

ORIZZONTI

a cura della Pontificia Facoltà
di Scienze dell'Educazione «Auxilium» di Roma

23.

A cura di
MARA BORSI - PIERA RUFFINATTO

SISTEMA PREVENTIVO E SITUAZIONI DI DISAGIO

L'ANIMAZIONE DI UN PROCESSO PER LA VITA E LA SPERANZA
DELLE NUOVE GENERAZIONI

a cura di
MARA BORSI - PIERA RUFFINATTO

SISTEMA PREVENTIVO E SITUAZIONI DI DISAGIO

L'animazione di un processo per la vita
e la speranza delle nuove generazioni

LAS - ROMA

*Alle bambine e ai bambini
adolescenti e giovani
aurora di vita
promessa di un mondo più giusto e fraterno.*

© 2008 by LAS - Libreria Ateneo Salesiano
Piazza dell'Ateneo Salesiano, 1 - 00139 ROMA
Tel. 06 87290626 - Fax 06 87290629 - e-mail: las@unisal.it - <http://las.unisal.it>
ISBN 978-88-213-0687-7

Elaborazione elettronica: LAS □ *Stampa: Tip. Abilgraph - Via Pietro Ottoboni 11 - Roma*

PRESENTAZIONE

Il volume che abbiamo la gioia di presentare è la storia di donne e di uomini, laici e Figlie di Maria Ausiliatrice, genitori, insegnanti, assistenti sociali, catechisti, volontari, portinai, psicologi, cuochi che in tutto il mondo, da Timor Est alla Patagonia, dall'Albania allo Zambia, dalle Isole Canarie alla Colombia condividono la stessa passione per l'educazione e la cura delle giovani generazioni. Diverse figure, con mansioni e ruoli molteplici: una comunità di persone spinte dall'amore a dare risposte educative concrete ai bisogni profondi delle giovani generazioni segnate dal disagio e dalla difficoltà.

La storia corale che qui si racconta è nata dal cuore di due grandi educatori, Giovanni Bosco e Maria Domenica Mazzarello, che non dubitarono mai della capacità di *resilienza* intrinseca ad ogni essere umano e su di essa hanno scommesso la loro vita, promuovendo un progetto di educazione integrale vissuto come spiritualità e come metodo educativo: il Sistema preventivo.

Nel succedersi degli anni la loro famiglia educativa è stata fedele all'impegno di guardare con predilezione le bambine/i, gli adolescenti, le/i giovani esposti alle peggiori forme di sfruttamento: lavoro minorile, attività illecite quali traffico di droga, prostituzione, conflitti armati.

L'attenzione riservata alla marginalità giovanile costituisce per le comunità educanti delle Figlie di Maria Ausiliatrice una scelta che si esprime nella condivisione della viva e concreta esperienza con le persone ferite ed emarginate e nell'impegno di riscoprire le risorse del Sistema preventivo per favorire il loro riscatto e la loro educazione integrale.

È nata così una meravigliosa avventura, una lunga e coinvolgente *camminata* che ha percorso i quattro continenti. Nove anni di confronto e di lavoro con l'intenzione di focalizzare, attraverso la sistematizzazione delle esperienze, il rapporto *Sistema preventivo e situazioni di disagio*.

In diverse occasioni, sorprese e riconoscimenti, abbiamo contemplato nelle bambine/i, adolescenti e giovani veri miracoli di trasformazione: dalla vulnerabilità iniziale alla capacità di progettare la propria vita, dall'esperienza dell'abbandono all'apertura all'altro, dall'indifferenza o dalla frustrazione alla scoperta del Dio Amore. Ci siamo pure incontrate con nuove sfide, con domande senza risposta, con problematiche risultanti da cause strutturali che superano le possibilità di soluzione da parte delle comunità educanti. Gioia e dolore, speranza e senso di impotenza hanno accompagnato l'azione, la riflessione, la ricerca di soluzioni sempre con il proposito di verificare i risultati dell'incontro tra la forza trasformante della spiritualità educativa preventiva con bambine/i, adolescenti e giovani fortemente feriti dalle prove della vita.

Queste pagine vogliono restituire alle comunità educanti la sintesi di un processo che ci ha profondamente coinvolte nella ricerca delle risposte più adeguate ai bisogni delle giovani generazioni in difficoltà e nello stesso tempo costituiscono uno stimolo e un incoraggiamento a quanti desiderano iniziare tale esperienza di vicinanza ai più poveri.

Non è una cronaca, non sono gli atti dei diversi seminari realizzati, ma è la ricostruzione paziente e attenta delle esperienze in atto, una ricerca strategica per comprendere e trasformare questa pratica educativa, tanto rispondente alle finalità della missione salesiana, in un sapere sistematizzato che possa dare luce e forza alle intuizioni e alle certezze delle educatrici e degli educatori.

Si tratta di una rilettura del Sistema preventivo non a partire dalla teoria, ma dalla persona in difficoltà, cioè dalla pratica educativa che scaturisce dalla vita, tenendo tuttavia conto dei presupposti delle scienze umane, dei fondamenti pedagogici salesiani e delle implicanze pratiche caratteristiche dei diversi contesti socioculturali.

La riflessione, il confronto e gli approdi ai quali siamo giunte, sono il frutto di una feconda sinergia che ha posto in dialogo gli Ambiti per la Pastorale Giovanile e per la Famiglia Salesiana dell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice, la Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione «Auxilium», i laici, le laiche e le religiose salesiane che nelle comunità educanti diffuse nei diversi continenti assicurano un ambiente in cui si opera un'originale sintesi di educazione ed evangelizzazione. Tale impegno giustifica lo sforzo di questa pubblicazione e apre la strada a futuri approfondimenti perché la risposta ai più *poveri ed abbandonati* da parte dell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice possa crescere in qualità e in fedeltà al progetto educativo dei Fondatori.

Il desiderio più profondo, infatti, è che la lettura di questo contributo aiuti ciascuno di noi a scoprire il valore e la ricchezza racchiuse nella vita delle bambine, dei bambini, della gioventù in situazione di disagio e che la proposta del Sistema preventivo - cuore del carisma salesiano - offerta in forma rinnovata, ma con la stessa intensità di donazione di don Bosco e Maria Domenica Mazzarello, oggi come ieri, trasformi le educatrici e gli educatori e permetta a tutti di riscoprire la dignità dei più poveri e la valenza educativa del metodo salesiano come risposta di amore e proposta di salvezza integrale per la vita e la speranza di tante/i giovani.

Suor María del Carmen Canales

*Consigliera generale
per la Pastorale Giovanile*

Suor María de los Angeles Contreras

*Consigliera generale
per la Famiglia Salesiana*

SOMMARIO

<i>Abbreviazioni</i>	10
Introduzione	11
Premessa	17
Cap. primo: Sistema preventivo e situazioni di disagio: elementi di sintesi e prospettive di futuro (BORJA Runita - BORSI Mara)	29
Cap. secondo: La persona in crescita al centro della progettualità educativa (OTTONE Enrica - SÉIDE Martha)	73
Cap. terzo: Il rapporto con la famiglia (CONTRERAS María de los Angeles)	99
Cap. quarto: L'educatrice, l'educatore, la comunità (BORSI Mara - RUFFINATTO Piera)	115
Cap. quinto: Il lavoro in rete (SANGMA Bernadette)	139
Conclusione	155
Allegato 1: Intervento di apertura della superiora generale (Madre Antonia COLOMBO)	173
Allegato 2: Intervento conclusivo della superiora generale (Madre Antonia COLOMBO)	189
Allegato 3: Il Sistema preventivo: un metodo educativo che suscita vita (María del Carmen CANALES)	197
Allegato 4: Opere educative delle Figlie di Maria Ausiliatrice per bambine/i, adolescenti, giovani in situazione di disagio (a cura di Mara BORSI)	207
Bibliografia	219
<i>Indice</i>	229

ABBREVIAZIONI

AIDS	<i>Acquired Immune Deficiency Syndrome</i>
APGE	Archivio Pastorale Giovanile, Emarginazione
APGS	Archivio Pastorale Giovanile, Scuola
CELATS	Centro Latinoamericano de Trabajo Social
CG	Capitoli generali
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
FMA	Figlie di Maria Ausiliatrice
FS	Famiglia Salesiana
MAIS	Movimento per l'Autosviluppo, l'Insterscambio e la Solidarietà
PEP	Progetto educativo personalizzato
PG	Pastorale Giovanile
PIF	Progetto d'intervento familiare

INTRODUZIONE

L'intento di questo lavoro è di presentare il processo organizzato e condotto dagli Ambiti per la Pastorale Giovanile e la Famiglia Salesiana a livello di animazione centrale dell'Istituto Figlie di Maria Ausiliatrice¹ sul tema *Sistema preventivo e situazioni di disagio* (1999-2007). Tale animazione è stata realizzata attraverso Seminari di studio mondiali e continentali che hanno visto la partecipazione di FMA, laici e laiche, che operano nell'ambito dell'emarginazione e del disagio delle giovani generazioni.

Il primo seminario di studio si è tenuto a Roma dal 1° all'8 marzo 1999. Dopo questo raduno mondiale si è avviata una riflessione che si è sviluppata e approfondita in diverse tappe continentali: per l'Europa ad Acireale, Italia (2000); per l'America Latina a Manaus, Brasile (2001); per l'Africa a Johannesburg, Sud Africa (2005); per l'Asia a Calamba City nelle Filippine (2006). Infine, dal 16 al 22 maggio del 2007 si è tenuta la verifica del processo *Sistema preventivo e situazioni di disagio* con la finalità di raccogliere le riflessioni e gli approfondimenti maturati in *itinere* e di giungere, poi, a meglio focalizzare le risorse del Sistema preventivo per il lavoro educativo con le bambine/i, adolescenti e giovani in situazioni di disagio.

Il presente lavoro è stato impostato a partire dalla condivisione e dalla rilettura della prassi educativa con l'intento di far emergere le potenzialità del Sistema preventivo come metodologia atta a "rompere il ciclo dell'emarginazione", in grado cioè di riscattare le energie positive di persone in crescita ferite da abbandono, violenze, sfruttamento, esclusione, e far intravedere come bambine/i, adolescenti, giovani a disagio provocano, trasformano, ed in un certo senso, evangelizzano

¹ D'ora in poi FMA.

le comunità educanti con cui sono in relazione. Essi, infatti, spingono ad uscire da se stessi e mettono educatori ed educatrici di fronte alla inquietante domanda di Gesù: *Ero solo, nudo, affamato, perseguitato ... e tu che cosa hai fatto per me?*²

Chiaramente tutto questo comporta un approfondimento di tipo antropologico che esula dalle finalità del presente lavoro. Per questo si farà riferimento alla riflessione maturata nell'Istituto delle FMA e confluita nei documenti ufficiali, nella sua tradizione educativa e concretizzata nella sua prassi formativa.³

Educare è portare la persona umana alla pienezza delle sue possibilità ed è per questo che l'azione formativa pone sempre al centro del proprio agire la persona. La sfida è quella di operare il passaggio dalla potenzialità rinchiusa in essa, ed intravista come promessa di futuro, alla realizzazione liberatrice di tale persona attraverso la relazione educativa.

Le case-famiglia, le opere per le bambine/i *della e nella* strada, i centri di accoglienza traducono un progetto preciso che ha come finalità quella di portare la persona ferita alla sua pienezza a partire dalla situazione concreta in cui si trova: dalla condizione di precarietà, di abbandono, dai condizionamenti (biologici, psicologici, ambientali), ma anche dalle risorse che nonostante tutto possiede.

Le comunità educanti che agiscono in tali opere sono perciò animate da una certezza di fondo: nonostante le gravi e traumatiche esperienze che queste persone possono aver fatto, in ciascuna di loro vi è l'aspirazione alla libertà, all'espansione, alla crescita e alla maturazione. In esse, cioè, è presente quel "punto accessibile al bene" dal quale è possibile partire per iniziare un percorso di riscatto e di risanamento interiore che fa sperare in un futuro diverso.

L'impegno educativo dell'Istituto FMA è animato dalla visione pedagogica che scaturisce dal Sistema preventivo di don Bosco, elaborato e vissuto in modo creativo da Maria Domenica Mazzarello e dalle prime sorelle di Mornese, che spesero la vita a favore della maturazione in-

² Cf Matteo 25, 31-46.

