliarla dicendole che si trattava solo di uno «scherzo». Nonostante Jesse abbia negato con forza l'accaduto, la notizia di ciò che sembra sia successo fra i due ha fatto in pochissimo tempo il giro del mondo, rimbalzando sui siti di informazione delle grandi testate giornalistiche così come nel chiacchiericcio dei *social network* e, a prescindere o meno dalla veridicità (totale o parziale) di quanto accaduto a Sophie, ha messo in luce un nuovo «gioco» (i ragazzi lo chiamano *challenge*, ossia *sfida*) che, grazie al web, invece di rimanere confinato nella stanza di quell'hotel di Amsterdam ha ottenuto risonanza mondiale.³

Akihiko, il ragazzo berlinese, Jesse: tre storie che non rappresentano «casi isolati», ma che invece mettono in luce quanto la rivoluzione tecnologica e digitale degli ultimi anni offra – *in primis* agli adolescenti – degli strumenti facili da maneggiare, con cui «è bello» convivere ma le cui conseguenze sono ben lontane dall'essere percepite nell'immanenza dell'atto. Dunque per avere una visione quanto più ampia sugli adolescenti è fondamentale rintracciare le coordinate che delimitano lo spazio intimo, personale, sociale e pubblico entro il quale si muovono, nonché le caratteristiche psicologiche, sociologiche, tecnologiche e comunicative che lo plasmano. Ma per far questo occorre innanzitutto osservare con attenzione il «nuovo planisfero» disegnato dalla rivoluzione digitale: partendo dal tracciarne i lineamenti principali (culto generalizzato dell'io-utente, disintermediazione, biomedialità, *sharing*) e le loro conseguenze più evidenti (*multitasking* identitario, cybersocialità, post-esperienza e post-verità), nel presente articolo verranno esposti – con un approccio critico – i punti focali del rapporto *adolescenti-media digitali*. In tutto ciò un ruolo fondamentale è giocato dal mondo adulto che sempre più, ed a tutti i livelli – Stato, Scuola, Famiglia –, si esime dal farsi carico e dal prendersi cura delle nuove generazioni al contempo *fragili* e *spavalde*: non è un caso se, nel delineare alcuni elementi fondamentali dell'epoca attuale, si parli sempre più spesso di «evaporazione del padre» e di «minorizzazione degli adulti». Come reagiscono gli adolescenti di fronte alle sfide della surmodernità ed all'omologazione (soprattutto estetica e relazionale) propugnata dai *mass media*? Cosa significa per costoro vivere in iconocosmi (mondi fatti di immagini) il cui mantra sembra essere «*Pics or didn't happen*»? Quali dipendenze crea l'esigenza di rimanere *sempre connessi*? Se grazie alla rete (ed ancor più alle *app*) *il tutto* diventa l'unica unità di misura contemplabile, cosa resta dell'infinito e del suo senso?

1. Tratti salienti dell'attuale rivoluzione digitale

Fin dai tempi antichi ogni generazione era simile a quella che l'aveva preceduta, i figli imparavano dai padri. Con l'avvento e la grande diffusione della rivoluzione digitale e dei suoi strumenti sembra che tutto sia facile, che tutta la conoscenza possibile ed immaginabile sia a portata di mano. L'esistenza di blog, di *social network*, ecc., ha dato alle persone la consapevolezza di essere potenzialmente «soggetto» di conversazione e non solo «oggetto» di quest'ultima. Gli

³ Cf. C. TIZIANI, *La storia di Sophie Stevenson e del crudele gioco «Pull a Pig»*, in «Ultima Voce», (13.10.2017), in <https://www.ultimavoce.it/sophie-stevenson-pull-a-pig/>, (14.11.2018), 1-2.

stessi eventi dell'esistenza non li si considera più solo come fatti privati ma oggetto di comunicazione pubblica. In questo senso, ci si ritrova "di fronte a un'evidente accumulazione e diffusione di pratiche nelle quali gli individui «giocano» con le forme di auto-rappresentazione".⁴

Spesso si sente dire che l'odierna «rivoluzione mentale» sia il frutto, o meglio la conseguenza, della rivoluzione tecnologica in atto, e invece è l'esatto contrario: è il mondo digitale a essere la conseguenza di una qualche rivoluzione mentale che "si è procurata quegli strumenti adatti al suo modo di stare al mondo e lo ha fatto molto velocemente: [...] da quale angolo stavamo cercando di venir fuori quando ci siamo costruiti degli strumenti che ci consentivano finalmente di giocare su più tavoli simultaneamente?".⁵ Il punto dunque non è quale tipo di mente possa generare l'uso di Google, quanto piuttosto quale tipo di mente abbia generato uno strumento come Google; parimenti più che cercare di capire se-come-quanto l'uso degli *smart phone* disconnetta l'individuo dalla realtà, occorrerebbe individuare quale tipo di connessione alla realtà si cercasse allorché il telefono fisso è sembrato definitivamente inadatto alle esigenze dell'uomo d'oggi.⁶

Servendosi della rivoluzione digitale l'individuo, invece di impiegare il proprio tempo a generare molti mondi belli e diversi applicandosi su cose per le quali non vi era però certezza di sviluppo futuro, ha preferito investire il proprio tempo ad inventare un unico ambiente – il digitale – in cui riversare tutti i mondi possibili ed il cui sviluppo è potenzialmente infinito poiché è stato pensato per contenere «tutto». La tecnologia, inoltre, è tanto più seducente quanto più riesce ad offrire ciò che soddisfa la vulnerabilità umana: ad esempio quando ci si sente soli, ma si ha paura dell'intimità, le connessioni digitali possono offrire l'illusione della compagnia senza gli impegni dell'amicizia o di una qualsiasi altra forma di relazione faccia a faccia, corpo a corpo.⁸ Akihiko Kondo, che ha «sposato» l'ologramma di Hatsune Miku (e come il suo più di 3700 «matrimoni»), ce lo dimostra. È come se gli uomini, più passa il tempo, più perdano qualcosa della loro umanità preferendole una qualche forma di artificialità sicuramente più performante e meno fallibile. «Uomo-tasti-schermo»: questa è la postura che definisce, per eccellenza, l'era digitale.⁹

1.1. Culto generalizzato dell'io-utente: disintermediazione, biomedialità, «sharing»

Se per secoli le varie civiltà erano avvezze a cercare la struttura del mondo mettendone i vari elementi in fila l'uno dopo l'altro, e ad affrontare i problemi ordinandoli per dimensione, oggi il Web propone un mondo senza inizio né fine, senza un sopra e un sotto, e al quale si può accedere da una delle sue innumerevoli porte. Questa rivoluzione tecnologica cela dietro di sé una rivoluzione mentale che si caratterizza per un cambiamento di «movimento» del pensiero, di «uso» del cervello.¹⁰ Il sociologo David Le Breton si spinge oltre, fino a definire il digitale "uno

⁴ G. BOCCIA ARTIERI, *Forme e pratiche della socievolezza in Rete, Connessi in pubblico*, in «Sociologia della Comunicazione», 22 (2011) 41-42, 53.

⁵ A. BARICCO, *Game*, Einaudi, Torino 2018, 31.

⁶ Cf. BARICCO, *Game*, 31.

⁷ Cf. BARICCO, *Game*, 44.

⁸ Cf. Sh. TURKLE, *Insieme ma soli. Perché ci aspettiamo sempre più dalla tecnologia e sempre meno dagli altri*, Ed. Codice, Torino 2012, 3.

⁹ Cf. BARICCO, *Game*, 42.

¹⁰ Cf. *Ibidem*, 81.

stato d'animo indispensabile anche se non lo si è scelto".¹¹ Si è di fronte ad una sorta di «umanità aumentata», ossia all'ebbrezza che il Web dà ad ogni utente permettendogli di spostarsi «lateralmente», viaggiare ovunque, accedere ai «cassetti» delle vite altrui; un «oltremondo» in cui chiunque può entrare e sperimentare la velocità ed una «nuova» libertà.

Negli ultimi anni, grazie alla diffusione delle tecnologie digitali, si è assistito a una sempre più marcata «rivoluzione copernicana» che ha posto l'*io-utente* al centro del sistema, facendogli provare l'euforia di quella nuova «libertà» generata dai processi di *disintermediazione* (ossia la riduzione al ricorso di intermediari): dall'*e-commerce* all'*homebanking*, dai rapporti in rete con le amministrazioni pubbliche alla condivisione *online* di beni e servizi, dal *self-tracking* alla *domotica*, si è sempre più autonomi e liberi nella gestione del proprio tempo.¹² Ad esempio: è possibile fare la spesa scegliendo ed acquistando i prodotti *online* e farsela recapitare direttamente a casa (*e-commerce*); anche oltre l'orario di chiusura, si può disporre un bonifico semplicemente collegandosi al sito *online* della propria Banca (*homebanking*); per verificare le presenze/assenze del proprio figlio a scuola basta accedere al registro elettronico scolastico (*rapporti in rete con le amministrazioni*); se si abita in una città e, per un qualsiasi motivo, si ha necessità di usare un'automobile, non occorre possederne una in quanto basta essere iscritti a uno dei tanti siti di *car sharing* per trovare (nel giro di pochi secondi) la macchina libera più vicina al luogo in cui si è e, tramite un'applicazione per *smartphone*, aprirla e metterla in moto pur non disponendo di alcuna chiave «fisica»; tramite lo *smartphone* si possono accendere i termosifoni di casa quando si sta ancora al lavoro e, rientrati nella propria abitazione, essere accolti dal giusto tepore (*domotica*); si può correre o camminare per un certo lasso di tempo e, grazie a un'applicazione scaricata sul proprio *smartphone*, sapere non solo quanti chilometri si sono percorsi e le calorie perse, ma anche ricostruire esattamente il percorso fatto, ecc. (*self-tracking*). «Saltare passaggi» è ciò che la *disintermediazione* ha sancito con forza, offrendo agli utenti una presa diretta sulle cose. Al di là di questi processi minuti, occorre riflettere su quanto la *disintermediazione* rappresenti un fattore di trasformazione dei rapporti sociali. Infatti se da un lato produce una generale insofferenza che porta a considerare come un «ostacolo da eliminare» qualunque soggetto si frapponga tra un bisogno o desiderio e la sua immediata soddisfazione, dall'altro ha ricadute ed effetti anche sul mondo del lavoro che la *gig economy*, automatizzando e snellendo sempre più i processi, destruttura a ritmi molto veloci.¹³

Un altro fattore di trasformazione dei rapporti sociali, dovuto alla diffusione dei media digitali, è quello della *biomedialità*, ossia la sovrapposizione tra uso dei media e creazione della propria identità personale (digitale), caratterizzata dalla trascrizione virtuale e dalla condivisione telematica (perlopiù in tempo reale, soprattutto attraverso i *social network*) delle biografie personali, e quindi ad esempio di ciò che si pensa, si vive, si vede, si ascolta, ecc., inaugurando così una nuova fase all'insegna della primazia dello *sharing* (ossia della *condivisione*) sulla *privacy*. Gli strumenti della comunicazione divengono, dunque, una componente costitutiva della stessa natura umana.¹⁴ La centralità dell'*io-utente*, la *disintermediazione*, la *biomedialità*, la prevalenza

¹¹ A. ROMEO, *Posto, taggo, dunque sono? Nuovi rituali e apparenze digitali*, Mimesis, Milano/Udine 2017, 80 (citato lì)

¹² Cf. CENSIS, *I media digitali e la fine dello star system*. Quindicesimo Rapporto sulla comunicazione, Franco Angeli, Milano 2018, 8.

¹³ Cf. CENSIS, *I media digitali e la fine dello star system*, 168.

¹⁴ Cf. *Ibidem*.

dello *sharing* sulla *privacy* determinano una profonda modificazione della natura stessa della relazione fra individuo e media digitali: se da un lato l'utente cerca nella rete le risposte immediate alle proprie esigenze, dall'altro è la rete a richiedere all'utente un costante coinvolgimento (basti pensare, ad esempio, a ciò che accade nei *social network*). Tutto questo si traduce in "uno stato di prolungata attesa, una conversazione con gli stessi strumenti digitali mai davvero chiusa, perché correlata al fatto di essere sempre connessi, in attesa del contatto con un altro potenziale interlocutore",¹⁵ determinando dunque il sorgere di nuovi riti, nuovi tabù, nuovi tic o compulsioni quotidiane, come ad esempio l'uscire di casa portandosi dietro il caricabatteria al fine di scongiurare il pericolo di rimanere con lo schermo spento fra le mani.

Si è di fronte al *culto generalizzato dell'io* e del *principio di prestazione*, al feticismo della cifra (ogni cosa deve essere misurabile, quantificabile) e al mito della padronanza (cioè l'illusione di poter governare la propria vita). Tutto ciò si scontra però con l'attuale società dell'incertezza che spinge questo stesso «lo» a negare – o perlomeno ad occultare – la sua vulnerabilità e ad incentivare la sua illusoria onnipotenza:¹⁶ "e un aspetto della realtà non è compatibile [...] con il proprio investimento narcisistico o con le proprie ambizioni sproporzionate, diventa subito una minaccia insopportabile, una fonte di angoscia talmente profonda da dover essere immediatamente mascherata con una costruzione fittizia".¹⁷ Ma sotto tale maschera si cela il disagio della civiltà attuale immiserita dall'adeguamento della vita al «principio di prestazione», il che genera soggetti incapaci di pensiero, emozioni, desideri e sogni.

1.2. *Multitasking identitario*

Tutta la rivoluzione digitale aveva e ha come obiettivo ultimo lo sciogliere il mondo in frammenti leggeri, veloci, nomadi, e ciò non vale solo per le cose, ma anche per le persone: tecnicamente ciò che il Web fa è far viaggiare pacchetti di dati digitali, e fra questi dati digitali vi sono anche le smaterializzazioni degli esseri umani resi leggeri, veloci, nomadi.¹⁸

Una delle conseguenze che la società della «modernità liquida»¹⁹ ha determinato sull'individuo è dunque rintracciabile nella «puntualizzazione dell'identità», ossia in un'identità frammentata in una moltitudine di particelle separate, non più costruita su un progetto che poteva durare una vita intera, bensì una identità «attributo del momento», "assemblata e disassemblata in modo intermittente e sempre nuovo, [...] frammentata in una moltitudine di sforzi straordinariamente brevi".²⁰ Pertanto nel Web ogni utente può agire contemporaneamente identità parallele, multiple ed interscambiabili, aprire allo stesso tempo (sul computer) diverse finestre su ciascuna delle quali recitare «uno» dei propri Sé possibili, "attraverso un meccanismo di «multitasking» identitario che, rispetto alla vita *offline*, moltiplica esponenzialmente la possibilità di vestire – e quindi indirettamente di acquisire e di imparare a gestire – ruoli diversi".²¹ La comunicazione in rete facilita la moltiplicazione delle identità poiché, in assenza del proprio corpo, è possibile sperimentare liberamente con la propria identità che, pertanto, diventa «fluida» e «multipla». Il sociologo e filosofo polacco Zygmunt Bauman, già nel 2001, affermava che "il dilemma

¹⁵ *Ibidem*, 147.

¹⁶ Cf. F. BORRELLI ET AL., *Nuovi disagi nella civiltà. Un dialogo a quattro voci*, Einaudi, Torino 2013, XLV.

¹⁷ *Ibidem*, 190 (citato lì).

¹⁸ Cf. BARICCO, *Game*, 82.

¹⁹ Cf. Z. BAUMANN, *Modernità liquida*, Laterza, Roma/Bari 2011.

²⁰ *Id.*, *Vite di corsa. Come salvarsi dalla tirannia dell'effimero*, il Mulino, Bologna 2009, 64.

²¹ T. MANCINI, *Psicologia dell'identità*, il Mulino, Bologna 2010, 184.

che tormenta uomini e donne di oggi non è tanto come conquistare le identità scelte e come farsele riconoscere dalle persone vicine, quanto piuttosto *quale* identità scegliere e come rimanere all’erta e vigili in modo da poter fare un’altra scelta nel caso che la prima identità venga ritirata dal mercato o spogliata dei suoi poteri di seduzione”.²² Ne consegue la concezione di un’identità continuamente riformata, non più processo naturale né riflesso di ciò che ciascuno pensa di se stesso, bensì prodotto delle comunicazioni sociali. In tale prospettiva l’identità esiste solo nel linguaggio, ossia nell’atto di comunicare se stessi ad un altro.²³ Gli effetti di questa sperimentazione *online* hanno ricadute anche nel mondo *offline* poiché il soggetto, “interagendo con gli altri attraverso identità alternative, ha a disposizione, per costruire se stesso, risorse simboliche che altrimenti gli sarebbero precluse”.²⁴ Nella Rete è infatti possibile cambiare genere (*gender-switching*), presentare un’immagine di sé «abbellita» (e dunque migliore rispetto a quella che si ha nella vita reale), impersonare contemporaneamente più personaggi differenti sperimentando nuove modalità di interazione e nuove forme di presentazione del Sé. Tutto ciò può avere come scopo anche modificazioni del proprio Sé reale: se infatti “l’atteggiamento di un utente online viene continuamente gratificato, se lui/lei ricevono più rispetto e maggiori attenzioni, potrebbero estendere questo modo di fare e di comportarsi anche nella vita reale”.²⁵ Si può dunque parlare, anche in riferimento alle dinamiche che si instaurano fra gli utenti della Rete, di una sorta di effetto Pigmalione.

Tramite la Rete l’Io può dispiegarsi in un continuo alternarsi di verità e finzione: “si aprono spazi in cui poter fare esperimenti al riparo dal pensiero di dover prendere atto delle loro possibili conseguenze”.²⁶ Michela Bartolotta, ad esempio, aveva 19 anni quando scrisse sul proprio profilo Facebook frasi nelle quali insultava i romeni pensando che le sue parole le avrebbero potute leggere solo i suoi «amici». Ed invece *like* dopo *like*, queste parole sono arrivate dinanzi agli occhi qualcuno che, non condividendole, le ha segnalate all’autorità giudiziaria che ha condannato Michela Bartolotta a 4 mesi di reclusione per aver diffuso idee fondate sulla superiorità e sull’odio razziale/etnico.²⁷ Da sottolineare che anche tutte le persone che misero i *like* su tali post rischiano di finire sotto processo. Questo dovrebbe invitare tutti ad una presa di coscienza di cosa significhi realmente esprimere «pubblicamente» un’opinione benché il farlo *online* (cliccando semplicemente su un *mi piace*, usando il proprio pc o il proprio *smartphone* magari all’interno delle mura domestiche) possa sembrare un qualcosa di «privato». Non solo: la cultura del *mi piace*, espressa in Facebook, nella maggior parte dei casi non è manifestazione di profondi desideri o gusti personali, quanto piuttosto un frettoloso giudizio pseudo-casuale espresso in virtù della necessità di ribadire, cliccando sul *mi piace*, che si è amici, sperimentando dunque quella che si potrebbe definire una *intimità sociale a distanza*. E, proprio perché ci si sente «amici», frettolosamente si condivide o si mette un *mi piace* su ciò che l’altro dice o propone a prescindere dal fatto che ci si creda o meno realmente.

²² Z. BAUMANN, *La società individualizzata. Come cambia la nostra esperienza*, Il Mulino, Bologna 2001, 186.

²³ Cf. MANCINI, *Psicologia dell’identità*, 132.

²⁴ P. DE ANGELIS, *Essere giovani oggi: una patinata, eccessiva ostentazione dei sentimenti che vorremmo fossero privati*, in V. CASTELLI (Ed.), *Inventarsi il futuro. Sogni, passioni, speranze dei giovani per la costruzione di una cittadinanza attiva*, Franco Angeli, Milano 2011, 41.

²⁵ F. PIGNATTI, *Internet e i movimenti sociali*, Prospettiva Editrice, Civitavecchia (RM) 2008, 77.

²⁶ MANCINI, *Psicologia dell’identità*, 184.

²⁷ Cf. G. GAETANO, «I romeni puzzano» su Facebook, 4 mesi di carcere alla modella razzista, in «Corriere della Sera», (16.05.2018), in <https://bit.ly/2rKFKam>, (02.07.2018), 1.

1.3. Esperienze e verità nel vortice del «movimento»: post-esperienza, post-verità

Altro elemento di grande importanza, legato alla rivoluzione tecnologica in atto, è il mutare di consistenza dell'esperienza, tant'è che oggi si parla di *post-esperienza*.

Fino al '900 la conoscenza era un'entità immensa, e al contempo immensamente affascinante, la cui superficie era dominata da un caos che solo con fatica, applicazione, pazienza e guidati da appositi maestri era possibile superare riuscendo cioè a scendere in profondità, lì dove era custodito il senso autentico delle cose. E l'esperienza indicava proprio il momento in cui si arrivava ad accedere a tale profondità, un accadimento raro e quasi impossibile senza una qualche mediazione (professori, libri, viaggi), che richiedeva dedizione e sacrificio: certamente non una cosa «semplice» da conseguire. Oggi invece si parla di *post-esperienza*, intendendo con questa espressione l'esperienza raggiunta utilizzando i *tool* della rivoluzione digitale, un'esperienza figlia della superficialità, che ha nel *multitasking* (ossia nel fare più cose simultaneamente) la sua espressione più evidente.²⁸ Queste, secondo il filosofo Alessandro Baricco, le differenze più grandi fra l'esperienza novecentesca e la post-esperienza odierna:

“L'esperienza, come la immaginava il '900, era compimento, pienezza, rotondità, sistema realizzato. La post-esperienza è, al contrario, squarcio, esplorazione, perdita di controllo, dispersione. L'esperienza era la conclusione di un gesto solenne, il risultato rassicurante di un'operazione complessa, il finale ritorno a casa. La post-esperienza è al contrario l'inizio di un gesto, è l'apertura di un'esplorazione, è un rito d'allontanamento [...]. L'esperienza aveva una sua stabilità, e comunicava una sensazione di saldezza, di permanenza del sé. La post-esperienza, al contrario, è un movimento, una traccia, un attraversamento, e comunica sostanzialmente una sensazione di impermanenza e volatilità [...]. L'esperienza era un gesto, la post-esperienza è un movimento. [...]. I gesti ricuciono, i movimenti riaprono. Ogni gesto è un punto d'arrivo, ogni movimento è un punto di partenza. I gesti sono porti, il movimento è il mare aperto”.²⁹

Il sospetto, dunque, è che nella *post-esperienza*, in questa percezione del mondo dettata dalle nuove tecnologie, si perda tutta quella parte di realtà che pulsa sotto la superficie delle cose, ossia la *profondità*, a favore di un'*apparenza* fatta coincidere con l'*essenza*.

Nell'epoca della *post-esperienza* il *movimento* ha la precedenza su tutto, tanto che si è arrivati a valutare le cose in base alla loro capacità che hanno di ospitare movimento, di mutare. Ci si impegna a smaterializzare tutto ciò che si può, lavorando affinché ogni pezzo del creato diventi leggero e nomade. Fare del movimento un obbligo esteso a tutto l'esistente, significa poi ritrovarselo a segnare ogni strato dell'esperienza. È come se si stesse cercando semplificare quest'ultima riducendola a quegli elementi minimi da disporre sul *desk* dei propri *device* così da essere raggiungibile mediante movimenti semplici e veloci.³⁰ La temporalità accelerata impone anche agli uomini di diventare *metamorfi*, ossia di sottoporsi ad un mutamento continuo coerente col ritmo del mondo attuale.³¹ Cosa sarà dunque di una umanità che non sa più scendere alle radici né risalire alle sorgenti?

²⁸ Cf. BARICCO, *Game*, 151.

²⁹ *Ibidem*, 167-168.

³⁰ Cf. *Ibidem*, 93-98.

³¹ Cf. M. AUGÉ, *Cuori allo schermo. Vincere la solitudine dell'uomo digitale*, Piemme, Milano 2018, 107 (citato li).

La rete viene spesso associata alla visione di una *tribù* costituita da persone che si incontrano, anche se magari non sempre fisicamente, e stabiliscono un rapporto di complicità, riconoscenza, accettazione – ma, in alcuni casi, anche di polemiche più o meno accese. In tali tribù l'individuo vive momenti della collettività pur non esperendoli direttamente. Il rischio è che il singolo agisca senza pensare, compia azioni o prenda decisioni sulla scia di ciò che fa il gruppo (o i gruppi) di cui fa parte, come se *dove va più gente* debba essere necessariamente il posto migliore. Ancora una volta, il movimento *docet*. Una delle conseguenze più plateali di tutto ciò è la cosiddetta *googlizzazione*: il motore di ricerca Google viene interrogato come se fosse un oracolo in grado di rendere conto, al millimetro, del giudizio di milioni di persone. È infatti noto che l'algoritmo di ricerca di Google pone ai primi posti di una qualsiasi interrogazione le pagine più visitate, quelle sulle quali si sono registrati – per l'argomento in questione – i flussi più intensi degli utenti. Google non è un «esperto»; di più: di per sé non è esperto in niente ma, grazie al suo algoritmo che è in grado di leggere i «flussi della folla», il parere di milioni di incompetenti è più affidabile di quello di un «vero» esperto. È il cosiddetto «effetto marea»: il singolo individuo nuota libero in un mare protetto ed organizzato in cui non ci sono «maestri» ad indicare la via, ma dove le correnti generate da immense maree collettive lo inglobano senza che lui quasi se ne accorga.³² E i pesci più facili da inglobare sono i giovani, più di altri portati – per inesperienza e/o superficialità – ad accettare un'opinione senza avere prove della sua veracità. Non a caso negli ultimi anni si parla sempre più di *fake news* come schegge impazzite che trovano, soprattutto nei *social network* e perlopiù ad opera dei giovani, fertile terreno di attaccamento e diffusione. I giovani «comprano» l'opinione ad occhi chiusi, senza nemmeno verificare cosa stiano «acquistando», semplicemente perché tutti coloro del gruppo di cui fanno parte la trovano giusta e, poiché non hanno il tempo (e a volte nemmeno gli strumenti) per verificarla, si affidano a una sorte di «intelligenza collettiva» che seleziona per loro le opinioni «buone»: se tutti la pensano in quel modo, ci saranno delle valide ragioni che ne attestano la bontà, quand'anche le si ignori.³³

Il problema di fondo è che, nonostante il grande sviluppo tecnologico metta a disposizione una quantità di informazioni come mai prima d'ora, quella attuale è l'era dell'incompetenza – come il politologo Tom Nichols ha affermato nel libro *La conoscenza ed i suoi nemici*³⁴ – e ciò che viene celebrata è l'ignoranza. Invece di un nuovo Illuminismo si assiste al sorgere di un'età dell'incompetenza in cui narcisismo e disinformazione sembrano avere la meglio sul tradizionale sapere consolidato; un'età in cui si ritiene che ciò che si prova sia più importante di qualsiasi altra cosa, e dunque che i propri sentimenti valgano più dei fatti – e questi ultimi vengono rifiutati allorché contraddicono le convinzioni che ciascuno ha. Se esiste Wikipedia, se Facebook mette a disposizione notizie di prima mano, se tutti possono dire la loro su tutto, se basta guardare i tutorial in tv per imparare a fare qualsiasi cosa (dal restauro alle riparazioni idrauliche) allora che farsene di libri, titoli di studio, professionisti e specialisti di ogni tipo?

Oggi anche la verità è una *verità-veloce* che, per attivare l'attenzione della gente e per diventare comprensibile, “si ridisegna in modo aerodinamico perdendo per strada esattezza e precisione [...] fino a quando non giudica di aver ottenuto la sintesi e la velocità sufficienti per raggiungere la superficie del mondo: [...] a sopravvivere non sarà la verità più esatta e precisa,

³² Cf. BARICCO, *Game*, 75-76.

³³ Cf. G. ORIGGI, *La reputazione. Chi dice che cosa di chi*, Università Bocconi Editore, Milano 2016, 47-48.

³⁴ Cf. T. NICHOLS, *La conoscenza e i suoi nemici. L'era dell'incompetenza e i rischi per la democrazia*, LUISS University Press, Roma 2018.

ma quella che viaggia più veloce”.³⁵ Non a caso quella attuale è per eccellenza l’epoca delle *fake news* sulle quali cadono anche importanti testate giornalistiche pubblicando clamorosi «falsi» un po’ per la fretta di dare la notizia (senza verificarne attentamente la fonte), e un po’ perché ciò di cui si viene a conoscenza ha quella giusta «aerodinamica» per volare così in alto da sembrare «vero». Ma la cosa più interessante è che, se a pubblicare una certa notizia falsa è una testata autorevole, nessuno la mette in dubbio e a cascata essa viene diffusa rimbalzando da un lato all’altro della Rete (basti pensare, ad esempio, alla «notizia» in base alla quale Saddam Hussein fosse in possesso di «armi di distruzione di massa» – mai però trovate – che legittimarono l’attacco americano all’Iraq, salvo poi – ad anni di distanza – scoprire che si fosse trattata di una *fake news* creata e fatta girare ad arte).

L’effetto marea ha generato un cambiamento epocale: sono saltate le mediazioni (il docente, il libraio, il sacerdote, ecc.), è saltata cioè quell’élite alla quale si era soliti riconoscere particolari competenza ed autorevolezza (più una buona dose di potere). L’inevitabile conseguenza è che in un numero significativo di persone si faccia largo la convinzione che si possa fare a meno delle mediazioni, degli esperti, e si cerchi – con una certa comprensibile venatura di risentimento – la prossima mediazione da distruggere, il prossimo passaggio da saltare.³⁶ Ci si è accorti, all’improvviso, di poter «pensare direttamente», di poter avere delle opinioni senza dover aspettare che delle élite le pronunciassero, le sdoganassero e le rendessero «disponibili» dando al popolo la possibilità di condividerle a sua volta. Da tutto ciò l’uomo ne ha tratto una rinvigorita concezione di sé, e dunque delle sue capacità, perché una redistribuzione delle possibilità (grazie al Web) è anche – di per sé – una redistribuzione del potere. Non a caso il «Quindicesimo Rapporto CENSIS (Centro Studi Investimenti Sociali) sulla comunicazione» rileva con forza la fine dello *star system*: “alla casta del cinema, lontana e inarrivabile, oggi si sostituiscono i selfie e i like sui social network: i nuovi atelier del successo. Il perpetuo casting personale di massa, autopromosso e autogestito attraverso i social network, rilancia defilé per tutti su Instagram. Uno vale un divo: siamo tutti divi. O nessuno, in realtà, lo è più”.³⁷

Circa la metà degli italiani è convinta che chiunque possa diventare famoso, e un terzo ritiene che la popolarità sui *social network* sia fondamentale per diventare una celebrità, anche se non possiede alcun talento particolare, come ad esempio ha insegnato Chiara Ferragni.³⁸ La fine dello *star system* sancisce l’accorciamento di quell’arco proiettivo verso il divismo e, dunque la rottura di un meccanismo sociale di tipo proiettivo, aspirazionale e imitativo che nel passato risultava utile per una società che cresceva.³⁹

³⁵ BARICCO, *Game*, 283.

³⁶ Cf. *Ibidem*, 78-79.

³⁷ CENSIS, *I media digitali e la fine dello star system*, 18.

³⁸ Chiara Ferragni, una qualunque ragazza di provincia, sfruttando le possibilità offerte dal Web – ed in particolare dai *social network* – nel giro di pochi anni diviene una *fashion blogger* seguitissima, tanto che la rivista Forbes l’ha decretata l’*influencer* più seguita al mondo. Ha infatti oltre 15 milioni di *follower* (ossia di persone che la seguono costantemente sui *social*), un giro d’affari di oltre 10 milioni di dollari già nel 2015, ed un matrimonio (col cantante italiano Fedez) che è stato l’evento più *social* di sempre, seguito in diretta da milioni di giovani (e non solo) sparsi per il mondo. Per una più approfondita fenomenologia di Chiara Ferragni: P. CORRIAS, *Da ragazza a Barbie che vale 30 milioni: «Un potere pazzesco»*, in «Il Fatto quotidiano», (24.09.2018), in <https://bit.ly/2Q9sIGj>.

³⁹ Cf. CENSIS, *I media digitali e la fine dello star system*, 18-19.

1.4. Dai «muretti» alla cybersocialità

Per molto tempo i «muretti» sono stati i luoghi di incontro propizi in cui i giovani si radunavano, a un'ora precisa, per pianificare la serata, i compleanni, le feste comandate, le vacanze, le occupazioni scolastiche, il tempo da dedicare alle relazioni amorose. Si parlava del più e del meno, si scherzava, si condividevano le esperienze. Oggi il posto dei muretti è stato preso dalla rete i cui spazi sono divenuti luoghi d'incontro, di aggregazione giovanile, e dove fioriscono nuove forme di *cybersocialità*; intendendo con questo termine l'insieme di “relazioni interpersonali intrattenute nel web attraverso l'utilizzo di servizi sincroni (*instant messaging, social network, chat*) e asincroni (*forum, mailing list, community, ecc.*), dove il codice prevalente è la parola scritta e le regole d'interazione sono connesse alla specificità del servizio virtuale considerato”.⁴⁰

Spesso fra i giovani capita di uscire con gente nuova, e la prassi che si sta sempre più consolidando – ad esempio a conclusione di una festa di compleanno – è il rimanere in contatto non più scambiandosi i numeri di telefono (come invece avveniva fino a una decina di anni fa), bensì invitando l'altro a cercarsi sui propri profili *social*: così si diventa «amici» – ma su Facebook – o ci si inizia a seguire – ma su Instagram. La conoscenza reale della persona che durante la festa si è trovata interessante viene anticipata, nei giorni successivi, da una prima forma di interazione virtuale che permette di scoprire interessi, desideri, stili di vita dell'altro semplicemente osservando foto e video e leggendo i post o i commenti pubblicati sui rispettivi profili *social*. Queste modalità conoscitive velocizzano molto quelle che, precedentemente alla comparsa del Web, erano le «tappe» di conoscenza, interazione e avvicinamento e, in definitiva, la costruzione di un determinato rapporto (fosse esso amicale o amoroso).⁴¹ Sulla stessa scia il *social network* Tinder: nato in ambito universitario, come Facebook, aiuta i suoi iscritti a trovare *l'anima gemella* svolgendo un'attività di mediazione basata sull'incrocio delle caratteristiche, dei gusti e delle preferenze degli utenti con la geolocalizzazione dei potenziali *partner*, indicando a quanti metri di distanza è possibile incontrare uomini e donne desiderosi di incontrare persone nuove.

C'è da sottolineare anche come le città odierne – ma ciò vale anche per le realtà di provincia – siano prive di spazi fisici dedicati alla socializzazione ed al gioco spontaneo. La paranoicizzazione del mondo e la percezione sempre più pervasiva di imminenti pericoli hanno determinato lo svuotamento delle strade, dei cortili, dei giardini pubblici, trasformando questi ambienti (in passato deputati alla socializzazione di bambini e ragazzi) a passaggi per auto e luoghi di incontro esclusivamente per i padroni di cani. Di conseguenza ci si ritrova a far oggi i conti con adolescenti che, nel gioco così come nella costruzione di relazioni autentiche, hanno perso la possibilità di acquisire quella ricchezza di senso che solo il fare «esperienza diretta» delle cose sa dare. “Generazioni che crescono senza sbucciature alle ginocchia”,⁴² ebbe a definirle qualche anno fa Silvia Vegetti Finzi.

La comunicazione odierna si presenta come un'esigenza implacabile del legame sociale, in quanto soprattutto per i ragazzi è davvero difficile non rimanere connessi o collegati, costantemente disponibili. In questo tipo di comunicazione, immersa nel brusio senza sosta degli strumenti tecnologici, non c'è più spazio per il «silenzio», per la riflessione interna. In un'ideologia

⁴⁰ *Cybersocialità*, in «Treccani», in <https://bit.ly/2S95bxa>, (13.11.2018), 1.

⁴¹ Cf. ROMEO, *Posto, taggo, dunque sono?*, 54-55.

⁴² M. LANCINI, *Adolescenti navigati. Come sostenere la crescita dei nativi digitali*, Erikson, Trento 2015, 54 (citato lì).

della comunicazione che equipara il *silenzio* al vuoto, diviene riprovevole – se non addirittura imperdonabile – rimanere in silenzio. “Internet, i social network, i cellulari sono un’interruzione permanente del silenzio della vita, il loro brusio prende il posto delle vecchie conversazioni. [...] L’uomo è ormai un luogo di transito destinato a raccogliere un messaggio infinito che non lo riguarda”,⁴³ o che lo riguarda solo in forma marginale. Il solo silenzio che la comunicazione conosce è il guasto, il malfunzionamento del dispositivo, la mancanza di trasmissione e ricezione. La parola è ormai una parola deragliata, in cui *significante* e *significato* si allontanano quasi inesorabilmente, più adatta all’*invettiva* che al dialogo; una parola che non sa più quando tacere e, come tale, corre il rischio di non essere più ascoltata in quanto stabilisce una comunicazione basata sul solo contatto, dove l’informazione è secondaria. La «comunicazione del dire», dunque, si sofferma solo sul «contattare», rendendo spesso superfluo il contenuto del messaggio.⁴⁴

Cresciuti con internet e i cellulari, gli adolescenti hanno costruito la loro relazione con la comunicazione in termini di costante accessibilità, in cui il canale comunicativo deve essere sempre aperto, sicché la distinzione fra *rumore* e *messaggio* è sempre meno rilevante, dal momento che anche il *rumore* è *messaggio* in quanto segnala che si è in comunicazione: si pensi, ad esempio, alla vibrazione del cellulare quando arriva un messaggio o una notifica o una telefonata. Pertanto i giovani vedono il silenzio come un ostacolo da superare.⁴⁵

Ciò che oggi sta accadendo è che le relazioni umane, di per sé ricche, complesse ed impegnative, vengono «ripulite» con la tecnologia, il che porta a sacrificare la «conversazione» a favore della pura «connessione». L’essere connessi diviene una sorta di “obbligazione sociale inedita. Se non sei connesso, non sei nessuno. [...] Non esisti”.⁴⁶ Pertanto, all’interno dei progetti bibliografici individuali, le reti relazionali e i rapporti sociali (o meglio *social*) acquisiscono una rinnovata centralità nel processo di definizione della propria identità. La lista dei contatti che una persona ha, ad esempio sul proprio profilo Fb, costituisce buona parte del suo *capitale sociale* ed è proprio tale capitale che contribuisce alla definizione del soggetto. Interessante, in tal senso, la riflessione che la sociologa Geraldina Roberti fa:

“Su Facebook le interazioni poggiano in molti casi sull’affinità di gusti e/o interessi [...]. Il pericolo, però, è che questa sorta di *infatuazione relazionale* [...] finisca per farci entrare in contatto solo con chi appare simile a noi, rendendo i legami sociali più schematici e superficiali. È come se, per affermare la propria identità, gli attori sociali puntassero a costruire *reti relazionali di uguali*, in una sorta di *bulimia relazionale* che sostituisce all’accumulazione di merci e prodotti la creazione di rapporti sempre nuovi”.⁴⁷

Quando si abbandona la *conversazione in presenza* a favore della *connessione online*, le interazioni e le emozioni che vengono vissute al di fuori e al di dentro dei dispositivi elettronici differiscono molto, tanto nei contenuti quanto nei momenti, sicché gli sguardi, la gestualità, il tono di voce caratterizzanti l’incontro fisico vengono sostituiti da suoni, *emoticon*, puntini di sospensione, tutto al fine di comunicare al proprio interlocutore lo stato d’animo di chi è dall’al-

⁴³ ROMEO, *Posto, taggo, dunque sono?*, 78.

⁴⁴ Cf. CENSIS, *I media digitali e la fine dello star system*, 14-15.

⁴⁵ Cf. ROMEO, *Posto, taggo, dunque sono?*, 33-34.

⁴⁶ BORRIELLI ET AL., *Nuovi disagi nella civiltà*, 120 (citato lì).

⁴⁷ G. ROBERTI, *In relazione al consumo. Legami sociali e pratiche di fruizione sui SNS*, in «Sociologia della Comunicazione», 23 (2012) 43, 181-183.

tra parte dello schermo. Ma prediligere la connessione significa abituarsi a una vita costantemente interrotta.⁴⁸ Non solo: l'essere sempre disponibili ad ogni forma possibile d'interruzione determina, soprattutto nella mente dei giovani, una *costante attenzione parziale* che sottolinea, rafforzandola, la frammentazione permanente ed irreversibile del nostro tempo, delle nostre conoscenze ed esperienze. Pertanto in futuro «ricordare» non sarà più «ritrovare» un ordine delle cose, bensì «creare» rapidamente un ordine delle cose.⁴⁹

2. Fragili e spavaldi: ritratto degli adolescenti nell'epoca dell'evaporazione del padre

Quando si parla di *adolescenti* le espressioni che vengono usate per nominarli definendoli sono le più varie. C'è chi li chiama *generazione digitale*, chi *generazione app*, per altri sono la *generazione hashtag*, per altri ancora la *generazione Z*. Ma chi sono in realtà questi adolescenti? Sono ragazzi che comunicano attraverso i *social network* e le *chat* di messaggistica istantanea, che vivono lo *smartphone* come una protesi della loro identità. Sono la generazione delle foto, dei messaggi vocali, degli *screenshot*, dei *social network*, delle *short communication* e delle *smart tv*. Tutto è interconnesso, e sono sempre connessi alla rete. Ragazzi che sanno usare prettamente e perfettamente i programmi di foto, sanno navigare in rete ma a volte si perdono nei programmi più classici del pc, come quelli di scrittura e di calcolo, troppo abituati a fare tutto con lo *smartphone*.⁵⁰ Sono adolescenti preparati a «reinventare» i mezzi di comunicazione. Il loro cervello è differente da quello degli adolescenti di 20-30 anni fa perché, l'essere cresciuti circondati della tecnologia, ha fatto sì che il suo funzionamento sia basato su ritmi molto più accelerati. Tale aspetto porta inoltre a importanti cambiamenti nei processi e nell'organizzazione del pensiero, diventato sempre più sintetico e meno produttivo, andando così ad interferire anche sui concetti di *spazio-tempo*, *attesa*, *privacy* e *condivisione*.

La generazione *hashtag* – che prende il nome dal simbolo del cancelletto (#) che, associato a una o più parole-chiave, facilita le ricerche tematiche in un *blog* o in un *social network* – è spinta dal concetto di «insieme o contemporaneamente», abituata a concentrare l'attenzione sullo svolgere contemporaneamente più attività anche differenti tra loro, come ad esempio studiare, ascoltare musica, leggere i *post* sui *social network*, rispondere anche al telefono, mangiare. Per costoro però, paradossalmente, stanno diventando piuttosto complesse azioni come il pensare sdraiati sul letto, lo studiare in silenzio, l'ascoltare amici o parenti senza digitare qualcosa sul telefono, il gustarsi un pasto senza necessariamente avere in mano lo *smartphone*.⁵¹

Questi adolescenti sono caratterizzati sempre più da un mix di *fragilità* e di *spavalderia*. Oggi, però, questa *fragilità* è una fragilità «nuova», nel senso che ha caratteristiche di novità rispetto a quella che albergava nelle generazioni precedenti: colloca l'adolescente fuori dal suo

⁴⁸ Cf. SH. TURKLE, *La conversazione necessaria. La forza del dialogo nell'era digitale*, Einaudi, Torino 2016, 45-46.

⁴⁹ Cf. A. CONTRI, *McLuhan non abita più qui? I nuovi scenari della comunicazione nell'era della costante attenzione parziale*, Torino, Bollati Boringhieri, in <https://bit.ly/2FwEpxi> (citato lì).

⁵⁰ Cf. M. MANCA, *Adolescenti iperconnessi. Cosa fanno e cosa provoca stare sempre attaccati ad uno smartphone?*, in «AdoleScienza», (21.94.2017), in <https://bit.ly/2OVoxUi>, (02.07.2018), 1.

⁵¹ Cf. *Ibidem*, 2.

tempo rendendolo disinteressato alle vicende che invece dovrebbero riguardarlo da vicino, facendogli ritenere che ciò che a lui interessa abbia sempre e comunque un valore prioritario rispetto a tutto il resto di ciò che accade nell'ambiente in cui vive; fa credere all'adolescente di doversi dedicare allo sviluppo della propria bellezza fisica, psichica, sociale ed espressiva, ma questo lo espone alla delusione derivante dal divario fra le aspettative di riconoscimento e il riconoscimento reale che invece si riceve (o meno) da parte non solo del mondo adulto ma anche dei propri amici/coetanei. La *spavalderia* è perlopiù una spavalderia interiore ed ha quale esito lo sminuire l'importanza sia degli adulti che delle istituzioni che, agli occhi degli adolescenti, hanno ormai perso fascino, credibilità e potere simbolico.⁵²

Con l'avvento della crisi dell'autorità del padre, con l'inserimento massiccio delle donne nel mondo lavorativo, con il differimento tra matrimonio e nascita del figlio – figlio che sempre più spesso è un figlio «unico» e dunque prezioso come tutto ciò che è raro –, ha preso piede la cultura del «narcisismo» e gli adolescenti ne sono diventati gli interpreti più devoti. Si assiste dunque alla nascita del *figlio-Narciso*. Osservando il proprio bimbo nella culla – quello che Gustavo Pietropolli-Charmet definisce «cucciolo d'oro» – i genitori hanno smesso di pensare a lui come ad un «piccolo selvaggio da civilizzare» impastato di istinti antisociali, sregolatezze impetuose, avidità pericolose e reazioni violente che si verificano ogni qualvolta si cerca di imporgli qualcosa. Costoro pensano che il proprio figlio sia «programmato» per cercare il bene e, dunque, che il loro compito sia quello di aiutarlo ad assecondare la sua vera natura, a trasformare in un programma di crescita la sua indole, ad individuare il suo vero e profondo talento affinché diventi competenza e capacità reali. Il figlio-Narciso ha una abilità sociale innata e precoce: è colui che la famiglia la crea. I genitori del figlio-Narciso ritengono che costui non abbia bisogno di molte regole, che non sia necessario ricorrere alle minacce di castighi per farsi ubbidire, e che dunque le regole debbano essere negoziate fra tutti i membri della famiglia: si tratta quindi di regole «flessibili» il cui scopo è quello di rendere più tranquilla la vita familiare, per cui non vengono stabilite «contro» qualcuno bensì «a favore» della gruppo-famiglia nel suo insieme.⁵³ Questo «bozzolo» costruito a protezione del figlio-Narciso vorrebbe risparmiargli il dolore di esistere, dimenticando che invece ogni azione educativa – anche quella più giusta ed amorevole – “non può mai pretendere di salvare la vita dei propri figli dall'incontro con il reale senza senso dell'esistenza, dalla sua contingenza illimitata, dalla sua ingovernabilità assoluta”.⁵⁴

2.1. L'epoca dell'evaporazione del padre

Il tempo del figlio-Narciso è un tempo caratterizzato dall'*evaporazione del padre* e, quindi, dall'evaporazione del peso simbolico della differenza generazionale, della differenza fra genitori e figli e, in definitiva, dell'esistenza stessa degli adulti. Il potere del padre – che ha fortemente caratterizzato le generazioni precedenti – viene dunque oggi ridistribuito fra i vari membri della famiglia, ed ai figli ne tocca una quota significativa: ciò determina un notevole abbassamento del livello del conflitto fra adulti e ragazzi.⁵⁵

⁵² Cf. G. PIETROPOLLI-CHARMET, *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*, Laterza, Roma/Bari 2010, VIII-IX.

⁵³ Cf. *Ibidem*, 3-33.

⁵⁴ M. RECALCATI, *Il complesso di Telemaco. Genitori e figli dopo il tramonto del padre*, Feltrinelli, Milano 2016, 109-110.

⁵⁵ Cf. M. AIME – G. PIETROPOLLI-CHARMET, *La fatica di diventare grandi. La scomparsa dei riti di passaggio*, Einaudi, Torino 2014, 104.

Il posto del padre è stato occupato dal Sé individuale:

“è lui che comanda, che sancisce cosa è giusto e cosa è ingiusto. [...] Il problema nasce dal fatto che il Sé non ha limiti etici, morali, collettivi: [...]. Ciò fa sì che l’istanza più profonda e naturale del Sé, il bisogno di ammirazione, se non soddisfatto scatena nella mente individuale [...] una reazione di incalcolabile violenza poiché c’è di mezzo la sopravvivenza psichica, narcisistica, sociale del Sé, che ha bisogno di luce sociale, di un brusio di riconoscimento, di una continua legittimazione ad esistere.”⁵⁶

Il rapporto con la propria immagine riflessa, perennemente giovane e vitale, fa apparire i ragazzi come sommersi da un godimento senza tempo, inconcludente e privo di desideri. Il figlio-Narciso, immerso in legami liquidi e malleabili, che può dedicarsi allo studio paziente di ciò che è già e di ciò che vorrà diventare in futuro, è orfano delle filosofie della speranza.⁵⁷ “Il figlio-Narciso non è allora solo il figlio autorizzato a coltivare il sogno della propria realizzazione e della propria felicità, ma è anche il figlio senza desiderio, plastificato, apatico, perso nel mondo fagico degli oggetti, insofferente a ogni frustrazione, è il piccolo re-vampiro insensibile alla fatica dell’Altro e al suo debito simbolico”.⁵⁸

Al «distacco» che caratterizzava il rapporto genitori-figli in passato, subentra oggi il «dialogo» la cui conseguenza più lampante è costituita dalla «negoiazione», ossia dal maggior potere contrattuale dei ragazzi nei confronti dei propri genitori e, quindi, il conseguente assottigliamento del divario gerarchico. Negli ultimi anni il conflitto fra le generazioni si è abbastanza placato fino allo stabilirsi di una sorta di «armistizio disarmato»: “il padre ha depresso le armi, il controllo sociale sui giovani li lascia piuttosto liberi di esprimersi, le pari opportunità hanno dato i loro frutti, le madri sono intente a lavorare e i figli non debbono perdere tempo a liberarsi dalla loro ansia, la scuola è alle prese con le riforme che non riesca mai a portare a buon fine [...] e nel frattempo lascia vivere i propri studenti”.⁵⁹

Per gli adulti viene dunque meno anche quel «principio di autorità» che, pur fondandosi su condizioni che evolvono nel tempo, ha sempre poggiato sull’invariante struttura della coppia «autorità-anteriorità»: l’anteriorità, e cioè il preesistente rispetto al giovane (che noi chiamiamo anzianità), ha sempre rappresentato una forma di autorità non nel senso che l’adulto sia dotato di una qualità personale particolare rispetto al giovane, bensì l’incarnazione della possibilità di trasmettere la cultura dando un ordine all’evoluzione attraverso la trasmissione e la responsabilità comune: “Se questo è stato, se ciò che viviamo è, allora sarà anche nel futuro”.⁶⁰ Per molti giovani, però, l’anziano (ossia l’anteriore) non rappresenta più l’autorità, non assicura più la trasmissione culturale, e lì dove la cultura non riesce a riempire il vuoto, tale vuoto viene colmato dagli oggetti. E, come se non bastasse, le “diverse istituzioni deputate ad educare, a trasmettere e a curare ciò che va male agiscono come se non ci fosse nessuna crisi, come se ci fossero solo delle difficoltà da superare, con l’aiuto della tecnica e un po’ di buona volontà”.⁶¹

⁵⁶ G. PIETROPOLLI-CHARMET, *L’insostenibile bisogno di ammirazione*, Laterza, Bari/Roma 2018, 9-10.

⁵⁷ Cf. PIETROPOLLI-CHARMET, *Fragile e spavaldo*, 27.

⁵⁸ RECALCATI, *Il complesso di Telemaco*, 110-111.

⁵⁹ PIETROPOLLI-CHARMET, *Fragile e spavaldo*, X-XI.

⁶⁰ M. BENASAYAG – G. SCHMIT, *L’epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano ⁶2009, 29.

⁶¹ *Ibidem*, 40.

2.2. Le difficoltà di un'educazione senza desiderio

In questo sistema di complicità fra genitori e figli l'autorità e la ribellione si sono attenuate fin quasi a scomparire, lasciando lo spazio alla «complicità». Si assiste quindi alla scomparsa del «limite» fra adolescenti e adulti, limite che ha da sempre caratterizzato il passaggio all'età adulta, col rischio che l'adolescente si ritrovi privato di punti di riferimento definiti. Nella psicanalisi si parla di *legge della castrazione*, ossia quella legge che veicola l'esperienza dell'impossibile: la vita, infatti, si umanizza solo se incontra dei limiti, un impossibile oltre il quale non si può/deve andare, ma è proprio l'esperienza di questo impossibile a generare la possibilità del desiderio. C'è desiderio, infatti, solo lì dove c'è esperienza dell'impossibile: se tutto fosse possibile, non ci sarebbe desiderio, il desiderio non avrebbe ragion d'esistere.⁶² È proprio la presenza di questa legge a rendere la vita generativa.

Si assiste dunque alla difficoltà di trasmettere il desiderio da una generazione all'altra, di dare testimonianza di cosa significhi autenticamente «desiderare».⁶³ La vita umana è infatti «umana» perché non si può schiacciare sulla mera soddisfazione dei bisogni. La vita è vita umana in quanto animata dalla trascendenza del desiderio come desiderio dell'Altro. Non a caso i *mass media* propongono spesso l'ipotesi che i giovani si annoino perché hanno già tutto e quindi non riescano a desiderare più nulla: a tal proposito, occorre restituire loro un futuro possibile, relativamente a portata di mano.

La perdita di ideali e un senso diffuso di tristezza hanno condotto la nostra società ad abbandonare qualsiasi forma di educazione fondata sul desiderio. L'educazione, cioè, non è più un invito a desiderare il mondo, ma a come/cosa fare dinanzi alla minaccia che il mondo attuale rappresenterebbe, a come uscire indenni dai pericoli incombenti. Se gli adulti ricorrono a un'educazione che si esprime in termini di minaccia o di prevenzione-predizione, è perché sono convinti che quella attuale non sia un'epoca propizia al desiderio e che occorra, invece, occuparsi primariamente della propria sopravvivenza, rimandando qualsiasi cosa che abbia a che vedere col desiderio a un «poi», a quando tutto andrà meglio. Ma questa concezione di educazione – e dunque di vita – finisce con l'assurgere a “trappola fatale, perché solo un mondo di desiderio, di pensiero e di creazione è in grado di sviluppare dei legami e di comporre la vita in modo da produrre qualcosa di diverso dal disastro. La nostra società non fa l'apologia del desiderio, fa piuttosto l'apologia delle *voglie*, che sono un'ombra impoverita del desiderio, al massimo sono dei desideri formattati e normalizzati”.⁶⁴ La grande sfida educativa, oggi, è dunque quella di promuovere spazi e forme di socializzazione animati dal desiderio perché – come diceva Guy Debord – se le persone non trovano ciò che desiderano, si accontentano di desiderare ciò che trovano. Tra l'altro educare i giovani a come difendersi dalle minacce, è di per sé un voler scardinare tutti i legami esistenti fra le persone – dal momento che la minaccia ha in sé una forza iatrogena.⁶⁵

I giovani, mai come adesso, sperimentano una grande libertà individuale e di massa; purtroppo, però, a questa nuova libertà non corrisponde nessuna promessa sull'avvenire. È una libertà fatalmente mutilata poiché l'iperedonismo, identificando il compito educativo degli adulti come una cosa per moralisti, ha fatto sì che le precedenti generazioni disertassero il proprio ruolo educativo – pur riconoscendone l'importanza. Si assiste dunque all'assenza di cura degli

⁶² Cf. M. RECALCATI, *La forza del desiderio*, Edizioni Qiqajon, Magnano (BI) 2014, 49-50.

⁶³ Cf. M. RECALCATI, *Cosa resta del padre? La paternità nell'epoca ipermoderna*, R. Cortina, Milano 2011, 105.

⁶⁴ BENASAYAG – SCHMIT, *L'epoca delle passioni tristi*, 63.

⁶⁵ Cf. *Ibidem*, 63-64.

adulti nei confronti delle nuove generazioni, alla difficoltà dei giovani di incontrare negli adulti incarnazioni credibili di cosa significhi essere «responsabili». A tal proposito lo psicoanalista Massimo Recalcati parla di *minorizzazione generalizzata degli adulti* proprio per evidenziare il venir meno, in questi ultimi, della “forza di assumersi la responsabilità della decisione che comporta ogni atto educativo”.⁶⁶ La libertà della quale godono oggi i giovani è in realtà una prigione perché è un «circo» del godimento senza possibilità di avvenire, di lavoro, di realizzazione, il che determina anche la crescita dei giovani nella dispersione ludica – mentre la storia li investe di una responsabilità enorme – e lo sfaldamento, in definitiva, di un qualsiasi discorso educativo.⁶⁷

2.3. L'adolescenza come età della verità

L'adolescenza è l'età della verità poiché è il periodo in cui è evolutivamente necessario sapere la verità sulla propria vita, capire le dinamiche familiari, imparare a gestire i primi segreti, far fronte al dolore della scoperta della propria fragilità e del possedere un corpo vulnerabile e per sua natura finito, mortale: un percorso, questo, non sempre facile né privo di sofferenza. Sono diversi i segnali che i ragazzi inviano e che parlano di questo loro affrontare tale compito evolutivo: il primo riguarda la necessità di provvedere autonomamente al proprio corpo (dall'alimentazione all'igiene e al vestiario), esprimendo intolleranza verso qualsiasi tentativo di intrusione e controllo da parte degli adulti, *in primis* dei genitori. Anche la scelta di un abbigliamento che faccia «sentire alla moda», pur nella ricerca di «un proprio stile», è un compito non privo di difficoltà: emerge infatti il bisogno di sentire che il corpo appartiene a sé, che è parte della propria identità e che, come tale, su di esso sia possibile fare scelte e prendere decisioni. Non a caso, soprattutto negli ultimi anni, i *pearcing* e i tatuaggi sono il modo più evidente che gli adolescenti adoperano per compiere questo processo mentale di appropriazione del proprio corpo: bucarlo, tatuarlo mediante disegni-scritte-simboli “sancisce in modo epidermico i confini della separazione dal sé infantile e dalla propria madre”.⁶⁸

Nell'adolescenza, più che in qualsiasi altra tappa evolutiva, l'individuo scopre di essere un *homo comparativus*: i risultati delle sue azioni assumono senso solo se confrontati con i risultati delle azioni degli altri. Il valore non è insito nelle cose ma si crea nella relazione tra le cose o tra le persone, e non ha altra finalità se non quella *comparativa*.⁶⁹ Negli ultimi anni i canali di comunicazione virtuali e digitali hanno messo in contatto i giovani di quasi tutto il pianeta, globalizzando i costumi, gli stili di vita, le aspirazioni: in definitiva, i consumi. Anche gli ideali di «bellezza» ai quali costoro tendono si sono globalizzati e, dunque, uniformati. Spesso però tali ideali sono ideali «crudeli», che tormentano milioni di ragazzini con confronti azzardati e spingendoli verso la ricerca di bellezza, fascino e capacità che non sono alla portata di tutti, soprattutto tenendo presente che spesso questi ideali non sono qualcosa di «naturale» bensì abili costruzioni del mercato, di quelle *corporation* che hanno a loro disposizione grandi mezzi e grande esperienza nella «presentazione sociale» – ma fittizia – di *star* dello spettacolo così come di sportivi o personaggi politici.⁷⁰ Nel momento dello sviluppo puberale anche gli adolescenti più competenti e fortunati si rendono conto di quanto sia complesso imparare ad accettare e convivere col proprio «nuovo

⁶⁶ RECALCATI, *Il complesso di Telemaco*, 63.

⁶⁷ Cf. *Ibidem*, 75-78.

⁶⁸ LANCINI, *Adolescenti navigati*, 48.

⁶⁹ Cf. ORIGI, *La reputazione*, 115.

⁷⁰ Cf. PIETROPOLLI-CHARMET, *L'insostenibile bisogno di ammirazione*, 12.

corpo» che li incalza chiedendo loro di essere preparati alla sua «presentazione sociale»: ecco dunque che diventa fondamentale scegliere con cura cosmesi, trucco, abbigliamento, pettinatura, mimica, gestione dei linguaggi corporeo e verbale. Si studiano i modelli proposti dai *mass media*, dalle pubblicità, i consigli reperibili in internet in un confronto planetario con adolescenti distanti fra loro anche migliaia e migliaia di chilometri. Non manca poi l'arduo confronto con le *star* della scuola, «modelli viventi» della stessa età e del medesimo spazio antropologico. Tale confronto però può essere spesso mortificante per la propria autostima e per la serena costruzione dell'immagine mentale della propria nuova corporeità: nel proprio gruppo vi è infatti sempre qualcuno che supera largamente ogni misura ambita, e mortifica tutti gli altri con la sua sola comparsa sul palcoscenico sociale. Nel «concorso di bellezza» che si svolge segretamente in ogni classe c'è chi vince e c'è chi perde: per i perdenti si apre un tormentato capitolo nella propria crescita perché il percepirsi «brutti» comporta decisioni che coinvolgono e sconvolgono le fasi successive dello sviluppo e della formazione.⁷¹ Tutto ciò rappresenta un compito evolutivo di non facile realizzazione perché occorre tempo affinché il «nuovo corpo» entri a far parte del Sé e non corra più il rischio di divenire bersaglio di conflitti mentali o sentimenti di vergogna sociale.⁷²

Il sentire di non avere *chance* nell'ambito della triade visibilità-successo-bellezza «può portare a sperimentare quote di dolore e vergogna intollerabili, perché non ci si sente all'altezza delle aspettative che si sono sviluppate attorno a sé, fin da quando si era molto piccoli. [...] Alcuni adolescenti reagiscono molto male di fronte alla propria fallibilità e ai propri veri o presunti difetti»,⁷³ per cui non sono certamente rari i casi di ragazzi che mettono in atto comportamenti disfunzionali. La rete è forse il luogo dove, più che in altri, gli adolescenti esprimono le proprie difficoltà prevalentemente in due modi: o si rifugiano dietro ad uno schermo che, pur permettendo loro di restare costantemente collegati agli altri, li mette al riparo dallo stabilire un contatto col mondo esterno; oppure usano il Web per far mostra di sé. Nel primo caso rientrano, ad esempio, gli *hikikomori*, termine giapponese che letteralmente significa «stare in disparte» e col quale si identificano tutti quegli ragazzi, circa dai 14 anni in su e perlopiù di sesso maschile, che decidono di rinchiudersi nella propria stanza ritirandosi volontariamente dalla vita sociale per lunghi periodi (da alcuni mesi fino a diversi anni), senza aver nessun tipo di contatto diretto con il mondo esterno (compreso quello familiare) se non mediato da dispositivi digitali. In Italia si stima (per difetto) che gli *hikikomori* siano circa 100.000 (oltre 500.000 i casi accertati in Giappone).⁷⁴ La rete consente loro di anestetizzare vissuti di tristezza e solitudine mettendo, in una sorta di «incubatrice psichica virtuale», quei progetti futuri ai quali non si vuol rinunciare definitivamente, con la speranza che un giorno li si possa realizzare.

2.4. Adolescenti colpiti da una inaspettata epidemia di «sospetta bruttezza»

Nella società del narcisismo, dell'eclisse dell'etica in favore dell'estetica, della visibilità sociale, si assiste – fra gli adolescenti – alla comparsa di un'inaspettata epidemia di «sospetta bruttezza». Se infatti la sottocultura del narcisismo (che spinge a essere prima di tutto belli – e tutto il resto viene dopo), da una parte, è fortemente sostenuta da tutta quella comunicazione pubblicitaria che spinge gli individui ad acquisire i beni o i mezzi per diventare belli o far emergere la

⁷¹ Cf. G. PIETROPOLLI-CHARMET, *La paura di essere brutti. Gli adolescenti e il corpo*, R. Cortina, Milano 2013, 13-15.

⁷² Cf. *Ibidem*, 52-53.

⁷³ LANCINI, *Adolescenti navigati*, 55.

⁷⁴ Cf. M. CREPALDI, *Chi sono gli hikikomori?*, in «Hikikomori Italia», in <https://bit.ly/2fSo2KN>, (15.11.2018), 1.

bellezza da ogni parte del proprio corpo (definendone anche i canoni ai quali ci si deve adeguare); dall'altra, è minacciata dall'emergere di una diffusa e cruciale attenzione al tema della «bruttezza».