³ Cf ISTITUTO FIGLIE DI MARIA AUSILIATRICE, *Nei solchi dell'alleanza. Progetto formativo delle Figlie di Maria Ausiliatrice*, Leumann (Torino), Elledici 2000; ID., *Perché abbiano vita e vita in abbondanza. Linee orientative della missione educativa delle FMA*, Torino, Elledici 2005; ID., *Cooperazione allo sviluppo. Orientamenti per l'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice*, Bologna, EMI 2006.

tegrale delle bambine e delle ragazze dei ceti popolari. Fin dalle origini dell'Istituto, esse si spinsero fuori dei confini del Piemonte e dell'Italia per raggiungere terre lontane con l'intento di promuovere quelle più svantaggiate e a disagio.

Le FMA che operano in favore delle ragazze e dei ragazzi in difficoltà si impegnano a caratterizzare l'ambiente educativo con i tratti familiari tipici dello stile salesiano, offrendo così a tali persone quell'esperienza primaria e fondamentale che spesso non hanno avuto. In tal modo rendono concreta la fiducia che don Bosco riponeva nei giovani, considerandoli come "la porzione più delicata della società", quella cioè che ha bisogno delle cure attente e premurose di adulti che, attraverso un percorso ispirato dall'amore, sappiano restituire loro la fiducia e la stima in se stessi.

In questo processo le FMA si sentono in sintonia con il pensiero del monaco ortodosso Anthony Bloom che in un suo scritto afferma: «Se noi non guardiamo alla persona e non vediamo la sua bellezza non saremo in grado di aiutarla. Non è possibile infatti aiutare una persona puntualizzando ciò che in essa è sbagliato, brutto, deforme. Cristo ha guardato a tutte le persone che ha incontrato: la prostituta, il ladro, e ha visto la bellezza nascosta in esse. Forse si trattava di una bellezza distorta o danneggiata, ma era tuttavia bellezza, e ciò che Egli faceva era risvegliare questa bellezza... Ogni uomo [donna] è ad immagine di Dio ed è simile ad un'icona danneggiata. Ma se qualcuno ci dà un'icona danneggiata dal tempo o dalle circostanze, o profanata dall'odio umano, abbiamo il dovere di trattarla con rispetto, sollecitudine e trasporto. Non dobbiamo più di tanto fare attenzione al fatto che è danneggiata, ma alla tragedia del suo essere danneggiata; dobbiamo concentrarci su quanto è rimasto della sua bellezza, e non su quanto è andato perduto. Questo dobbiamo imparare a fare con riferimento ad ogni persona».⁴

La visione di persona che fonda e orienta l'azione educativa delle comunità educanti a favore delle bambine/i, adolescenti, giovani in situazione di disagio affonda le sue radici nell'umanesimo pedagogico cristiano di don Bosco che si ispira a san Francesco di Sales. Secondo

⁴ VANISTENDAEL Stefan, *Crescere equilibrati nelle avversità della vita. La Resilienza: Costruire sulle capacità delle persone*, ICCB (International Catholic Child Bureau), BICE (Bureau International Catholique de l'Enfance), Edizione italiana a cura dell'Associazione Italiana dei Giudici per i Minorenni e per la Famiglia - Sezione di Napoli. Traduzione di Melita Cavallo, Napoli, Ferraro editore 1996, 14.

tale prospettiva si riconosce l'inalienabile dignità di ogni persona creata a immagine e somiglianza di Dio, la sua capacità di far emergere la bellezza che le è propria e il contributo insostituibile dell'educazione in questo cammino verso l'autentica libertà. Si tratta pertanto di una concezione antropologica che crede nelle risorse che Dio creatore ha posto in ogni persona.

La riflessione sulla persona umana realizzata nei seminari di studio porta di conseguenza ad approfondire ed esplicitare la concezione di preventività che guida i progetti delle FMA rivolti a bambini, adolescenti e giovani in situazioni di disagio e che si pone come scelta metodologica dell'agire educativo salesiano.⁵

Senza sottovalutare la necessità e l'importanza di prevenire il sorgere di esperienze negative, la scelta salesiana si colloca soprattutto sulla linea positiva e promozionale del criterio preventivo inteso come «arte di educare in positivo, proponendo il bene in esperienze adeguate e coinvolgenti, capaci di attrarre per la loro nobiltà e bellezza; l'arte di far crescere i giovani “dall'interno” facendo leva sulla libertà interiore, contrastando i condizionamenti e i formalismi esteriori».⁶ In questa prospettiva si può quindi affermare che l'educazione è in tanto preventiva in quanto è educazione in senso pieno. Essa viene intesa come relazione di libertà fondata sull'accoglienza reciproca, come incontro tra una domanda e una proposta di umanità piena e matura, come cammino verso il raggiungimento di quest'ultima.⁷

Oggi sono in molti a pensare che «la forma migliore e più efficace di prevenzione è l'educazione. E tra le diverse impostazioni dell'edu-

⁵ Pur nella consapevolezza che il dibattito scientifico sull'argomento è sempre aperto, si può constatare l'esistenza di due orientamenti circa la prevenzione: il primo mette in risalto l'aspetto negativo della prevenzione, cioè si tratta di un'azione di contenimento rispetto ai possibili rischi; la seconda, positiva e promozionale, pone l'accento sull'aumento di occasioni, spazi, elementi propositivi in vista di un cambiamento (sul concetto di prevenzione cf MAURIZIO Roberto - SANTAMARIA Franco, *Modelli e orientamenti di prevenzione*, in MAGGI marco [a cura di], *La prevenzione è possibile. Le politiche giovanili e minorili di fine millennio attraverso i progetti e gli interventi di grandi e piccoli Comuni*, Piacenza, Berti 1998, 15).

⁶ GIOVANNI PAOLO II, *Lettera del Sommo Pontefice Giovanni Paolo II al Reverendo Egidio Viganò Rettor Maggiore della Società di San Francesco di Sales nel Centenario della morte di San Giovanni Bosco: Iuvenum Patris*, 31 gennaio 1988, in *Enchiridion Vaticanum XI. Documenti ufficiali della Santa Sede*, Bologna Dehoniane 1991, n° 8.

⁷ Cf MAURIZIO - SANTAMARIA, *Modelli e orientamenti*, in MAGGI (a cura di), *La prevenzione è possibile* 13-42.

cazione, quella ispirata al criterio preventivo, attenta cioè a sviluppare le energie che abilitano la persona a emergere dai condizionamenti che la vita può portare, capace di distogliere da esperienze gravemente negative in cui verrebbero compromesse le risorse del soggetto o comunque l'uscirne comporterebbe per lui un dispendio inutile e doloroso di energie».⁸

Inoltre, l'educazione centrata sul Sistema preventivo è concorde sulla distinzione, oggi largamente accolta, tra prevenzione primaria, secondaria e terziaria.⁹ Le opere delle FMA si muovono prevalentemente tra la prima e la seconda, anche se esistono delle esperienze che potrebbero essere collocate nel terzo livello.

Un altro elemento importante da evidenziare riguardo all'educazione preventiva è la sua dimensione sociale e politica. L'azione educativa infatti non si esaurisce in dinamiche intrapersonali a raggio ridotto, ma lavora contemporaneamente perché il territorio divenga risorsa per costruire una qualità di vita migliore per tutti. Questo implica il ripensare l'educazione *tout court* e le istituzioni educative nelle quali essa si attua alla luce dei bisogni sempre nuovi che i giovani e la società manifestano; inoltre significa progettare, cioè non limitarsi a singole azioni sporadiche sulla scia di momenti di allarmismo, di emotività e di paura, ma lavorare perché crescano con continuità iniziative a favore dell'educazione integrale dei giovani.

Collocarsi in un'ottica preventiva porta perciò a promuovere opportunità di crescita per le ragazze e i ragazzi, a offrire risorse per la

⁸ VECCHI Juan Edmundo, *Salesiani e giovani a rischio*, in *Ragazzi di strada. Meeting internazionale*, 7-11 dicembre 1998, a cura del VIS (Volontariato Internazionale per lo Sviluppo) Roma, Ed. SDB 1999, 27.

⁹ «La prevenzione primaria si dirige a una popolazione non selezionata di soggetti per i quali esiste un rischio generale di devianza, marginalità o patologia sociale [...]. La prevenzione secondaria si dirige in modo specifico ai soggetti che già evidenziano sintomi di adesione non definitiva e non strutturata ai modelli di comportamento deviante, o in genere a situazioni di anormalità, patologia. [...]. La prevenzione terziaria si rivolge invece a soggetti che già hanno strutturato un comportamento socialmente inaccettabile; in termini corretti si dovrebbe dire che hanno già strutturato la devianza secondaria, forse hanno già interiorizzato una o più forme di stigmatizzazione e perciò hanno accettato o subito una lenta trasformazione della loro personalità, fino alla formazione di un'identità negativa generalizzata» (MILANESI Giancarlo, *Il nuovo concetto di prevenzione: una riflessione sociologica*, in DICASTERO PER LA PASTORALE GIOVANILE DELLA CONGREGAZIONE SALESIANA - FACOLTÀ DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE DELL'UNIVERSITÀ SALESIANA, *Emarginazione giovanile e pedagogia salesiana*, Torino [Leumann], Elledici 1987, 231-233).

formazione, per il lavoro, per il tempo libero. Prevenire significa quindi investire sui giovani come cittadini, perché acquisiscano sempre di più la convinzione di essere protagonisti della realtà in cui vivono.¹⁰

Il volume è articolato in cinque capitoli che si snodano a partire dalla contestualizzazione del processo animato dagli Ambiti di animazione a livello centrale dell'Istituto FMA e dalla sintesi degli elementi ivi emersi.

Successivamente si presentano i nodi cruciali che emergono dall'esperienza condotta, dall'analisi dei progetti e dai risultati della verifica realizzata nel maggio del 2007: la persona in crescita, il rapporto con le famiglie dei destinatari delle opere, la qualità della presenza degli adulti educatori e operatori, il lavoro in rete.¹¹ Attorno a tali punti si elabora la riflessione e si presentano ulteriori possibili percorsi di approfondimento.

¹⁰ Cf CIOTTI Luigi, *Prefazione*, in MAGGI (a cura di), *La prevenzione è possibile* 6-7.

¹¹ Cf SEMINARIO DI VERIFICA DEL PROCESSO SISTEMA PREVENTIVO E SITUAZIONI DI DISAGIO (Roma, 16-22 maggio 2007), in *Archivio Pastorale Giovanile, Emarginazione, Dossier Roma* (d'ora in poi APGE/Dossier Roma).

PREMESSA

La presente riflessione ha lo scopo di offrire ai lettori e alle lettrici l'orizzonte di riferimento nel quale collocarsi per comprendere in modo adeguato il significato e l'importanza del processo attivato attraverso i seminari su *Sistema preventivo e situazioni di disagio* nell'Istituto delle FMA.

A fondamento di tale percorso, infatti, vi è il metodo educativo vissuto dai Fondatori dell'Istituto e dalle prime comunità che, guidate da loro, hanno sperimentato il carisma salesiano. Esso, è una realtà dinamica ed in continuo mutamento che diventa feconda nel momento in cui è vissuta e inculturata da comunità educanti capaci di far dialogare le istanze educative emergenti dalla prassi e la ricchezza del patrimonio pedagogico di cui sono eredi.

1. La reinterpretazione dinamica del Sistema preventivo

La continua reinterpretazione del Sistema preventivo è un'esigenza intrinseca dell'atto educativo. In esso, infatti, vi concorrono numerose variabili che spingono a coniugare i valori sui quali si fonda il progetto educativo con i cambiamenti culturali, ecclesiali, pedagogici che coinvolgono i soggetti protagonisti del processo.¹

Sin dalle origini dell'Istituto delle FMA, la fondatrice suor Maria Domenica Mazzarello e le prime sorelle della comunità di Mornese e di Nizza Monferrato si sono collocate entro questo orizzonte e hanno saputo interpretare in fedeltà creativa il Sistema preventivo nell'ottica femminile contribuendo ad esplicitarne le potenzialità di cui esso è ricco.