Se il modello di bellezza odierno è socialmente nitido e condiviso, non può dirsi altrettanto per la «bruttezza», forse per il fatto che se la ricerca della bellezza è molto diffusa, sulla bruttezza invece si riflette poco poiché non è un modello ambito. Quello della *bellezza* è stato un tema centrale in tutte le adolescenze, in qualsiasi epoca, ma ciò che è interessante notare è come oggi sia diventato cruciale il tema della *bruttezza*. L'emozione della bruttezza è senza parole, segregata nel silenzio e nella solitudine della relazione con lo specchio sul quale appare improvviso il riflesso che rimanda l'immagine del «gemello brutto» che non vuol scomparire mai del tutto.⁷⁵

Sono molti, infatti, gli adolescenti che si sentono brutti, che si vedono brutti, e le conseguenze di una tale convinzione sono spesso terribili in quanto da ossessione possono poi degenerare in comportamenti patogeni.⁷⁶ Non sono pochi i giovani che rivolgono verso se stessi ed il proprio corpo – ritenuto difettoso, carente, incapace di corrispondere alle aspettative – la frustrazione e la rabbia emergenti da questa sensazione più o meno latente di inadeguatezza. “Per questo, e per il fatto che ancora il corpo è disponibile ad essere attaccato, perché non del tutto integrato nell'immagine di sé, in molti decidono di prendersela con lui, di ferirsi, di imprimere sulla pelle la propria delusione. Al taglio inferto al braccio [...] viene affidato il compito di frenare e lenire un dolore che altrimenti è destinato ad essere infinito e senza tregua, tanta è la sua potenza devastante”.⁷⁷ La rete, in tal senso, offre terreno fertile sia per legittimare i propri comportamenti (per quanto si sia più o meno coscienti che si tratti di comportamenti sbagliati), sia per ispirarsi a compierne di nuovi. Sono infatti migliaia i profili che, sui *social network*, contengono immagini e video di adolescenti autolesionisti, così come esistono numerosissimi rifugi virtuali (ad esempio *blog* e *community*) che «accolgono» tali giovani rinforzandone la condotta. Spazi *online*, dunque, che fungono da contenitori per le angosce adolescenziali. Trovare questi gruppi è cosa tutt'altro che difficile, per la *generazione hashtag*: digitando infatti l'#, seguito da determinate abbreviazioni, è possibile accedere a quel mondo sommerso di dolore ed angosce dove incontrare indicazioni specifiche su come farsi del male intenzionalmente: #cut ed #cutting, per l'autolesionismo; #sue, per il suicidio; #ana, per l'anoressia; #mia, per la bulimia; ecc. Quasi sempre il tutto è accompagnato da istruzioni utili per tenere il mondo adulto all'oscuro di tutto che si sta facendo sul/al/col proprio corpo. Ultimamente la condivisione di immagini e/o video che ritraggono ad esempio adolescenti intenti al *cutting* (ossia a praticarsi volontariamente tagli sul corpo) viaggiano perlopiù sulle *chat* di *instant messaging*, come Whatsapp, dove vengono creati gruppi chiusi nei quali gli adolescenti si sentono liberi di mostrarsi in tutta la loro fragilità condividendo le proprie condotte autolesive.

Gli adolescenti convinti di essere brutti sono diventati un esercito, ragion per cui agli adulti si impone una riflessione su quali misure educative adottare per sostenere gli adolescenti nel tempo della muta, quando

“cambiano corpo e sono esposti ad un fuoco concentrato di messaggi ed ingiunzioni da parte della società alla quale cercano di affacciarsi. Questa società li costringe a confrontarsi con modelli

⁷⁵ Cf. PIETROPOLLI-CHARMET, *La paura di essere brutti*, 28.

⁷⁶ Cf. *Ibidem*, 26-28.

⁷⁷ LANCINI, *Adolescenti navigati*, 50.

di bellezza, di fascino, di seduttività, di successo sociale che non sono realizzabili se non dedicando la propria vita ad una rincorsa, senza alcuna possibilità di raggiungere la meta, perché è stata inventata in laboratorio e quindi non è umanamente realizzabile”.⁷⁸

I genitori troppo spesso osservano a distanza questa «muta», convinti che non si debba interferire educativamente nella relazione che l'adolescente sviluppa col proprio corpo, e l'unica preoccupazione che hanno è per il debutto sentimentale e sessuale del figlio. Conferiscono scarsa importanza alla questione della bellezza così come concepita dai propri figli, e li disarmano constatando l'eccessiva importanza che il proprio figlio attribuisce alla morfologia del proprio corpo ed al giudizio (vero o presunto) formulato dalla giuria severissima dei compagni di classe. Per un genitore è difficile comprendere che ciò che il proprio figlio vede nello specchio e nella propria mente sia così inaccettabile da richiedere immediati provvedimenti che lo redimano dallo stato attuale.⁷⁹

3. Adolescenti nella rete della surmodernità: iconocosmi, social mode, nomofobia

Se per millenni l'uomo ha vissuto a cavallo di due piani cronologici (il passato e il futuro) che ne bilanciavano l'esistenza, siamo invece oggi nell'epoca della surmodernità, un tempo cioè nel quale il *qui ed ora* diventano preponderanti rispetto al tempo passato ed a quello futuro. Il passato, dunque, non è più un pozzo dal quale attingere elementi per costruire la propria esperienza ed erigere la propria identità, ed il futuro non è più un cesto da riempire con speranze, sogni, istanze di cambiamento.

La surmodernità è caratterizzata da tre eccessi: l'eccesso di informazione, che dà la sensazione di una accelerazione degli eventi e dunque della storia; la sovrabbondanza di immagini; l'eccesso di individualizzazione, legato all'indebolimento delle cosmologie collettive.⁸⁰

La fine delle grandi ideologie ha immesso in un eterno presente del quale, soprattutto a causa della «colonizzazione mediatica», passato e futuro ne sono divenute le ancelle. Se infatti il passato è apparentemente inutile a causa dell'accelerazione delle informazioni incessanti e dal consumo veloce, il futuro è vago, «liquido» (per dirlo alla Bauman) e dunque senza una forma propria capace di accogliere mete da raggiungere. Il presente, nel quale si investe la maggior parte delle proprie aspirazioni ed emozioni, è come una cupola che tutto sovrasta.⁸¹ La sociologia definisce *presentificatori* quella percentuale non trascurabile di giovani che non hanno alcun progetto sul proprio futuro poiché si sentono «orfani di futuro», e dunque vivono il presente come l'unico tempo a loro disposizione dotato di senso, riempendolo di attività ripetitive svolte in relazioni prossimali (ad esempio con gli amici).⁸²

La crescita del senso di precarietà, la capillare infiltrazione della paura nelle esistenze, il vivere in una dimensione temporale sempre sottomessa agli imperativi dell'urgenza e soprat-

⁷⁸ PIETROPOLLI-CHARMET, *La paura di essere brutti*, 26.

⁷⁹ Cf. PIETROPOLLI-CHARMET, *L'insostenibile bisogno di ammirazione*, 103-104.

⁸⁰ Cf. AUGÉ, *Cuori allo schermo*, 159-160.

⁸¹ Cf. AIME – PIETROPOLLI-CHARMET, *La fatica di diventare grandi*, 78-79.

⁸² Cf. PIETROPOLLI-CHARMET, *La paura di essere brutti*, 142.

tutto la caduta della progettualità, hanno fatto sì che la crisi attuale inibisse ogni barlume di lungimiranza: “Qualunque riflessione sul passato (anche recente) e sul futuro (anche imminente) è squalificata come inutile divagazione”.⁸³ Pertanto il futuro, quel «non ancora» carico di speranza e di promesse messianiche che è stato alla base della costituzione della cultura occidentale, oggi cambia il suo segno e da promessa si fa minaccia.⁸⁴ È un ritorno al tempo immobile degli antichi, un tempo dunque inteso come *aion* (eterno presente) e non come *chronos* (successione di eventi).

Il sociologo tedesco Ulrich Beck sostiene che spesso sembra che l'itinerario individuale di vita di ciascuno “sia la sola preoccupazione realistica e l'unico terreno sul quale concentrare un'azione efficace, che non sia una perdita di tempo”.⁸⁵ Lo scambio che avviene in internet, fra i suoi utenti, sembra avere un andamento perlopiù di tipo solipsistico: un numero infinito di «eremiti di massa» comunicano, gli uni agli altri, la personale visione del mondo così come appare dall'alto del proprio «eremo» nel quale ci si è rinchiusi non per rinunciare al mondo, bensì per non perdere nemmeno una briciola del mondo *in effigie*, e la propria casa «reale» è ridotta a una sorta di «container» per la ricezione via cavo, via telefono o via etere del mondo esterno.⁸⁶

Il sociologo spagnolo Manuel Castells precisa che “non è internet a creare un modello di individualismo in rete, ma è lo sviluppo di internet a fornire un supporto materiale adeguato per la diffusione dell'individualismo come forma dominante di socialità”.⁸⁷ Si assiste così a un individualismo senza identità, esseri umani – cioè – in grado di “gestire brillantemente le proprie opinioni senza averle, dare giudizi autorevoli senza disporre della sufficiente competenza, o prendere decisioni cruciali per la loro vita senza avere una passabile conoscenza della loro vita. È come se la capacità tecnica avesse sopravanzato di gran lunga la sostanza delle cose”.⁸⁸

La civiltà che ne risulta è una civiltà «festiva», per certi versi anche brillante e piacevole, ma certamente non in grado di reggere l'onda d'urto del reale né capace di produrre generazioni in grado di resistere ai rovesci della sorte. Una civiltà che ha una certa tendenza a sfumare il reale, a evitarlo o addirittura “a sostituirlo con rappresentazioni leggere che ne adattano i contenuti rendendoli compatibili con i nostri *device* e con il tipo di intelligenza che si è sviluppata nelle loro logiche”.⁸⁹

Una civiltà in cui gioca un ruolo fondamentale la *reputazione*, ossia la parte di se stessi che vive negli altri, e quindi ciò che si crede gli altri pensino (o si vorrebbe che pensassero) di noi. La reputazione diviene così una sorta di «moneta simbolica» il cui capitale accresce al crescere della reputazione, ed è indispensabile per accedere alle «cerchie che contano», per posizionarsi socialmente ed ottenere potere e prestigio. Il sociologo americano Robert Merton l'ha definito *effetto San Matteo*, proprio riferendosi al passo del Vangelo nel quale si dice: “A chi ha, sarà dato e sarà nell'abbondanza, e a chi non ha sarà tolto anche quello che ha”.⁹⁰ È cioè una sorta di moltiplica-

⁸³ BORRELLI ET AL., *Nuovi disagi nella civiltà*, XLV (citato lì).

⁸⁴ Cf. BENASAYAG – SCHMIT, *L'epoca delle passioni tristi*, 18-20.

⁸⁵ V. GRIENTI, *Chiesa e web 2.0. Pericoli e opportunità in rete*, Effatà, Cantalupa (TO) 2009, 83 (citato lì).

⁸⁶ Cf. G. ANDERS, *La obsolescencia del hombre (Vol.1). Sobre el alma en la época de la segunda revolución industrial*, Pre-Textos, Valencia 2001, 110-112.

⁸⁷ M. CASTELLS, *Galassia Internet*, Feltrinelli, Milano 2002, 129.

⁸⁸ BARICCO, *Game*, 214.

⁸⁹ *Ibidem*, *Game*, 17.

⁹⁰ Mt 13,12.

tore cumulativo delle opportunità: più si possiede capitale reputazionale, più lo si può aumentare.⁹¹ A differenza del passato, nel quale la reputazione di una persona era decisa da istituzioni come la Chiesa o il Partito politico, l'avvento di internet pone le persone al di sopra delle regole di appartenenza alle istituzioni: basta a se stessa, e questo è il motivo per cui la reputazione viene inseguita ad ogni costo. L'era della informazione sta dunque cedendo il passo all'era della reputazione nella quale ogni informazione avrà valore solo se già filtrata, valutata e segnalata dagli altri. Chiaramente mantenere il controllo della propria reputazione non è semplice, in quanto più essa cresce più è difficile da gestire, e basta un piccolo sbaglio o anche solo un inciampo per vederla precipitare rovinosamente.⁹²

Di qui la costante ricerca dell'*ammirazione* da parte degli altri, ossia di una sorta di riconoscimento in se stessi di una qualche caratteristica che affascina non eroticamente ma antropologicamente.⁹³ E dal momento che l'ammirazione è qualcosa di difficile da ottenere, quando giunge crea dipendenza, ossia una nostalgia molto forte dell'evento straordinario nel corso del quale il soggetto è riuscito ad uscire dal cono d'ombra nel quale stanzia. "L'ammirazione non è né amore né desiderio di conoscenza ma contemplazione, curiosità".⁹⁴ Essa è strettamente connessa alla meraviglia: infatti l'ammirazione scaturisce a causa della meraviglia che il soggetto suscita, ma si tratta di un'esperienza che rimane in superficie in quanto prevede la non condivisione e la non appartenenza iniziale. Vi è infatti la dolorosa esperienza dell'esclusione ontologica da ciò che si ammira. Per gli adolescenti l'ammirazione dei propri amici è tutto. Il desiderio di essere riconosciuti come individui «speciali» regola la maggior parte delle comunicazioni ed interazioni che quotidianamente generano nei e con i propri *devices*. Scattarsi dei *selfie*, renderli pubblici sui *social network* o tramite i servizi di *instant messaging*, rappresenta sicuramente uno dei modi più utilizzati per sondare il grado di ammirazione che si riesce a suscitare negli altri.

3.1. I *selfie* o «delle identità sprofondate negli iconocosmi»

«*Pics or didn't happen*» potremmo definirlo il *mantra* dell'era digitale. Vi è, negli individui contemporanei, la volontà di divenire «oggetto di sguardo». L'immagine è così radicata nel mondo contemporaneo da assumere quella che si potrebbe definire una dimensione ontologica: essere significa essere un'immagine, e se «la consapevolezza dell'esistenza passa attraverso l'immagine, allora il *cogito* contemporaneo potrebbe essere: «Mi vedo, quindi sono», oppure «Tutte le volte che mi vedo sono, esisto» con un grado di verità molto elevato». ⁹⁵ È come se l'individualità contemporanea sprofondasse sempre più negli *iconocosmi*,⁹⁶ ossia in mondi fatti di immagini, fuggendo dalla memoria per aderire sempre meglio e sempre più alla velocità del presente. Ed il vero problema è che oggi l'immagine precede l'immaginazione, per cui sarebbe interessante capire se tale sovrabbondanza di immagini non rappresenti una minaccia per l'immaginazione e la creazione di un immaginario originale, soprattutto per quanto riguarda gli adolescenti.⁹⁷

I numerosi *selfie* che i ragazzi quotidianamente si scattano e che pubblicano sui *social network* e/o inviano ad altri tramite servizi di *instant messaging* (come ad esempio Whatsapp), li aiuta

⁹¹ Cf. R. BRACCIALE, *Donne nella rete. Disuguaglianze digitali di genere*, Franco Angeli, Milano 2010, 25.

⁹² Cf. ORIGGI, *La reputazione*, 2016.

⁹³ PIETROPOLLI-CHARMET, *L'insostenibile bisogno di ammirazione*, 5.

⁹⁴ PIETROPOLLI-CHARMET, *L'insostenibile bisogno di ammirazione*, 5.

⁹⁵ AUGÉ, *Cuori allo schermo*, 85.

⁹⁶ Cf. *Ibidem*, 113.

⁹⁷ Cf. *Ibidem*, 79-81.

a *eternizzarsi*, ossia a sentirsi meno *effimeri* in un mondo in rapidissimo cambiamento.⁹⁸ Occorre però riflettere sul fatto che nella massima parte dei casi i *selfie* vengono pubblicati o inviati in «tempo reale», ossia immediatamente dopo essere stati scattati. Ciò porta, soprattutto i ragazzi, ad assegnare molta più importanza e a prestare molta più attenzione al *come-dove* pubblicare le immagini appena scattate – ancor prima che quell'evento sia concluso –, piuttosto che essere «presenti» nel vivere appieno il momento che si sta consumando al di fuori degli schermi digitali. È come se si fosse «cannibalizzati» dalla propria immagine, è come se le immagini esercitassero un effetto di possessione sull'individuo.

Il processo di «vetrinizzazione sociale»⁹⁹ sintetizza l'esigenza che i soggetti hanno di esporre al pubblico la propria esistenza, il proprio privato, perfino il proprio stesso corpo. Anche il campo delle emozioni, da sempre celato e protetto, “è improvvisamente esploso senza barriere, con il gusto della sfida nelle parole forti che vengono digitate in bacheca, l'uso del dialetto e degli slang, i link a YouTube, la nascita di «miti qualunque», personaggi e performance viste da milioni di persone tramite la comunicazione virtuale”.¹⁰⁰ Si assiste a fenomeni di espressioni del sé non conosciuti in epoche precedenti, come ad esempio la «estimità», ossia il bisogno di mostrare in pubblico aspetti della propria intimità considerati dubbi, al fine di «catturare» e «colpire» l'attenzione altrui; il sentirsi valorizzati dal fatto che si è riusciti a suscitare negli altri interesse nei propri confronti; il raccogliere consenso al fine di aumentare, per riflesso, la stima di sé.¹⁰¹ Non è dunque un caso se il sociologo francese Michel Maffesoli asserisce che si è entrati nell'*era della presentazione*¹⁰² e, in un certo senso, si è tornati alla «piazza pubblica».¹⁰³ La Rete diviene da un lato palcoscenico privato, spazio privilegiato per costruire nuove identità e nuove relazioni; dall'altro però può divenire terreno privo di controllo ove non sono infrequenti le esposizioni degli «eccessi» alla ricerca di quella visibilità che i media tradizionali non offrono.¹⁰⁴ Certamente scattare *selfie* e postarli sui propri *social network* è diventata una delle pratiche più diffuse ed esplicative di questa «vetrinizzazione sociale». Presentarsi tramite le immagini significa ragionare con lo sguardo, e non più per vocaboli.

Si parla oggi di *selfite* proprio per definire questa pratica compulsiva dello scattarsi fotografie da condividere immediatamente sui *social network*, anche se più che una vera e propria patologia la si potrebbe definire un uso distorto e patologico dello *smartphone*, degli autoscatti e delle condivisioni *online*. Maura Manca, direttrice dell'osservatorio «AdoleScienza», sostiene che i ragazzi fra i 14 ed i 19 anni si scattino almeno 5 *selfie* al giorno, con punte massime di 100

⁹⁸ Cf. V. CODELUPPI, *Mi metto in vetrina. Selfie, Facebook, Apple, Hello Kitty, Renzi e altre Vetrinizzazioni*, Mimesis, Milano 2015, 18-19.

⁹⁹ Cf. V. CODELUPPI, *La vetrinizzazione sociale. Il processo di spettacolarizzazione degli individui e della società*, Bollati Boringhieri, Torino 2007.

¹⁰⁰ V. CASTELLI (Ed.), *Inventarsi il futuro. Sogni, passioni, speranze dei giovani per la costruzione di una cittadinanza attiva*, Franco Angeli, Milano 2011, 40 (citato lì).

¹⁰¹ Cf. MANCINI, *Psicologia dell'identità*, 195.

¹⁰² Cf. M. MAFFESOLI, *Fenomenologia dell'immaginario*, Armando, Roma 2009, 23.

¹⁰³ Cf. *Ibidem*, 83.

¹⁰⁴ Cf. A. ROMEO, *Giovani allo specchio: spettacolarizzazione e comunicazione*, in M. RUINI (Ed.), *Giovani: percorsi di vita quotidiana*, Nuova Cultura, Roma 2011, 143.

autoscatti, e la cosa più preoccupante è che circa 2 adolescenti su 10 condividano sui *social network* e su Whatsapp tutte queste immagini, ledendo completamente il concetto di *privacy* ed ancor più quello di *intimità*, che ormai si è trasformata in una *intimità condivisa*.¹⁰⁵

Ogni immagine pubblicata passa poi la severa valutazione dei *mi piace* (o implicitamente dei *non mi piace*). Se ricevere tanti *like* è segno di approvazione per ciò che si è mostrato (e che dunque si è, dato che per «chi mostra» essere equivale ad essere un'immagine), è vero anche il contrario: la mancanza di evidenti segni di approvazione va a ledere l'autostima e la sicurezza personali, condizionandole in negativo. Ne deriva anche una maggiore insoddisfazione verso il proprio corpo, e se nel Web è comunque possibile «abbellirsi» grazie a *software* come Photoshop o ai filtri di Instagram, nella vita reale non basta un po' di trucco per nascondere quelli che si crede siano i propri «difetti». Non a caso sono sempre più frequenti, anche in Italia, i casi di (soprattutto) ragazzine che si recano dal chirurgo con un *selfie* in mano ed una sola richiesta: «Diventare come quando uso i filtri». Due adolescenti su 10 se potessero ricorrerebbero sempre alla chirurgia estetica per essere più belli (il 79,5% sono femmine), e un adolescente su 10 si è già sottoposto a trattamenti estetici, dimagranti e anticellulite.¹⁰⁶

Non si può comprendere appieno la ricerca di *gratificazione* che gli adolescenti affidano ai *selfie* se non si tiene presente che molti di costoro, fin da piccolissimi, sono stati abituati ad essere esposti sui *social network* dai loro familiari (*in primis* i genitori) che ne condividevano foto e video in attesa di commenti ed apprezzamenti di parenti ed amici. Non stupisce dunque se, benché sia legalmente vietato (essendo minorenni), 8 ragazzini su 10 dagli 11 ai 13 anni hanno almeno un profilo *social* (approvato dai genitori) sul quale postare perlopiù immagini alla ricerca di *like*, verificando così le reazioni che suscitano nei propri amici ed il grado di apprezzamento che si riceve.¹⁰⁷

“La diffusione della moda del *selfie*, soprattutto fra gli adolescenti, rappresenta una protesta della fragilità dell'autostima e racconta della paura di non essere visto, e dunque dimenticato. Il lenimento degli *amici che guardano* è veramente un balsamo e celebra l'importanza dello sguardo dell'altro, nella speranza che distillandolo si possa estrarre qualche stilla di ammirazione”.¹⁰⁸ Non è un caso, dunque, se si ricorre alla pratica dello scattarsi *selfie* anche in situazioni imbarazzanti, pericolose, socialmente non legittimate, riprovevoli: le *social mode*.

3.2. Le social mode

Lo spostamento della propria vita *online* da parte delle giovani generazioni rappresenta un terreno fertile per l'attecchimento delle più «stravaganti» creazioni adolescenziali: le *social mode*, ossia quelle che potrebbero essere definite le *catene di Sant'Antonio 2.0*, per cui basta che qualcuno lanci *online* una moda (che assume perlopiù i connotati di una sfida), e in pochissimo tempo questa si diffonde via Web, come se il popolo *social* non aspetti altro e sia sempre lì pronto ad accogliere, partecipare e condividere l'ennesima moda.

¹⁰⁵ Cf. M. MANCA, *Esiste davvero la selfite?*, in «AdoleScienza», (20.12.2017), in <https://bit.ly/2DyBQlr>, (29.06.2018), 1-4.

¹⁰⁶ Cf. L. LOIACONO, *Estetica, effetto Instagram. Dal chirurgo con un selfie: «Voglio diventare così»*, in «Leggo», (08.10.2018), in <https://bit.ly/2KnyvgB>, (10.10.2018), 1-2.

¹⁰⁷ Cf. M. MANCA, *Già dai 10 anni, bambini e ragazzi preoccupati per i like*, in «AdoleScienza», (03.02.2018), in <https://bil.ly/2A7uOXM>, (29.06.2018), 2-3.

¹⁰⁸ PIETROPOLLI-CHARMET, *L'insostenibile bisogno di ammirazione*, 40.

Alcune fra le *social mode* più preoccupanti sono quelle legate ai disturbi alimentari (basate cioè sulla *Thin Inspiration*), all'abuso di alcol (i cosiddetti *drinking game* e *selfie alcolici*), alla sfida alla morte (come ad esempio le *challenge blackout* ed *in my feelings* e lo *choking game*).

“Viene filmata o fotografata ogni cosa, e poi inserita su specifiche pagine create sui social network o su siti per postare video, facendo da “incipit” per un successivo e spaventoso effetto contagio. Nell’arco di poche ore le mode impazzano nel Web e i giovani di tutto il mondo rispondono alle nomination per non pagare pegno e nel tentativo di inventare la risposta più originale. La frequente ricerca di modelli di riferimento con i quali identificarsi può portare all’elevato rischio di attivare condotte di pura imitazione degli altri”.¹⁰⁹

Nelle *social mode* basate sulla *Thin Inspiration* (ossia l’ispirazione al magro) la magrezza assume un ruolo centrale. In rete è possibile entrare anche a far parte di *community* (ossia di «comunità», gruppi) che spiegano in che modo dimagrire velocemente, come nascondere ai propri genitori, come trovare il coraggio di andare avanti nei momenti di sconforto legati ad un dimagrimento magari non rispecchiante le aspettative iniziali, il tutto dunque a rinforzo delle problematiche alimentari che sempre più, negli ultimi anni, caratterizzano gli adolescenti. L’uso distorto dei *social network*, in tutto ciò, gioca un ruolo primario dal momento che la quasi totalità delle *social mode* ispirate alla magrezza prevedono che vengano scattati *selfie* inneggianti la forma fisica perfetta determinata dalla perdita di peso. Alcune delle *social mode* che esaltano la magrezza estrema sono le seguenti:

- *A4 Waist Challenge*: bisogna farsi un *selfie* con un foglio A4, disposto in verticale all’altezza della vita, in modo tale che il punto vita venga totalmente coperto dal foglio;
- *Collarbone Challenge*: in questa «sfida della clavicola» le ragazze si fotografano posizionando il maggior numero di monetine (senza farle cadere) nella cavità ossea delle proprie clavicole, cavità che può essere generata solo da una magrezza estrema;
- *iPhone6Knee Challenge*: dopo essersi posizionate dinanzi ad uno specchio con le ginocchia unite, le ragazze poggiano lo *smartphone* iPhone 6 (che misura 13 cm) sulle ginocchia, e se entrambe rimangono coperte dal cellulare allora significa che le loro gambe sono magre al punto giusto;
- *Banknote Wrist Challenge*: consiste nell’avvolgersi una banconota attorno al polso in modo tale da coprirlo tutto, senza lasciare spazio fra le due estremità, e scattarsi un *selfie*. La sfida successiva è avvolgere il polso utilizzando banconote sempre più piccole.¹¹⁰

Se le predette *social mode* coinvolgono prevalentemente le ragazze, i ragazzi si dedicano invece ai cosiddetti *drinking game*: trattasi di vere e proprie sfide alcoliche, come ad esempio la *Nek Nomination*, in cui si bevono grandi quantità di alcol alla goccia nei modi più strani, ed il tutto viene ripreso con uno *smartphone* al fine di pubblicarne poi il video sui *social*. Altre sfide prevedono il bere ingenti quantità di alcol in pochissimo tempo, nei luoghi e nelle posizioni più improbabili, e scattarsi un *selfie* mentre si vomita o si è abbastanza vicini all’intossicazione alcolica. Tutto questo «giocare con l’alcol» porta spesso ad una normalizzazione dell’abuso di alcolici fin dalla primissima adolescenza. Vi sono anche sfide che prevedono l’assunzione di droghe, oltre che di alcol, il che sovente favorisce la promiscuità sessuale e i rischi che tutto ciò comporta, *in primis* la trasmissione di malattie. L’aspetto preoccupante è che molti ragazzi non sono in grado

¹⁰⁹ M. MANCA, *Adolescenti connessi e dis-connessi*, in ID. (Ed.), *Generazione Hashtag. Gli adolescenti dis-connessi*, Alpes, Roma 2016, 35.

¹¹⁰ Cf. *Ibidem*, 38-42.

di porsi dei limiti, poiché l'unico scopo è il riuscire ad immortalare con un *selfie* il momento esatto della massima ubriacatura.¹¹¹

Non mancano le sfide che prevedono lo scatto di *selfie* in situazioni così pericolose da rischiare la morte, e in effetti non sono pochi i ragazzi che – partecipando a tali *challenge* – hanno perso la vita. Oltre alla pluridiscussa *Blue Whale* e alla *Momo Challenge* (suo epigono), oltre alle sfide che prevedono il *surfing* sui tetti dei vagoni di treni e metropolitane (possibilmente con annesso salto in un fiume mentre il mezzo è lanciato a grande velocità), ultimamente si stanno diffondendo due *challenge* che prevedono il provocarsi volontariamente la perdita di conoscenza immortalando con un *selfie* il momento esatto in cui ciò avviene:

- **Blackout Challenge:** una pratica che consiste nel soffocarsi da soli (magari usando una corda come cappio) per perdere i sensi e sperimentare le stesse sensazioni che si provano quando si sta morendo o l'euforia di quando ci si trova senza ossigeno a settemila metri d'altitudine, per poi risvegliarsi in una manciata di secondi come se nulla fosse successo;
- **Choking Game:** consiste nello «sbalarsi» mediante un «finto strangolamento» ottenuto esercitando una pressione sulla carotide che così blocca l'afflusso di ossigeno al cervello causando una temporanea perdita dei sensi e – al risveglio – una piacevole euforia; per ottenere tutto ciò si ricorre all'aiuto di una seconda persona che preme sulla carotide.

Vi sono poi le *challenge* il cui unico scopo è umiliare quelle persone con determinate particolarità fisiche, come ad esempio accade nella sfida *Pull a pig (Inganna un maiale)*¹¹² in cui dei ragazzi prendono di mira *online* ragazze in evidente sovrappeso e, dopo averle con mille messaggi corteggiate e illuse di amarle, le invitano a fare un viaggio romantico per incontrarsi di persona. Ma in realtà sul luogo dell'appuntamento, meglio se a centinaia di chilometri di distanza dalla residenza delle malcapitate, i corteggiatori non arrivano mai, e invece che una storia d'amore le ragazze si ritrovano a vivere probabilmente uno dei momenti più umilianti della propria vita quando ricevono, via Whatsapp, il messaggio che le informa di essere state oggetto della *challenge Pull a Pig*.

Una delle ultime, in ordine di tempo, è la *challenge In My Feelings*: seduti alla guida di un'auto in movimento, ci si muove al ritmo dell'omonimo brano dei Drake per poi lanciarsi all'improvviso dalla vettura in corsa abbandonando così il volante e lasciando che l'auto prosegua da sola.

Nonostante la evidente pericolosità di tali sfide, e nonostante siano già morti diversi adolescenti per partecipare a un «gioco» che dell'essenza autentica del gioco non ha nulla, queste *challenge* continuano a mietere adepti speranzosi di avere, grazie alla pubblicazione in rete dei *selfie* e dei filmati ad esse relative, i propri 5 minuti di celebrità, uscendo dal cono d'ombra e di anonimato nel quale si trovavano fino ad un attimo prima. In tutto ciò lo *smartphone* – per le possibilità che offre di immortalare con foto e/o video tali attimi, di connettersi alla rete e conddividerli – gioca un ruolo fondamentale. Ben si comprende, dunque, come soprattutto per gli adolescenti sia fondamentale che il cellulare funzioni e sia connesso «sempre», pena il manifestarsi di vere e proprie fobie da disconnessione.

¹¹¹ Cf. *Ibidem*, 34-38.

¹¹² Se ne è già mostrato un esempio, in apertura del presente articolo, a proposito della storia di Sophie e Jesse.

3.3. «Sempre connessi»: nuove dipendenze e fobie legate alla disconnessione

Una delle patologie del tempo attuale, che si sta diffondendo sempre di più tra gli adolescenti (e non solo), è la cosiddetta *Nomofobia* o *Sindrome da Disconnessione*. Il termine *Nomofobia*, è una sincreasi derivante dall'unione di *nomo* (prefisso abbreviato di «no-mobile») col suffisso «fobia», e si riferisce all'eccessiva paura/terrore di rimanere senza telefono cellulare e, quindi, senza la possibilità di accedere ad internet e soprattutto alle *chat* ed ai *social network*. Nei casi più gravi si sperimentano anche una serie di sintomi fisici che richiamano, in alcuni casi, quelli dell'attacco di panico (tachicardia, vertigini, affanno, sudorazione, tremore, dolore toracico, nausea).¹¹³

Secondo i dati dell'Osservatorio Nazionale Adolescenza quasi 8 adolescenti su 10 hanno paura che si scarichi il cellulare o che non prenda quando si è fuori casa (un dato in forte crescita se si pensa che fino allo scorso anno interessava il 64% degli adolescenti) e tale condizione, nel 46% dei casi, genera ansia, rabbia e fastidio. Ecco dunque sempre più ragazzini che, fin dalla primissima adolescenza, non si staccano mai dal cellulare nemmeno quando vanno in bagno, portano sempre con sé il caricabatteria per poterlo usare all'occorrenza, appena possibile si connettono alle reti wi-fi per risparmiare il proprio credito telefonico, controllano e monitorano costantemente le attività dei propri amici sui *social network*, non spengono mai lo *smartphone* nemmeno di notte, guardano ripetutamente lo schermo per verificare se si sono ricevuti messaggi o chiamate.¹¹⁴ A proposito di quest'ultima pratica si parla con sempre maggior insistenza del verificarsi delle patologie di *Ringxiety* (da «ringer», squillo, ed «anxiety», ansia) e *Vibr anxiety* (da «vibration», vibrazione, e da «anxiety», ansia), ossia le sensazioni di percepire suoni o vibrazioni in realtà non presenti, unitamente all'ansia dovuta all'attesa di una telefonata, di un messaggio, di una *e-mail* o di una notifica che tardano ad arrivare.