¹ Cf RUFFINATTO Piera, *La relazione educativa. Orientamenti ed esperienze nell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice*, Roma, LAS 2003, 519-544.

Tale processo di ricomprensione non può essere svolto una volta per tutte, ma richiede che in ogni epoca storica e contesto culturale vi siano FMA competenti, aperte e flessibili, capaci di lasciarsi interrogare dai segni dei tempi e di rispondere alle nuove sfide educative con la stessa passione apostolica dei Fondatori.

In particolare, nella seconda metà del Novecento tale istanza è cresciuta sotto la spinta dei cambiamenti epocali in atto e degli orientamenti del Concilio Vaticano II, che ha esortato le Congregazioni religiose ad intraprendere un cammino di riscoperta del proprio carisma. I criteri che hanno guidato tale ricomprensione offrivano alla Congregazione salesiana e all'Istituto delle FMA nuovi strumenti di indagine, in particolare l'approccio storico-critico alle fonti. Ciò ha avviato una nuova fase per lo studio e l'applicazione del Sistema preventivo illuminata dal contributo delle scienze dell'educazione e delle scienze teologiche.

Ancora, la ricomprensione dell'identità e del ruolo della donna all'interno della Chiesa, avvenuta in particolare a partire dalla *Mulieris dignitatem* di Giovanni Paolo II, ha orientato le FMA ad intraprendere un cammino di esplicitazione e di approfondimento della loro specificità femminile in relazione al carisma salesiano. Il punto di partenza e di arrivo di tale processo ha coinciso con la rinnovata presa di coscienza della peculiare identità mariana che caratterizza l'Istituto e ciascuna FMA. Questa costituisce la prospettiva da cui partire per ricomprensione in chiave femminile la propria consacrazione e missione radicata nella chiamata ad essere «segno ed espressione dell'amore proveniente di Dio e della sollecitudine materna di Maria».²

Si può perciò affermare che il processo di ricomprensione del Sistema preventivo è questione essenziale per garantire la vitalità delle comunità educanti che si ispirano al carisma salesiano. Sarebbe al contrario controproducente se queste si limitassero a ripetere schemi acquisiti, fissando in tal modo l'azione educativa e facendola scadere nella

² *Costituzioni e Regolamenti*, Roma, Istituto Figlie di Maria Ausiliatrice 1982 art. 7. A questo proposito la Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione «Auxilium» nel 2004 ha promosso un Convegno interdisciplinare sul ruolo di Maria nell'educazione di Cristo e del cristiano ed offrire un contributo scientifico per approfondire l'identità mariana dell'Istituto (cf DOSIO Maria - GANNON Marie - MANELLO Maria Piera - MARCHI Maria [a cura di], «*Io ti darò la maestra...*». *Il coraggio di educare alla scuola di Maria*, Atti del Convegno Mariano Internazionale promosso dalla Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione «Auxilium» - Roma, 27-30 dicembre 2004, Roma, LAS 2005).

routine. Questa, al contrario, è per eccellenza un'arte che scaturisce da un dialogo sempre aperto tra la realtà e le proposte formative.

Mettere a confronto tale Sistema con le speciali esigenze di crescita di bambine/i, adolescenti e giovani in situazioni di disagio è la sfida da cui le FMA si sono lasciate interpellare perché i percorsi sempre nuovi del Sistema preventivo possano offrire risposte adeguate anche e soprattutto alle variegata forme di povertà sofferta da tali persone.

2. Verso una concezione sistemica del Sistema preventivo

Il Sistema preventivo non si identifica *tout court* con l'Opuscolo scritto da don Bosco nel 1877,³ e nemmeno con la classica ripartizione *ragione, religione, amorevolezza*, peraltro poco utilizzata dal santo educatore e dalla prima comunità di Valdocco.

Con esso si intende piuttosto indicare tutta la prassi di don Bosco volta alla promozione integrale dei giovani, che si è sviluppata nell'arco di quarant'anni di esperienza da lui vissuta assieme ai primi Salesiani in dialogo con i principi pedagogici della secolare tradizione cattolica.⁴

Dire che il Sistema preventivo si identifica con la prassi di don Bosco non significa tuttavia affermare che essa si fondi su un'azione scevra di riflessione o di teorizzazione. Al contrario, l'attualità del Sistema sta nella capacità dimostrata da don Bosco di permeare la sua azione di riflessione alimentandola alle sorgenti della pedagogia cristiana, ma nello stesso tempo di saper tradurre tali proposte con un linguaggio accessibile ai destinatari e capace di rispondere ai loro reali bisogni di umanizzazione e di promozione integrale. Si può pertanto affermare che l'esperienza educativa di don Bosco e la formulazione offerta del suo metodo «si rivelano “pedagogia” in certa misura “sperimentale”, praticata, verificata, perfezionata, infaticabilmente, in quel “laboratorio pedagogico” che fu l'oratorio di Valdocco».⁵

Il metodo preventivo può essere perciò descritto come un sistema

³ Cf BOSCO Giovanni, *Il Sistema preventivo nell'educazione della gioventù*, in BRAIDO Pietro (a cura di), *Don Bosco educatore. Fonti e testimonianze*, Roma, LAS 1997, 259-266.

⁴ Cf BRAIDO Pietro, *Prevenire non reprimere. Il Sistema preventivo di don Bosco*, Roma, LAS 1999, 46-124.

⁵ *Ivi* 404.

completo ed organico di fini educativi, che si ispirano all'umanesimo pedagogico cristiano, di mete intermedie ed obiettivi specifici, strategie operative, metodi e mezzi, contenuti ed esperienze proprie realizzate in una comunità che vive un clima relazionale permeato di familiarità, amicizia e simpatia. Tali elementi si integrano tra loro armonicamente, senza una sequenza rigida, in quanto vengono adattati all'età e alla condizione dei destinatari.

Mettere in relazione le componenti del metodo significa collocare a pieno titolo il Sistema preventivo all'interno della scienza pedagogica la quale è per sua natura una realtà sistemica, cioè un tutto unitario composto di varie dimensioni reciprocamente collegate tra loro.⁶ I nuovi significati che scaturiscono dai diversi elementi dipendono perciò da questa relazione in certo modo "generativa" di nuovi percorsi.⁷

Grazie allo studio della teoria dei sistemi è possibile chiarire anche il procedimento metodologico più adatto per conoscere il Sistema preventivo. Mentre infatti prima si pensava che l'acquisizione del sistema avvenisse a partire dalla conoscenza delle singole parti, ora si punta ad un approccio che, pur non ignorando la necessità dell'analisi, ne considera soprattutto la totalità offrendo ai singoli elementi un quadro di riferimento armonico e unitario. Di tale riferimento si sente l'urgenza soprattutto oggi, immersi come siamo in una cultura relativista e frammentata la quale, invece di favorire nelle persone il conseguimento di una sintesi vitale attorno ai grandi significati della vita, tende piuttosto a romperne l'interna unità, sganciando l'agire dal pensare, l'azione dalla motivazione, la libertà dalla responsabilità, il pensiero dal sentimento.

Applicare il Sistema preventivo secondo questa visione sistemica provoca perciò le comunità educanti a verificare se tra i diversi elementi che compongono il progetto educativo salesiano vi sia una reale integrazione e convergenza o ad operare per realizzarla, qualora si individuino discordanze e disarmonie che vanno a scapito dell'azione educativa.

In altre parole, si tratta di rileggere l'azione educativa nella prospet-

⁶ Si parla di pedagogia come di un "sistema teorico articolato" in cui vengono inclusi i molteplici aspetti della realtà educativa collegati con la vita pubblica in forte espansione (cf DE GIACINTO Sergio, *L'educazione come sistema*, in LAENG Mauro [a cura di], *Enciclopedia Pedagogica IV*, Brescia, La Scuola 1989, 10764-10770).

⁷ È questo il senso delle "strategie" individuate nelle *Linee orientative della missione educativa dell'Istituto delle FMA* (cf ISTITUTO FMA, *Perché abbiamo vita* nn. 102-103).

tiva non solo della qualità dei singoli elementi che la compongono, ma anche in quella della effettiva capacità di integrarli ed armonizzarli in un tutto organico che rispetti sia la relazione tra di essi, sia la loro interna subordinazione e reciprocità. Ad esempio, affermare che la visione antropologica tipica dell'umanesimo pedagogico cristiano sta a fondamento del Sistema preventivo implica di conseguenza l'operare perché questa per me non solo la finalità educativa, ma anche gli obiettivi, le strategie operative e sia riferimento imprescindibile per ciascun educatore e la comunità educante nel suo insieme diventando per essa il contenuto strategico a partire dal quale instaurare un dialogo con il territorio.

Ancora, parlare di umanesimo integrale o plenario significa che, nei diversi percorsi educativi elaborati tenendo conto dei principi pedagogici della personalizzazione, gradualità e continuità, è necessario garantire possibilità di sviluppo e di maturazione di tutte le dimensioni della persona, e in particolare, di quelle che per diversi motivi in alcuni soggetti sono state soffocate o ignorate. Di tali aspetti, secondo il pensiero di don Bosco, la dimensione religiosa è fondamento e fattore di unità. Infatti, secondo quanto affermava il santo educatore, non è possibile applicare il Sistema preventivo senza religione.⁸ Tale convinzione interpella fortemente sia le comunità educanti, che lavorano nei paesi di tradizione cattolica e che si misurano con le problematiche legate alla "nuova evangelizzazione", sia quelle che operano in contesti nei quali il fenomeno multireligioso interpella la pastorale nella ricerca della corretta mediazione tra "annuncio esplicito" e rispetto delle culture.

È evidente, in conclusione, che il porsi nella prospettiva sistemica offre allo studio del Sistema preventivo dei percorsi fecondi virtualmente aperti a nuove acquisizioni e rielaborazioni in grado di offrire alla prassi educativa delle comunità un quadro di riferimento che le aiuta a fare sintesi tra teoria e prassi, azione individuale e intervento comunitario, formulazione dei fini e ricerca di strategie, consolidamento interno ed apertura al territorio.

È questa la prospettiva scelta dall'Istituto delle FMA all'inizio del nuovo millennio e che è confluita nel documento delle *Linee orientative della missione educativa*. In esso, infatti, il Sistema preventivo viene inteso come paradigma di riferimento trasversale a tutta la prassi educativa delle FMA. Ciascun educatore ed educatrice, e le comunità educanti

⁸ Cf FERREIRA DA SILVA Antonio, *Il dialogo don Bosco e il maestro Francesco Bodrato*, in BRAIDO (a cura di), *Don Bosco educatore* 196-198.

nel loro insieme, quindi, sono chiamate a confrontarsi e a verificarsi a partire dai contenuti pedagogici, teologici e spirituali emergenti dal Sistema stesso.

3. La preventività come “compito carismatico”

Le Costituzioni dell'Istituto descrivono il Sistema preventivo come “specificità spiritualità” delle FMA e “metodo di azione pastorale”.⁹ Affermare ciò significa credere che il carisma dell'Istituto s'irradia nella spiritualità intesa come un modo di concepire e di vivere il rapporto con Dio, con gli altri, con le cose. La spiritualità quindi informa ogni espressione della vita delle FMA e si traduce poi in termini di azione educativa nel Sistema preventivo come modo di interpretare ed attuare l'educazione cristiana nel rispetto delle esigenze della persona.¹⁰

Al cuore della missione educativa delle FMA si pone perciò una pedagogia capace di trasformare la vita di educatrici ed educatori, delle giovani e dei giovani. Se da un lato questa richiede l'impegno professionale di ciascuno, dall'altro, in una visione cristiana, più che prodotto dello sforzo umano, è dono di grazia. Gesù ci dona Maria, sua Madre, la quale è l'ispiratrice di ogni iniziativa a favore dei giovani, Aiuto e Maestra dello stile educativo preventivo.¹¹

La scelta dell'educazione evangelizzatrice è perciò prima di tutto risposta ad un compito carismatico che trova nel progetto educativo proprio del Sistema preventivo il suo percorso di esplicitazione, non soltanto come applicazione di un insieme organico e unitario di elementi, bensì come attualizzazione di un patrimonio spirituale ispirato alla carità di Cristo Buon Pastore e la cui sorgente è l'Incarnazione del Verbo, evento salvifico che diventa un criterio che permea la vita e le scelte delle FMA.¹²

Il senso dell'esistenza, infatti, scaturisce dalla grazia e dal dono dell'umanità di Cristo in quanto è la sua incarnazione a fare del quotidiano il luogo privilegiato dell'incontro con Dio.¹³

⁹ Cf *Costituzioni* FMA 1982 art. 7.