Altre fobie legate alla paura della disconnessione sono:

- FOMO (*Fear of Missing Out*), ossia la paura di essere tagliati fuori, la preoccupazione che gli altri facciano esperienze gratificanti nelle quali non si è presenti o coinvolti direttamente;
- MOMO (*Mystery Of Missing Out*): ansia che assale quando gli amici non postano nulla sui propri profili *social*, portando la persona stessa a credere di essere stata esclusa da un evento di cui i propri contatti non vogliono diffondere alcuna traccia online;
- FOMOMO (*Fear Of Mystery Of Missing Out*): paura ed angoscia legate al non sapere ciò che i propri amici stanno condividendo;
- FOJI (*Fear Of Join In*): paura nel pubblicare foto e/o aggiornamenti poiché ci si sente insicuri sulle foto da postare e/o sulle frasi da scrivere, eccessivamente preoccupati di non piacere ai propri *followers*;
- SLOMO (*Slow to Missing Out*): la paura di non riuscire a visualizzare importanti aggiornamenti in tempo reale, come può accadere di notte, e per questo il ritardare sempre più l'orario in cui ci si addormenta.¹¹⁵

La paura di non poter visualizzare cosa stiano facendo i propri contatti *online* o di non visualizzare gli aggiornamenti di profilo e le nuove condivisioni in tempo reale, portano molti adolescenti ad essere facili prede del *vamping*, ossia del rimanere svegli fino a notte inoltrata (o di risvegliarsi più volte durante la notte) allo scopo di controllare i profili dei propri amici, aggiornare la propria bacheca, chattare, vedere filmati, ecc. Il problema del *vamping*, ossia delle attività

¹¹³ Cf. CH. ANTONINI ET AL., *Nuove patologie legate all'abuso e dipendenza da smartphone*, in M. MANCA (Ed.), *Generazione Hashtag. Gli adolescenti dis-connessi*, Alpes, Roma 2016, 50.

¹¹⁴ Cf. ANTONINI ET AL., *Nuove patologie legate all'abuso e dipendenza da smartphone*, 51.

¹¹⁵ Cf. *Ibidem*, 53-55.

notturne dei ragazzi in rete, è decisamente ancora troppo sottovalutato considerati i numeri e le conseguenze: oltre il 60% degli adolescenti rimane sveglio fino a tarda notte per chattare, parlare o giocare con amici e/o fidanzato/a, guardare video o serie in *streaming*. Inoltre un 15% si sveglia sistematicamente, anche dopo essersi addormentato, per controllare le notifiche, fenomeno questo che interessa anche il 40% degli adolescenti fra gli 11 ed i 13 anni. Il problema è molto grave perché la mancanza di sonno “va ad interferire sulla concentrazione, sull’attenzione e quindi potenzialmente anche sul rendimento scolastico e sull’umore, rendendoli più irritabili ed instabili [...]. Il sonno serve per riequilibrare e per recuperare, mentre questi ragazzi vivono all’estremo creando così un terreno troppo instabile su cui possono insorgere disagi emotivi e comportamentali”.¹¹⁶

4. Salvare l’infinito

Fra le tante espressioni con le quali ogni giorno si cerca di definire gli adolescenti, probabilmente quella che calza loro maggiormente è la seguente: *generazione app*. Una *app* (cioè un’applicazione) è un *software* progettato per funzionare sugli *smartphone* e i *tablet* e permette, una volta scaricatolo sul proprio dispositivo *mobile*, di portare a termine una o più operazioni. Vi sono *app* di qualsiasi tipo, alcune semplici (come ad esempio quelle dei giochi per i bambini piccoli), altre ben più complesse (come ad esempio quelle per organizzare i viaggi). La loro caratteristica fondamentale è l’essere e l’offrire una sorta di «scorciatoia» che permette di arrivare all’obiettivo previsto in modo rapido, su richiesta e tempestivamente. La tesi sostenuta da Howard Gardner – che per primo, assieme al suo gruppo di lavoro, ha coniato l’espressione *generazione app* –, è che i giovani attuali

“non solo sono immersi nelle *app*, ma sono giunti a vedere il mondo come un insieme di *app* e le loro stesse vite come una serie ordinata di *app* – o forse, in molti casi, come un’unica *app* che funziona dalla culla alla tomba [...]. Tutto ciò che un essere umano può desiderare deve poter essere fornito da una *app*; se la *app* richiesta non esiste, deve essere rapidamente inventata da qualcuno [...]; se nessuna *app* adatta può essere immaginata o inventata, allora il desiderio (o la paura, o il dilemma) semplicemente non ha importanza (o almeno non dovrebbe averne)”.¹¹⁷

Esistono: *app* per giocare; *app* per fare acquisti o vendere oggetti; *app* che fungono da navigatori; *app* che indicano, per preparare un qualsiasi piatto, cosa fare passo dopo passo; *app* per pianificare la propria giornata/settimana; *app* per risolvere i problemi matematici; *app* per fare la spesa o ordinare la cena; *app* per prenotare un ristorante o un albergo; *app* per ascoltare qualsiasi tipo di musica; *app* per vedere film e serie; *app* per incontrare l’anima gemella; *app* per realizzare gli inviti per una festa; *app* che simulano la livella nel montaggio di una mensola; *app* che inviano quotidianamente l’oroscopo personalizzato; *app* con le previsioni meteo in tempo reale; *app* per leggere le etichette dei prodotti e capirne la filiera; *app* per prenotare un appuntamento agli Uffici Anagrafe del proprio Comune; *app* per gestire i conti bancari; *app* per consultare

¹¹⁶ REDAZIONE, *Nella rete della rete. Chi sono gli adolescenti iperconnessi e a cosa vanno incontro?*, in «Adolescienza», (21.10.2017), in <https://bit.ly/2A8lxgX>, (29.06.2018), 2 (citato lì).

¹¹⁷ H. GARDNER – K. DAVIS, *Generazione APP. La testa dei giovani e il nuovo mondo digitale*, Milano, Feltrinelli, 2014, in <https://bit.ly/2PHOvjw>.

velocemente le proprie e-mail; *app* per inviare messaggi e/o fare videochiamate; *app* per esercitarsi nell'arte del *karaoke*; *app* per modificare foto e/o video; *app* che trasformano lo smartphone in audioguide nei musei; *app* per pregare; ecc.

Le *app* che una persona ha sul proprio *smartphone* sono una specie di impronta digitale costituita non da linee ma dall'insieme di interessi, abitudini e relazioni sociali che costei ha. Molti ragazzi arrivano alle scuole superiori, ed ancor più all'università, con la vita già completamente programmata, come in una *super-app*.

Se fino a dieci anni fa *il tutto* era l'espressione con la quale si indicava una grandezza ipotetica, con la rivoluzione digitale è diventata il nome di una quantità misurabile e possedibile. O meglio: l'unica unità di misura significativa, soprattutto per gli adolescenti. Ad esempio grazie alla *app Spotify* è possibile avere accesso a *tutta* la musica del mondo, e quando grazie a un'*app* è possibile disporre della traduzione del testo di una qualsiasi canzone scritta in una qualunque lingua, e se il confine fra le parole che non si capiscono e quelle che si capiscono cade, ciò che cessa di esistere è il confine fra le parole che si sanno cantare e l'infinito di quelle che non si sanno. Questo è un piccolo esempio che però mostra perfettamente ciò che le *app* stanno facendo: "Annientare l'infinito, ridurre al minimo i margini incontrollati del mondo".¹¹⁸ Elevare *il tutto* ad unità di misura, «a epico obiettivo» di qualsiasi impresa e a merce perfetta, significa fare una vittima illustre: l'infinito, perché se si può arrivare al fondo del *tutto*, l'infinito non esiste.

5. Conclusione

Nel presente articolo si è cercato di tracciare una mappa del rapporto adolescenti-cultura digitale, evidenziandone soprattutto gli elementi più preoccupanti che lo rendono, pertanto, un rapporto complesso, pluridimensionale e diversificato. Sarebbe impossibile – in poche righe – presentare un'agenda culturale, sociale, politica ed educativa di strategie che perseguano un «riscontro umanizzante» della situazione attuale così come presentata finora.

Esiste una via di uscita, una *exit strategy*, per salvarsi da tutto questo rumore, da tutta questa interattività, da tutto questo farsi guardare? È paradossale che, per pudore, si collochino su tutte le finestre delle proprie case le tende, ma poi si riempiano i propri profili *social* con decine di foto di se stessi davanti allo specchio del bagno, o in *lingerie*, o sul lettino della sala parto mentre si sta dando alla luce un figlio. È paradossale girare per gli angoli più sperduti e impervi del mondo facendosi guidare da un navigatore digitale, ma non riuscire a capire la mappa cartacea di una scuola o di un museo. È paradossale spendere 10 minuti del proprio tempo per rispondere a decine di messaggi su Whatsapp, quando basterebbero 30 secondi per dirsi a voce, con una semplice telefonata, ciò che si fa fatica ad esprimere in quel groviglio di frasi che si accavallano sullo schermo.

A livello politico, scolastico, sociale – e anche per certi versi familiare – manca una sorta di «agenda» in cui siano pianificati interventi ed indicate *exit strategy*. Di qui l'urgenza di pensare a un piano d'azione ben ponderato, scandito nei tempi e nei modi, che tenga conto da un lato della realtà psico-socio-mediale degli adolescenti e dall'altro delle caratteristiche dell'attuale rivoluzione digitale. Qui di seguito solo alcuni consigli – fra i tanti possibili – per insegnanti ed educatori: coltivare *l'amore per la parola*, riscoprendo l'importanza della scelta di vocaboli «accurati»

¹¹⁸ BARICO, *Game*, 231.

da usare tanto nelle comunicazioni *vis-à-vis* quanto (e soprattutto) in quelle scritte; praticare *l'arte della scrittura* come tecnica maieutica e al contempo strumento per recuperare «lentezza» nel gesto e nel pensiero; educare al *desiderio autentico*, in modo che esso non si appiattisca sulla mera soddisfazione di *voglie*; incentivare *l'empatia*; riproporre con forza l'attualità dei concetti di *privacy* e di *pudore*; allenare la *conversazione* in quanto propedeutica alla costruzione di narrazioni che aiutino ad esplorare il significato della propria vita e la comprensione delle cose; avere il coraggio di *farsi testimoni* autentici di un'adulità che accoglie, indica, accompagna, sostiene.

In una società come quella italiana, in cui in un anno solo 2 ragazzi su 10 (fra i diplomati e i laureati) si accostano ai libri leggendone in media 3 a testa, forse un buon punto di partenza per «disconnettersi» dal rumore ed aprirsi al silenzio – e dunque salvare l'infinito – potrebbe essere proprio il leggere un bel libro. Come infatti afferma Baricco, “non ci perderemo mai veramente fino a quando terremo dei libri in mano. Non tanto per quello che raccontano. No. Per come sono fatti. Non hanno link. Sono lenti. Sono silenziosi. Sono lineari, procedono da sinistra a destra, dall'alto in basso. Non danno un punteggio. Iniziano e finiscono. Finché sapremo usarli, saremo umani ancora”.¹¹⁹

coscia@unisal.it ■

¹¹⁹ *Ibidem*, 310.

Comunicare in modo credibile

Fabio Pasqualetti*

Communicate in a credible way

► **SOMMARIO**

L'articolo parte dalla constatazione che la comunicazione fra le persone non è scontata né semplice, rivede sinteticamente come l'evoluzione delle tecnologie della comunicazione abbiamo cambiato la conoscenza e la società. Prende coscienza che è in atto una trasformazione antropologica a causa delle tecnologie digitali che stanno trasformando tutta la realtà in informazione. Le nuove generazioni stanno già subendo dei notevoli cambiamenti. Si domanda se è possibile dialogare con queste generazioni e pone il problema della credibilità. L'uomo ha bisogno di fidarsi e di credere in qualcuno. Tuttavia, la credibilità non è automatica e non dipende solo dalla buona volontà di chi vuole metterla in atto, deve essere riconosciuta, deve essere anche comunitaria, a trecentosessanta gradi cioè olistica, deve coniugare l'essere e l'agire in tutti i contesti, deve avere anche visione dell'uomo e della società da proporre. La tecnologia ci può aiutare nella misura in cui rimane mezzo e non fine.

► **PAROLE CHIAVE**

Credibilità; «iGeneration»; Modificazione antropologico-cognitiva; Tecnologie della comunicazione.

* **Fabio Pasqualetti** è Professore Straordinario di «Teoria e tecniche della radio» nella Facoltà di Scienze della Comunicazione sociale dell'Università Pontificia Salesiana (Roma).

Tempi duri per l'insegnamento della religione, per la pastorale giovanile e tutte le attività educative, e non tanto perché i giovani si stiano allontanando dalle forme classiche di proposta religiosa, quanto piuttosto per un paradosso comunicativo. Nell'era della comunicazione istantanea, multimediale, continua e bidirezionale sembra sempre più difficile comunicare fra una generazione e un'altra. I rapidi cambiamenti in atto nelle tecnologie della comunicazione non solo hanno rimodellato il modo di comunicare ma sembra sia in atto una modificazione antropologica e cognitiva che mette in discussione il modo di percepire, di sentire, di comprendere.

Cerchiamo quindi di comprendere se è rimasto un terreno comune dal quale ripartire per potere ricostruire una grammatica comune che possa permettere un dialogo, ma soprattutto una condivisione di vita e di sapere.

1. Comunicare è sempre tradurre e interpretare

Iniziamo questa riflessione prendendo atto che il verbo comunicare non può essere negativo, non si può dire «io non comunico» perché anche quando non voglio comunicare, sto di fatto comunicando il mio non voler comunicare. La Scuola di Paolo Alto sintetizzò questo fatto nell'assioma: «Non si può non comunicare».¹ Persino quando pensiamo che stando zitti non comunichiamo, non ci rendiamo conto che proprio il nostro silenzio può essere molto eloquente. La ragione sta nel fatto che il comportamento non può «non avere un comportamento» e, all'interno di una relazione di interazione con l'altro, tutto il nostro corpo è una sorgente di eventi comunicativi verso l'altro, indipendentemente dalla nostra volontà di farlo.

Ogni giorno incontriamo persone, moltissime delle quali non conosceremo mai, eppure un solo sguardo, una scansione visiva del nostro occhio ci consentono di emettere un giudizio su di loro. Il volto, lo sguardo, il taglio di capelli, il vestito bastano per raccogliere informazioni sufficienti a farci emettere un pre-giudizio sul soggetto. Ancora prima di stabilire un rapporto di conoscenza di fatto usiamo il nostro sapere per incasellare gli altri nei nostri schemi mentali. Le cose si complicano quando poi si stabilisce un contatto e stabiliamo un dialogo con una persona. È capitato a tutti, dopo avere parlato con qualcuno, pensando di essere stati chiari e precisi, di renderci conto, con una semplice domanda, che l'altro non solo non aveva capito, ma che addirittura aveva frainteso il nostro discorso. Come è possibile che la comunicazione possa fallire in modo così miserevole? L'altro non era uno straniero, non c'era problema di codice linguistico, non c'era problema di cultura. Eppure... Quello che dobbiamo ricordarci è che la comunicazione è sempre *traduzione* di ciò che l'altro mi comunica all'interno di un mio schema esistenziale e concettuale e se gli schemi esistenziali e concettuali sono molto distanti, nonostante si usi la stessa lingua, sarà necessaria una operazione di chiarificazione e di negoziazione. Questo schema esistenziale e concettuale si forma con le nostre esperienze che sono collocate in un preciso tempo storico, sono condizionate dalla cultura del nostro tempo, dipendono dal «cibo» culturale con il quale ci siamo nutriti. Nasciamo già parlati da una lingua e da una cultura, ma queste non sono statiche: subiscono l'influsso del cambio sociale e culturale e oggi fra gli agenti che maggiormente influiscono su questo cambio ci sono le tecnologie della comunicazione.

¹ P. WATZLAWICK – J. H. BEAVIN – D. D. JACKSON, *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi*, Astrolabio, Roma 1971, 42.

2. Breve excursus delle tecnologie della comunicazione

Non è questa la sede per una ricostruzione storica dei passi compiuti nello studio della comunicazione umana, ma faremo un breve accenno ad alcuni cambiamenti significativi avvenuti nella storia dell'uomo a livello di comunicazione.

Non è facile per l'uomo contemporaneo immaginare cosa abbia significato il passaggio dall'oralità alla scrittura avvenuto circa 4000 anni fa. Per noi è naturale far riferimento a libri, biblioteche, memorie digitali ecc. Ma prima della scrittura l'unica memoria era quella degli anziani che dovevano trasferire alle future generazioni la storia del gruppo, del clan, della tribù. Miti e racconti erano il modo per ricordare. Con l'invenzione della scrittura l'esperienza umana può per la prima volta essere «trasferita» in un testo, continuamente rielaborabile e perfezionabile. Con la scrittura nacque la coscienza storica dell'uomo.

Nel passare dall'oralità alla scrittura alfabetica l'umanità cambiò anche il modo di conoscere. La realtà non venne più colta come «dato esperienziale», ma la si scompose in parti soffermandosi sul dettaglio da analizzare, interpretare e successivamente ricomporre. In questo modo si cercò di averne il controllo, con il rischio di perdere di vista l'insieme dell'evento.

La scrittura cambiò anche il modello sociale. Grazie ad essa si attuò il primo sistema di controllo della popolazione attraverso il censimento e la riscossione delle tasse. Si creò una nuova forma di potere gestito da una nuova casta: coloro che sapevano scrivere e leggere (scribi e sacerdoti) avrebbero scalzato gli anziani, gli stregoni e gli sciamani.²

Un altro cambiamento significativo nella società avvenne con l'invenzione dei caratteri mobili di Gutenberg (attorno al 1450). Con essa si posero le basi della società moderna. Accanto all'autore crebbe il ruolo dell'editore, i diritti sull'opera (il *copyright*), si diffusero le lingue locali e si rinforzarono i nazionalismi. Il libro diventò la tecnologia per acquisire il sapere a livello personale. Leggere, scrivere e far di calcolo furono alla base del modello di educazione scolastica che dura fino ad oggi.³ Si potrebbe dire che con la scrittura l'uomo entrò nell'era della riproduzione meccanica. Con la stampa le idee viaggiarono più rapidamente e si diffusero in più ampi strati di popolazione, a tal punto che l'autorità politica e quella religiosa videro ridimensionato il loro potere di controllo. Basterebbe ricordare il ruolo che ha giocato la stampa a favore della Riforma Protestante.

Anche il libro, che è una tecnologia, ha imposto il suo modo di conoscere e di organizzare il sapere. Con il suo indice permette di organizzare dati contenuti in esso in modo logico e strutturato. Il foglio di prova, utile ad individuare gli errori di stampa, diventa l'analogo della verifica dell'osservazione nel metodo scientifico che pone le sue basi sulla ripetibilità dell'esperimento.

Cinema, Radio e Televisione meriterebbero una riflessione per ciascun medium. Riporto una battuta significativa di Marshall McLuhan che, parlando del cinema, affermava: «Offre paradossalmente come prodotto il più magico dei beni di consumo e cioè i sogni».⁴ Sogni che possono diventare anche incubi quando le dittature del XX secolo si appropriano di quest'arte per veicolare le loro ideologie. L'alto grado di specializzazione e complessità a cui oggi è arrivato il cinema lo ha trasformato in una forma d'arte collettiva. Non sempre si comprende che il cinema

² Cf. S. EASTHAM *Dalla scrittura all'ingegneria genetica. La grande lezione che non è tratta dalla storia dei media*, in «InterCulture», 1 (2005) 2, 34-42.

³ Cf. *Ibidem*, 43-48

⁴ M. MCLUHAN, *Gli strumenti del comunicare*, Il Saggiatore, Milano 2015, 262.

e poi la TV hanno contribuito all'Occidentalizzazione del mondo. La radio a suo modo ha contribuito a ri-tribalizzare la società contemporanea. Sempre McLuhan fa notare che, se «l'alfabetismo aveva originato un estremo individualismo e la radio aveva fatto esattamente il contrario risuscitando l'antica esperienza del gruppo familiare e del profondo coinvolgimento tribale, l'Occidente alfabetizzato cercò una specie di compromesso in un concetto più vasto della responsabilità collettiva.»⁵ La radio dimostrò all'origine il potere persuasorio dell'immagine auditiva nell'esperimento famoso di Orson Welles, ma più tragicamente nel potere del coinvolgimento emotivo di massa nelle mani di Hitler. Si potrebbe dire che se il libro ha creato l'individuo borghese, la radio ha tribalizzato il proletariato urbano trasformando l'individualismo in collettivismo fascista o marxista. A scompaginare la situazione ci pensò la Televisione che trasformò la radio, da strumento di ascolto di gruppo o di massa, in strumento di consumo e intrattenimento privato. Fiumi di inchiostro sono stati versati a favore e contro la Televisione. Impossibile riassumere qui il lungo dibattito. Mi limito a indicare alcuni effetti macroscopici che forse più di altri hanno inciso sulla cultura Occidentale: l'esaltazione della cultura del visivo a discapito di altri sensi e la progressiva spettacolarizzazione della vita. Ha logorato il confine tra pubblico e privato ancora prima della rete, ha indebolito il discorso logico a favore di quello emotivo. Con il moltiplicarsi dei canali ha accelerato la frammentazione dei pubblici: questo processo si acutizzerà con i social fino a rinchiudere il singolo utente in un effetto bolla. Questi media sono identificati anche come i media che appartengono all'era dell'elettricità. Sono i media che hanno inaugurato l'avvento della velocità della luce e quando l'informazione viaggia alla velocità della luce, più che degli specchietti retrovisori c'è bisogno di mappe dell'universo. Le ricadute della velocità sulla nostra vita non sono ancora state comprese appieno, ma il nostro corpo e la nostra mente mal si adattano all'alta velocità.

Oggi viviamo nella *Società in rete*⁶ e le tecnologie digitali sono un punto di non ritorno, sono qui con noi e si evolveranno sempre di più. Luciano Floridi oggi parla di *infosfera*.⁷ Che ci siano mutamenti in atto lo si coglie anche dal fatto che alcuni autori hanno iniziato a coniare i termini con cui definire il cambiamento in corso. Espressioni come «essere digitale»,⁸ «homo technologicus»,⁹ «homo internecticus»,¹⁰ «inforg»,¹¹ «uomo artificiale»,¹² cercano di cogliere la continua trasformazione in atto della nostra umanità. Altri autori, invece, prefigurano già la fine dell'umano

⁵ *Ibidem*, 271.

⁶ M. CASTELLS, *La nascita della società in rete*, UBE, Milano 2008.

⁷ L. FLORIDI, *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*, R. Cortina, Milano 2017.

⁸ N. NEGROPONTE, *Essere digitali*, Sperling & Kupfer Editori, Milano 1995. Un entusiastico saggio sulla rivoluzione digitale e un futuro di connessione e interconnessione nel quale i valori dello stato nazione lasceranno lo spazio a quelli delle comunità virtuali.

⁹ G. O. LONGO, *Homo technologicus*, Meltemi, Roma 2001. In questo libro l'autore si domanda se siamo alla soglia di un cambiamento radicale in cui l'uomo sarà protagonista di un futuro artificiale, di una capacità aumentata di conoscenza e di longevità che si protrae verso l'immortalità. Tuttavia, emerge un bisogno profondo e insopprimibile di umanità.

¹⁰ L. SIEGEL, *Homo internecticus. Restare umani nell'era dell'ossessione digitale*, Piano B, Prato 2011. La questione di fondo del testo è su quale tipo di evoluzione stia avvenendo. Sono varie le domande che l'autore si pone, dagli interessi che internet nasconde, alle persone che lo controllano, le ricadute sulla vita sociale, e come mutano le relazioni sociali, in particolare quale è il costo personale, psicologico e sociale che stiamo pagando.

¹¹ «Inforg», termine con cui Luciano Floridi, filosofo dell'Oxford Internet Institute, definisce gli esseri viventi come entità composte di informazione. Cf. F. CHIUSI, *La libertà è fuori dalla bolla: il consumo di informazione non può viaggiare solo sul web*, in *espresso.repubblica.it*, (02.03.2017), in <https://goo.gl/FKhvxK>, (03.03.2017).

¹² A. MARAZZI, *Uomini, cyborg e robot umanoidi. Antropologia dell'uomo artificiale*, Carocci, Roma 2012.

e iniziano a tratteggiare un nuovo stadio di evoluzione umana: il «post-umano».¹³ Di fatto viviamo già in un mondo di macchine digitali, di cibo geneticamente modificato, di ibridazioni uomo-macchina attraverso protesi digitali connesse alla rete, di nanotecnologie e di ingegneria genetica che esplora e sperimenta la manipolabilità dei geni e i potenziali percorsi di mutazione genetica.

L'uomo è uscito dalla preistoria solo nel momento in cui ha inventato tecniche di registrazione (scrittura) che hanno iniziato a lasciare tracce di informazione sul suo operato. La storia si può quindi intendere anche come l'età dell'informazione. Oggi però stiamo operando un salto di qualità perché la nostra vita dipende ormai sempre di più da beni che si generano grazie all'uso dell'informazione. Si parla oggi di *economie della conoscenza*. La riprova in negativo di quanto affermato sino ad ora sono le cyb guerre. Solo una società che vive di informazione può subire attacchi informazionali. L'ambiente quotidiano dell'uomo contemporaneo quindi si presenta sotto forma di flusso di informazione e costante comunicazione.¹⁴

Il problema non è secondario. Se accettiamo che tutta la realtà può essere trasformata in informazione (dato), dobbiamo anche prendere coscienza che chi ha il potere di controllare e manipolare l'informazione può cambiare e modificare la realtà. Questo potere in questo momento è in mano ai grandi gestori della rete (Google, Amazon, Apple, Facebook).

Nel percorso fatto fin qui emerge come le tecnologie della comunicazione siano parte essenziale del nostro essere umani. L'evoluzione tecnologica avvenuta in questi ultimi sessanta anni non ha paragoni con quelle precedenti sia per la velocità con cui si è espansa sia per l'impatto che ha avuto sulle nostre vite. È in atto un chiaro cambiamento nel nostro modo di comunicare.

3. Un io-centrico che comunica sempre di più tramite la tecnologia

Oggi ci troviamo circondati da strumenti di comunicazione che stanno modificando le nostre relazioni sociali. Capire la ricaduta sociale della rete e delle tecnologie digitali ci permette di capirne potenzialità e limiti. Emanuel Castells sostiene che "Internet è la trama delle nostre vite".¹⁵

Il rapporto del CENSIS (*Centro Studi Investimenti Sociali*) del dicembre 2017 si intitola *I media e il nuovo immaginario collettivo*. Il rapporto mette in luce uno dei cambiamenti radicali che è avvenuto negli ultimi quindici anni. Siamo passati da una comunicazione di massa ad una *io-centrica*: siamo nell'era biomediativa del *Broadcast yourself*.¹⁶

Le vite delle persone sono narrate in tempo reale sui *social*, biografie personali composte non da una logica argomentativa, ma piuttosto da *tracce* o *impronte digitali* costituite da immagini, video, post, slogan, e quant'altro le piattaforme social permettono all'utenza di pubblicare.

¹³ Si veda: R. MARCHESINI, *Post-human. Verso nuovi modelli di esistenza*, Bollati Boringhieri, Torino 2002; P. BARCELLONA – F. CIARAMELLI, - R. FAI, (Edd.), *Apocalisse e post-umano. Il crepuscolo della modernità*, Dedalo, Bari 2007; A. MARAZZI, *Uomini, cyborg e robot umanoidi. Antropologia dell'uomo artificiale*, Carocci, Roma 2012; R. BRAIDOTTI, *Il postumano. La vita oltre l'individuo, oltre la specie, oltre la morte*, Derive Approdi, Roma 2014; A. CURIR, *L'emergere della terza cultura e la mutazione letale. Saggio scientifico*, Il Sirente, Fagnano Alto 2016.

¹⁴ Cf. FLORIDI, *La quarta rivoluzione*, 3-4.

¹⁵ M. CASTELLS, *Galassia Internet*, Feltrinelli, Milano 2010, 13.

¹⁶ Cf. CENSIS, *Quattordicesimo Rapporto sulla Comunicazione, I media e il nuovo immaginario collettivo*, FrancoAngeli, Milano 2017, 7-8.

Jean M. Twenge, docente di psicologia alla San Diego State University (California), ha pubblicato recentemente un libro che già dal titolo suscita vari interrogativi: *Iperconnessi. Perché i ragazzi di oggi crescono meno ribelli, più tolleranti, meno felici e del tutto impreparati a diventare adulti*.¹⁷ Si basa su quattro grandi inchieste condotte su scala nazionale, iniziate negli anni 60 su un campione di undici milioni di americani e che nel tempo hanno scandagliato quattro generazioni: i *Baby boomers*; la *Generation X*, i *Millennial* e la *iGeneration*, quella dei nati tra il 1995 e il 2012.

La *iGeneration* è un'etichetta che la Twenge ha usato per la prima volta nel suo saggio *Generation me* (2006) indicando proprio la generazione che seguiva i *Millennial*. La *iGeneration* coincide con l'era degli iPhone, iPad e la «i», per entrambi, sta per *Internet*, vissuto non più come qualcosa di nuovo, di esterno, di complicato, da temere, ecc. quanto piuttosto come l'habitat della vita quotidiana.¹⁸

Il testo della Twenge, ricco di dati, grafici e di storie di vita che servono a rendere più viva la lettura e dare un volto ai numeri, sintetizza in otto tendenze il profilo caratteristico della *iGeneration*. Riportiamo di seguito queste otto tendenze:

- *Immaturità* (ovvero la tendenza a prolungare l'infanzia oltre le soglie dell'adolescenza).
- *Iperconnessione* (la scelta del cellulare come passatempo egemone a discapito di altre attività).
- *Incoporeità* (il declino delle interazioni sociali personali).
- *Instabilità* (il forte aumento di problemi di salute mentale).
- *Isolamento e disimpegno* (l'interesse per la sicurezza, contrapposto al declino dell'impegno civile).
- *Incertezza e precarietà* (la nuova visione del lavoro).
- *Indefinitezza* (i nuovi modi di intendere il sesso, le relazioni sentimentali e la procreazione).
- *Inclusività* (la tendenza ad accettare le differenze, l'egualitarismo e il dibattito sulla libertà di parola).¹⁹

Ad un primo sguardo queste tendenze fanno pensare a una generazione che di fronte alla vita e alla società per alcuni aspetti alza barriere – per altri apra porte. Impressiona l'*immaturità* intesa come desiderio di prolungare la propria adolescenza. Non molto dissimile dal desiderio degli adulti di rimanere permanentemente giovani. L'*iperconnessione*, vista dal mondo adulto come dipendenza, è vissuta come parte integrante della loro vita. L'anormalità sarebbe il non essere connessi, tanto è vero che in mancanza di campo possono provare un senso di smarrimento. La comunicazione mediata dagli schermi garantisce sicurezza e permette di proiettare immagini di sé idealizzate. Una vita inserita in un flusso di comunicazione costante e continua, fatto di consenso e/o rifiuto può essere molto stressante e non poche sono le patologie che stanno emergendo. L'*incertezza e la precarietà* del lavoro e del futuro stanno trasformando le nuove generazioni in persone pragmatiche che calcolano bene le loro mosse. Puntano a ciò che può garantire loro sicurezza e a un futuro economicamente gratificante. Ne consegue un'intensificazione dall'individualismo orientato a «prima penso a me stesso e poi agli altri» con ricadute sociali non indifferenti. Anche se il fenomeno è personale, l'effetto è di massa e lo si può percepire nelle nuove ondate di narcisismo sociale con risvolti a volte razzisti e fascisti. *Isolamento e*

¹⁷ J.M. TWENGE, *Iperconnessi. Perché i ragazzi di oggi crescono meno ribelli, più tolleranti, meno felici e del tutto impreparati a diventare adulti*, Einaudi, Torino, 2018.

¹⁸ Cf. *Ibidem*, 4.

¹⁹ *Ibidem*, 6.

disimpegno sono due sintomi di questo andamento. *Indefinitezza* è il sintomo di una società che ha perso ogni orizzonte valoriale e che di fatto incarica ognuno di farsene uno; c'è una maggiore incertezza sia nella definizione della propria identità personale che in quella sessuale e affettiva. *Indefinitezza* e *inclusività* sono più atteggiamenti necessari all'esplorazione che prese di posizione chiare.

Davanti a questi scenari ci si può interrogare: sarà mai possibile che si possa comunicare tra una generazione e l'altra? E, in particolare, è ancora possibile comunicare e condividere l'esperienza cristiana?

4. È possibile comunicare con le nuove generazioni in modo credibile?

Al di là dei dispositivi tecnologici, l'uomo ha bisogno di legami che siano credibili e affidabili. Anche l'inganno ha sempre alla sua origine un rapporto di fiducia tradito. Ovviamente tutte le volte che la nostra fiducia viene tradita tendiamo a diventare più guardinghi ma anche più insicuri. Ma cosa significa essere credibili?

Il problema della credibilità non dipende esclusivamente da strategie comunicative, come talvolta si crede quando si pensa che basti conoscere le tecniche giuste per ottenere una comunicazione efficace. Troppo spesso pensiamo che «se sapessi usare meglio il computer», «se fossi un maghetto dei social» certamente «sarei più efficace nel mio rapporto con gli altri». Diciamo che la conoscenza tecnica aiuta, ma non risolve il problema principale che è quello se davvero gli altri ci considerino credibili e affidabili.