¹⁰ Cf *Linee di lavoro per la revisione delle Costituzioni e del Manuale-Regolamenti*, Roma, Istituto FMA 1979, 17-18.

¹¹ Cf ISTITUTO FMA, *Perché abbiano vita* n. 29.

¹² Cf *ivi* n. 36.

¹³ Cf *ivi* n. 37.

Farsi mediazione della dignità e della vocazione di ciascuna persona, in particolare dei bambini/e, adolescenti e giovani che vivono situazioni di difficoltà e disagio, più che una semplice “professione”, è in questa prospettiva una vera e propria “vocazione” che si esprime in forma comunitaria, cioè ecclesiale.¹⁴

Dalla logica dell’Incarnazione scaturisce l’antropologia che sta a fondamento del Sistema preventivo esplicitata pedagogicamente nell’umanesimo cristiano. In questa visione al centro è posta la persona in quanto creata a immagine e somiglianza di Dio, pensata dall’eternità perché rispecchi in forma sempre più trasparente il volto di Cristo uomo perfetto. La sua somma dignità deriva perciò dal dono della figliolanza divina ricevuta col dono della vita e del Battesimo. Nessuna esperienza, per negativa che possa essere stata, potrà mai offuscare tale identità perché questa non deriva da meriti personali ma dal dono gratuito di Dio. Su questa certezza si fonda l’ottimismo antropologico del Sistema preventivo che dà credito alla persona considerandola soggetto responsabile della propria storia.

Tale fiducia, evidentemente, è nutrita di realismo in quanto la persona, ferita dal peccato e limitata dalla sua essenza di creatura, deve essere aiutata a sviluppare progressivamente la propria identità, a imparare a scegliere tra bene e male attraverso un itinerario di personalizzazione che la renda libera di fronte ai condizionamenti interni ed esterni, a decentrarsi progressivamente da se stessa per aprirsi agli altri in una relazione sempre più altruista e oblativa.

È un processo che si attua appunto attraverso l’educazione ed è volto alla promozione e allo sviluppo delle dimensioni fisiche, affettive, cognitive, volitive, sociali della persona secondo quanto affermano le *Linee orientative della missione educativa*: «Nella logica dell’incarnazione, la pastorale giovanile pone al centro dell’azione educativa bambine, bambini, adolescenti, giovani, in particolare quelli più poveri, perché abbiano vita in abbondanza, cioè possano maturare in tutte le dimensioni della loro personalità secondo il progetto di Dio in Cristo e nella docilità allo Spirito».¹⁵

La visione integrale del Sistema preventivo si pone perciò come un presupposto imprescindibile che «motiva l’azione della comunità, guida l’elaborazione del progetto educativo, orienta i processi, le strategie

¹⁴ Cf *ivi* nn. 38-39.

¹⁵ *Ivi* n. 41.

e lo stile delle relazioni vissute nella comunità educante, *valorizza* gli scambi socio-culturali». ¹⁶

Il criterio della preventività dunque non è solo un aspetto del Sistema di don Bosco, ma è una prospettiva fondamentale che caratterizza tutto il suo metodo. Pietro Braido afferma, infatti, che tutta la prassi educativa di don Bosco è preventiva: «Essa è *progettuale e propositiva*, impegnata nel presente a garantire il futuro dei giovani e della società civile in cui essi sono chiamati ad operare. È pure preventiva in quanto don Bosco predispone *istituzioni e persone disponibili* ad assicurare continuità e dinamicità a tale impegno». ¹⁷

La scelta della preventività è perciò trasversale a tutto il processo, ovvero criterio di *scelta*, di *giudizio* e di *valutazione* dell'azione. La formazione di "buoni cristiani ed onesti cittadini" viene perciò continuamente attualizzata e reinterpretata alla luce della complessità, del pluralismo, della multiculturalità e della multireligiosità, ma anche delle differenze culturali, sociali, psicologiche dei destinatari dell'azione educativa. ¹⁸

4. Le prospettive pedagogiche di riferimento del Sistema preventivo

Coerentemente al discorso fin qui svolto, possiamo affermare che la dimensione metodologica del Sistema preventivo non può essere separata da quella antropologica e teleologica. Afferma ancora Braido: «La peculiarità del processo educativo comporta l'indissolubile nesso tra i fini e i contenuti, da una parte, i metodi e i mezzi, dall'altra. Si ha attività propriamente educativa solo quando il *termine* al quale si approda, *l'educazione realizzata* costitutiva della personalità compiuta dell'educando, è presente fin dall'inizio nelle *intenzioni* dell'educatore (persone e comunità) e nella qualità dei mezzi e dei metodi usati per raggiungerlo. La comunicazione educativa è insieme metodologia e contenuto. Il mezzo diventa messaggio, contenuto, valore; stili e forme degli educatori e delle istituzioni diventano stili e forme di vita dei gio-

¹⁶ *L. cit.*

¹⁷ BRAIDO, *La prassi di Don Bosco e il Sistema preventivo. L'orizzonte storico*, in MARTINELLI Antonio - CHERUBIN Giuseppe (a cura di), *Il Sistema preventivo verso il terzo millennio*, Roma, LAS 1995, 119.

¹⁸ Cf ISTITUTO FMA, *Perché abbiamo vita* n. 43.

vani. Ragione, religione, amorevolezza permeano, insieme, dinamicamente *intenzioni, fini, obiettivi, contenuti e programmi, mezzi e metodi*. Esse esprimono quindi le dimensioni fondamentali di quell'umanesimo pedagogico tendenzialmente integrale che don Bosco persegue e che il giovane assimila». ¹⁹

È a partire da questa acquisizione che la ragione, la religione e l'amorevolezza cessano di essere identificati *tout court* come elementi di metodo per essere considerati dimensioni costitutive della persona dotata di ragione, affettività, apertura alla trascendenza e orientata al potenziamento e alla crescita di tali aspetti secondo una visione antropologica integrale. ²⁰

Queste coordinate, così concepite, sono riespresse nelle *Linee orientative della missione educativa* attraverso l'utilizzo di quattro prospettive pedagogiche di riferimento: culturale, evangelizzatrice, sociale, comunicativa. Esse costituiscono quel punto di sintesi del Sistema preventivo in grado di offrire l'orizzonte generale nel quale le comunità educanti possono ritrovarsi e da cui devono partire per elaborare il loro progetto. Si tratta di percorsi di umanizzazione che, in modo sistemico, pongono al centro i destinatari protagonisti del processo, *interpellano* e provocano la comunità educante, *ispirano* la formulazione del progetto educativo e *orientano* alla sua attuazione, *offrono* le prospettive pedagogiche e culturali per mettersi in dialogo con le altre istituzioni e presentarsi con una proposta qualificata e precisa nel territorio in cui si opera.

In particolare, la dimensione metodologica della *ragione*, espressa nella prospettiva *culturale*, orienta all'elaborazione di categorie concettuali che consentano di interpretare e dare significato alla realtà in ordine alla promozione di una cultura della vita. Nello stesso tempo questa permette agli educatori ed educatrici di affinare la loro intuizione nella scoperta dei bisogni profondi delle/dei giovani e delle loro domande in modo da risvegliare il loro consenso e rispondere maturando nella ricerca della verità e del pensiero critico. ²¹

Per bambine/i, adolescenti e giovani in situazione di disagio la prospettiva si declina in un itinerario educativo che orienta alla cono-

¹⁹ BRAIDO, *La prassi di don Bosco*, in MARTINELLI - CHERUBIN (a cura di), *Il Sistema preventivo* 137.

²⁰ Cf ISTITUTO FMA, *Perché abbiamo vita* n. 31.

²¹ Cf *ivi* n. 44.

scenza e al rispetto di se stessi, allo sviluppo dell'autonomia personale e del senso critico, all'acquisizione della capacità di scelta di fronte alla propria storia, assumendosi gradualmente le proprie responsabilità.²²

La prospettiva *evangelizzatrice* si configura come azione ed “annuncio esplicito” del Vangelo che apre le giovani generazioni all'esperienza dell'amore di Cristo perché possano giungere gradualmente a conoscerlo come il senso della vita. La *religione* per don Bosco è anzitutto via alla felicità, per questo la proposta di fede si esprime soprattutto come opportunità per far nascere o maturare la domanda sul senso dell'esistenza e per giungere a scoprire il proprio progetto di vita.²³

Nella prospettiva *sociale e comunicativa* confluiscono i diversi percorsi educativi realizzati attraverso le relazioni interpersonali. Nel criterio metodologico dell'*amorevolezza*, termine che assume molteplici e pregnanti significati, è sintetizzato il percorso che favorisce la maturazione delle giovani e dei giovani come cittadini responsabili. Infatti, attraverso relazioni educative ricche di amorevolezza, mediate da educatrici ed educatori che conoscono l'arte del prendersi cura, si contribuisce alla crescita dei giovani e se ne favorisce l'apertura all'amore solidale.²⁴ La scelta di metodo che qualifica tale processo è quella della educomunicazione.²⁵

A livello di comunità educanti si riconosce il lavoro in rete come la modalità più adatta ed utile ad incidere nelle situazioni sociali perché permette il coordinamento delle forze, lo scambio dei valori e la maturazione della mentalità di comunione, il cambiamento della realtà,

²² Cf *ivi* n. 45.

²³ Cf *ivi* nn. 47-48.

²⁴ Cf *ivi* n. 50.

²⁵ Cf *ivi* n. 55. L'educomunicazione è una teoria che sostiene l'interrelazione tra comunicazione ed educazione. Questa interrelazione viene intesa come un campo di dialogo tra le due discipline, uno spazio per la conoscenza critica e creativa, un luogo in cui vivere ed esprimere la cittadinanza e la solidarietà. È uno spazio interdisciplinare e transdisciplinare, un processo comunicativo ed educativo che si basa su nuove concezioni di soggetto, spazio, tempo; su una nuova costruzione del pensiero e dell'azione. È l'insieme delle scelte, delle politiche e delle azioni che una comunità educante pianifica, pone in atto e, infine, verifica perché i processi progettati, le strategie scelte e le produzioni organizzate tendano a creare e rinforzare ecosistemi comunicativi in tutti gli ambienti, siano essi “in presenza” o “virtuali” (cf EQUIPO DE COMUNICACIÓN SOCIAL DE LAS HIJAS DE MARÍA AUXILIADORA EN AMÉRICA, *Propuesta de Educomunicación para la Familia Salesiana*, Caracas, Publicaciones Monfort 2002, 39-41).

partendo dai ceti più svantaggiati, attraverso una maggiore visibilità e un più incisivo impatto sociale.²⁶

5. La comunità educante: luogo della elaborazione vitale del Sistema preventivo

Il luogo dove si sperimenta e si elabora il Sistema preventivo è la comunità educante, vero e proprio “laboratorio pedagogico”. Qui, a partire da ruoli e livelli diversi, ci si forma insieme in vista del raggiungimento della finalità educativa: diventare “buoni cristiani ed onesti cittadini”.²⁷

La comunità è fondamentale per assicurare un’efficace azione educativa. Risponde in modo concreto alle domande e bisogni educativi dei giovani perché in essa si attua in modo convergente il progetto educativo cristiano nello stile salesiano rendendoli principali attori e protagonisti della loro stessa crescita.²⁸ La comunità è esigenza della persona e del processo educativo che si svolge in modo privilegiato attraverso la relazione e la reciprocità.²⁹

Al cuore della comunità, che è scuola di vita, si pone l’esperienza di fondo che motiva, orienta, sostiene e giustifica l’esistenza stessa: Gesù Cristo da incontrare in modo vitale e personale. Egli è il modello e il paradigma a cui si ispirano gli educatori perché è la fonte di un umanesimo alla cui scuola si può imparare a vivere un nuovo rapporto con se stessi, con Dio, con gli altri, con la realtà.³⁰

La comunità è il luogo dove il cammino di crescita personale sia degli educatori che dei giovani può essere potenziato attraverso il dialogo reciproco e l’apertura al contesto. È il luogo di assimilazione, approfondimento e interpretazione del Sistema preventivo in dialogo con le coordinate pedagogiche attuali.³¹

In conclusione, il Sistema preventivo è il quadro di riferimento che fa da sfondo al processo di verifica attivato nell’Istituto mediante i Se-

²⁶ Cf *ivi* n. 50.