La credibilità implica un complesso insieme di aspetti, che vale la pena prendere in considerazione. La credibilità poggia su tre aspetti che devono trovarsi sempre presenti, anche se in proporzione differenziata, nelle persone e nelle istituzioni. Questi tre aspetti si ancorano a livello *cognitivo*, *valutativo-normativo* e *affettivo-espressivo*.

A livello *cognitivo* la credibilità viene riconosciuta dalle qualità di *conoscenza e competenza* che noi attribuiamo, ad esempio, ad uno scienziato, ad un docente, ad un esperto o specialista in qualche campo del sapere.²⁰

A livello *valutativo* e *normativo*, la credibilità si articola in modo più complesso e in radice viene attribuita

“a chi incarna quei modi ideali di essere e di agire a cui aderiamo, a cui guardiamo positivamente, che reputiamo buoni, giusti, desiderabili. [...] i valori che fondano la credibilità possono variare in base a due riferimenti principali: la preferenza accordata alle diverse modalità di relazione sociale (gerarchia/status oppure appartenenza/solidarietà) o alla categoria privilegiata del tempo (passato/tradizione oppure futuro/innovazione)”.²¹

Il livello *affettivo-espressivo* incide sui legami di fiducia sotto il profilo interpersonale. Lo si spiega facendo riferimento al rapporto tra due persone che si vogliono bene e che quindi coltivano una reciprocità di stima e credibilità che va a colmare anche le eventuali carenze di competenza che ci possono essere.

²⁰ Cf. G. GILI, *La credibilità. Quando e perché la comunicazione ha successo*, Rubbettino, Soverina Mannelli (CZ) 2005, 8.

²¹ *Ibidem*, 8-9.

Si intuisce già fin d'ora come l'essere credibile implichi un insieme di valori e atteggiamenti che non possono essere dati per scontati e il cui raggiungimento è frutto di un lavoro personale e comunitario non indifferente.

Se la credibilità, come abbiamo visto, non dipende solo da chi si propone come degno di tale valore, ma anche dal riconoscimento dell'interlocutore, questo avviene perché è quest'ultimo che percepisce l'armonia e la coerenza tra l'essere e l'agire del soggetto che si propone.

Il cristiano è portatore di un annuncio di salvezza che lo impegna con tutto il suo essere e il suo agire. Questo annuncio implica un radicale cambiamento di mentalità. Il rischio di dissonanza tra il nostro dire e il nostro fare è quotidiano. Nell'intuitiva semplicità evangelica questa problematica viene colta con paragoni chiari e incisivi quando Gesù ammonisce: "Guardatevi dai falsi profeti che vengono a voi in veste di pecore, ma dentro son lupi rapaci. Dai loro frutti li riconoscerete. Si raccoglie forse uva dalle spine, o fichi dai rovi?" (Mt 7,15-16).

Noi ci raccontiamo attraverso quello che facciamo e come ci comportiamo. Il nostro stile di vita svela il nostro volto interiore. In una cultura come la nostra che ha esasperato l'immagine esteriore, appare ancora più cogente il monito di Gesù agli scribi e farisei quando li descrive dicendo:

Tutte le loro opere le fanno per essere ammirati dalla gente: allargano i loro filatteri e allungano le frange; si compiacciono dei posti d'onore nei banchetti, dei primi seggi nelle sinagoghe, dei saluti nelle piazze, come anche di essere chiamati «rabbì» dalla gente (Mt 23,5-7).

Il processo comunicativo è sempre un processo che trasforma, nel bene o nel male, gli attori. Per quanto ovvio possa sembrare, non possiamo comunicare ciò che non siamo, ciò che non conosciamo, ciò che non fa parte di una esperienza vissuta, e se lo facciamo diventa un mero esercizio verbale, una recita che a lungo andare non solo non convince nessuno ma è controproducente. L'efficacia, quindi, di ciò che diciamo e della nostra vita sarà proporzionale alle azioni e alle scelte che sappiamo fare.

5. Il Vangelo è esigente

C'è un'istanza di fondo, di fronte alla quale ogni cristiano è chiamato a prendere posizione: "Nessuno può servire due padroni, perché o odierà l'uno e amerà l'altro, oppure si affezionerà all'uno e disprezzerà l'altro. Non potete servire Dio e la ricchezza" (Mt 6-24).

La nostra cultura e società hanno scelto decisamente «la ricchezza» come sistema economico e metro e misura di tutto ciò che facciamo. Nell'*Evangelii Gaudium* Papa Francesco sintetizza il problema in questi termini:

"Una delle cause di questa situazione si trova nella relazione che abbiamo stabilito con il denaro, poiché accettiamo pacificamente il suo predominio su di noi e sulle nostre società. La crisi finanziaria che attraversiamo ci fa dimenticare che alla sua origine vi è una profonda crisi antropologica: la negazione del primato dell'essere umano! Abbiamo creato nuovi idoli".²²

Non possiamo nascondere che ci siamo un po' rassegnati a queste logiche e diamo per scontato che il mondo sia così. Questo atteggiamento, però, riduce drasticamente la nostra credibilità: il giovane che vuol dare un senso alla sua vita non può accettare un mondo regolato

²² EG, 55.

esclusivamente dal denaro e dai mercati. Se vogliamo riscattarci agli occhi dei giovani abbiamo bisogno di

“rinunciare all’immaginario economico, cioè alla credenza che *più* è uguale a *meglio*. Il bene e la felicità possono compiersi a costi minori. La riscoperta della vera ricchezza nel fiorire delle relazioni sociali conviviali in un mondo sano può realizzarsi con serenità nella frugalità, nella sobrietà, nella semplicità volontaria, se non addirittura in una certa austerità nel consumo materiale. Una decrescita accettata e ben pensata non impone alcuna limitazione nel dispendio di sentimenti e nella produzione di una vita festosa”.²³

Queste parole, dette da un non credente com’è Serge Latouche, sono ricche di umanità e fanno impallidire la mediocrità di alcuni nostri discorsi e prediche incapaci persino di pensare un’alternativa allo strapotere economico e consumista.

In una società che vive tranquillamente senza Dio, perché non ne ha bisogno, la sfida centrale è capire se una vita vissuta in Dio fa la differenza in qualità e felicità personale e sociale. Se vivere in Dio ci aiuta a costruire un mondo più umano e più giusto per tutti.

C’è bisogno di un nuovo linguaggio, di parole magari antiche ma sempre nuove, che vivifichino la speranza e irrobustiscano la volontà di credere in un mondo più equo e fraterno. La parola è sempre gesto e incarnazione, quindi non si tratta di fare discorsi – se ne fanno fin troppi – ma di trasformare in esistenza positiva le parole vivificanti. Un richiamo forte viene da papa Francesco che ci ricorda che:

“Una fede autentica – che non è mai comoda e individualista – implica sempre un profondo desiderio di cambiare il mondo, di trasmettere valori, di lasciare qualcosa di migliore dopo il nostro passaggio sulla terra. Amiamo questo magnifico pianeta dove Dio ci ha posto, e amiamo l’umanità che lo abita, con tutti i suoi drammi e le sue stanchezze, con i suoi aneliti e le sue speranze, con i suoi valori e le sue fragilità. La terra è la nostra casa comune e tutti siamo fratelli. Sebbene «il giusto ordine della società e dello Stato sia il compito principale della politica», la Chiesa «non può né deve rimanere ai margini della lotta per la giustizia»”.²⁴

Per educare è necessaria quindi una visione olistica della vita umana, ma anche una visione globale che tenga presenti problemi sociali e politici. I cambiamenti climatici ci fanno comprendere sempre di più l’interconnessione tra azione dell’uomo e ambiente. Lo stesso vale per le scelte che a livello personale, comunitario, nazionale e mondiale facciamo. Inevitabilmente le scelte dell’uomo si riflettono, con intensità diversa, sia sull’ambiente che sulla popolazione mondiale. Queste scelte, anche se spesso presentate come volontà di un popolo, sono frutto di relazione tra poteri politici e poteri economici molto forti.

L’«ICT society» strutturalmente spinge verso una comunicazione e una gestione della società più partecipata. Ma è anche una tecnologia del controllo, e questo deve educarci ad essere più coscienti nel nostro modo di dire e di fare, perché la rete non perdona. Manuel Castells, a tal proposito, sostiene:

“Se i cittadini sapranno cogliere i loro governanti nell’atto di mentire, e se sapranno organizzare la loro resistenza in comunità insorgenti istantanee, i governi in tutto il mondo dovranno stare in guardia e prestare attenzione a quei principi della democrazia che in larga misura hanno

²³ S. LATOUCHE, *Decolonizzare l’immaginario. Il pensiero creativo contro l’economia dell’assurdo*, EMI, Bologna 2004, 15.

²⁴ EG, 183.

per così tanto tempo ignorato. I potenti spiano i loro sudditi fin dall'inizio della storia, ma ora i sudditi possono osservare i potenti, almeno molto più che in passato. Siamo tutti diventati potenziali *citizen reporters* che, se solo dotati di un cellulare, possono registrare e immediatamente inviare nelle reti globali qualsiasi illecito compiuto da chiunque, in qualsiasi luogo".²⁵

Questo monito non vale solo per i governanti, ma vale anche per la Chiesa e per le congregazioni religiose. Dobbiamo conquistarci l'autorevolezza con la credibilità e accettare la sfida della reciprocità. L'affanno che le istituzioni come la Chiesa e le congregazioni provano in questo contesto comunicativo è dovuto in parte al fatto che siamo organismi abituati ad una comunicazione dall'alto verso il basso, per lo più subita e quasi mai discussa se non a livello di corridoio.

La rete non è solo controllo, ma consiste anche nella possibilità di condividere risorse, mantenere relazioni, collaborare nel creare cultura e comunità, tutti aspetti che possono aiutare il processo di crescita umana e spirituale delle persone. Queste potenzialità vanno integrate all'interno di uno stile di vita comunitario che deve imparare ad essere collaborativo; nessuna tecnologia infatti ci rende automaticamente migliori, altrimenti basterebbe attrezzarci delle tecnologie giuste.

Il profilo del cristiano del futuro lo si costruisce nel presente, è oggi che dobbiamo iniziare a recuperare il valore della comunità, del dialogo e della sincerità, sapendo che non è un percorso facile perché la verità è sempre scomoda e richiede da parte nostra disponibilità alla verità per la quale sono necessarie conoscenza e coscienza.

Alla madre che chiedeva a Gesù che i suoi figli sedessero l'uno alla sua destra e l'altro alla sua sinistra, Gesù rispose:

“Voi sapete che i governanti delle nazioni dominano su di esse e i capi le opprimono. Non così dovrà essere tra voi; ma colui che vorrà diventare grande tra voi, si farà vostro servo, e colui che vorrà essere il primo tra voi, si farà vostro schiavo; appunto come il Figlio dell'uomo, che non è venuto per essere servito, ma per servire e dare la sua vita in riscatto per molti” (Mt 20,27-28).

La parola di Gesù colloca l'autorità del tutto al di fuori della logica del culto della persona e dell'immagine. Paradossalmente, per diventare grandi bisogna diventare servi, e per essere primi, bisogna farsi schiavi. La logica del servizio non ha mezze misure. Rimettere al centro la Parola di Dio e quindi la radicalità del Vangelo vuol dire impegnarsi a compiere delle scelte concrete ogni giorno su vari versanti, tenendo conto di un panorama culturale e sociale molto attento e sensibile.

In una società del culto della personalità, come la nostra, può essere rivoluzionario avere una comunità cristiana che capovolge il paradigma fondamentale del potere.

fabio@unisal.it ■

²⁵ M. CASTELLS, *Comunicazione e potere*, UBE, Milano, 2009, 527.

Ruolo delle emozioni nell'interazione educativa

Apprendimento e crescita personale dello studente

Samir M. Emad*

Role of emotions in educational interaction

Learning and personal growth of the student

► SOMMARIO

La crescita personale e umana si basa sull'accettazione e sull'integrazione di tutte le nostre parti, e l'insegnante, quale promotore del benessere e dello sviluppo dell'educando, nell'esercizio di una attività di formazione globale non può escludere la considerazione e la cura anche della dimensione più interna e profonda dello studente, ossia quella emotiva. Le emozioni, infatti, attribuiscono un significato più profondo agli eventi della vita; il riconoscimento e la gestione di esse, consentono al soggetto di mobilitare le proprie risorse ad agire, di mediare conflitti e costruire relazioni sane e autentiche.

► PAROLE CHIAVE

Competenza emotiva; Crescita personale; Emozioni; Persona; Relazione educativa.

* **Samir M. Emad** è Professore Straordinario di «Didattica» nella
Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.

La necessità degli insegnanti di trovare strumenti adeguati per interagire nel «gruppo-classe» ha evidenziato la loro difficoltà di individuare aspetti personali che rendono difficile la gestione del proprio ruolo in modo soddisfacente per sé ed efficace per i propri alunni. Secondo Steiner (1999), la possibilità di costruire un clima positivo e collaborativo tra le persone è facilitato dalla capacità di essere emotivamente competenti.

La ricerca educativa e psicologica ha dimostrato che ciascuno di noi ha il bisogno di relazionarsi con l'altro, trascorrere del tempo con le persone che ci rispettano, stimano; che sostengono i nostri sforzi, guidano in situazioni difficili e che gioiscono delle nostre riuscite. Soprattutto è stato rilevato quanto e come le relazioni incidono sul benessere psicologico e la crescita personale, se le persone riconoscono e rispondono adeguatamente ai nostri bisogni.

All'interno di ogni relazione, ognuno prova – dietro le parole e gli atteggiamenti – delle emozioni che condizionano, determinano il comportamento conseguente. Ragion per cui abbiamo scelto di affrontare il tema delle emozioni e, in modo particolare, la capacità di saperle riconoscere e gestire al fine di costruire delle interazioni sane e costruttive. Sembra opportuno sottolineare come un addestramento alla competenza emotiva possa diventare uno strumento utile all'insegnante per interagire con gli alunni (Mariani, Schiralli, 2018). Queste riflessioni nascono proprio con l'obiettivo di evidenziare l'importanza e il ruolo delle emozioni nella crescita dell'individuo; come parte integrante dello sviluppo cognitivo e sociale e in quanto strumento attraverso il quale si attribuisce significato agli eventi della vita e successivamente, si strutturano le convinzioni circa se stesso e gli altri. L'occhio di ciascun agente educativo deve andare oltre il cognitivo, verso la profondità dell'essere umano (Albanese, Farina, Grazzani Gravazzi, 2008).

Ogni individuo, fin dalla nascita, è in grado di esprimersi al massimo livello di potenzialità in armonia con se stesso, gli altri e la realtà. A volte, purtroppo, queste potenzialità vengono limitate, impedito, influenzate negativamente da relazioni disfunzionali. Per cui gli individui costruiscono strutture psicologiche difensive che tenderanno a limitare tale potenzialità e creare problemi nelle relazioni. Ma, poiché si nasce sani e le strutture patologiche difensive si costruiscono per apprendimento e in interazione con l'ambiente, è possibile costruire le strutture e recuperare l'originaria sanità attraverso opportune esperienze (Castagna, 2003, 99). Da ciò emerge l'importanza del ruolo dell'insegnante come figura significativa, in grado di comunicare ed entrare in relazione con i propri alunni, attraverso un atteggiamento amorevole e un clima di fiducia e stima. Ma, si tratta di un insegnante che prima ancora di prendersi cura dei propri alunni, sia in grado di riconoscere le emozioni e come queste incidono sull'altro e sulla relazione. In questo senso, la relazione tra insegnante e studente diviene un'opportunità per recuperare l'originaria sanità, una relazione in cui lo studente possa sentirsi accettato, sostenuto e guidato nel percorso di crescita (Lipani, 2015).

1. La dimensione emozionale nell'interazione educativa

Ogni giorno lo studente a scuola si trova a dover affrontare diverse sfide che richiedono determinate abilità, ma soprattutto un continuo confronto con i compagni e gli insegnanti. Si tratta di esperienze, in cui lo studente prova determinate emozioni, sensazioni che vanno ad incidere sullo stare bene in classe e sul rendimento scolastico.

Le ricerche dimostrano che l'intelligenza e l'affettività interagiscono tra di loro e condizionano in modo determinante ogni nostra percezione e comportamento (Lavarone, 2002, 118).

Ogni volta che il rapporto tra affettività e intelligenza è dominato dalla paura (di non farcela, di non essere amati, di non valere, di non essere capiti, ecc.) si assiste a un blocco improduttivo delle capacità razionali, della capacità di decidere e di prendere iniziative (Lavarone, 2002, 119). Si pensi, ad esempio, alla paura di uno studente di non farcela, di non servire per un determinato compito e come ciò può incidere sull'impegno e di conseguenza sul risultato, ma anche su come saranno gestiti i compiti futuri.

Le emozioni non sono solo una reazione fisiologica a determinate situazioni, ma una variabile che interagisce con tutti i piani dell'organismo, da quello neurologico a quello viscerale, da quello cognitivo a quello comportamentale, dando significato e spessore a tutti gli eventi della nostra vita. Le emozioni sono capaci di creare un «certo coinvolgimento» in ciò che si vive, rendono le esperienze come gradevoli e piacevoli (Cunico, 2004, 32), e hanno un impatto notevole sulla nostra memoria e sull'apprendimento.

Nel «copione di vita» di ognuno di noi, le emozioni acquistano delle particolari valenze, per cui alcune sono guardate con sospetto e non possono essere espresse; altre invece sono considerate nobili e vengono fortemente caldeggiate. Ogni emozione, viceversa, ha un suo significato soltanto per il fatto che esiste in noi. Non esistono emozioni buone ed emozioni cattive. Le emozioni sono tutte buone perché ci sono, perché esistono e tutte hanno una precisa funzione in noi (Cerato, 2003, 30).

Non è la presenza di una determinata emozione a costituire un problema, ma il modo in cui tale emozione è utilizzata. Spesso la persona, dalle esperienze passate, ha imparato ad utilizzare una sola emozione e si esprime unicamente attraverso quella, negando le altre. Inoltre, esistono modi esagerati di esprimere le proprie emozioni, senza che queste siano graduate e contenute.

La crescita non avviene mai attraverso la negazione delle «nostre parti», ma sempre attraverso l'accettazione e l'integrazione (Cerato, 2003, 32); e lì dove non esiste un rapporto con il proprio mondo emotivo, le emozioni, anziché fluire liberamente e portare a una spontaneità nei comportamenti e nelle scelte, condizionano l'atteggiamento dell'individuo (Cunico, 2004, 34).

Quando le persone non sono in grado di riconoscere ed esprimere in modo autentico le emozioni, sono costrette a utilizzare delle manovre, a falsificare le loro emozioni per poter tenere in piedi la loro impalcatura e in questo modo non soltanto danneggiano se stesse, ma rendono non autentiche tutte le loro relazioni (Cunico, 2004).

Saper chiamare i sentimenti e le emozioni con il proprio nome, saper esprimere con verità e autenticità ciò che si prova, saper comunicare la propria tristezza e farsi carico di essa, saper sentire la propria gioia anche quando chi ci sta attorno non è gioioso, saper chiedere contatto quando ne abbiamo bisogno senza trucchi, ecc., ci fa star bene e fa star bene coloro che stanno con noi (Cerato, 2003, 40).

Ognuno di noi, nonostante i condizionamenti ricevuti, può apprendere e può essere educato per esprimere in modo autentico le proprie emozioni e utilizzarle efficacemente, rendendo ogni tipo di esperienza e relazione un'opportunità di crescita. In primo luogo occorre che ogni emozione sia accolta, da parte degli adulti, come espressione naturale, senza rimproverare, sminuire o deridere. In questo modo, il soggetto crescerà fiducioso perché tutto quello che sente può essere manifestato e affidato a qualcuno, senza che se ne debba vergognare.

Attribuire un nome a ciò che pensiamo e a ciò che sentiamo è una delle operazioni più importanti per il proprio benessere e per una crescita sana. Per realizzare questa funzione occorre che quanti svolgono un ruolo educativo siano in grado di restituire al soggetto ciò che viene

espresso sotto forma di emozioni, elaborato e pensato, cioè riempito di significato. Educare, infatti, non significa nascondere ciò che accade, ma accompagnare le persone in crescita alla comprensione di ciò che accade; significa presentare loro la complessità della realtà umana accompagnandole mentre la vivono (Cerato, 2003, 73-75).

2. La competenza emotiva, un'abilità appresa

Un'emozione è una reazione, una risposta a una situazione. Secondo la prospettiva cognitiva, l'emozione rappresenta un comportamento di risposta a uno specifico stimolo che dà luogo a una complessa catena di eventi che si ripercuote sul sistema psicologico, comportamentale e fisiologico del soggetto (Di Mauro, 2002). Le emozioni sono, dunque, reazioni a ciò che accade e provocano in noi sensazioni e vissuti differenti.

Il fatto di reagire in modo diverso a situazioni simili, è in gran parte condizionato dal passato, dall'ambiente sociale, dal tipo di relazioni instaurate (Cesari Lusso, 2005, 36). Lo sviluppo emotivo, il modo in cui il soggetto impara ad utilizzare le emozioni, incide direttamente sullo sviluppo cognitivo e sociale, sui pensieri e sulle relazioni con gli altri.

Saper riflettere sulle esperienze vissute e sulle proprie reazioni, saper attribuire un nome e riconoscere l'emozione provata, permette al soggetto di acquisire una maggiore conoscenza di sé e della realtà, e rappresenta il primo passo verso l'autocontrollo emotivo. Controllare le emozioni non significa reprimerle, almeno fintando che esse sono congruenti con le circostanze, ma gestirle in modo da avere un maggior controllo delle situazioni, da promuovere stati d'animo positivi e da favorire le relazioni interpersonali (Roche Olivar, 2002, 23-24).

Uno studente che non è in grado di gestire la paura, non di rado nasconde un bambino che ha avuto esperienze in cui è stato giudicato, sminuito e dalle quali ha imparato a evitare situazioni o compiti difficili. Si tratta di uno studente che, di fronte a un compito, sarà incentrato sul risultato che otterrà anziché su come affrontarlo, perché si sente incapace. Egli è anche un bambino che ha difficoltà a relazionarsi con gli altri perché ha paura di essere giudicato (Pekrun, R., Linnenbink-Garcia, L. 2017).

La scuola è senza dubbio un ambiente in cui poter fare esperienze positive; ambiente che deve fungere da mediatore per l'acquisizione delle competenze emotive utili, ossia, in grado di promuovere il benessere e il successo scolastico degli educandi. Attraverso l'alfabetizzazione emotiva, l'insegnante può aiutare gli studenti a passare dall'insensibilità emotiva o dal caos spaventoso a una vita positiva, centrata sul cuore ed emotivamente equilibrata (Steiner, 1999, 98; Brackett, Dinecha, Stern, 2015).

La competenza emotiva non è un'attitudine innata, ma è appresa. Essa può essere considerata come potenzialità, in quanto comporta la conoscenza delle proprie e altrui emozioni per poterle utilizzare al meglio; richiede quindi determinate abilità (Steiner, 1999, 25-26):

- *Conoscenza dei propri sentimenti* per comprendere come questi influenzano noi stessi e le persone che ci circondano.
- *Conoscenza dei sentimenti altrui* che permette lo sviluppo del senso di empatia.
- *Gestione delle emozioni*, intesa come comprensione della loro espressione, controllo e possibile influsso sugli altri.
- *Riparazione del danno emotivo*, ovvero, la possibilità di riconoscere i propri errori e porvi rimedio assumendosi le proprie responsabilità.

- *Integrazione delle precedenti abilità verso «l'interattività emotiva»*, ossia la capacità di sintonizzarsi con le persone che ci circondano, partecipando ai loro stati emotivi e interagendo efficacemente con essi.

In questa prospettiva, la competenza emotiva permette di cogliere il significato autentico e integrato delle proprie emozioni e di quelle degli altri (Steiner, 1999, 12).

La predisposizione a elaborare gli eventi a livello emozionale è un indicatore significativo della salute e del benessere in età evolutiva, in quanto permette al soggetto di costruire e interiorizzare relazioni affettivamente significative e utili per il suo sviluppo. Il mancato apprendimento di tale abilità rappresenta un fattore di rischio notevole, in quanto l'adolescente, per colmare il vuoto emotivo, potrebbe avventurarsi nella ricerca compulsiva di regolatori affettivi esterni come la droga e l'alcol (Mariani, Schiralli, 2016, 179).

Secondo Polito (2005, 45) per condividere le proprie emozioni bisogna esserne consapevoli, differenziarle con cura e trovare un buon lessico per esprimerle in modo autentico ed efficace. Se gli studenti non sono aiutati ad esprimersi emotivamente, non apprenderanno questa competenza essenziale.

Le dimensioni emozionali non possono essere escluse dalla realtà quotidiana della scuola. Se ignorate, limitano la possibilità di apprendimento o addirittura lo danneggiano; adeguatamente identificate, invece, possono essere meglio «gestite», facilitando il lavoro degli insegnanti (e degli allievi) e costituendo un aiuto per promuovere la cooperazione, l'integrazione della classe e, l'apprendimento stesso (Blandino, 2008, 41-43).

È importante, dunque, fornire uno spazio in cui le emozioni e la soggettività degli studenti siano accolte e riconosciute come parte integrante dell'apprendimento-insegnamento. Saper riconoscere le proprie emozioni e l'impatto che hanno sulle proprie azioni, rappresenta il primo passo verso la crescita personale dello studente (Baldacci, 2009, 145).

2.1. Il riconoscimento della dimensione evolutiva: il ruolo dell'insegnante

Come abbiamo visto finora, le abilità emotive si riferiscono alla consapevolezza delle proprie e altrui emozioni, alla capacità di riconoscerle e di esprimerle in modo autentico per costruire relazioni positive con l'altro. E in particolare, la relazione con l'insegnante rappresenta un'opportunità per ciascuno studente per apprendere tali abilità. Un insegnante, consapevole delle proprie emozioni e di come queste incidono sugli altri, è in grado di ricercare la strategia educativa migliore per gestire le difficoltà dello studente. Egli può offrire contenimento, può comunicare in modo autentico, può ascoltare lo studente e capirlo, dimostrandogli la propria empatia (Polito, 2005, 19).

La capacità dell'insegnante di essere in sintonia con il singolo alunno e con il gruppo della classe è necessaria per gestire le relazioni, ma è addirittura determinante sotto il profilo strettamente contenutistico e operativo. Senza questa capacità, da parte di chi gestisce il processo educativo, l'allievo non impara e si demotiva nello studio. Le emozioni suscitate dall'insegnante facilitano la comprensione dei contenuti disciplinari, perché comunicano entusiasmo, curiosità e sfida (Polito, 2005, 71,74).

La competenza emotiva migliora i rapporti, crea la possibilità di affetto tra le persone, rende possibile il lavoro cooperativo e facilita il senso di comunità (Steiner, 1999, 12), favorendo il processo di insegnamento-apprendimento. Tuttavia, lo studente prima ancora di far parte della

comunità scolastica, proviene e appartiene a una famiglia, caratterizzata da una serie di valori, abitudini ed esperienze proprie, che incidono fortemente sullo sviluppo cognitivo ed emotivo.

Negli ambienti familiari si assiste, spesso, all'inibizione sistematica di una o più emozioni di base che possono essere identificate con la paura, la tristezza e la gioia (Benci, 2009, 58-59). Si può dire che ogni famiglia ha una gamma di emozioni permesse e un'altra di emozioni che vengono scoraggiate. In questo contesto, il soggetto struttura gli schemi relazionali di base per soddisfare la sua fame di relazione e di riconoscimento. Le relazioni che si susseguono nell'ambito familiare rinforzano tali schemi e confermano le decisioni prese dal bambino, le rinforzano e le legittimano (Benci, 2009, 53).

Questi eventi successivi (relazioni nella famiglia) vengono, di conseguenza, scelti e vissuti inconsapevolmente proprio per giustificare e rafforzare tali schemi. In questo modo, il soggetto sarà portato a negare una determinata emozione e a rimuovere dal campo di esperienza proprio e altrui i vissuti che la caratterizzano, a non manifestarla e a inibire l'espressione in se stessi e negli altri. Pertanto, il soggetto non ha il pieno contatto con la propria esperienza autentica e integrale. Quindi, quando il soggetto proverà una delle emozioni proibite, effettuerà un rapido passaggio verso l'emozione permessa, sostituendo emozioni autentiche con una inautentica (Benci, 2009, 60-61).

Nonostante le esperienze passate di ogni singolo studente, l'insegnante può promuovere l'espressione autentica delle emozioni, favorendo relazioni sane e costruttive. È importante che gli studenti si sentano accolti e che l'insegnante – attraverso l'ascolto, senza svalutare e sminuire – possa aiutare loro a «sentire quello che provano» (Frenzel A.C. et al., 2009).

2.2. Il ricupero delle emozioni autentiche

La crescita dell'individuo avviene attraverso l'integrazione dello sviluppo cognitivo ed emotivo. Non si promuove nessun apprendimento se lo studente non è in grado di gestire le proprie emozioni, ma solo un'acquisizione mnemonica dei contenuti di una determinata disciplina (Thayamani, Parimala Fathima, Mohan, 2013, 119).

L'inibizione e falsificazione delle emozioni ostacolano l'apprendimento e le relazioni, in quanto non sono congruenti alla situazione presente, ma ereditate dal passato, scelte per sostituire quelle autentiche e, soprattutto, perché determinano valutazioni negative di sé e dell'altro. Ad esempio, un alunno che non è stato autorizzato a esprimere la rabbia in modo naturale, imparerà invece a esprimerla con il pianto, la tristezza... perché si sente incompreso, solo, ecc. (Caracciolo, 2013).

Le emozioni sono e fungono piuttosto da motivatori per soddisfare bisogni e risolvere problemi; vengono definite «autentiche» perché immediate e frutto della realtà, del qui e ora (esempio: «sono arrabbiato con te per l'ingiustizia subita, ti esprimo la mia rabbia per essere rispettato da te»).

L'attenzione dell'insegnante deve essere diretta, prima di tutto, alla distinzione tra emozioni autentiche e non, valutando la congruenza tra l'emozione e la situazione; in un secondo momento, avviata alla modifica della situazione. Saper riconoscere e gestire l'emozione, stimola lo studente ad agire sulla situazione per modificarla, assumendo così un atteggiamento positivo verso se stessi e verso gli altri. E la situazione, anche se negativa, rappresenterà per lo studente un'opportunità di apprendimento (Schutz, Pekrun, 2007).

Il docente, attento e consapevole, può favorire lo sviluppo delle potenzialità degli alunni, aiutandoli a sostituire i sentimenti non autentici con altri più congruenti alle varie situazioni che si creano in classe. Tale consonanza non può che essere generatrice di benessere, stimolando le potenzialità degli studenti, che in questo modo si riconosceranno più assertivi ed efficaci. Le emozioni parassite, invece, sono da individuare e sostituire, poiché producono un blocco emotivo delle risorse personali e sociali; risorse che ciascuno di noi possiede e risorse necessarie per la crescita e risoluzione dei problemi.

Il compito dell'educazione, quindi, non è la rimozione dei sentimenti o promozione delle emozioni buone, ma quello di aiutare lo studente a vivere le proprie emozioni senza temerle, imparare a nominarle, accettarne il contenuto anche quando non è piacevole, comprenderne il senso, esprimerle e comunicarle in modo adeguato, e – se necessario – elaborarle (Lafortune, Fiorilli, Albanese, 2012, 11).

Questo può essere reso possibile solo attraverso una relazione efficace, accogliente e non giudicante, in cui lo studente possa sentirsi libero di esprimere ed esplorare le proprie emozioni.

La dimensione emozionale e la competenza emotiva, in senso più specifico, non costituiscono elementi di protezione generici ed estemporanei, ma aspetti fondanti del benessere della persona (Mariani, Schiralli, 2016, 41).

Un effettivo e reale processo evolutivo in ambito scolastico si ha solo se gli insegnanti e gli studenti in interazione hanno la reale possibilità di riconoscere e indagare i vari aspetti emozionali e di utilizzarli ai fini della maturazione personale e dello sviluppo della dinamica relazionale soddisfacente (Blandino, 2008, 49).

Noi cresciamo attraverso le esperienze che facciamo, ma soprattutto in base al modo in cui le elaboriamo. In relazione alle emozioni provate e a come queste vengono gestite, la persona acquisisce informazioni circa se stesso e gli altri che andranno a determinare il comportamento. Uno studente, se in grado di gestire le proprie emozioni, si percepisce capace di affrontare un compito, di attivare le proprie risorse per ottenere risultati soddisfacenti e, infine, di vedere l'altro come risorsa di sostegno e supporto in caso di necessità. Al contrario, una gestione sbagliata delle emozioni può portare a vissuti negativi, a una mancata fiducia in se stessi e nelle proprie capacità, a vivere l'altro sempre come un nemico da cui è necessario difendersi e a evitare situazioni difficili (Cunico, 2004).