²⁷ Cf *ivi* n. 32.

²⁸ Cf *ivi* n. 58.

²⁹ Cf *ivi* n. 59.

³⁰ Cf *ivi* n. 80.

³¹ Cf *ivi* n. 105.

minari di studio che confluiscono nella presente pubblicazione. Esso attende ancora ulteriori approfondimenti e confronti continuando il fecondo dialogo promosso all'interno dell'Istituto tra le categorie pedagogiche preventive con gli orientamenti attuali della reciprocità, della *resilienza*, dell'*empowerment*, del dialogo interculturale e interreligioso, dell'inserimento nel territorio attraverso la rete. La sfida rimane ancora e sempre quella di porre al centro del processo educativo la persona delle bambine/i, adolescenti e giovani perché, assumendo la loro realtà, diventino i veri protagonisti della crescita grazie anche alla presenza di educatori ed educatrici che non si stanchino mai di cercare quel "punto accessibile al bene" che è l'inizio di ogni vera e duratura rinascita.

SISTEMA PREVENTIVO E SITUAZIONI DI DISAGIO: ELEMENTI DI SINTESI E PROSPETTIVE DI FUTURO

BORJA Runita - BORSI Mara

All'interno della Famiglia Salesiana¹ l'attenzione ai bambini, bambine, ragazze/i, giovani più in difficoltà ha radici lontane. Essa si arricchisce della vita e delle esperienze di FMA, Salesiani, exallieve/i, giovani che hanno cercato di dare risposte significative alle necessità delle classi sociali più svantaggiate ispirandosi alla vicenda umana e spirituale di don Bosco e Maria Mazzarello.²

In particolare l'Istituto FMA nel corso della sua storia ha promosso numerose iniziative per contrastare l'emarginazione di persone appartenenti a classi sociali disagiate o rifiutate.

L'apertura di convitti e laboratori per giovani operaie, case di accoglienza per gli orfani delle guerre, che hanno seminato la morte nel secolo XX, la vicinanza agli immigrati durante i grandi movimenti migratori della fine dell'Ottocento e dei primi anni del Novecento e l'odierna attenzione a tale fenomeno, che purtroppo assume anche il volto della

¹ Con il termine Famiglia Salesiana si intendono i membri, battezzati e consacrati, che si riconoscono nel carisma di san Giovanni Bosco. Essi, «con l'originalità del proprio dono, si pongono al servizio della missione della Chiesa, corpo di Cristo, sacramento universale di salvezza» (AA.VV., *La Famiglia Salesiana di Don Bosco*, Roma, Ed. SDB 1999, 6). Tra i gruppi che compongono la Famiglia Salesiana, quattro sono stati fondati direttamente da san Giovanni Bosco. Essi sono la Società di San Francesco di Sales (SDB), l'Istituto Figlie di Maria Ausiliatrice (FMA), i Salesiani Cooperatori, l'Associazione di Maria Ausiliatrice. Ventitré sono i gruppi ad oggi ufficialmente riconosciuti (cf *ivi* 192).

² Cf ISTITUTO FMA, *Perché abbiano vita* n. 1.

tratta degli esseri umani, testimonia la fedeltà delle FMA all'ispirazione originaria dei Fondatori.³ Sia don Bosco che Maria Domenica Mazzarello, infatti, hanno accolto bambine, bambini, ragazze e ragazzi senza famiglia, poverissimi e senza prospettive per garantire loro un'esistenza pienamente umana.

Nell'ultimo ventennio, in risposta al fenomeno dell'emarginazione giovanile e al crescente abbandono dell'infanzia, nell'Istituto delle FMA si sono sviluppate e consolidate diverse esperienze di educazione non formale come le case per le bambine/i *della e nella* strada, le case-famiglia e le comunità alloggio, opere che a partire dalle più svariate situazioni di disagio vissute dai destinatari, tentano di risvegliare vita e speranza in chi non sa sognare il proprio futuro perché troppo attanagliato da un presente che non dà tregua ed è condizionato dalla lotta per la sopravvivenza.

Nei paragrafi che seguono si vuole offrire una sintesi che a partire dai grandi eventi che hanno coinvolto l'Istituto delle FMA negli ultimi decenni faccia emergere le linee portanti che esprimono la scelta da esso operata in favore dei giovani e delle giovani più povere.

1. L'orientamento del processo: la scelta dei Capitoli generali nel passaggio tra due millenni

Nell'ultima parte del secondo millennio, in risposta al carisma educativo di cui è depositario, e dietro la spinta di una realtà sociale sempre più complessa in tutti i contesti, l'Istituto delle FMA ha verificato e potenziato la sua azione nell'ambito dell'educazione non formale che si rivolge a persone coinvolte a vari livelli nel ciclo dell'emarginazione. Questo, evidentemente, non per mettere in contrapposizione educazione formale e non formale, né tantomeno subordinare una all'altra. La scelta dell'Istituto, al contrario, è piuttosto un tentativo di integrare ed armonizzare i due ambiti, di «farli convergere a favore della crescita integrale delle giovani generazioni emarginate».⁴ A partire da questo

³ Cf LOPARCO Grazia, *Le Figlie di Maria Ausiliatrice nella società italiana (1900-1922). Percorsi e problemi di ricerca* = Il Prisma 24, Roma, LAS 2002, 436-455; 604-615; 675-698.

⁴ COLOMBO Antonia, *Saluto conclusivo della Madre Generale*, in BORSI Mara - CHINELLO Maria Antonia - MORA DEL PILAR Ruth - ROSANNA Enrica - SANGMA Bernadette (a

presupposto si sono investite risorse mirate a dare qualità alle opere che cercano di rispondere allo stato di abbandono di bambine/i, adolescenti e giovani donne.

Le assemblee dei Capitoli generali [CG] XIX (1990), XX (1996) e XXI (2002), considerando i fenomeni socioculturali che più hanno inciso sull'azione educativa promossa dall'Istituto nel passaggio tra il secondo e il terzo millennio, hanno riaffermato con vigore l'importanza e l'impellente necessità di rispondere ai bisogni educativi delle categorie sociali in difficoltà.

Il CG XIX del 1990 ha segnato un momento importante in ordine alla reinterpretazione del Sistema preventivo secondo categorie femminili. Il tema scelto già di per sé orientava verso questa prospettiva: *Educare le giovani: apporto delle FMA a una nuova evangelizzazione nei diversi contesti socio-culturali*.⁵

L'istanza fortemente sottolineata in quel Capitolo era infatti quella dell'autocoscienza femminile e dell'impegno di ogni FMA a realizzare la missione salvifica di Cristo attuando il progetto di educazione cristiana della donna, proprio del Sistema preventivo. L'obiettivo che si proponeva il Capitolo lo esplicitava con chiarezza: «Prendere coscienza dell'importanza della condizione femminile e della responsabilità di essere nella Chiesa comunità di donne consacrate all'educazione delle giovani».⁶

Nel confronto e nella riflessione, l'assemblea capitolare riaffermò con forza che la preventività è una delle risorse carismatiche più attuali ed efficaci per rispondere alle molteplici povertà giovanili, soprattutto della donna.

Tale interpretazione della preventività portava a rilanciare la comunicazione e la solidarietà come valori specifici del Sistema preventivo, fondamentali per realizzare una "nuova educazione" nel contesto della "nuova evangelizzazione".

Per attuare questi indispensabili processi era necessario impegnarsi vitalmente nell'integrazione tra consacrazione e missione, percorso at-

cura di), *Strade verso casa. Sistema Preventivo e situazioni di disagio. Atti del Seminario di Studio promosso dagli Ambiti per la Pastorale Giovanile e per la Famiglia Salesiana FMA, Roma, 1-8 marzo 1999*, Roma, LAS 1999, 228.

⁵ Cf ISTITUTO FIGLIE DI MARIA AUSILIATRICE, *Atti. Capitolo Generale XIX (19 settembre-17 novembre 1990)*, Roma, Istituto FMA 1991, 9.

⁶ *Ivi* 13.

tuabile attraverso la pratica dell'interiorità educativa. In questo modo, infatti, il Sistema preventivo è considerato metodo educativo e spiritualità, e si può approfondire la vita consacrata in un'ottica preventiva e relazionale.⁷

Il carisma salesiano venne anche riletto alla luce di un'autocoscienza femminile più consapevole della propria ricchezza e del proprio apporto. L'assemblea capitolare approfondì l'originale esperienza educativa di Maria Domenica Mazzarello che «costituisce nel contesto socio-culturale del tempo una decisa affermazione dell'autonomia femminile in campo pedagogico».⁸ Ciò contribuì a potenziare nell'Istituto la consapevolezza dell'importanza di tornare alle radici dell'esperienza della prima comunità di Mornese per lasciarsi illuminare dalla sua saggezza pedagogica.

La rinnovata consapevolezza dell'apporto che la donna può offrire al Sistema preventivo orientò infine il CG XIX verso la riscoperta della spiritualità mariana espressa nell'icona evangelica del *Magnificat* proclamato da Maria Ss.ma. Tale spiritualità emerge come idea di fondo dalle deliberazioni e dagli orientamenti operativi e viene espressa con chiarezza nella prospettiva generale: «*Con Maria*, la donna del 'Magnificat', noi FMA impegnate nella *Nuova Evangelizzazione* in forza del nostro carisma educativo vogliamo dare una coraggiosa risposta *alle attese e alle povertà delle giovani nei diversi contesti socio-culturali*».⁹

Come si può costatare, la prospettiva appena indicata rappresenta una vera e propria sintesi carismatica, in cui le FMA esprimevano l'impegno di condividere la vita con le categorie sociali più povere in fedeltà a Dio, alla storia, alla persona e ai popoli. Le comunità educanti si sono lasciate interpellare ad assumere una nuova sensibilità educativa di fronte alle attese e alle povertà dei giovani, a rinnovare lo stile di vita per poter favorire nuove presenze educative tra i più poveri,¹⁰ ad andare con decisione e solidarietà verso i *luoghi di povertà e di emarginazione giovanile* e a fare della *scelta dei giovani poveri* il criterio di rinnovamento delle opere già esistenti.¹¹

Nel 1992, a due anni dalla celebrazione del Capitolo XIX, le Ispet-

⁷ Cf RUFFINATTO Piera, *La relazione educativa* 485.

⁸ ISTITUTO FMA, *Atti. Capitolo Generale XIX* 38.

⁹ *Ivi* 70.

¹⁰ Cf *ivi* 74.

¹¹ Cf *ivi* 75.

torie vennero raggiunte con un questionario. Con esso ci si proponeva di verificare quali erano state le risposte concrete messe in atto nell'Istituto per intervenire con un contributo educativo di fronte al crescente impoverimento e alla situazione di abbandono vissuta in molti paesi da bambine, bambini, adolescenti e giovani.¹²

In particolare, si chiedeva alle comunità di descrivere le azioni di sensibilizzazione poste in atto per promuovere un cambio di mentalità, di elencare le presenze nelle Ispettorie di opere specifiche, di documentare il rinnovamento delle strutture in base alla scelta dei giovani poveri. Brevemente si presentano alcuni dati sintetici utili in ordine al presente lavoro.

Alla domanda: *esistono nell'Ispettorìa¹³ opere a favore dei giovani poveri ed emarginati?* Vennero date queste risposte:

- In Africa, su tre Ispettorie solo una rispose al questionario dichiarando la presenza di quattro opere tutte con un progetto educativo specifico.
- In America, su trenta Ispettorie due risposero in modo vago e altre due non dissero nulla. Delle ventisei rimanenti, dodici segnalano la presenza di opere con progetto, quattordici indicavano la presenza di opere senza progetto.
- In Asia, su un totale di dieci Ispettorie, una non rispose; due segnalano di non avere opere specifiche per l'emarginazione. Delle rimanenti, tre dichiararono di avere un progetto e due risposero in modo molto vago.
- In Europa, su un totale di trentasette Ispettorie, quattro non risposero e sei dichiararono di non avere opere specifiche. Delle rimanenti, quattordici dichiaravano di avere opere senza progetto; undici avevano una progettualità definita.

¹² Le risposte al questionario pervenute dalle diverse Ispettorie furono oggetto di un seminario di studio coordinato dall'Istituto di Sociologia della Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione «Auxilium» di Roma (cf DONI Teresa - PATIÑO Gloria - REI Daniela, *Le risposte dell'Istituto alle richieste dei giovani poveri ed emarginati*, Roma, Facoltà «Auxilium», 1992, in Archivio Famiglia Salesiana/Ricerche).

¹³ L'Ispettorìa, o Provincia, è composta da un certo numero di case e ad essa è preposta una Superiora, denominata Ispettrice, che anima e coordina lo svolgimento delle attività educative e la formazione delle persone e delle comunità.

Circa la ristrutturazione di opere già esistenti, le Ispettorie dell'America segnalavano che era un processo ancora agli inizi; anche in Europa si stava cominciando e si trattava soprattutto di una conversione delle opere da istituto od orfanotrofio a comunità alloggio e casa-famiglia; in Asia una sola Ispettorica segnalava il passaggio da Istituto per ragazze ricche a casa per ragazze povere. Le tipologie delle opere che emergevano dalla ricerca erano molto variegata e differenziate a seconda dei contesti.

Gli orientamenti proposti dal CG XIX per il sessennio 1990-1996 orientarono le Ispettorie verso l'elaborazione di progetti innovativi adatti a rispondere alle diverse forme di povertà giovanile e femminile. Si mise perciò in atto un processo di crescita all'interno delle comunità educanti volto all'acquisizione e al consolidamento della specificità del Sistema preventivo come metodo di azione capace di rendere le persone e le comunità soggetti attivi e protagonisti dell'evangelizzazione.

Nel CG XX, celebrato nel 1996, le FMA espressero nuovamente l'esigenza e la necessità di riscrivere il Sistema preventivo al femminile alla luce dei nuovi paradigmi culturali nell'era della globalizzazione e dell'interdipendenza, in un confronto critico con la comunità delle origini.¹⁴ Il grande orizzonte assunto dalle capitolari era quello della missione educativa inculturata a servizio della vita.¹⁵ In quanto donne educatrici le FMA erano chiamate a entrare in profondità nella realtà, a "stare" con amore dentro la storia, quella delle persone e dei giovani, ma anche quella dei popoli per annunciare il vangelo della vita e il volto di Dio amore con la caratteristica dell'amorevolezza, chiave della relazione educativa.

In questo Capitolo l'amorevolezza venne considerata come via privilegiata per riscrivere al femminile il Sistema preventivo. Infatti, dentro una realtà socio-culturale che privilegia l'efficienzismo e la concorrenza, la FMA è chiamata a scegliere la via della reciprocità e ad impegnarsi a qualificare le relazioni in una totale disponibilità alla missione. La ricchezza carismatica dell'amorevolezza trovava nuovamente il suo ideale nella figura di Maria, la madre del Signore. Maria di Nazaret è infatti colei che insegna ad ogni FMA le strade per collaborare alla crescita

¹⁴ Cf ISTITUTO FIGLIE DI MARIA AUSILIATRICE, "A te le affido" di generazione in generazione. *Atti del Capitolo Generale XX delle Figlie di Maria Ausiliatrice (Roma 18 settembre-15 novembre 1996)*, Roma, Istituto FMA 1997, 91.

¹⁵ Cf *ivi* 6-7.

delle giovani perché sappiano assumere con responsabilità e competenza il loro posto nella storia.

Durante il medesimo Capitolo si costò, inoltre, l'accentuarsi dell'impoverimento del pianeta e di conseguenza l'accrescersi del fenomeno dell'emarginazione che coinvolgeva un numero sempre maggiore di giovani poveri e di donne in situazione di disagio. Si notò che all'interno dell'Istituto andava crescendo il numero delle opere rivolte alle classi sociali più svantaggiate. Per questo si propose di qualificare ulteriormente le esperienze nell'ambito dell'educazione non formale dove il Sistema preventivo si rivelava determinante per la rigenerazione di bambine/i, adolescenti, giovani.¹⁶

La *Programmazione dell'Istituto per il sessennio 1997-2002* raccolse queste istanze esprimendole nell'impegno di favorire la *riorganizzazione delle presenze* nell'ottica di *Gesù povero*, nella condivisione solidale con i poveri, riattualizzando l'audacia e lo stile delle origini.¹⁷ Tale linea si declinò nella scelta operativa di «rafforzare nell'Istituto la consapevolezza dell'urgenza crescente di dare risposta educativa al fenomeno delle ragazze e dei ragazzi della strada». ¹⁸ Quest'ultima decisione ha ispirato il cammino di animazione degli Ambiti per la Pastorale Giovanile e per la Famiglia Salesiana rispetto alle opere per bambine/i, adolescenti e giovani in situazione di disagio.

Nel CG XXI celebratosi nel 2002 il Consiglio generale ha voluto rilanciare la meta dell'educazione salesiana – aiutare i giovani ad essere *buoni cristiani e onesti cittadini* – e nello stesso tempo ha posto tale finalità in stretta consonanza con l'impegno di una rinnovata alleanza per una cittadinanza attiva. In questo Capitolo si esprime perciò la consapevolezza vitale della priorità di radicare l'esistenza e la missione nel rapporto di alleanza con Dio in Gesù Cristo. È infatti dalla fedeltà all'alleanza che nasce l'impegno per la missione la quale diventa coscienza delle responsabilità di essere cittadine nella linea evangelica e secondo la logica delle beatitudini.

Anche nel CG XXI si è avvertita l'esigenza di rileggere il Sistema preventivo dal punto di vista della "fantasia della carità", espressione che traduce l'istanza di cercare risposte nuove ai bisogni educativi

¹⁶ Cf *ivi* 53-54.

¹⁷ ISTITUTO FIGLIE DI MARIA AUSILIATRICE, *Programmazione del sessennio 1997-2002*, Roma, Istituto FMA 1997, 16.

¹⁸ *Ivi* 18.

delle giovani generazioni.¹⁹ Di conseguenza il cammino delineato negli Atti per i primi anni del nuovo Millennio è un'esplicitazione di ciò che le FMA sono chiamate ad essere nella Chiesa e nella società odierna in fedeltà al carisma: donne che vivono la spiritualità di comunione e contribuiscono a farla crescere negli ambienti educativi, nelle comunità ecclesiali anche oltre i suoi confini.²⁰

Il CG XXI ha pure messo in rapporto la spiritualità salesiana con la spiritualità di comunione evidenziando così che una delle strategie fondamentali per riesprimere la ricchezza del carisma è quella di trasformare le comunità educanti in "laboratori di comunione". Vivere la cittadinanza evangelica che si fa responsabilità e impegno educativo è la via indicata dal CG XXI alle FMA per attuare nell'oggi il Sistema preventivo.

Il Capitolo, infine, riconferma l'impegno dell'Istituto a favore della solidarietà con i più poveri e dello sviluppo di un'azione educativa che apra strade di fraternità universale, di giustizia, di valorizzazione dell'interculturalità.

La *Programmazione dell'Istituto per il sessennio 2003-2008* concretizza tale impegno nella terza linea di azione: «Con il nostro carisma ci rendiamo presenti, come donne credenti, dove la vita è più minacciata e ravviviamo il volto solidale delle comunità educanti».²¹ E ancora, nella terza scelta della medesima linea di azione, si sottolinea la necessità di dare continuità ai processi di qualificazione dell'educazione formale e non formale già avviati al fine di promuovere l'attenzione alle crescenti situazioni di povertà, emarginazione, sfruttamento delle giovani e dei giovani.²²

2. L'attuazione del processo: i seminari continentali

Negli ultimi due sessenni (1996–2008) l'Istituto delle FMA ha compiuto un cammino di avvicinamento ai più poveri e questa condivisione di vita sta rinnovando il modo di vivere il carisma salesiano all'interno

¹⁹ Cf ID., *In comunione su strade di cittadinanza evangelica. Atti del Capitolo generale XXI delle Figlie di Maria Ausiliatrice*, Roma 18 settembre-16 novembre 2002, 22.

²⁰ Cf *ivi* 23.

²¹ ID., *Programmazione sessennio 2003-2008*, Roma, Istituto FMA 2003, 15.

²² Cf *ivi* 16.

delle comunità educanti. L'opzione preferenziale per i poveri, del resto, è una dimensione prioritaria della spiritualità cristiana perché permette al credente di essere "credibile" davanti al mondo, cioè essere riconosciuto come vero seguace di Cristo il quale "da ricco che era si fece povero per arricchirci con la sua povertà".²³

Le comunità FMA sono impegnate in un'educazione orientata a ridare dignità alle persone, specialmente a quelle più emarginate. Educare è contribuire a spezzare il cerchio dell'emarginazione che imprigiona i singoli, i gruppi e le comunità. Questa convinzione sta favorendo, a poco a poco, una graduale unificazione e convergenza di tutti i servizi a favore dei giovani che hanno meno opportunità.

Gli Ambiti per la Pastorale Giovanile e per la Famiglia Salesiana²⁴ hanno attivato un processo di riflessione e di azione con l'intento di migliorare la qualità delle proposte educative rivolte a bambine, adolescenti, giovani in difficoltà. Il punto di partenza di questo itinerario è stato il seminario di studio: *Sistema preventivo e situazioni di disagio* svoltosi nel 1999.²⁵ Questo raduno mondiale ha cercato di rileggere il metodo educativo salesiano a partire da tre categorie: la relazione educativa, il protagonismo delle bambine, adolescenti, giovani, interpretato come risorsa, e il lavoro in rete.

In primo piano si è posta l'esperienza vissuta dalle educatrici che, proprio a contatto con la sofferenza e le difficoltà di questi soggetti, hanno saputo valorizzare al meglio le potenzialità del Sistema preventivo. Nel *Documento finale*²⁶ del seminario, infatti, si sottolinea l'efficacia della preventività per restituire vita e dignità a coloro che vivono esperienze di maltrattamento fisico e/o morale, di violenza, di sfruttamento sessuale, di lavoro minorile e si esprime la convinzione che in ogni giovane, per quanto emarginato o deviato, ci sono energie di bene che, opportunamente stimolate, possono favorirne il risanamento interiore, la crescita e la formazione della coscienza.

La "preventività" è la strategia adottata e tradotta in un insieme di

²³ Fil 2, 6-8.

²⁴ Gli Ambiti sono organismi di animazione dell'Istituto con il compito di promuovere la vitalità delle opere e delle comunità educanti in ordine ai diversi aspetti della vocazione salesiana: la Pastorale giovanile, la Formazione, la Missione *ad gentes*, le relazioni con la Famiglia Salesiana, la Comunicazione sociale, l'Amministrazione.

²⁵ Cf BORSI - CHINELLO - MORA - ROSANNA - SANGMA, *Strade verso casa* 13-17.

²⁶ Il *Documento finale* del seminario *Sistema preventivo e situazioni di disagio* compare sotto il titolo *Lettera aperta alle educatrici ed agli educatori* (cf *ivi* 215-221).

azioni e di processi mirati che intendono rompere il ciclo dell'emarginazione innescato in tali persone dalle esperienze vissute e ridare loro dignità umana e nuova qualità di vita.²⁷

In un dialogo fecondo tra riflessione e prassi si vanno così sempre meglio chiarendo la valenza, i gradi e le forme complementari della prevenzione e così pure il significato della preventività come caratteristica intrinseca dell'educazione. Essa si applica anche al recupero dei soggetti già raggiunti dalle conseguenze della marginalità e dal disagio e si propone come forma ottimale per risvegliare le energie ancora sane e arginare un eventuale deterioramento delle stesse. Si pensa quindi alla prevenzione come ad un aiuto per far affiorare le risorse nascoste, per far emergere i tratti che sembrano cancellati, fino a portare i giovani a un livello soddisfacente di impegno personale per la propria crescita.²⁸

Tale processo, come afferma il *Documento finale*, si compie attraverso una relazione educativa amorevole, accogliente, libera, rispettosa che ha il potere di coinvolgere la persona nel suo processo di crescita, l'aiuta a scoprire i valori che possiede e a metterli a fuoco per ricostruire la sua storia. La presa di coscienza della dignità e delle risorse personali apre a relazioni positive con gli altri e a vivere il proprio ruolo sociale assumendone responsabilmente diritti e doveri.