Dal punto di vista educativo, è necessario ripensare il processo di insegnamento-apprendimento e, in particolare, i modelli di relazione messi in atto dagli insegnanti. Il clima relazionale deve essere messo al servizio del lavoro pedagogico per promuovere buone relazioni interne, improntate sul rispetto reciproco e all'ascolto (Blandino, 2008, 49).

In questo senso, la crescita implica una relazione di reciprocità, consiste cioè nell'elaborazione attiva di quanto si riceve vicendevolmente in una concomitante attività elaborativa, che conduce a maturare una serie di acquisizioni interiori verso nuovi e creativi modi di vedere (Blandino, Granieri, 2002, 44).

Il docente deve anzitutto assicurare le condizioni relazionali con cui sia possibile realizzare il processo conoscitivo, predisporre uno spazio mentale in base al quale gli allievi possano accettare e digerire gradualmente le esperienze emotive connesse con l'apprendimento (Blandino-Granieri, 2002, 37).

Nella vita comune e quotidiana, si tende a eliminare il comportamento ritenuto inappropriato, senza indagare l'aspetto più profondo. Di fronte a un alunno, ad esempio, che si ostina a tenere il cappello in classe, l'insegnante è portato spesso a svalutare il ragazzo, con lo scopo di

eliminare il comportamento negativo. Questo potrebbe essere l'espressione di un bisogno di essere «visto» e di sentirsi «riconosciuto».

È importante, viceversa, osservare e leggere il comportamento disfunzionale secondo un duplice livello: superficiale (sociale) e profondo (psicologico). Nel caso dello studente appena descritto, il livello superficiale riguarda l'ostentazione di un comportamento non appropriato al contesto, mentre il livello profondo è il bisogno di sentirsi riconosciuti. In questo caso, il docente invece di imporre la propria autorità, potrebbe rivolgersi a lui «che bel cappello che hai oggi» o alla classe «avete visto che stupendo cappello porta oggi il vostro compagno?». È probabile che lo studente tolga il cappello spontaneamente subito dopo essere stato riconosciuto (Albanese et al., 2006).

Un insegnante che, oltre a correggere il comportamento problematico, osserva e cerca di comprendere il bisogno e l'emozione nascosti è in grado di porsi come figura genitoriale positiva, da cui ci si sente accolti e accettati. Egli può soprattutto individuare il sentimento autentico nascosto dietro quello parassita, riconoscere e interrompere quest'ultimo, proponendosi come modello positivo e promuovendo la crescita personale, contribuendo a ostacolare una comunicazione patologica e offrire la possibilità di sperimentare emozioni autentiche, favorendo così il processo di apprendimento.

È importante, ad esempio, che lo studente impari progressivamente a percepire e vivere l'ansia o la paura non come un nemico e un ostacolo, ma come un segnale, una spinta a impegnarsi e a utilizzare al meglio le proprie capacità. In questo modo, la situazione o il compito saranno percepiti positivamente dallo studente, ovvero, come un'opportunità di crescita e per migliorare le proprie abilità. Quando si arriva ad accettare una parte di noi, in questo caso l'ansia come elemento naturale, sarà percepita più adeguatamente, non manifestandosi in modo esplosivo e negativo. Al contrario, diventa una parte fondamentale del nostro equilibrio psicologico (Cunico, 2004, 177).

Sulla base della disponibilità dimostrata dall'insegnante, l'allievo impara a sperimentare la comprensione del docente rispetto a sentimenti preoccupanti quali, la paura di sbagliare, di essere inadeguato, la rabbia persecutoria verso una situazione che lo espone al disagio, la frustrazione con cui si esibisce l'insuccesso. Si tratta di elementi psichici primari che chiedono di essere raccolti e pensati da una mente più adulta, affinché possano essere bonificati dagli aspetti più ansiogeni e distruttivi che limitano e, talvolta, addirittura, pregiudicano la motivazione ad apprendere e la crescita e la maturazione personale dell'alunno (Blandino, Granieri, 2002, 189).

In questo modo, attraverso le esperienze di accettazione e comprensione, gli studenti possono arrivare a ristrutturare la propria personalità, arrivando ad un reale aggiornamento del copione di vita, per poterlo adattare alle nuove realtà che vive pur mantenendone lo schema di base.

3. Rilievi conclusivi

Nel presente lavoro è stato affrontato un tema strettamente legato alla relazione educativa; più precisamente, alla dimensione emotiva nel processo di apprendimento e nelle relazioni che lo studente costruisce nell'ambito scolastico.

Le emozioni non possono essere escluse dalla realtà scolastica, in quanto lo studente ogni giorno si trova a vivere delle esperienze che suscitano sensazioni e vissuti differenti, le quali

incidono sullo stare bene in classe e sul rendimento scolastico (provare rabbia nei confronti di un'ingiustizia subita da un compagno, gioire per aver superato un compito o per un riconoscimento da parte dell'insegnante, ansia per un esame difficile di fine anno, ecc.).

Tutte queste esperienze permettono allo studente di acquisire una serie di informazioni sulla realtà, sugli altri e su se stessi, che vengono elaborate e integrate in una sorta di schema mentale in base al quale si strutturerà la sua personalità, influenzando i comportamenti e le scelte di vita.

I condizionamenti ricevuti e le esperienze passate incidono fortemente sul modo in cui il soggetto esprime e gestisce le proprie emozioni e, di conseguenza, elabora e affronta le situazioni. Se lo studente ha avuto esperienze in cui è stato giudicato, sminuito o limitato nelle sue potenzialità, imparerà a inibire o falsificare l'emozione proibita, a evitare situazioni che potrebbero mettere in discussione se stesso, oppure a manifestare in modo eccessivo una determinata emozione, impedendogli così di affrontare un compito.

Queste modalità, definite difensive, ostacolano l'apprendimento e le relazioni con gli altri, perché non congruenti con la realtà e con le scelte per sostituire le emozioni autentiche, ma soprattutto producono un blocco emotivo delle risorse personali, determinando nel soggetto una valutazione negativa di sé e degli altri.

Non è l'emozione in sé, ma il modo cui viene utilizzata, a incidere sulla personalità e sul comportamento. Le emozioni sono parte di noi e fungono da motivatori per soddisfare bisogni e risolvere problemi; inoltre, contribuiscono ad attribuire un significato profondo agli eventi della vita e ad avere una maggiore conoscenza della realtà e di se stessi. Saper gestire le proprie emozioni stimola il soggetto ad attivare le sue risorse e ad agire sulla situazione, assumendo un atteggiamento positivo e rendendo quella situazione, anche se negativa, un'esperienza di apprendimento e di crescita.

Lo studente, nonostante le esperienze passate, può essere educato all'espressione autentica delle emozioni; in questo senso, la relazione con l'insegnante può rappresentare un'opportunità per sviluppare tale abilità. L'insegnante deve essere in grado di riconoscere le emozioni autentiche da quelle parassite, valutando la congruenza tra l'emozione e la situazione, per poi modificare la situazione, ma soprattutto per offrire allo studente la possibilità di sperimentare emozioni autentiche.

Il docente non deve limitarsi a correggere il comportamento problematico imponendo la propria autorità, ma deve osservare e comprendere il bisogno che porta lo studente a mettere in atto quel comportamento; inoltre, se l'insegnamento esclude la dimensione emotiva, l'apprendimento sarà prettamente mnemonico e privo di significato per lo studente. Costruire una relazione autentica con i propri allievi permette a questi ultimi di sentirsi accolti, facilita la gestione delle relazioni all'interno del gruppo della classe ed è determinante sotto il profilo operativo e contenutistico (Polito, 2005).

Il presente lavoro ha cercato di evidenziare, dunque, come il riconoscimento della dimensione emotiva sia determinante ai fini dell'apprendimento, ma soprattutto dello stare bene in classe e di avere una relazione educativa autentica che faciliti anche la didattica. Le emozioni e, in senso più specifico, la competenza emotiva sono parte di noi e, come tali, incidono sullo sviluppo cognitivo e sociale, sulle modalità di apprendimento e sulle relazioni con gli altri.

L'insegnante, quale facilitatore dell'apprendimento e guida nel percorso di crescita, ha il compito di accompagnare lo studente alla scoperta di se stesso e della realtà, valorizzando le sue risorse e abilità personali.

► **BIBLIOGRAFIA**

- ALBANESE O. – FARINA E. – GRAZZANI GAVAZZI I. (2008), *La competenza emotiva e la comprensione delle emozioni*, in ALBANESE O. – MOLINA P. (a cura di), *Lo sviluppo della comprensione delle emozioni e sua valutazione* (pp. 21-53), Milano: Uicolpi.
- ALBANESE O. – LAFORTUNE L. – DANIEL M. – DOUDIN P. – PONS F. (a cura di) (2006), *Competenza emotiva tra psicologia ed educazione*, Milano: Franco Angeli.
- BALDACCINI M. (2009), *La dimensione emozionale del curricolo. L'educazione affettiva razionale nella scuola*, Milano: Franco Angeli.
- BENCI V.A. (2009), *Analisi Transazionale e gestione dei conflitti*, Milano: Xenia.
- BLANDINO G. (2008), *Quando insegnare non è più un piacere. La scuola difficile, proposte per insegnanti e formatori*, Milano: Raffaello Cortina.
- BLANDINO G. – GRANIERI B. (2002), *Le risorse emotive nella scuola - Gestione e formazione nella scuola dell'autonomia*, Milano: Raffaello Cortina.
- BRACKETT M. – DIVECHA D. – STERN R. (2015), *Teaching Teenagers to Develop Their Emotional Intelligence*, *Harvard Business Review*, in <https://hbr.org/2015/05/teaching-teenagers-to-develop-their-emotional-intelligence>
- CARACCIOLLO I. (2013), *Emozioni e relazioni a scuola. Arteterapia e gruppoanalisi per la formazione dei docenti*, Edizioni Circolo Virtuoso.
- CASTAGNA M. (2003), *L'Analisi Transazionale nella formazione degli adulti.*, Milano: Franco Angeli.
- CERATO M. (2003), *Emozioni e sentimenti. Curare il cuore e la mente*, Torino: Effatà Editrice.
- CESARI LUSSO V. (2005), *Dinamiche e ostacoli della comunicazione interpersonale*, Trento: Erikson.
- CUNICO M. (2004), *Educare alle emozioni. Riflessioni e proposte d'attività per insegnanti e genitori*, Roma: Città Nuova Editrice.
- DI MAURO M. (2002), *Comunicare bene per insegnare bene*, Roma: Armando Editore.
- FRENZEL A.C. ET AL. (2009), *Emotional transmission in the classroom: Exploring the relationship between teacher and student enjoyment*, in *Journal of Educational Psychology*, 101, pp. 705-716.
- IAVARONE M. (2002), *Libera le tue ali. Il potere delle emozioni per la conoscenza e l'apprendimento*, Roma: Armando Editore.
- LAFORTUNE L. – FIORILLI C. – ALBANESE O. (2012), *Le emozioni a scuola. Riconoscerle, comprenderle e intervenire efficacemente*, Trento: Erikson.
- LIPANI S. (2015), *Strategie, metodi e finalità nella relazione educativa*, in <http://www.scienze-ricerche.it/?p=3600>.
- MARIANI U. – SCHIRALLI R. (2018), *Intelligenza emotiva a scuola. Percorso formativo per l'intervento con gli alunni*, Trento: Erikson.
- MARIANI U. – SCHIRALLI R. (2016), *Costruire il benessere personale in classe. Attività di educazione alle competenze affettive e relazionali*, Trento: Erickson.
- PEKRUN R. – LINNENBINK-GARCIA L. (2017). *Academic emotions and student engagement*, in CHRISTENSON S.L. – RESCHLY A.L. – WYLIE C. (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 259-282), New York, NY: Springer.
- POLITO M. (2005), *Educare il cuore*, Molfetta: Edizioni la Meridiana.
- ROCHE OLIVAR R. (2002), *L'intelligenza prosociale. Imparare a comprendere e comunicare i sentimenti e le emozioni*, Trento: Erikson.
- SCHUTZ P.A. – PEKRUN R. (Eds.) (2007), *Emotion in education*, San Diego, CA: Academic Press.
- STEINER C. (1999), *L'alfabeto delle emozioni*, Milano: Sperling & Kupfer Editori.
- THAYAMANI E. N. – PARIMALA FATHIMA M. – MOHAN S. (2013), *Role of Emotion in Learning Process*, in *International Journal of Scientific Research*, 2(7), pp. 119-121.

Bibbia e narrazione nell'«IRC»

Corrado Pastore*

Bible and narration in the «IRC»

► **SOMMARIO**

L'articolo studia la narrazione biblica in relazione all'insegnamento della religione attraverso l'analisi della narrazione come tale e della narrazione nella Bibbia, per poi considerare quest'ultimo aspetto nell'insegnamento della religione. La forma della narrazione consiste nella sua capacità di dare senso; dà senso perché dà forma e, quindi, è formatrice per eccellenza – e la vita ha sempre bisogno di una forma. Inoltre, esiste uno stretto rapporto tra la narrazione e la vita; proprio per questo il metodo narrativo ha un rilievo pedagogico fondamentale. In tale senso, la Bibbia è un libro aperto di racconti trasmessi di generazione in generazione – le generazioni, in definitiva, sono la sede della teofania – e, dunque, le narrazioni bibliche possiedono un'importanza decisiva nell'educazione delle nuove generazioni.

► **PAROLE CHIAVE**

Esperienza educativa; «Generazione»; Metodo narrativo; Narrazione; Racconto biblico; Relazione intergenerazionale.

* **Corrado Pastore** è Docente Aggiunto di «Pastorale e catechesi biblica» nella Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.

Ci proponiamo di sviluppare il tema della narrazione biblica in relazione all'insegnamento della religione. Analizzeremo i seguenti aspetti: la narrazione, la narrazione nella Bibbia e finalmente la narrazione biblica nell'insegnamento della religione. Lo scopo è quello di offrire degli strumenti agli insegnanti di religione.

1. La narrazione

La storia dell'uomo è segnata da «grandi narrazioni», anche se oggi si assiste secondo Jean François Lloytard da un lato alla fine «delle grandi narrazioni» e dall'altro alla nostalgia di «grandi narrazioni» che si rende evidente nel proliferare di tante «micro narrazioni» che manifestano il bisogno di sentirsi unici e singolari, uguali e diversi dentro una comune umanità.¹

1.1. Che cosa intendiamo per narrazione?

Enzo Bianchi afferma che la narrazione stabilisce una cornice che dà forma al racconto e all'esperienza narrata, ponendo un inizio e una fine. Crea la sequenzialità dei fatti e un'unità strappando il vissuto dalla frammentazione. La forza della narrazione consiste nella sua capacità di dare senso. La narrazione dà senso perché dà forma. Essa è formatrice per eccellenza. La vita ha bisogno di una forma, forma che le è data dalla concatenazione che dà senso a gesti altrimenti isolati. La narrazione, poi, valorizza la funzione «dativa» del pensiero: essa è rivolta «a» qualcuno, sicché instaura ed è essa stessa una relazione.

Non è la cronaca dei fatti, ma la loro narrazione che produce senso e così rende vivibile il mondo. Nel racconto i fatti diventano umani, cioè una trama di eventi significativi. La narrazione ha il potere di inserirci nel tempo dando unità a ciò che altrimenti lascerebbe l'uomo in balia del non-senso. La narrazione incontra il desiderio di riconoscimento del destinatario, ne dice l'importanza, unisce in unità passato, presente e futuro, rende testimonianza di una parola originaria che precede colui che racconta, crea un orizzonte comune tra narratore e destinatario del racconto e inserisce quest'ultimo in una comunità di senso con colui che narra.²

Edgar Korherr descrive la narrazione nei seguenti termini: «Le narrazioni articolano problemi, desideri, domande, nostalgie, bisogni; le narrazioni possono sollevare e consolare, rendere trasparenti prospettive profonde di senso, di speranza, di futuro, contribuire all'orientamento nella vita e all'interpretazione del mondo, offrire modelli di comportamento e possibilità di identificazione, promuovere la capacità linguistica, la scoperta dell'identità e processi di maturazione; attraverso la individualizzazione e la personalizzazione possono rendere trasparente ciò che è complesso e generale; possono trasmettere o preparare categorie e «concetti» religiosi ed etici, superare distanze di tempo e di spazio; trasmettere o rendere possibili esperienze di natura individuale o collettiva».³

¹ Cf. L. ZAZZARINI, *Bibbia e narrazione*, in <https://irc.chiesacattolica.it/wp-content/uploads/sites/29/2017/01/Lab-1-introduzione.pdf>. Cita LYOTARD J.F., *La condizione postmoderna: rapporto sul sapere*, Feltrinelli, Milano 1981.

² Cf. E. BIANCHI, *Narrarsi nella Bibbia per avere senso*, in «Il Sole 24 Ore», 18 maggio 2014. Cf. https://sperarepertutti.typepad.com/sperare_per_tutti/2014/06/enzo-bianchi-narrarsi-nella-bibbia-per-avere-senso.html (20.06.2018).

³ E. KORHERR, «Narrazione», in ISTITUTO DI CATECHETICA – GEVAERT J. (a cura), *Dizionario di Catechetica*, Elledici, Leumann (TO) 1986, 454.

Al trattar del racconto scrive Riccardo Tonelli: “Contro la disattenzione, il disincanto, la cessione della propria esistenza ad altri, il racconto cerca di far toccare per mano che in causa c’è qualcosa che riguarda, sotto un profilo particolare, le dimensioni più impegnative dell’esistenza. Restituita alla capacità di amare e di sperare, alla libertà di sentirsi protagonisti della propria storia, il giovane deve riuscire a prendere, in libertà e responsabilità, le proprie decisioni”.⁴

Esiste uno stretto rapporto tra narrazione e vita. La narrazione evoca esperienze perché cerca di aiutare a vivere e sollecita a schierarsi dalla parte della vita. La narrazione ha l’obiettivo di creare discepoli, convinti e consapevoli. La narrazione è (o dovrebbe essere) proposta di senso all’esistenza umana, interpretata nelle sue istanze immanenti e trascendenti. Perciò è la stessa natura della narrazione che postula una sua collocazione nel cuore della ricerca e produzione di senso: la esige, la stimola, la soddisfa. Dal rapporto tra «senso offerto» da un lato e «senso ricercato» dall’altro, nasce l’esigenza di collocare la fede in rapporto stretto al senso della vita. La *vita quotidiana* diventa il luogo della realizzazione del senso. La vita quotidiana è collegata al senso, perché è in essa che ne sorge la richiesta, la ricerca, la postulazione, come un nuovo alfabeto per declinare il vangelo.⁵

Narrare è testimoniare una verità esigente e provocante, dotata di una sua struttura veritativa precisa, che chiede conversione e accoglienza. Narrare è comunicare la verità, rispettando la sua indicibilità e realizzando un coinvolgimento personale come premessa al coinvolgimento dell’interlocutore. Il racconto – afferma F. Botturi – “è il discorso che dà compiuta unità e coerenza di senso a eventi e che fornisce una identità al soggetto che, narrandola, si narra in essa”.⁶

1.2. Il metodo narrativo

Il metodo narrativo nell’analisi letterario ha avuto un grande sviluppo negli ultimi decenni, ed è utilizzato sia nella teologia che nell’analisi biblico.

Carmelo Torcivia indica che il metodo narrativo evidenzia un «luogo teologico» essenziale, come ricerca di senso nella verità che si vuole comunicare. Si situa nell’asse del senso, del significato della vita propria e degli altri. Per trovare le corrispondenze e le parole, il credente rivede e ri-narra la propria vita alla luce del suo darsi storico-salvifico. La vita prima viene riletta e poi narrata in prospettiva teologica, affinché il suo evolversi acquisti significato e valore.⁷

Valentino Bulgarelli sottolinea che il metodo narrativo, in prospettiva pedagogico-didattica, mette in evidenza l’essenziale, il senso della verità che si vuole comunicare. Al situarsi nella dimensione esperienziale propria delle finalità educative, il metodo narrativo è in grado di trasmettere esperienze di fede altrimenti incomunicabili. Il metodo narrativo, utilizzando la forza evocativa, la tensione e il senso partecipativo propri del racconto, riesce a catturare l’attenzione delle persone, arrivare al loro cuore e alle loro menti, spesso distratte e indifferenti nei confronti

⁴ R. TONELLI – L. GALLO – M. POLLO, *Narrare per aiutare a vivere. Narrazione e pastorale giovanile*, Elledici, Leumann (TO) 1992, 32. Tonelli ha sviluppato il tema della narrazione in altri suoi studi: R. TONELLI, *La narrazione nella catechesi e nella pastorale giovanile*, Elledici, Leumann (TO) 2002, 66-69. ID., *La narrazione come proposta per una nuova evangelizzazione*, LAS, Roma 2012; ID., *Narrare Gesù per aiutare a vivere e sperare*, Elledici, Leumann (TO) 2012.

⁵ Cf. L. TONELLO, *Il modello narrativo come prassi teologica*, in A. BARBI – S. ROMANELLO (a cura), *La narrazione della e nella Bibbia. Studi interdisciplinari nella dimensione pragmatica del linguaggio biblico*, Messaggero – FTTr, Padova 2012, 308-309.

⁶ F. BOTTURI, *Chi è l’uomo perché te ne prenda cura? Riflessioni sulla domanda educativa*, in A. TONIOLO – R. TOMMASI (a cura), *Il senso dell’educazione nella luce della fede*, Messaggero – FTTr, Padova 2011, 15-16.

⁷ Cf. C. TORCIVIA, *La parola edifica la comunità*, Il Pozzo di Giacobbe, Trapani 2008, 159.

dei significati ultimi della vita umana. “In definitiva, il metodo narrativo si presenta come processo di comunicazione particolare che si situa sull’asse del senso, del significato della vita propria e degli altri. Tende quindi a raggiungere obiettivi che si situano nella sfera degli atteggiamenti, dei comportamenti, nella dimensione spesso dimenticata che è quella affettiva”.⁸

1.3. Importanza pedagogica della narrazione

Da un punto di vista pedagogico l’importanza e l’utilità della narrazione non va compresa come un puro mezzo, una modalità pratica per un’esposizione dell’esperienza affidata ai concetti, un rendere comunicabile ciò che è interiore, anche se a ciò serve.

“La narrazione va intesa anzitutto come un «metodo comunicativo» in prospettiva teologica, dove «teologico» dice il valore intrinseco e specifico del dire la fede narrando. Infatti, se la narrazione svolge il ruolo di comunicazione di vissuti, intende far entrare il «narrato» nell’area personale dell’esperienza credente, un dato di per sé suscettibile di altri linguaggi comunicativi (come simboli, gesti)”.⁹

La narrazione dell’esperienza di fede permette di sviluppare capacità critiche e situarsi in una dimensione culturale di approccio al senso e al significato della storia di salvezza attraverso il confronto con un messaggio narrato in altre esperienze di fede.

2. Bibbia e narrazione

La Bibbia è un libro aperto di racconti. È il racconto di Dio agli uomini, una miniera inesauribile di racconti dai quali si devono mutuare le leggi che regolano una possibile narrazione in prospettiva pedagogico-didattica. La Bibbia si propone come grande comunicazione di Dio all’uomo, come Parola donata da Dio all’uomo per entrare in intimità con lui. Lo insegna la *Dei Verbum* del Concilio Vaticano II: “Con questa rivelazione infatti 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” (DV, 2).

Questo è vero per i grandi racconti biblici dell’Antico Testamento come l’Esodo, le narrazioni patriarcali, Giobbe, oppure per le composizioni poetiche come i Salmi, e anche per i racconti del Nuovo Testamento, soprattutto i Vangeli, dove il ricordo narrativo va unito alla testimonianza.

Guido Benzi ricorda che tra tanti racconti vi un «racconto fondatore»: “Non vi è dubbio che all’interno della Torà, del Pentateuco, troviamo quello che è stato chiamato «racconto fondatore» compreso tra due limiti precisi, l’inizio del mondo e la morte di Mosè. Tale racconto funge da punto di riferimento costante alla riflessione biblica, a tal punto che i racconti successivi, l’opera profetica e persino la riflessione sapienziale, non sono altro che una continua ripresa creativa, una ri-scrittura della trama del «racconto fondatore»”.¹⁰

⁸ V. BULGARELLI, *Narrazione e catechesi*, in D. CANDIDO (a cura), *Narrazione biblica e catechesi*, San Paolo, Ciniello Balsamo 2014, 94.

⁹ TONELLO, *Il modello narrativo come prassi teologica*, 307.

¹⁰ G. BENZI, *La Parola che «apre il cuore». Scrittura e narrazione*, in D. CANDIDO (a cura), *Narrazione biblica e catechesi*, 64.

2.1. Di generazione in generazione

Tra le tante narrazioni presenti nell'Antico e nel Nuovo Testamento vogliamo ora sottolineare l'importanza del tema della generazione. La generazione è l'esperienza più fondamentale, intensa e imprevedibile che un essere umano possa vivere. Questa verità, comune a ogni cultura in ogni tempo, è attestata dalla Bibbia con grande varietà di racconti, dalla prima all'ultima pagina: essere padre, madre, figlio è uno dei primi modi della rivelazione di Dio, forse quello privilegiato. Esiste un intimo legame tra il mistero di Dio e la catena delle generazioni, come se Dio fosse il «testimone» consegnato da una generazione all'altra e insieme il custode di quella realtà affascinante e temibile che è il generare.¹¹

Per cui «di generazione in generazione» è un tema centrale nella Bibbia, ma fondamentale pure per l'intera vita della società e degli individui. L'identità culturale della Bibbia è centrata sulla generazione.

In ebraico per indicare generazione si utilizza il termine דור (*dôr*), il cui significato base è circolo, cerchio, ciclo di tempo. Di qui tempo della vita, cerchio di persone, assemblea, comunità; famiglia, prole, discendenza. Il significato più comune è generazione, stirpe.¹² La traduzione greca dei LXX rende il termine ebraico דור (*dôr*), con γενεά (*jeneá*), con il significato di epoca, periodo, generazione, stirpe, discendenza.¹³

Per Salvatore Natoli il termine *dôr* indica la comunità che si raggruppa. Ma il senso prevalente non è quello di persone che stanno insieme e coesistono. La dimensione principale è il passaggio, cioè come dalla generazione presente procede una generazione futura che riprende le memorie della prima. Così che nell'uso ebraico il termine *dôr* non assume tanto il significato di gruppo, quanto prevalentemente di durata. Per cui nell'espressione «di generazione in generazione» più importante del termine «generazione» lo sono le preposizioni «di... in...», che indicano lo stabilizzarsi della durata. Nella Bibbia «di generazione in generazione» finisce per diventare un sinonimo della parola *'olam*, cioè «sempre», «eternità».¹⁴

Ricorda Gianfranco Ravasi che la Bibbia è un grande libro di uomini e di donne, di madri, padri, figli e figlie, di clan, di famiglie e di storie di popoli, di maestri e discepoli. La Bibbia, un libro di generazioni umane e divine, ha al centro una realtà di generazione ininterrottamente vivente fino a oggi. Quando si parla delle generazioni si parla del tempo, della storia, di qualcosa che passa e scorre.

¹¹ Cf. J.P. SONNET, *Generare è narrare*, Vita e Pensiero, Brescia 2015, 165.

¹² G.J. BOTTERWECK, דור «dor», «generazione», in G.J. BOTTERWECK – H. RINGGREN (a cura), *Grande lessico dell'Antico Testamento*, Vol. II, Paideia, Brescia 2002, 194-198. Il termine *dôr* nell'Antico Testamento ebraico è attestato 167 volte, di cui 116 al singolare, 48 al plurale.

¹³ V. HASLER, γενεά, «generazione», in H. BALZ – G. SCHNEIDER, *Dizionario esegetico del Nuovo Testamento*, Paideia, Brescia 2004 (Volume unico), 637-639. Il termine appare 43 volte nel Nuovo Testamento, di cui 33 nei Sinottici; 25 volte si riferisce al popolo giudaico del tempo di Gesù; 17 volte indica questa generazione (malvagia, adultera). cf. pure F. BUCHSEL, γενεά, «generazione», in G. KITTEL – G. FRIEDRICH, *Grande lessico del Nuovo Testamento*, Vol. II, Paideia, Brescia 1966, 391-393.

¹⁴ S. NATOLI, «Di generazione in generazione», un filo interrotto?, in <http://www.glicritti.it/blog/entry/789> (16.06.2018). Testo ripreso dalla *Lectio magistralis* tenuta il 22 marzo 2011 nella Chiesa di Santa Maria in Araceli (Vicenza) dal prof. Salvatore Natoli – docente di Filosofia Teoretica presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli studi di Milano – in occasione della presentazione della VII edizione del Festival Biblico celebrato a Vicenza dal 20 al 29 maggio sul tema «Di generazione in generazione» (Gl 1,3).

La generazione di uomini e di donne allora è veramente la trama della vita: della esperienza umana e spirituale, nella storia, non possiamo non essere immessi in questo flusso in cui scorre Dio stesso. Le generazioni, in definitiva, sono la sede della teofania.¹⁵

2.2. Il valore delle generazioni nella Bibbia

Il termine generazione è presente in molti libri sia dell'Antico come del Nuovo Testamento. Secondo Gianfranco Ravasi è *Qohelet-Ecclesiaste*, in apertura al suo libro a descrivere il flusso incessante delle generazioni: "Una generazione va, una generazione viene ma la terra resta sempre la stessa" (Qo 1,4). L'immagine è potente: la terra, «eternamente ferma» e uguale, assiste indifferente alla morte delle creature viventi e alla nascita di nuovi esseri in un circolo ininterrotto. Questa immagine del filo generazionale, che si snoda lungo l'asse del tempo, appartiene al patrimonio esistenziale e culturale dell'intera umanità.

Un altro sapiente, il figlio di Sira, ricorre a un'immagine poetica per descrivere la stessa vicenda: "Come foglie spuntate su albero verdeggianti l'una cade e l'altra sboccia, così sono le generazioni di carne e sangue. Una muore e l'altra nasce" (Sir 14,18). Il filo del tempo non si spegne mai e la storia delle generazioni è la storia dello stesso limite umano.

Si può quindi dire che le generazioni sono il simbolo essenziale per descrivere la categoria fondamentale dell'esistenza umana che è il tempo, con la sua finitudine e fragilità. Ma ugualmente ci si trova di fronte alla scelta biblica di riconoscere proprio nel tempo e nella storia la teofania, cioè la rivelazione di Dio, per cui viene assegnato al flusso generazionale un rilievo teologico.

Al culmine dell'opera creatrice "Dio creò l'uomo a sua immagine, a immagine di Dio lo creò, maschio e femmina li creò" (Gn 1,27), per cui la rappresentazione più elevata dell'opera creatrice di Dio consiste nella procreazione umana. In questa linea si colloca il contenuto della promessa fatta ad Abramo e ai patriarchi: "Guarda il cielo e conta le stelle, se riesci a contarle! Tale sarà la tua discendenza ... Renderò la tua discendenza come la sabbia che è sulla spiaggia del mare" (Gn 15,5; 22,17).

Emblematica è la narrazione della Pasqua ebraica, descritta nei capitoli 12-13 dell'Esodo e nella successiva *haggadah* giudaica, ossia nel racconto della liberazione dalla schiavitù in Egitto durante il *seder*, il rituale pasquale, attraverso un dialogo tra padre e figlio, tra le due generazioni.

La pasqua ebraica rappresenta la sequenza delle generazioni, un memoriale da celebrare «di generazione in generazione», «il» luogo privilegiato in cui i padri insegnano ai figli la storia della salvezza. L'*aggadah* è un intreccio di voci, di domande e risposte tra padri e figli. La giovane generazione chiede all'antica il significato del rito per poterlo poi narrare a sua volta alla generazione successiva. Il tema dell'educazione si intreccia strettamente con quello della generazione.

Per il sacrificio dell'agnello pasquale, si legge nell'Esodo: "Questo giorno sarà per voi un memoriale; lo celebrerete come festa del Signore: di generazione in generazione, lo celebrerete come un rito perenne ... Quando i vostri figli vi chiederanno: Che significato ha per voi questo rito? Voi direte loro: È il sacrificio della Pasqua del Signore, il quale è passato oltre le case degli Israeliti in Egitto, quando colpì l'Egitto e salvò le nostre case" (Es 12, 14. 26-27).

¹⁵ Cf. RAVASI G., *Una generazione senza volti*, in Dossier a cura di Stefano Stimamiglio, in «Famiglia Cristiana», 27 maggio 2011: cf. <http://www.famigliacristiana.it/articolo/narrare-la-vita-di-generazione-in-generazione270511092113.aspx> (27.05.2011). Intervento del Card. G. Ravasi nel VII Festival biblico di Vicenza «Di generazione in generazione» nel Duomo di Vicenza il 22 maggio 2011.

Per il rituale dei pani azzimi, si ripete la stessa formulazione: “In quel giorno spiegherai a tuo figlio: È a causa di quanto ha fatto il Signore per me, quando sono uscito dall’Egitto” (Es 13,8). Infine, per la prassi del riscatto del primogenito di ogni famiglia si ribadisce: “Quando tuo figlio un domani ti chiederà: che significa ciò?, tu gli risponderai: con la potenza del suo braccio il Signore ci ha fatto uscire dall’Egitto, dalla condizione servile” (Es 13,14).

La trasmissione della fede avviene attraverso la linea delle generazioni ed è interessante strofa d’apertura del *Salmo 78* che, prima di elencare gli articoli di fede della storia della salvezza, il Credo di Israele, esalta la catechesi generazionale, per cui i padri sono realmente «i primi maestri della fede» per i loro figli: “Ciò che abbiamo udito e conosciuto e i nostri padri ci hanno raccontato non lo terremo nascosto ai nostri figli, narrando alla generazione futura le azioni gloriose e potenti del Signore e le meraviglie da lui compiute ... perché le conosca la generazione futura, i figli che nasceranno. Essi poi si alzeranno a raccontarle ai loro figli perché ripongano in Dio la loro fiducia” (Sal 78,3-8).¹⁶

La generazione antica deve trasmettere il messaggio della salvezza a quella più giovane in una catena viva e ininterrotta, sorretta dallo Spirito del Dio creatore e salvatore. «Si parlerà del Signore alla generazione che viene ... perché Dio mantiene la sua alleanza per mille generazioni» (Sal 22,31; Dt 7,9).

Il profeta Gioele ribadisce questo stesso concetto della trasmissione della fede da parte dei genitori: “Raccontatelo ai vostri figli e i vostri figli ai loro figli e i loro figli alla generazione seguente” (G1 1,3).

Questo è presente anche nel Nuovo Testamento. Non si deve dimenticare che l’ingresso di Cristo nel mondo è affidato da Matteo (c. 1) e Luca (c. 3) a una genealogia che procede lungo la storia biblica. Anche Maria nel suo cantico, il Magnificat, esprime lo stesso tema quando proclama che “di generazione in generazione la misericordia [di Dio] si stende su quelli che lo temono” (Lc 1,50).

La prima lettera di Giovanni raccoglie questo stesso insegnamento applicandolo a Gesù: “Quello che era da principio, quello che noi abbiamo udito, quello che abbiamo veduto con i nostri occhi, quello che contemplammo e che le nostre mani toccarono, ossia il Verbo della vita... quello che abbiamo veduto e udito noi lo annunciamo anche a voi, perché anche voi siate in comunione con noi” (1 Gv 1,1-4).

Le generazioni sono quindi come il seme dell’umanità credente, fosse pure, come capiterà spesso nella Bibbia, di generazioni adulate e infedeli, che non sanno conservare l’alleanza con Dio.

In questo modo il tema dell’educazione della fede si intreccia strettamente con quello della generazione.

S. Natoli mette in rilievo la fedeltà di Dio. “Questo plesso temporale è attribuito fondamentalmente a Dio. Cosa «dura»? «Dura» la fedeltà di Dio alla sua promessa. Quindi nell’economia biblica il «di generazione in generazione» indica la fedeltà eterna di Dio alla sua promessa. Dio rimane fedele alla sua promessa, ma il senso di questa promessa sarà riformulato. Tutta la storia biblica è sostanzialmente una reinterpretazione della prima promessa, allorché Dio dice ad Abramo: «Padre di una moltitudine di popoli ti renderò. [...] Stabilirò la mia alleanza con te e con

¹⁶ Cf. RAVASI G., *Di generazione in generazione. Una fede di padre in figlio*, in https://www.avvenire.it/agora/pagine/bibbia.20110523084442003_0000 (25.06.2018).

la tua discendenza dopo di te di generazione in generazione» (Gn 17,5-7). È qui che per la prima volta nella Bibbia appare l'espressione «di generazione in generazione»¹⁷.

La generazione è l'orizzonte fondamentale entro cui annunciare la fede. Gianfranco Ravasi fa una applicazione all'oggi. Annota come è triste vedere oggi che le generazioni sono mute tra loro, la generazione più vecchia è senza parole, forse ha perso il gusto di quella voce che, quando era piccola, le parlava di Dio, degli eventi salvifici. La stessa società non ha più gli anelli genealogici della narrazione con tutto il calore e la passione di colui che sa di custodire un tesoro. Siamo allora una generazione di smemorati, non ci si raccontano più le grandi cose, i grandi eventi, siamo tutti protesi sul quotidiano, sul giorno che alla fine si spegne.

La nostra disgrazia sarà che saremo una generazione senza volti, senza identità. L'appello allora è di custodire di generazione in generazione le meraviglie del Signore perché i nostri figli abbiano a narrare a loro volta le meraviglie del Signore ai loro figli. La Bibbia dice che le generazioni sono il luogo dove custodire il passato e costruire il futuro. Se il messaggio di fede non verrà consegnato alle generazioni future, questo significa che non saremo capaci di sottrarci al vuoto e all'inconsistenza del nulla.¹⁸

3. Narrazione biblica e «IRC»

Dopo aver presentato la rilevanza del tema della narrazione e l'abbondante presenza della narrazione nella Bibbia e il profondo significato delle generazioni, concentriamo la nostra attenzione ora alla narrazione biblica in relazione all'insegnamento della religione nella scuola.

3.1. Scuola e relazioni intergenerazionali

Nella motivazione data dagli organizzatori del «VII Festival biblico» di Vicenza dell'anno 2011, per la scelta del tema «di generazione in generazione», mettono in evidenza la sua importanza per l'educazione delle nuove generazioni.¹⁹

Ricordano che in ogni epoca e società, pur con modalità differenti, l'educazione delle nuove generazioni quale processo dinamico e aperto nel quale si trasmettono e condividono le esperienze sul senso e le forme di vita, ha rappresentato un compito e una questione fondamentale.

Nel nostro tempo, soprattutto in Occidente, l'educazione è diventata un problema con caratteristiche nuove, dal momento che i rapporti tra le generazioni sono divenuti incerti e problematici, in particolare per quanto riguarda la qualità e il senso della vita.

Negli ultimi decenni sono avvenute delle trasformazioni significative che coinvolgono l'atto del trasmettere e condividere di generazione in generazione, sia nel campo della comunicazione della fede cristiana che in quello dei valori e dei riferimenti riguardanti il senso e gli stili della vita umana e sociale. È cambiata profondamente la cultura, sono cambiati i modi di pensare,

¹⁷ NATOLI, «Di generazione in generazione», un filo interrotto?, in <http://www.gliscritti.it/blog/entry/789> (16.06.2018).

¹⁸ Cf. RAVASI G., *Una generazione senza volti*, in «Dossier» a cura di Stefano Stimamiglio.

¹⁹ Cf. VII FESTIVAL BIBLICO DI VICENZA, *Di generazione in generazione*, 20-28 maggio 2011; in <http://www.caritas.vicenza.it/documento.asp?lingua=ITA&categoria=19&id=3118> (21.06.2018).

gli stili di vita, soprattutto è cambiata la tecnologia che ha modificato i modi di lavorare, di vivere, di comunicare, di stare in relazione.

Un tempo gli adulti insegnavano ai ragazzi e ai giovani, adesso sono i ragazzi ad insegnare agli adulti come si usano i nuovi media. La credibilità degli adulti in tanti settori risulta diminuita così come l'importanza della memoria, della storia, delle storie familiari. Questa è la realtà attuale: generazioni giovani bloccate nel presente, adulti giovanili, anziani che cercano di adattarsi ma sono spesso disorientati; presenza di persone di altre culture, religioni, stili di vita, che molti non sanno se accogliere o rifiutare, con la fiducia verso gli altri e le istituzioni a livelli minimi. Il rischio di smarrirsi è grande, con una conseguente insignificanza della generazione dei padri e una fragilità di quella dei figli. Risulta evidente la difficoltà e la necessità, in ogni ambito, di garantire una trasmissione e una condivisione significativa per la vita.

3.2. Il cambio generazionale e l'esperienza educativa nelle Scritture

Come abbiamo visto nel punto precedente le Sacre Scritture sono nate come narrazione tramandata e condivisa di generazione in generazione, tessendo il filo di una storia di alleanza di cui i padri sono testimoni nei riguardi dei figli, i vecchi a fronte dei giovani, una generazione in continuità con l'altra.

Si trasmette e condivide ciò che è stato consegnato, non tuttavia con modalità fisse e ripetitive, ma in una interpretazione continua e rinnovata; ciò che è avvenuto alla generazione precedente vale per le seguenti, nell'oggi di una storia viva che, aperta al futuro, diventa storia attuale di salvezza.

Così l'evento dell'Esodo risulta paradigmatico, per Israele, dal momento che la liberazione non riguarda solamente coloro che hanno vissuto il passaggio del mare e l'epopea del deserto; riguarda tutti e ciascuno, in una consegna generazionale che si fa rito: "Questo sarà per voi un memoriale; lo celebrerete come festa del Signore: di generazione in generazione lo celebrerete come un rito perenne" (*Es 12,14*).

Così pure la pasqua dei cristiani, impressa negli orecchi, negli occhi, nelle mani dei primi testimoni e tramandata come esperienza condivisibile nel passaggio delle generazioni: "Quello che abbiamo veduto e udito, noi lo annunciamo anche a voi, perché anche voi siate in comunione con noi" (*1Gv 1,3*).

In tutto questo il racconto biblico si svela come un racconto guidato dal desiderio che esige dal suo destinatario un movimento, una risposta. Più concretamente esso è trasmesso da coloro che hanno già risposto a questo appello e imprimono anzitutto nei loro gesti, nelle loro parole e nelle loro opere l'interpretazione del testo.

Il passaggio generazionale nelle Scritture è testimoniato in molti spazi e modi, anzitutto nell'ambito familiare; così nella tradizione ebraica, ma anche in quella cristiana già dagli inizi. Del vescovo Timoteo, che prende il testimone da Paolo segnando l'avvento della seconda generazione dei discepoli, si afferma: "Mi ricordo della tua schietta fede, che ebbero anche tua nonna Loide e tua madre Eunice, e che ora, ne sono certo, è anche in te" (*2Tm 1,5*).

Così il movimento della parola delle Scritture viene seguito e vissuto, ma conserva sempre un aspetto incompiuto. Di qui il carattere vivente della trasmissione del messaggio.²⁰

²⁰ Cf. VII FESTIVAL BIBLICO DI VICENZA, *Di generazione in generazione*, 20-28 maggio 2011. In <http://www.caritas.vicenza.it/documento.asp?lingua=ITA&categoria=19&id=3118> (21.06.2018). Cf. P. BEAUCHAMP, *Testamento biblico*, Qiqajon, Magnano (BI) 2007, 17-18.

3.3. Narrazione biblica e «IRC»

Il tema Bibbia e narrazione in rapporto con la catechesi è stato studiato negli ultimi anni in diversi convegni e sono poi apparse delle pubblicazioni, questo non è avvenuto per l'insegnamento della religione.²¹

Nel Corso Nazionale di Aggiornamento per docenti di religione cattolica «formatori di formatori» in servizio nelle scuole statali di ogni ordine e grado, realizzato a Santa Maria degli Angeli (Assisi) dal 27 al 29 ottobre 2014, dal titolo *Patrimonio biblico come risorsa educativa. L'IRC nel curricolo orientato alle competenze*, è stato realizzato un Laboratorio su *Bibbia e Narrazione*, sotto la guida di Licia Zarrarini. Raccogliamo di seguito alcune delle indicazioni più significative, utili per gli insegnanti di religione.²²

La narrazione non è mai semplice riproduzione dell'evento narrato poiché sa coinvolgere la soggettività del narratore; si muove tra passato che ripropone e futuro che viene aperto; nel suo essere «linguaggio», la storia avvenuta diventa storia che avviene e si fa contemporanea all'atto narrativo; coinvolge l'ascoltatore: la storia narrata è anche la sua storia.

Narrare un testo biblico significa riformularlo rendendolo accessibile e adattandolo se complesso; scegliere il testo in relazione all'obiettivo e al messaggio che si intende comunicare; individuare e tradurre scene del testo in quadri narrativi che consentono una sua rielaborazione (inizio – corpo del testo – conclusione); favorire l'esperienza della narrazione in chi ascolta attraverso lo scambio e il confronto verbale e/o il ricorso a forme di rappresentazione diverse.

Vi sono degli elementi che favoriscono l'efficacia della narrazione biblica: portare l'ascoltatore dentro il racconto; Dio e Gesù devono stare al centro del racconto; collocare le scene nel loro contesto storico, sociale e culturale; raccordarsi con l'esperienza di vita dei destinatari che nel racconto possono riconoscersi e/o trovare risposta ai loro problemi; dare concretezza alla narrazione descrivendo in modo vivo personaggi, luoghi, situazioni; favorire il processo di identificazione dell'ascoltatore con un personaggio: un testimone, nominato nel racconto o ipotizzato, che narra ciò che vede creando un collegamento tra l'evento narrato e chi ascolta; privilegiare l'uso del discorso diretto, il tempo presente e l'ordine cronologico degli eventi, ciò rende la narrazione più coinvolgente e convincente; tenere alta la tensione e il senso dell'attesa lasciando al termine del racconto la soluzione del problema.

Nella narrazione di racconti biblici l'attenzione al «che cosa» del testo, cioè al significato, al mondo su cui il testo si apre, e all'autore, fa spazio al «come» il testo produce senso e al lettore.

Nel racconto biblico la vita di chi legge e di chi ascolta, con la sua umanità fatta di domande cariche di inquietudini e di speranze, di un complesso intreccio di aspetti personali e sociali è visitata, esplorata, trasformata costituisce terreno favorevole ad ospitare la narrazione stessa.

²¹ Cf. ÉQUIPE EUROPEA DI CATECHESI, *La catechesi narrativa*, a cura di E. Biemmi e G. Biancardi, Elledici, Leumann (TO) 2012; D. CANDIDO (a cura), *Narrazione biblica e catechesi*, San Paolo, Milano 2014; G. ALCAMO, *Far toccare Dio. La narrazione nella catechesi*, Paoline, Cinisello Balsamo (MI) 2016.

²² Zazzarini Licia, Introduzione al laboratorio «Bibbia e narrazione», in <https://irc.chiesacattolica.it/wp-content/uploads/sites/29/2017/01/Lab-1-INTRODUZIONE.pdf> (21.06.2018).

Entrare nel racconto biblico non solo permette di cogliere l'umano in profondità, di scoprire le tracce dell'agire di Dio per l'uomo in un processo di accoglienza e di accettazione, ma anche di contestazione e di rifiuto. In ogni caso il racconto biblico manifesta una valenza trasformatrice che non lascia indifferenti.

La narrazione svolge una funzione di informazione e di coinvolgimento, è memoria comunicativa che richiede un'arte di lettura e di «ri-narrazione» dei racconti biblici senza perdere l'incisività dell'evento narrato.

Nella narrazione si intrecciano le storie e il loro senso in una successione nel tempo che aiuta a ritrovare, in collegamento vitale, fatti, valori, idee, sentimenti degli eventi raccontati e l'orientamento esistenziale di chi racconta, il suo modo di vedere la realtà e di entrare in rapporto con gli altri.

Frequentare, narrando, le pagine della Bibbia, permette di misurarsi con l'attualità del suo messaggio. Si tratta di far evocare e risuonare attraverso le pagine del testo biblico, la «buona notizia» nelle concrete situazioni della vita, superando il già acquisito per entrare in modo personale nel mondo dell'inedito. Lo stupore che genera la narrazione apre un varco all'inatteso, spinge a mettere in discussione il proprio mondo interiore per affacciarsi a quello dell'altro.

Determinante è il coinvolgimento del narratore impegnato a sollecitare gli ascoltatori ad una ri-espressione personale di sé e del proprio vissuto, «dentro» il senso prodotto dalla narrazione, che viene offerta in modo accogliente e convincente. Chi racconta ama la realtà raccontata e la fa amare.

■ Conclusione

L'approccio culturale dell'insegnamento della religione a scuola non chiede una lettura di fede del testo biblico, ma non può trascurare la sua forza in ordine alla scoperta e alla cura della dimensione religiosa dell'esistenza, capace di contribuire ad una ricerca di senso libera, motivata e responsabile.

L'«Insegnante di Religione» fa emergere che la narrazione fa parte del patrimonio della cultura cristiana ed è quello che, partendo dall'annuncio evangelico, riesce ad entrare nell'esistenza di ogni persona incrociandone la domanda di senso ed illuminandola di significato.

Nella didattica dell'insegnamento della religione il testo biblico, attraverso la narrazione, sviluppando e portando a maturazione competenze disciplinari e personali, specifiche e trasversali, permette di scoprire il senso dell'esistenza.

Nella prassi didattica questo comporta saper proporre, nella varietà delle espressioni linguistiche quelle più importanti, correlando i contenuti religiosi che trasmettono, alle esperienze di vita.

pastore@unisal.it ■

«ICA» ► Collana «CER» (CATECHETICA, EDUCAZIONE E RELIGIONE)



6

[Terza/Copertine]

Progettare itinerari educativi nell'ambito dell'«IRC»

Ubaldo Montisci*

Designing educational itineraries in the «IRC»

► SOMMARIO

Il contributo offre una riflessione sulle competenze «progettuali» dell'insegnante di religione, utili per elaborare itinerari educativi nell'ambito della propria disciplina. Dopo aver ricordato le responsabilità educative che competono all'intera istituzione scolastica e, al suo interno, all'IRC, e richiamato i principali risultati sulle metodologie didattiche di una recente indagine sul mondo della scuola, vengono precisati alcuni termini di riferimento (itinerario, pratica educativa, progettazione, programmazione) e offerti dei punti di riferimento per lavorare con mentalità progettuale, così come richiesto dalle Indicazioni nazionali.

► PAROLE CHIAVE

Insegnamento della Religione Cattolica; «Indicazioni» nazionali; Itinerario educativo; Progettazione; Programmazione; Scuola.

* **Ubaldo Montisci** è Professore Straordinario di «Teologia dell'educazione» nella Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.

Il tema della progettazione è assai ampio; mi concentro su quelle forme di progettazione che sono possibili in ambito scolastico e, più nello specifico, sulla competenza progettuale che dovrebbe possedere un insegnante di religione cattolica per garantire agli alunni un'educazione integrale.

Prima di parlare della «progettazione» di percorsi educativi,¹ ritengo utile, innanzitutto, ricapitolare per sommi capi le responsabilità educative della scuola (1) e, al suo interno, dell'IRC (2); in seguito, riprendere alcuni riscontri sulla didattica emersi dall'indagine del 2016, *Una disciplina alla prova* (3); solo a questo punto, mi soffermerò su alcune importanti precisazioni terminologiche (4) e su cosa comporti una didattica per competenze, così come richiesto dalle *Indicazioni nazionali* (5); alla fine, offrirò alcuni punti di riferimento per lavorare con mentalità progettuale (6).

1. La responsabilità educativa della scuola

Un progetto di itinerario scolastico richiede il chiarimento degli oneri educativi della scuola come istituzione formativa della società civile. È sufficiente lasciare i seguenti punti di riferimento:

- Per lungo tempo ha dominato il modello di scuola basata sulla *dimensione umanistico-speculativa* della cultura e funzionale praticamente alla formazione della classe dirigente;
- Sotto la pressione del sistema economico produttivo, a partire dagli anni '60-'70 del secolo scorso, si è dato più ampio spazio alla *dimensione tecnico-applicativa*;
- Più recentemente, è stata incrementata la *dimensione etico-antropologica* della cultura, nel senso che sappia dotare l'alunno non solo di saperi strumentali, ma anche della capacità di decifrare e interpretare la realtà nel suo insieme.²

Le prospettive appena elencate spesso convivono insieme e rendono meno semplice definire con precisione quali siano oggi gli scopi che la scuola intende perseguire.³ Di volta in volta, le «novità» introdotte in ambito scolastico privilegiano l'una o l'altra finalità.⁴

2. Lo specifico educativo della scuola e dell'«IRC»

Alla scuola, classicamente, si attribuiscono tre funzioni principali: l'istruzione, la socializzazione e l'educazione:

¹ La relazione era inserita nell'area *strutturale-organizzativa* del Corso. Il presente contributo ne mantiene il carattere discorsivo.

² Cf. F. PAJER, *Itinerario 3. Scuola*, in Z. TRENTI et alii, *Religio. Enciclopedia tematica dell'educazione religiosa*, Piemme, Casale Monferrato 1998, 535-588: 537.

³ È istruttiva a tal proposito, la riflessione sulla scuola di M. RECALCATI, *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Einaudi, Torino 2014. Le distinzioni tra Scuola-Edipo, Scuola-Narciso, Scuola-Telemaco descrivono plasticamente modelli antitetici di educazione cui la scuola pare ispirarsi.

⁴ Così è, per esempio, della «alternanza scuola lavoro» – disciplinata dai commi 33 ai commi 43 della legge 107/2015 (La Buona Scuola) – definita come “un'esperienza formativa che unisce sapere e saper fare, orienta le aspirazioni dei giovani e apre la didattica al mondo esterno”, <<http://www.alternanza.miur.gov.it/index.html>>.

“[...] l’istruzione o trasmissione del sapere consolidato e riconosciuto come scienza e come tale proponibile a tutti, la *socializzazione* come contributo critico e pratico alla integrazione sociale e alla convivenza iniziata in famiglia e nel contesto ambientale, e l’*educazione* come processo che – inglobando dialetticamente le due precedenti funzioni – promuove l’umanizzazione della persona mediante lo sviluppo di tutte le sue dimensioni costitutive e quindi mediante l’offerta di una cultura che non eluda, tra l’altro, quei problemi e quelle risposte suscettibili di conferire un senso alla condizione umana in generale”.⁵

La scuola utilizza la modalità specifica d’intervento dell’insegnamento: essa *educa insegnando*. L’insegnamento scolastico ha per oggetto primario il «sapere» e la scuola raggiunge i suoi obiettivi quando, attraverso il sapere, conduce l’allievo alla cultura riflessa e critica, cioè alla capacità di giudizio pratico, un sapere fondamentalmente «etico», al di là della conoscenza astratta e della competenza applicativa o strumentale.⁶ Si tratta della capacità di un giudizio valoriale – saper valutare «che cosa» si deve fare e, prima ancora, «perché» lo si deve fare – che fa riferimento principalmente alle aree della politica, della morale e della religione. A ben guardare, però, i programmi scolastici, con l’intento di tutelare la pretesa oggettività della scienza, proprio per questo ritenuta «a-valutativa», o col pretesto di garantire la libertà di coscienza, “sono come «epurati» – nei loro obiettivi come nei contenuti – di riferimenti etico-religiosi o semplicemente socio-politici”.⁷

Alla scuola, invece, competono alcune mete educative di fondamentale importanza anche ai fini della formazione etico-religiosa, oltre che intellettuale e professionale, della persona. F. Pajer le riassume nelle seguenti: l’esercizio della facoltà dello stupore; l’apprendimento della «grammatica» del linguaggio religioso; sperimentare positivamente le proprie risorse; lo studio del patrimonio di civiltà accumulato dall’umanità; il confronto con i problemi fondamentali della vita; l’acquisizione della capacità di giudizio; l’integrazione attiva e autonoma degli alunni nella società.⁸

Nella sezione che fa da premessa alle *Indicazioni nazionali*,⁹ che orientano al momento le finalità e l’articolazione dei cicli scolastici italiani, sono tre le opzioni principali: la centralità della persona, l’educazione a una nuova cittadinanza e a un nuovo umanesimo.

In riferimento allo specifico della disciplina «IRC»,¹⁰ può essere utile richiamare l’affermazione di principio che tale insegnamento, a pieno titolo curricolare, è “un servizio educativo e

⁵ PAJER, *Itinerario 3. Scuola*, 538.

⁶ Cf. E. AGAZZI, *Le discipline della riflessione e del senso*, in «Nuova Secondaria» 6 (1989) 10, 5-7.

⁷ Cf. PAJER, *Itinerario 3. Scuola*, 540.

⁸ Cf. *Ibidem*, 541-544.

⁹ Cf. *Cultura Scuola Persona*, in MINISTERO DELL’ISTRUZIONE, DELL’UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione*, settembre 2012, 4-8; http://www.indicazioninazionali.it/documenti_Indicazioni_nazionali/indicazioni_nazionali_infanzia_primo_ciclo.pdf.

¹⁰ Per «disciplina» s’intende “una categoria organizzatrice in seno alla conoscenza scientifica”: E. MORIN, *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina, Milano 2000, 111. A essa corrisponde un ambito di sapere sufficientemente omogeneo da poter essere raccolto sotto un’unica etichetta epistemologica, un oggetto di insegnamento/apprendimento: “La disciplinarietà è lo stadio raggiunto da una conoscenza che può essere insegnata in maniera sistematica, cioè scolastica”: S. CICALTELLI, *Conoscere la scuola. Ordinamento, Didattica Legislazione. Guida al concorso per insegnanti di religione cattolica*, La Scuola, Brescia 2004, 119.

culturale offerto a tutti”,¹¹ che mantiene un rapporto di distinzione e complementarità con la catechesi.¹²

3. Alcune considerazioni a partire dall'indagine: «Una disciplina alla prova» (2016)

Mi avvalgo qui di alcune interessanti annotazioni sintetiche presentate durante il corso di aggiornamento estivo dello scorso anno dal prof. S. Cicatelli, uno dei curatori della ricerca.¹³ Saranno utili per dare delle informazioni generali sull'IRC e per aiutarci a riflettere sullo stile personale di realizzare la programmazione didattica e le singole unità didattiche.

L'indagine nazionale mette in luce che *i punti di forza dell'IRC* risiedono nella

“capacità di rispondere alle domande di senso degli studenti (67,4% nella statale, 53,6% nella cattolica), i rapporti che si creano fra insegnante e studenti (statale 62,0%; cattolica 34,7%), la possibilità di affrontare problemi morali ed esistenziali (statale 61,5%; cattolica 52,8%) e la promozione del dialogo interreligioso e del confronto interculturale (statale 57,3%; cattolica 41,4%)”.¹⁴

Per quanto riguarda la *didattica*, si osserva un progressivo passaggio da una lezione prevalentemente frontale nei primi anni scolastici a una sempre più dialogata negli anni successivi. Si tratta di una didattica piuttosto varia e basata su metodologie attivanti:

“La didattica dell'IRC si caratterizza soprattutto per l'uso di lezioni dialogate (83,9% nella statale, 74,0% nella cattolica), ricorso ad audiovisivi (61,6% e 53,8%), lavori di gruppo (55,4% e 58,0%), lezioni frontali (55,0% e 37,4%), collegamenti interdisciplinari (51,7% e 22,5%), sussidi digitali (48,7% e 24,7%)”.¹⁵

L'attenzione al vissuto degli studenti trova conferma nel fatto che fra le tre *aree di significato* previste dalle *Indicazioni* per il secondo ciclo gli insegnanti tendono a privilegiare quella antropologico-esistenziale (67,8% statale; 57,9% cattolica), ma in generale le tematiche più presenti nelle lezioni sono quelle bibliche, seguite dalle esperienze personali degli alunni, il pluralismo religioso e l'attualità.

Le *verifiche* sono condotte con una varietà di metodi:

“anzitutto l'osservazione (61,7% statale; 47,2% cattolica), seguita da prove oggettive (46,2% statale; 27,3% cattolica), colloqui (45,6% statale; 24,9%), lavori di gruppo (44,7% statale; 47,2% cattolica), questionari (43,3% statale; 12,8% cattolica)”.¹⁶

¹¹ CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA (CEI), *Insegnare religione cattolica oggi*, 19 maggio 1991, n. 7, in «Notiziario della CEI» (1991) 4, 77-93: 80.

¹² Il rapporto tra IRC e Catechesi è affrontato in maniera chiara e concisa, ad esempio, in S. CICATELLI, *Guida all'insegnamento della religione cattolica. Secondo le nuove indicazioni*, La Scuola, Brescia 2015, 40-46.

¹³ S. CICATELLI – G. MALIZIA (a cura di), *Una disciplina alla prova. Quarta indagine nazionale sull'insegnamento della religione cattolica a trent'anni della revisione del Concordato*, Elledici, Torino 2016.

¹⁴ S. CICATELLI, *Una disciplina alla prova: i risultati della quarta indagine nazionale sull'IRC*, in «Catechetica ed educazione» 2 (2017) 2, 89-98: 93.

¹⁵ *Ibidem*. Il testo riporta una tabella dettagliata delle metodologie didattiche più diffuse nell'IRC.

¹⁶ *Ibidem*, 94.

4. Alcune precisazioni terminologiche

L'urgenza del compito conduce talvolta l'insegnante a intervenire con una certa approssimazione teorica, che ha delle ricadute non indolori pure sulla pratica. Si constata una disomogeneità di intendimenti anche per quanto riguarda la terminologia di riferimento. Puntualizziamo, in generale, alcuni termini di largo impiego quando si parla d'itinerari educativi.

► *Itinerario/Processo educativo*

In pedagogia l'idea di itinerario/processo è connessa con il divenire e con la crescita delle persone:

“L'educazione, infatti, non si risolve in un atto singolo o in un'azione di breve durata. Necessita di dispiegarsi nel tempo e di agire su piani articolati e diversi; e di organizzarsi secondo un certo disegno o progetto, più o meno manifesto o più o meno cosciente, ma non per questo meno impegnativo o strutturante l'azione concreta”.¹⁷

I processi possono essere *formali*, quelli cioè che includono “la liberazione della vitalità interiore fino alla massima espansione organica, funzionale e operativa”, e *sostanziali*:

“Tra essi si può includere l'*identificazione personale* che è conquista di un'identità personale, culturale e sociale, autocosciente e articolata, di una buona immagine di sé, tra reale, profondo e idealità, aperta a sviluppi e consolidamenti.

L'*appartenenza* è presa di coscienza, definizione, sviluppo relazionale centripeto e centrifugo, dell'essere *con* e *in* relazione ai sistemi contestuali naturali, sociali, etnici, politici, religiosi, ma anche generazionali, locali e mondiali, intimi e pubblici. In tal senso è processo dinamico da interpretare, da assimilare e integrare nelle sue molte dimensioni.

La *partecipazione operativa attiva*, consegue dalla sintesi dinamica delle diverse facce dell'identità e della pluralità delle appartenenze. Esige un'ampia articolazione di sotto-processi educativi soggettivo-oggettivo di percezione, valutazione, giudizio, decisione, preparazione, divenire complesso e realistico. È unitaria rispetto alla soggettività olistica impegnata; è pluralistica rispetto alla molteplicità contemporanea di ruoli e compiti. Rischia conflitti e richiede composizioni e integrazioni impegnative, gerarchie di verità e valori, priorità di impegni e urgenze”.¹⁸

Le attività svolte non sono automaticamente educative, anche se svolte in un'istituzione educativa come la scuola. I processi sono «educativi» se possiedono alcune qualità:

“In quanto sono consapevoli e intenzionali, vale a dire rivolti all'effettiva educazione della personalità; in quanto sono direzionali, vale a dire dotati di spinta e tensione intenzionale umanamente significativa; in quanto sono complessi, vale a dire liberatori di vitalità, relazionali a realtà, generatori di buone forme dell'essere, dell'agire virtuoso, dell'operare valido, del vivere solidale con gli altri; e infine in quanto sono bisognosi di mediazione e di guida”.¹⁹

¹⁷ P. GIANOLA, *processo educativo*, in J.M. PRELLEZO – G. MALIZIA – C. NANNI (a cura di), *Dizionario di Scienze dell'educazione*, seconda edizione riveduta e aggiornata, LAS, Roma 2008, 918-920: 918.

¹⁸ *Ibidem*, 919.

¹⁹ *Ibidem*, 920.

► **Pratica educativa**

Questo concetto indica “il campo dove si esplicano le azioni sia degli educatori sia degli educandi e dove si realizzano le interazioni degli educatori con gli educandi, degli educatori e degli educandi tra loro”.²⁰ È un mondo di vita complesso fatto d’incontri, intersezioni, scontri di mondi interiori (valori, motivi, convinzioni, desideri, significati) e di mondi esteriori (ambiente sociale e culturale, forme e strutture istituzionali, norme e tradizioni, messaggi e mezzi provenienti dalla comunicazione di massa).

L’educatore tenta di agire efficacemente in esso nei riguardi dell’educando, in sinergia con le altre fonti d’influenza presenti (a volte è necessario invece contrastarle), mentre l’educando agisce anch’esso in maniera più o meno coerente con quanto gli è proposto, apprendendo o sviluppando non solo conoscenze e abilità intellettuali e pratiche, ma anche valori, atteggiamenti e significati.