Il *Documento* sottolinea, inoltre, che una relazione educativa autentica esige dalle educatrici, dagli educatori di saper armonizzare fermezza e bontà e richiede inoltre un profondo coinvolgimento di tutta la comunità all'interno della missione (FMA, educatrici/educatori laiche/laici, bambine/i, adolescenti, giovani). Questa, infatti, si esprime anzitutto nella forte testimonianza di unità e convergenza negli obiettivi e nelle azioni da parte dei membri, nella capacità di fare una *chiara proposta di vita cristiana*, aperta al dialogo ecumenico e interreligioso che comporta sia l'annuncio esplicito, sia la coerenza di vita.

Impegnandosi nella creazione di un ambiente coinvolgente e creativo, la comunità offre anche l'opportunità a bambine/i, adolescenti e giovani di maturare nel *protagonismo*. Le sfide formative raggiungono così le persone in modo profondo aiutandole ad interrogarsi e ad incontrare se stesse diventando progressivamente soggetti attivi della propria storia e quindi i principali protagonisti della propria crescita.

Il *Documento* suggerisce inoltre di curare la gradualità delle pro-

²⁷ Cf *ivi* 216.

²⁸ Cf VECCHI, *Salesiani e giovani a rischio* 28.

poste, di far scaturire le norme della convivenza dal gruppo, evitando imposizioni; di coinvolgere le/i ragazze/i nella valutazione, nella discussione e nel confronto sui problemi per trovare insieme le soluzioni; di motivare costantemente attività, decisioni, scelte.

Per quanto riguarda il lavoro in rete emerge dal testo la convinzione che attraverso questa modalità si possono distribuire meglio le forze, approfondire le conoscenze, utilizzare le risorse in modo più adeguato; migliorare la qualità e l'efficacia del servizio educativo per rispondere alle domande del territorio; ampliare il raggio dell'azione educativa; trovare strade per accedere alle risorse economiche.

Per realizzare tale processo il *Documento finale* indica alcune *condizioni prioritarie*: chiarezza di identità che non fa temere il confronto, apertura e rispetto delle diversità, capacità di discernere con chi e con quali criteri lavorare in rete, costanza nel mantenere e sviluppare rapporti, lavorare con mentalità progettuale, avere punti di riferimento su cui convergere.

A partire da queste indicazioni generali gli Ambiti per la Pastorale Giovanile e la Famiglia Salesiana hanno disegnato un percorso di continuità orientato a socializzare i contenuti del seminario internazionale e a delineare la fisionomia dei progetti di educazione non formale nei diversi continenti.

2.1. *Il seminario dell'Europa: verso una maggiore qualificazione della proposta educativa*

Confrontarsi a livello europeo sulla qualità delle proposte educative e fare una rilettura del metodo educativo salesiano a partire dai destinatari sono stati gli obiettivi dell'incontro con le responsabili delle case-famiglia dell'Europa (*Incontro Europeo Case famiglia*, Acireale 20-25 ottobre 2000).²⁹

La fase iniziale delle giornate di studio ha messo al centro la persona dell'educatrice e dell'educatore, proponendo una riflessione sulla ricer-

²⁹ All'incontro hanno preso parte ventinove FMA e una laica provenienti da quindici Ispettorie e una dal Centro di Coordinamento Nazionale dell'Italia. I paesi rappresentati erano: Italia, Spagna, Portogallo, Belgio fiammingo e Belgio francofono, Polonia, Repubblica Ceca (cf INCONTRO EUROPEO CASE-FAMIGLIA [Acireale 20-25 ottobre 2000], in APGE/Europa/Verbale Acireale, 1).

ca del significato del suo impegno personale, comunitario e sociale in relazione all'accoglienza di bambine/i, adolescenti e giovani in difficoltà.

Si è constatato che la realtà dell'educazione e della prevenzione è legata oggi all'assenza educativa degli adulti. L'indebolimento della funzione dell'adulto nella società contemporanea si coniuga con la crisi dell'educazione. Molto spesso gli adulti offrono un modello "opaco", cioè con una progettualità a corto raggio ed incapace di porsi come testimone di valori qualificanti. Ciò provoca lo sbiadirsi dei fini dell'educazione, facendo prevalere nelle giovani generazioni la corsa ad una conquista egocentrica e approssimativa di saperi sulla vita, attinti per lo più dai propri pari.³⁰

Attraverso una metodologia interattiva, proposta da un formatore laico, si è esplicitato il senso delle azioni educative poste in atto in riferimento a quattro esperienze fondamentali che segnano la vita umana: l'amore, la morte, il lavoro, il gioco.

Attorno a queste ultime sono state indicate alcune abilità importanti da sviluppare per crescere integralmente come educatori ed educatrici:

- *Il senso dell'avventura* come disposizione nei confronti della vita e come atteggiamento nella relazione educativa.
- *La passione per il sapere* come apertura ad imparare cose nuove, a ricercare.
- *La costruzione di un progetto di vita* come risposta alla chiamata a dare un orientamento alla propria esistenza.
- *La reciprocità* come atteggiamento che permette di accogliere e valorizzare la diversità.
- *L'ascolto* come capacità di non riempire l'altro di parole, di non occupare tutto il suo spazio.
- *L'etica* come amore alla vita che comporta accogliere, accompagnare nel mondo e chiamare alla vita.³¹

In riferimento all'educatore e all'educatrice si è approfondito il tema

³⁰ Cf CENTRO NAZIONALE DI DOCUMENTAZIONE ED ANALISI SULL'INFANZIA E L'ADOLESCENZA, *Un volto una maschera? I percorsi di costruzione dell'identità. Rapporto 1997 sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia*, Firenze, Istituto degli Innocenti 1997, 373; DUCCI Demetrio, *Quale educazione, quale prevenzione? Per un lavoro pedagogico tra generazioni*, in ANIMAZIONE SOCIALE - UNIVERSITÀ DELLA STRADA, *Il lavoro di strada. Prevenzione del disagio, delle dipendenze dell'AIDS* = Quaderni di Animazione e Formazione, Torino, Edizioni Gruppo Abele 1995, 55-61.

³¹ Cf INCONTRO EUROPEO CASE FAMIGLIA, in APGE/Europa/Verbale/ Dossier Acireale 7-8.

dell'accoglienza e dell'intergenerazionalità. Utilizzando la metafora del vecchio vasaio³² si è puntata l'attenzione sulla relazione educativa, sul rapporto tra generazioni differenti ed infine si è focalizzato il ruolo dell'adulto nell'arte educativa.

Questa riflessione ha permesso di scoprire la ricchezza presente nello scambio intergenerazionale quando si esprime nell'arte di creare, narrare, consegnare, attendere ciò che avviene inaspettatamente, accogliere e raccogliere, "frantumare" e incorporare. Verbi tutti che impegnano ed invitano ad aprire spazi in cui sia possibile vivere e creare legami autentici che realizzano appartenenze reciproche, nelle quali trovare motivi per fidarsi, o per vivere timori e conflitti, ma in modo sostenibile, non freddo, né violento.

La metafora ha inoltre aiutato a riflettere sulla figura dell'adulto educatore, sulla sua passione per l'arte di educare, sulle sue motivazioni vocazionali, sugli atteggiamenti di fondo nei confronti della vita e della missione che gli è stata affidata.³³

In particolare si è riflettuto sul tema dell'educazione all'autonomia responsabile e sono emersi quattro pilastri fondamentali su cui poterla costruire:

- *L'avviamento al lavoro* inteso come educazione all'impegno costante, all'operosità.
- *La tutela e l'azione politica*. La casa-famiglia è chiamata a farsi garante dei diritti dei ragazzi e a contribuire a modificare le leggi quando è in gioco un migliore benessere per le/i bambine/i. Nella relazione con il territorio è stata ribadita l'importanza dell'agire politico; dell'essere presenti come realtà educativa dove si decidono le politiche per l'infanzia e l'adolescenza a livello locale.
- La cura dell'*affettività* intesa come attenzione al mondo delle emozioni, dell'educazione della sessualità.

³² La metafora era espressa attraverso una parabola di cui si riporta il testo: «Sulle rive di un altro mare si ritira un altro vasaio negli anni della vecchiaia. Gli si velano gli occhi, gli tremano le mani: è arrivata la sua ora. Allora si compie la cerimonia dell'iniziazione: il vasaio vecchio offre al vasaio giovane il suo pezzo migliore. Così vuole la tradizione degli indigeni dell'America nord occidentale: l'artista che se ne va consegna il suo capolavoro all'artista che viene iniziato. Il vasaio giovane non conserva quel vaso perfetto per contemplarlo e ammirarlo, ma lo butta per terra, lo rompe in mille pezzi, raccoglie i pezzetti e li incorpora alla sua argilla».

³³ Cf INCONTRO EUROPEO CASE-FAMIGLIA, in APGE/Europa/Verbale/ Dossier Acireale 12-14.

- *La costruzione di abilità relazionali*, il potenziamento della capacità di espressione dei propri sentimenti e di se stessi.³⁴

Il seminario europeo prevedeva anche le comunicazioni delle FMA partecipanti a partire da alcuni temi specifici: *i diritti del bambino, il progetto educativo personalizzato, il recupero scolastico, la formazione degli educatori* e alcune esperienze di *semi-autonomia*. Questi contributi, scaturiti dall'esperienza, hanno fatto emergere il vissuto delle persone e delle comunità.

Per quanto riguarda il tema dei *diritti del bambino* si sono richiamati alcuni punti fondamentali della *Convenzione sui Diritti dell'Infanzia*³⁵ e sulla *Convenzione per la salvaguardia dei Diritti dell'Uomo e delle Libertà fondamentali* a livello del Consiglio d'Europa.³⁶ Il punto focale di questo intervento ha riaffermato la necessità di acquisire competenze nel campo giuridico, in modo da porsi criticamente di fronte alle leggi e poter nello stesso tempo contribuire, quando sia necessario, al loro cambiamento.³⁷

Circa il *progetto educativo personalizzato* (PEP) si è sottolineato lo stretto rapporto che deve esistere tra questo e il progetto del centro.³⁸ Il PEP, infatti, si costruisce sulla convinzione profonda della centralità della ragazza o del ragazzo che diviene gradualmente protagonista nella formulazione degli obiettivi, della metodologia e delle strategie che riguardano il proprio cammino.

L'accompagnamento e il sostegno da parte dell'équipe educativa, nei confronti di ogni ragazza o ragazzo, sono di vitale importanza. Nell'elaborazione del progetto si punta sull'integralità della formazione, quindi, le aree che vengono tenute presenti sono quella personale, formativa, scolastica, professionale, lavorativa, economica, sociale, familiare, legale e ludica.

L'impegno educativo da parte dell'educatore e dell'educatrice richiede la creatività, il saper rischiare, la capacità di dare credito alla

³⁴ Cf *ivi* 7-8.

³⁵ Il testo del documento è reperibile nel sito: <http://www.unicef.it/flex/cm/pages/ServeBLOB.php/L/IT/IDPagina/51>.

³⁶ La Convenzione europea è reperibile nel sito: <http://conventions.coe.int/Treaty/Commun/QueVoulezVous.asp?NT=005&CM=8&DF=2/7/2008&CL=ITA>.

³⁷ Cf DOOME Aline, *A confronto con i diritti del bambino*, in APGE/Europa/Dossier Acireale 55-63.

³⁸ Cf SARABIA Anna María, *Il progetto educativo personale*, in *ivi* 40-43.

persona suscitando in lei una speranza alimentata da fiducia e realismo. Il/la giovane, a sua volta, è chiamato/a a scoprire il senso della vita e la ricchezza dell'incontro personale con gli altri. L'area dell'apertura alla trascendenza è emersa come problematica, per questo si è visto opportuno concentrare in seguito la riflessione su tale importante e fondamentale dimensione.