► **Progettazione**

La progettazione di una pratica educativa

“implica non solo la definizione dei suoi obiettivi, come prospettiva verso la quale far convergere le varie azioni e interazioni, ma anche un’organizzazione sufficientemente articolata di percorso formativo. Si tratta di scegliere in primo luogo le varie attività educative, le loro caratteristiche e motivazioni, la loro successione, chi ne dovrà essere responsabile e partecipante, ambienti e spazi di vita e di presenza implicati, il clima educativo da promuovere, le modalità di raccolta delle informazioni di ritorno che possono aiutare a regolare lo svolgimento del progetto, la maniera di valutare se le nostre azioni sono coerenti con gli obiettivi assunti e con le esigenze degli educandi che via via emergono nel corso dell’azione, se esse sono anche efficaci, cioè portano effettivamente ai risultati intesi”.²¹

Un’altra definizione, più dinamica, può essere considerata la seguente:

“La progettazione è quindi un insieme di eventi fondato su idee generali ed intenzioni iniziali a partire dalle quali e attraverso esplorazioni successive, si istituiscono passaggi decisionali interconnessi nei quali le decisioni rilevanti non si assumono in via definitiva allo start del processo, ma tendono ad essere elaborate e rielaborate attraverso modalità incrementali che portano a modificare le premesse originarie e quindi a definire le decisioni minute – anche quelle pre-determinate con largo anticipo temporale – *momento-a-momento*”.²²

► **Programmazione**

Per programmazione educativa s’intende, invece,

“la distribuzione in termini di personale, tempi, luoghi, degli elementi definiti in un progetto, e la determinazione realistica delle operazioni da compiere [...]. Essa si riferisce all’organizzazione concreta e a medio termine delle condizioni e dei tempi necessari alla realizzazione in situazione del progetto. Richiede la distribuzione nel tempo, ordinata e precisa, degli interventi, delle responsabilità, delle risorse materiali e personali”.²³

²⁰ M. PELLEREY, *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*, LAS, Roma 1999, 55.

²¹ *Ibidem*, 96-97.

²² D. LIPARI, *Progettazione e valutazione nei processi formativi*, Edizioni Lavoro, Roma 2009³, 57.

²³ R. TONELLI, *Per la vita e la speranza. Un progetto di pastorale giovanile*, LAS, Roma 1996, 93.

Per la sua dimensione di concretezza e di operatività, la programmazione vive di tempi brevi e va realizzata sempre a livello locale. Proceede in termini di grande realismo per fare i conti con le risorse di cui si dispone effettivamente.

Vanno pure forniti degli «orientamenti operativi», cioè vanno prese delle decisioni concrete e orientate esplicitamente verso la prassi, che i responsabili della programmazione assumono e rilanciano con autorevolezza. Queste scelte rispondono alla necessità di individuare «priorità» e «scommesse», su cui investire le risorse soprattutto in situazione di complessità.

5. Progettare per competenze

Negli ultimi decenni, la scuola italiana ha ripensato le proprie finalità e aggiornato più volte la sua proposta didattica. In particolare, si è passati dai «programmi» d'insegnamento alle «indicazioni» (Legge 53/03), per sottolinearne la funzione meno prescrittiva:

“Nel rispetto e nella valorizzazione dell'autonomia delle Istituzioni Scolastiche, le Indicazioni Nazionali costituiscono il quadro di riferimento delle scelte affidate alla progettazione delle scuole. In questo senso sono un testo volutamente aperto che la comunità professionale è chiamata ad assumere e a contestualizzare tenendo conto dei bisogni di sviluppo degli alunni, delle aspettative della società, delle risorse disponibili all'interno delle scuole e nel territorio”.²⁴

Le *Indicazioni*, agli inizi, erano caratterizzate dall'elencazione degli «obiettivi specifici d'apprendimento» (OSA). L'evoluzione della normativa concernente la scuola dell'infanzia e la scuola del primo ciclo di istruzione (primaria e secondaria di secondo grado), nel quadro delle Indicazioni per il curriculum, emanate in modo sperimentale dal Ministero della Pubblica Istruzione il 31 luglio 2007, determina il passaggio dagli OSA ai «Traguardi per lo sviluppo delle competenze» (TSC) e agli «Obiettivi di apprendimento» (OA).²⁵

Con il riconoscimento dell'autonomia alle istituzioni scolastiche il posto che era dei programmi nazionali viene preso dal «Piano dell'Offerta Formativa» (POF) che, com'è affermato nella normativa vigente, è “il documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche”. Il cuore didattico del POF è il «curricolo», che viene predisposto dalla comunità professionale nel rispetto degli orientamenti e dei vincoli posti dalle *Indicazioni* e la sua elaborazione è il terreno su cui si misura concretamente la capacità progettuale di ogni scuola.

Le *Indicazioni*, di per sé, non dettano alcun modello didattico-pedagogico: ciò chiama in causa la responsabilità dell'insegnante, la cui libertà si esplica non solo nell'arricchimento di quanto previsto in esse, in ragione dei percorsi che riterrà più proficuo mettere in particolare rilievo e della specificità dei singoli indirizzi della scuola di appartenenza, ma nella scelta delle

²⁴ MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA, *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, settembre 2012, 12; http://www.indicazioninazionali.it/documenti_indicazioni_nazionali/indicazioni_nazionali_infanzia_primo_ciclo.pdf.

²⁵ In questo contesto, il Servizio Nazionale per l'insegnamento della religione cattolica preparò una bozza di TSC e OA da proporre per la sperimentazione, rimodulando i contenuti degli OSA secondo il nuovo quadro scolastico. Si noti che l'articolazione dei TSC e degli OA non differisce nella sostanza dagli OSA a suo tempo approvati, ma ne rimodula i contenuti, anticipando o posticipando alcuni nuclei tematici e sottolineando con maggiore evidenza la centralità della figura e dell'opera di Gesù Cristo.

strategie e delle metodologie più appropriate, la cui validità è attestata non dall'applicazione di qualsivoglia procedura, ma dal successo educativo che si riesce ad ottenere.

Le *Indicazioni*, però, chiedono chiaramente di lavorare sulle «competenze»; per cui ci concentriamo su questo concetto e sulle conseguenze che tale opzione dovrebbe avere sulla progettazione didattica.

5.1. Il concetto di competenza

Non mi soffermo sulle implicanze «politiche» della scelta di impostare l'istruzione scolastica in termini di competenze,²⁶ ma scelgo di utilizzare la definizione di M. Pellerey – considerato uno dei massimi esperti nel settore – per riflettere su alcuni elementi fondamentali del concetto, che va inteso come “la capacità di mobilitare (attivare) e orchestrare (combinare) le risorse interne possedute per far fronte a una classe o tipologia di situazioni formative in maniera valida e produttiva”.²⁷

La competenza, in quest'ottica, include quattro aspetti o riferimenti fondamentali:²⁸

- ▶ In primo luogo sono indicate le *risorse interne possedute*. Si tratta del soggetto considerato nella sua complessità. Entrano qui in gioco non solo le conoscenze concettuali e operative acquisite significativamente e stabilmente, ma anche l'insieme delle convinzioni (incluso il sistema di assunzioni e di attese di natura prevalentemente epistemologica), delle motivazioni, delle aspirazioni e dei desideri; inoltre, la flessibilità intellettuale, la sensibilità al contesto specifico e la volizione, intesa quest'ultima come capacità di perseguire con costanza, sistematicità e perseveranza le scelte effettuate; ecc. Tra queste risorse interne sarebbe necessario includere la disponibilità a impegnarsi nell'autoformazione permanente.
- ▶ La seconda è la componente di tipo energetico, la *capacità di attivare le risorse interne* in maniera agevole e funzionale di fronte alle esigenze o alle sfide che provengono dalle situazioni formative incontrate. Occorre possedere una consapevolezza riflessa del proprio patrimonio personale di risorse interne e la fiducia nella sua adeguatezza a interpretare e affrontare validamente e positivamente situazioni anche complesse e difficili; ma pure avere la capacità di saper utilizzare questo patrimonio per leggere e interpretare in maniera il più possibile adeguata tali situazioni. Tutto ciò, è evidente, richiede apprendistato, un esercizio attuato a partire, soprattutto inizialmente, da modelli e che diviene a poco a poco sempre più autonomo da essi e creativo di una propria identità e peculiarità personali.
- ▶ Il terzo aspetto, considerato nella definizione di competenza, concerne il *processo organizzatore* o di sintesi operativa che deve essere portato a termine. Si può vedere tale processo come legato alla capacità di risoluzione di problemi di natura operativa, oppure riferibile alla capacità di giudizio pratico, o di inferenza pratica. È un aspetto chiave della competenza. È l'incontro fecondo, sul piano dell'azione, tra il mondo interno soggettivo e la percezione della situazione nella quale si deve intervenire, incontro che conduce alla generazione non solo

²⁶ Si veda, ad esempio, la riflessione critica di S. DI FRESCO, *Dalla formazione alla informazione: il mito delle competenze*, <<https://www.carmillaonline.com/2012/05/02/dalla-formazione-alla-informazione-il-mito-delle-competenze/>>.

²⁷ M. PELLEREY, *Apprendimento e trasferimento di competenze professionali*, 1-25: 2, <<https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=http%3A%2F%2Fpellerey.unisal.it%2Fisfoldi.doc>> (24-06-2018).

²⁸ Cf. *Ibidem*, 2-3.

delle decisioni, ma anche all'elaborazione di un progetto concreto d'azione e alla sua attuazione con sistematicità, costanza e perseveranza.

- L'ultimo aspetto, o componente, della definizione di competenza è preso in considerazione per ultimo, benché in realtà esso sia il primo a qualificare la competenza stessa. Si tratta del *contesto dell'attività professionale*, quello nel quale la competenza deve essere sviluppata e colta nella sua reale presenza o assenza, nel suo grado di adeguatezza e fecondità. La comunità di pratiche lavorative e professionali, che caratterizza la tipologia di situazioni in oggetto diventa in questo modo anche il tribunale di verifica della sua validità ed efficacia.

Il Consiglio europeo ha emanato recentemente (22 maggio 2018) delle *Raccomandazioni* relative alle competenze-chiave per l'apprendimento permanente; esse sono: competenza alfabetica funzionale, competenza multilinguistica, competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria, competenza digitale, competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare, competenza in materia di cittadinanza, competenza imprenditoriale, competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali.²⁹

L'ultima tra le competenze-chiave è quella che più interessa l'IRC ed è così esplicitata dalle *Raccomandazioni*:

“La competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali implica la comprensione e il rispetto di come le idee e i significati vengono espressi creativamente e comunicati in diverse culture e tramite tutta una serie di arti e altre forme culturali. Presuppone l'impegno di capire, sviluppare ed esprimere le proprie idee e il senso della propria funzione o del proprio ruolo nella società in una serie di modi e contesti.

Questa competenza richiede la conoscenza delle culture e delle espressioni locali, nazionali, regionali, europee e mondiali, comprese le loro lingue, il loro patrimonio espressivo e le loro tradizioni, e dei prodotti culturali, oltre alla comprensione di come tali espressioni possono influenzarsi a vicenda e avere effetti sulle idee dei singoli individui. Essa include la comprensione dei diversi modi della comunicazione di idee tra l'autore, il partecipante e il pubblico nei testi scritti, stampati e digitali, nel teatro, nel cinema, nella danza, nei giochi, nell'arte e nel design, nella musica, nei riti, nell'architettura oltre che nelle forme ibride. Presuppone la consapevolezza dell'identità personale e del patrimonio culturale all'interno di un mondo caratterizzato da diversità culturale e la comprensione del fatto che le arti e le altre forme culturali possono essere strumenti per interpretare e plasmare il mondo.

Le relative abilità comprendono la capacità di esprimere e interpretare idee figurative e astratte, esperienze ed emozioni con empatia, e la capacità di farlo in diverse arti e in altre forme culturali. Comprendono anche la capacità di riconoscere e realizzare le opportunità di valorizzazione personale, sociale o commerciale mediante le arti e altre forme culturali e la capacità di impegnarsi in processi creativi, sia individualmente sia collettivamente.

È importante avere un atteggiamento aperto e rispettoso nei confronti delle diverse manifestazioni dell'espressione culturale, unitamente a un approccio etico e responsabile alla titolarità intellettuale e culturale. Un atteggiamento positivo comprende anche curiosità nei confronti del mondo, apertura per immaginare nuove possibilità e disponibilità a partecipare a esperienze culturali”.³⁰

²⁹ Cf. «Gazzetta ufficiale dell'Unione europea» (4.6.2018) C189/1-13: 7-8.

³⁰ *Ibidem*, 11-12.

Nel caso di competenze formative, occorre comunque essere ben consapevoli del fatto che il sistema formativo non agisce direttamente sui destinatari, bensì indirettamente, creando le condizioni nelle quali questi possano e vogliano effettivamente apprendere, crescere, fiorire secondo un progetto di maturazione condiviso. Le competenze riguardano, dunque, la costruzione dello spazio di un loro apprendimento valido e fecondo.³¹

Compito dell'insegnante è di rendere l'allievo protagonista del proprio apprendimento. Per questo, l'immagine che qualcuno suggerisce è quella dell'aula «laboratorio». Nello sviluppo di una competenza vanno tenuti presenti dei passaggi chiave, tra loro interconnessi, espressi dai seguenti verbi:

- *Esplorare*: fase della problematizzazione e costruzione di senso;
- *Acquisire*: fase dello sviluppo e formalizzazione di nuovi apprendimenti;
- *Strutturare*: fase del rinforzo e consolidamento degli apprendimenti;
- *Integrare*: fase della mobilitazione e uso degli apprendimenti.

5.2. Le competenze nell'«IRC»

Attualmente, sono in vigore per l'IRC nella scuola dell'infanzia e nel primo ciclo d'istruzione le Indicazioni didattiche emanate con Dpr 11-2-2010; per il secondo ciclo d'istruzione e formazione quelle emanate con Dpr 20-8-2012, in seguito all'Intesa stipulata il 28-6-2012, e distintamente articolate per i licei, gli istituti tecnici, gli istituti professionali e i percorsi di lfp.

In generale, va osservato che l'IRC, per la sua stessa disciplinarietà, si prefigura come un curriculum in sé piuttosto «rigido»:

“L'IRC è rigidamente legato a una natura disciplinare che lo ostacola, da un punto di vista puramente formale, nel dialogo con una scuola sempre meno centrata sulle specializzazioni disciplinari e sempre più flessibile e destrutturata”.³²

All'interno delle aree disciplinari, l'IRC si colloca in quella *linguistico-artistico-espressiva*:

“Per non smarrire lo specifico religioso dell'IRC si è quindi optato per la sua collocazione nell'area linguistico-artistico-espressiva, valorizzando la dimensione comunicativa della religione, intesa quale esperienza relazionale con l'Altro e con gli altri, e puntando sulla natura intrinsecamente simbolica del fatto religioso. Ci si muove infatti prevalentemente nell'ambito dei linguaggi non verbali, ma anche l'ermeneutica del linguaggio cristiano può e deve contribuire ad arricchire il patrimonio strettamente linguistico degli alunni e il loro inserimento nel nostro tessuto culturale, indiscutibilmente intriso di segni della presenza religiosa e di quella cristiana in particolare”.³³

È importante non trascurare la premessa alle *Indicazioni*, i cui principi teorici sono in qualche modo accettati dall'IRC.³⁴ Ricordiamo, invece, che i traguardi relativi all'IRC sono distribuiti nei vari campi di «esperienza» nella Scuola dell'Infanzia: *Il sé e l'altro; Il corpo in movimento; Linguaggi, creatività, espressione; I discorsi e le parole; La conoscenza del mondo.*

³¹ Il tema delle competenze è stato oggetto di studio nel seminario promosso dal Centro Studi Scuola Cattolica: *Verso la scuola delle competenze* (Roma, 19 maggio 2009). È utile prendere visione della relazione di S. CICALTELLI, *Le competenze nella legislazione europea e italiana*, < http://www.siti.chiesacattolica.it/centro_studi_scuola_cattolica_home_page/convegni_e_seminari/00012540_Verso_la_scuola_delle_competenze.html>.

³² CICALTELLI, *Guida all'insegnamento della religione cattolica*, 63.

³³ *Ibidem*, 238.

³⁴ Cf. *Sopra*, punto 2.

Invece, nel Primo Ciclo, gli OA per ogni fascia d'età sono articolati in quattro «ambiti tematici»:³⁵

- *Dio e l'uomo*, con i principali riferimenti storici e dottrinali del cristianesimo;
- *La Bibbia e le fonti*, per offrire una base documentale alla conoscenza;
- *Il linguaggio religioso*, nelle sue declinazioni verbali e non verbali;
- *I valori etici e religiosi*, per illustrare il legame che unisce gli elementi squisitamente religiosi con la crescita del senso morale e lo sviluppo di una convivenza civile, responsabile e solidale.³⁶

Nel Secondo Ciclo, infine, sono declinati in conoscenze e abilità, non necessariamente in corrispondenza tra loro, riconducibili in vario modo a tre aree di significato: *antropologico-esistenziale*; *storico-fenomenologica*; *biblico-teologica*.

6. Lavorare per «progetti»

In generale, la «pedagogia del progetto» è una pratica educativa che coinvolge gli studenti nel lavorare intorno a un'iniziativa articolata che abbia una sua rilevanza, *non solo all'interno dell'attività scolastica, bensì anche fuori di essa*.³⁷ È nel contesto di tali attività che essi saranno stimolati a mettere in moto, ad acquisire significativamente, a coordinare efficacemente conoscenze e abilità, ad arricchire e irrobustire le loro disposizioni interne stabili (valori, atteggiamenti, interessi, ecc.).

Il grande vantaggio di questo approccio sta nel favorire l'interiorizzazione del senso di quello che si apprende, cioè del fatto che conoscenze e abilità fatte proprie o ancora da acquisire hanno un ruolo e un significato, possono servire per raggiungere uno scopo più vasto. E ciò corrisponde in maniera consistente al concetto stesso di competenza.

Non mancano pure i limiti come, a esempio, considerare come prioritaria l'utilità pratica di una conoscenza e abilità, piuttosto che l'aiuto che essa può dare alla comprensione in profondità della realtà.

6.1. Paradigma antropologico-culturale inedito

Un modello ormai largamente collaudato di progressione didattica nell'elaborare cultura religiosa a scuola è quello che comporta, complessivamente le seguenti fasi:³⁸

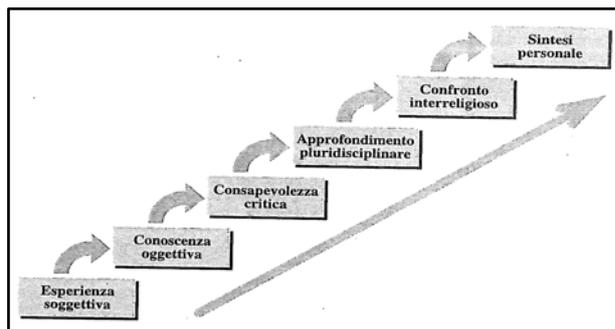
³⁵ Si vedano i *Traguardi per lo sviluppo delle competenze e obiettivi di apprendimento dell'insegnamento della religione cattolica per la scuola dell'infanzia e per il Primo Ciclo d'istruzione. Integrazioni alle indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e il primo ciclo d'istruzione relative all'insegnamento della religione cattolica* (Dpr 11 febbraio 2010), <http://www.indicazioninazionali.it/documenti_Indicazioni_nazionali/indicazioni_nazionali_IRC_definitiva.pdf>.

³⁶ Cf. CICATELLI, *Guida all'insegnamento della religione cattolica*, 242-244.

³⁷ A esempio, si può proporre agli studenti di impegnarsi nella ideazione scena di uno spettacolo, nella pubblicazione di un giornale, nell'organizzare un viaggio o un'escursione, scrivere una storia, redigere una guida turistica che descriva un luogo o un oggetto d'arte, preparare un'esposizione, girare un film o un video, progettare e realizzare un sito informatico, partecipare a un'azione umanitaria, ecc.

³⁸ Si riporta qui la proposta suggerita da PAJER, *Itinerario 3. Scuola*, 576-577.

■ *Lettura dell'esperienza personale e sociale*, relativa al tema in questione, allo scopo di motivare lo studio, coinvolgere personalmente l'alunno, far emergere il problema, far intravedere la dimensione sociale del problema, far avanzare delle ipotesi di soluzione. La tappa ha anche lo scopo di far superare la consueta superficialità dell'impressione soggettiva o del «sentito dire».

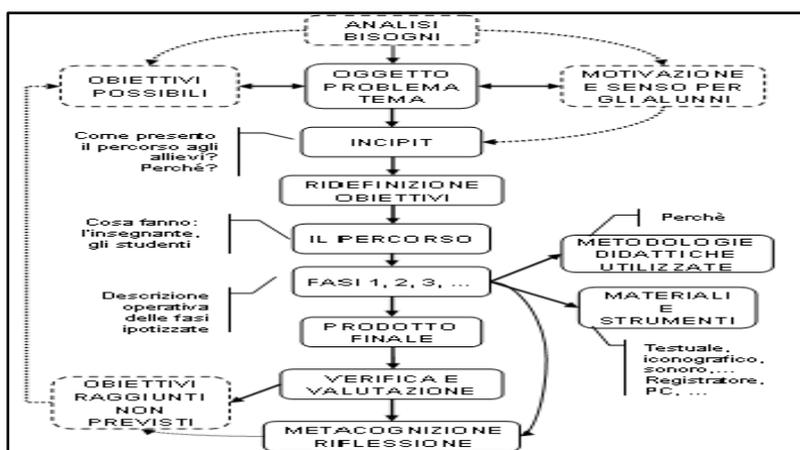


- *Esplorazione dei dati oggettivi*, sempre in relazione al tema che si sta per affrontare, allo scopo di raccogliere e selezionare tutta quella documentazione che si ritiene utile e necessaria per svolgere l'unità di lavoro; qui il libro di testo è indispensabile, ma non è l'unica fonte d'informazioni (questi oggi godono di una vasta gamma di risorse innovative: video, canzoni, testi interdisciplinari, ecc.); il lavoro comporta ricerca, catalogazione, gerarchizzazione, analisi dei dati. Per andare oltre il nozionismo fine a sé stesso.
- *Consapevolezza critica*, o acquisizione della rete di concetti fondamentali che servono a definire quel tema o quel problema, mediante opportuni esercizi (inventario di situazioni analoghe, costruzione di una «mappa concettuale», applicazione della mappa a temi contigui, ecc.
- *Approfondimento pluridisciplinare*, o connessione del tema religioso ad altri campi disciplinari, dove si possono intercettare situazioni, personaggi, problemi, opere d'arte, che hanno una più o meno diretta attinenza con l'argomento studiato. Con un doppio guadagno: quello di avvalorare l'analisi del dato religioso con elementi di altri saperi critici, e quello di mettere in luce anche in questi saperi profani un'insospettata dimensione religiosa.
- *Confronto interreligioso*, almeno in riferimento alle presenze religiose più consistenti nella cultura ambiente, allo scopo di educare alla tolleranza del diverso, a un possesso non aggressivo ma neanche relativistico della propria verità religiosa, al senso della comune ricerca ecumenica ...
- *Sintesi o ricodificazione personale*, da effettuare quale verifica dell'avvenuta comprensione e appropriazione del percorso svolto.

6.2. Elaborare un progetto

Per elaborare un progetto vanno tenuti presenti diversi elementi da coordinare insieme, così come presentato nello schema 1 (pagina seguente).

Ognuno/a ha un proprio modo di strutturare un'unità d'apprendimento. Se ne dà un esempio:³⁹



³⁹ < <http://www.istruzione.lombardia.gov.it/lodi/wp-content/uploads/2014/04/La-Progettazione-didattica-per-competenze.pdf>>.

SCHEMA 1

ELEMENTI PROGRAMMATICI PER ELABORARE UN PROGETTO					
IDEA-BASE UTOPICO CREATIVA	È l'idea forza che pone il fondamento, spinge e dinamizza le persone e il gruppo. È ciò che si vuole conseguire con l'attività di gruppo. Risponde alle domande: che cosa? Per chi? Perché? Implica un tipo di uomo, di società ...				
REALIZZAZIONE	È l'esecuzione concreta dell'idea-base mediante un movimento, un'istituzione, un gruppo ...				
CRITERI	TAPPE	PROGRAMMAZIONE	METODI	POSSIBILITÀ	OSTACOLI
Principi particolari che specificano l'idea-base e che fondano gli elementi concreti della tattica.	Distribuzione del tempo disponibile e prevedibile, per conseguire gradualmente gli obiettivi proposti. Tappe: breve, medio, largo raggio.	Specificazione dettagliata delle attività che si devono realizzare secondo le scadenze e le priorità.	Procedimenti sistematici di attuazione utilizzati per lo sviluppo del programma.	Constatazione realistica e concreta delle persone disponibili, dei presupposti economici, degli ambienti, ecc. per portare a termine l'azione programmata.	Persone o istituzioni che si suppone si opporranno al progetto. Limitazioni di denaro, di personale, ecc. Previsione e precisazione dei mezzi per superarli.
PERCHÉ?	QUANDO?	CHE COSA?	COME?	CON CHI?	CHI, CHE COSA SI OPPONE?
COERENZA	Sia la <i>strategia</i> (realizzazione, criteri, tappe) sia la <i>tattica</i> in generale (programmazione, metodi, possibilità, ostacoli), come pure ciascun elemento in particolare, devono essere in accordo con l'idea-base.				
VALUTAZIONE	I responsabili dell'azione o del progetto (e ognuno che interviene) devono periodicamente valutare ciò che si è fatto – aspetti positivi e negativi – specie alla fine della tappa.				

■ Conclusione

La nozione di «competenza» porta con sé un cambio di paradigma nell'ambito dell'apprendimento e, di riflesso, nel modo d'intendere il modello formativo della scuola. Non è un semplice «lifting» nella didattica, ma implica un modo radicalmente nuovo di concepire le finalità dell'istituzione scolastica. Un insegnante di religione che voglia a pieno titolo e paritariamente essere presente in tale ambiente educativo e contemporaneamente proporre creativamente ed efficacemente percorsi educativi personalizzati ed efficaci, non potrà esimersi dall'acquisire la capacità di progettare itinerari formativi secondo le nuove prospettive.

montisci@unisal.it ■

José Luis Moral

Pastorale giovanile

Sfida cruciale per la prassi cristiana





ICA

SITI-WEB

- ▶ rivistadipedagogiareligiosa.it
- ▶ osservatoriocatechetico.unisal.it

«Signore, quando ti abbiamo visto affamato e ti abbiamo dato da mangiare, o assetato e ti abbiamo dato da bere? Quando mai ti abbiamo visto straniero e ti abbiamo accolto, o nudo e ti abbiamo vestito? Quando mai ti abbiamo visto malato o in carcere e siamo venuti a visitarti? [...] In verità io vi dico: tutto quello che avete fatto a uno solo di questi miei fratelli più piccoli, l'avete fatto a me».

Mt 25,37-40

NATALE 2018



BUON NATALE

BUON NATALE

FELICE ANNO NUOVO

FELICE ANNO NUOVO

UNIVERSITÀ PONTIFICIA SALESIANA
Facoltà di Scienze dell'Educazione
ISTITUTO DI CATECHETICA

NOVITÀ
Collana «CER»

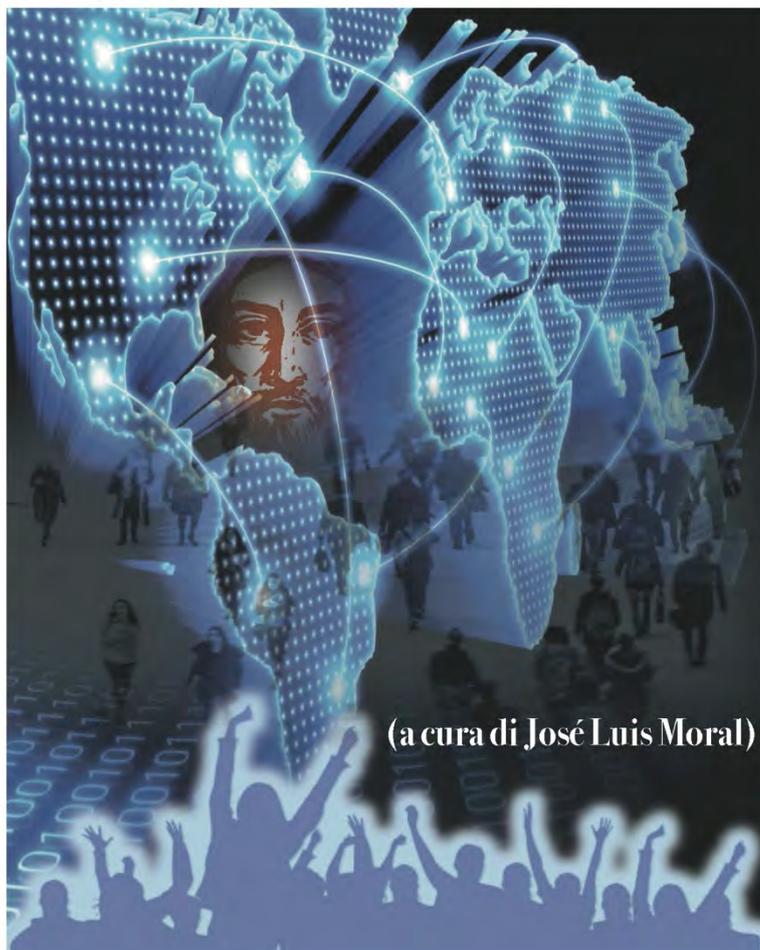
cer

catechetica, educazione e religione

Istituto di Catechetica

Studiare catechetica oggi

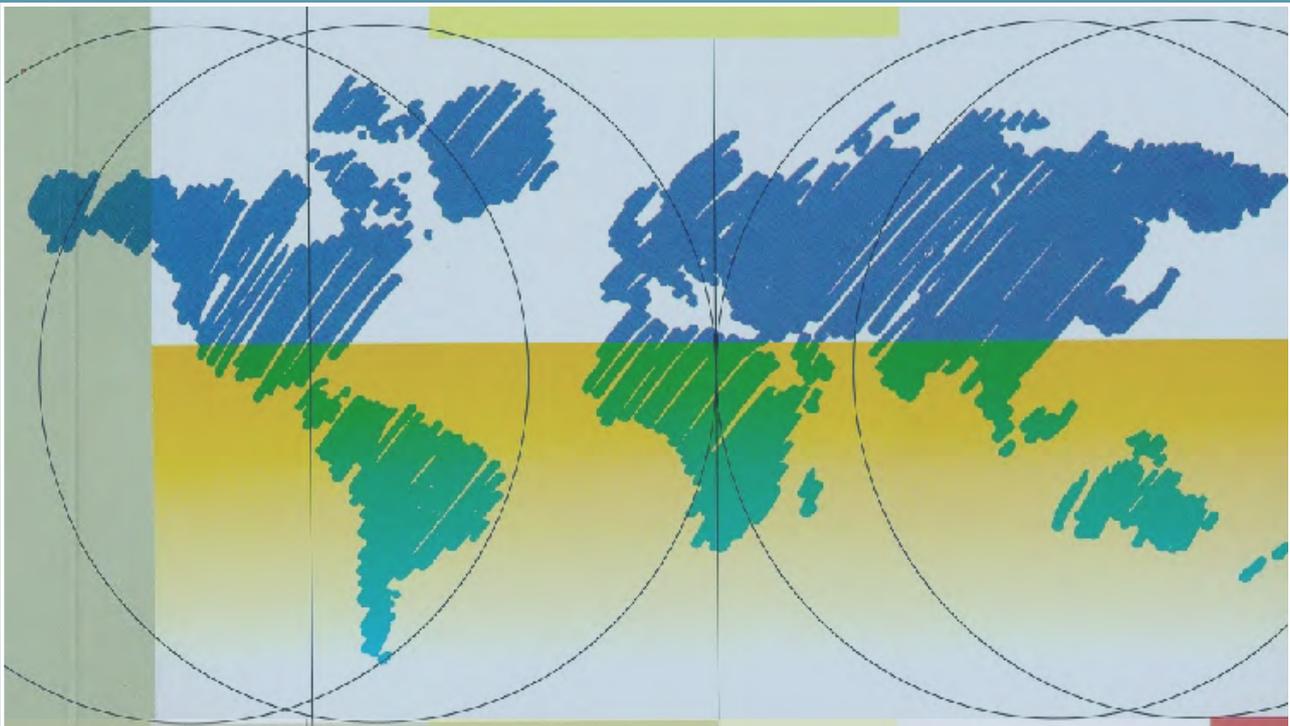
La proposta dell'Università Pontificia Salesiana



(a cura di José Luis Moral)

LAS - ROMA

6



RPR ICA



CATECHETICA ^{ED} EDUCAZIONE