Sul tema del *recupero scolastico*³⁹ è stata presentata l'esperienza della Casa-famiglia *Lega del Bene* di Pavia (Italia). I ragazzi e le ragazze che sono immessi in questo percorso di recupero non sono devianti, ma a rischio e provengono da famiglie e contesti multiproblematici. Il recupero scolastico si colloca all'interno di un quadro di formazione integrale e, quindi, presta attenzione ai tratti cognitivi, affettivo-relazionali e valoriali della personalità.

Il punto di partenza in questo processo è la domanda di cultura e di professionalità dei ragazzi e delle ragazze. Queste realtà vengono sentite come possibilità di *riscatto personale* e come prospettiva di futuro.

Il progetto personalizzato si configura in base alle valutazioni diagnostiche che offrono la possibilità di elaborare i percorsi formativi e gli interventi specifici necessari. Nella sua realizzazione, il programma di recupero richiede l'individuazione delle scuole, delle sezioni e delle classi più rispondenti alle esigenze di ogni ragazzo. Oltre alla frequenza scolastica, la casa-famiglia predispone interventi di supporto ai programmi concordati. Per lo svolgimento di tutto il processo è essenziale la stretta collaborazione tra l'équipe educativa della casa-famiglia e gli insegnanti della scuola, per la programmazione, la realizzazione e la valutazione.

Sul nucleo della *formazione degli educatori*⁴⁰ si è rilevata l'importanza di potenziare l'approfondimento circa l'identità e la qualità dell'offerta formativa. Ogni comunità educante, dunque, deve mettere in atto un piano di formazione dei propri membri considerando sia le esigenze poste dalla vocazione a cui ciascun educatore è chiamato a rispondere in coerenza, sia i doveri che comportano il livello professionale raggiunto e il ruolo da svolgere.

La proposta formativa per gli operatori è orientata dai criteri di qualità dei servizi, della programmazione, degli strumenti e delle strutture. Di conseguenza, gli operatori necessitano di una formazione professio-

³⁹ Cf BELLÌ FERRILLO Isa, *Recupero scolastico*, in *ivi* 47-49.

⁴⁰ Cf MARISE Natalina, *Formazione degli educatori*, in *ivi* 44-46.

nale iniziale e continua, qualificata e differenziata. In seguito, sono stati presentati e studiati i piani formativi di altre figure quali gli obiettori di coscienza, i tirocinanti di facoltà universitarie, i volontari, i giovani *leaders*, gli specialisti, il personale ausiliario e le giovani famiglie affidatarie. Il coinvolgimento di volontari specializzati per il servizio educativo assicura l'efficacia degli interventi.

In riferimento alle *esperienze di semi-autonomia*⁴¹ si è ribadita l'importanza della continuità educativa e dell'accompagnamento da offrire alle ragazze e ai ragazzi che hanno raggiunto la maggiore età nel difficile momento del passaggio dalla casa-famiglia alla gestione autonoma della propria vita.

Tra gli ambiti educativi su cui lavorare in modo più specifico vi sono i seguenti:

- *Ambito personale* (salute, sessualità, relazioni personali, cura della propria persona, capacità di decidere, senso di responsabilità, autonomia economica e gestione del denaro, responsabilità lavorativa, coerenza con i valori).
- *Ambito relazionale* (abilità sociali, rispetto delle norme assunte, sforzo per vivere in armonia con tutti).
- *Ambito socio-lavorativo* (capacità di mantenere il lavoro, costanza, solidarietà, conoscenza dei propri diritti e doveri).

La realizzazione graduale di questi processi favorisce la crescita dell'autonomia, della capacità di intessere relazioni serene, l'elaborazione del progetto di vita, la riconciliazione con la famiglia e con la propria storia. Tra le strategie che possono favorire la maturazione di questi atteggiamenti si sottolineano il coinvolgimento nell'organizzazione della vita quotidiana, la formulazione e la valutazione del progetto personale, l'impegno volontario nel rispetto delle norme della casa.

In questo momento così delicato è decisiva la presenza di un educatore o educatrice che accompagna senza bloccare l'iniziativa personale o senza rinforzare la dipendenza.

A conclusione del seminario di studio, a partire dalle riflessioni precedenti, si sono individuate alcune prospettive di continuità riguardanti l'approfondimento dei *percorsi di educazione alla trascendenza* e la

⁴¹ Cf FRANCHINI Antonella, *Esperienza di semiautonomia. "Casa mia"*, Riva del Garda - Trento, in *ivi* 50-52; BUERA María Carmen, *Una alternativa all'ambiente familiare. Casa-familia "Nostra Llar"*, Sabadell - Barcelona, in *ivi* 53-54.

riflessione sui valori educativi a partire da soggetti in difficoltà, in riferimento alla spiritualità salesiana e alla progettazione delle Ispettorie.

Queste due prospettive sono state ulteriormente elaborate e i diversi gruppi di studio hanno evidenziato che, riguardo ai *percorsi di educazione alla trascendenza*, è necessario attuare una profonda integrazione tra il processo di umanizzazione e di educazione alla fede partendo dalla teologia dell'Incarnazione. Ciò implica il porsi di fronte all'altra persona come davanti al mistero e promuoverne l'apertura alla relazione con Dio.

La riflessione ha portato poi ad evidenziare i seguenti principi educativi: la *gradualità*, la *personalizzazione*, la *concretezza* e la *condivisione* nella vita quotidiana. Attraverso le relazioni amevoli si può educare al senso della paternità/maternità di Dio. Si è valorizzata inoltre la scelta metodologica *dell'esperienza* intesa come proposta offerta per facilitare la formazione all'interiorità, al silenzio e alla gratuità e quindi la progressiva apertura a Dio.

È stato infine ribadito che l'educazione alla trascendenza passa attraverso un vissuto comunitario in cui la Parola di Dio interpella e stimola ciascun membro al cambiamento, dove si costruiscono relazioni di affetto, di perdono e di accoglienza; attraverso un ambiente in cui si celebra quotidianamente la presenza di un Dio amore che abita l'esperienza umana ferita. Si è preso coscienza della necessità di porre la massima attenzione alla formazione religiosa dei laici, fin dal momento della loro assunzione, e di curarne l'approfondimento vitale nel rispetto dei diversi livelli e punti di partenza.

La *riflessione sui valori educativi a partire dai soggetti in difficoltà* ha avuto riferimenti precisi: il Sistema preventivo, la situazione esistenziale dei poveri e le implicanze del contatto diretto con essi per la vita delle comunità educanti. È emerso che la realtà in continuo cambiamento esige un ripensamento del metodo educativo salesiano nell'esperienza quotidiana partendo dalle situazioni concrete che le persone vivono; un superamento degli schemi mentali per avvicinare i giovani; un approfondimento teorico in dialogo con altre visioni pedagogiche.

Il mondo degli emarginati si presenta complesso e diversificato, tuttavia, la frammentarietà, il disorientamento e la mancanza di progettualità sembrano essere tratti comuni. Le comunità educanti che lavorano con soggetti a rischio si impegnano nel cambio di mentalità, nell'assunzione di uno stile di vita sobrio, nell'apertura ai valori di cui sono portatori i giovani più poveri come la condivisione, la festa, l'attenzione all'altro.

Nella giornata conclusiva del seminario le FMA appartenenti alle diverse conferenze interispettoriali dell'Europa hanno elaborato alcune linee di continuità del cammino avviato, ciascuna secondo le proprie possibilità. I percorsi indicati sono i seguenti:

- Sensibilizzare la comunità ispettoriale nei confronti dei problemi e della situazione dei ragazzi e delle ragazze più poveri, cercando di far comprendere alle FMA che lavorano in altri ambienti educativi che il contatto con bambini, adolescenti, giovani fortemente feriti è fonte di rinnovamento per le persone e le strutture comunitarie.
- Impegnarsi nella formazione dei laici, dei giovani animatori, delle FMA perché abbiano maggiore sensibilità verso i più poveri.
- Accogliere le sfide che provengono dalle persone in forte difficoltà, cioè, la richiesta di essere con loro, per loro e di credere nella loro possibilità di riscatto e di reinserimento sociale positivo.
- Favorire lo scambio di esperienze per l'elaborazione e la sperimentazione di nuovi progetti.⁴²

2.2. Il seminario dell'America Latina: la sistematizzazione delle esperienze

Nel seminario svolto a Manaus si è realizzato un confronto a livello latinoamericano sulla qualità delle proposte educative delle FMA a favore delle/dei ragazze/i più poveri.⁴³ Si è tentato anche in questo caso di fare una rilettura del metodo educativo salesiano a partire dai destinatari delle opere in questione.

Nella fase iniziale dell'incontro si è dato spazio alla conoscenza della ricca esperienza del Brasile nell'ambito della pastorale a favore delle/

⁴² Cf INCONTRO EUROPEO CASE-FAMIGLIA, in APGE/Europa/Verbale/ Dossier Acireale, 12.

⁴³ Cf *Seminario di studio Bambine/i, adolescenti e giovani a rischio in America Latina. Confronto a livello latinoamericano sulla qualità delle proposte educative*, Manaus 17-23 ottobre 2001. Al raduno hanno partecipato, oltre alle organizzatrici dell'Ambito per la Pastorale Giovanile e della Famiglia Salesiana, cinquanta FMA, sette laiche e un laico provenienti da ventisei Ispettorie e dalle seguenti nazioni: Argentina, Bolivia, Brasile, Canada, Cile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Messico, Paraguay, Perù, Repubblica Dominicana, Uruguay, Venezuela (cf SEMINARIO DI STUDIO BAMBINE/I, ADOLESCENTI E GIOVANI A RISCHIO IN AMERICA LATINA. CONFRONTO A LIVELLO LATINOAMERICANO SULLA QUALITÀ DELLE PROPOSTE EDUCATIVE [Manaus - Brasile, 17-23 ottobre 2001], in APGE/America/Verbale/Dossier Manaus 1).

dei bambine/i, adolescenti e giovani più poveri. La scelta di socializzare quest'esperienza è stata motivata dalla consapevolezza del contributo che le FMA del Brasile hanno dato all'impostazione della *Pastoral do Menor* fin dal momento iniziale e dall'impegno attivo di molte sorelle che tuttora operano in questo campo.⁴⁴

La *Pastoral do Menor* si colloca all'interno della pastorale sociale che la Chiesa brasiliana ha organizzato a partire dalle Conferenze Episcopali di Medellín e Puebla. Coloro che lavorano in questo campo credono nella sollecitudine di un Dio che si prende cura di tutti, specialmente dei poveri e degli esclusi; promuovono la solidarietà, la giustizia e l'organizzazione delle comunità come percorsi privilegiati atti a realizzare una vera trasformazione della società.⁴⁵

Nel seminario sono stati illustrati alcuni principi che orientano questa azione ecclesiale: la centralità della persona della bambina, del bambino e dell'adolescente come soggetto di diritto, protagonista di una nuova forma di fare la storia; il superamento del paternalismo; il lavoro in rete per la promozione delle politiche pubbliche; la formazione degli animatori alla luce della Parola di Dio e a partire da una mistica incarnata.

Tra gli obiettivi della *Pastoral do Menor* si evidenziano i seguenti: sensibilizzare, denunciare, mobilitare i vari segmenti della società al riconoscimento dei diritti delle/dei bambine/i, adolescenti garantiti dallo *Statuto dell'Infanzia e dell'Adolescenza*,⁴⁶ stimolare, incentivare e realizzare le azioni in vista di un nuovo tipo di relazioni interpersonali nelle comunità e, a raggio più ampio, nella società, per assicurare la costruzione di una democrazia partecipativa.

In ordine alla realizzazione di tali finalità si individua come strategica la cura della dimensione comunitaria, pedagogica, profetica, politica e religiosa dei processi educativi. Questi sono animati dall'interno da alcuni sogni coltivati dalla *Pastoral do Menor*: rendere concreto il Regno di Dio; garantire una realizzazione effettiva dello Statuto delle/dei

⁴⁴ Cf ZANATO Giustina, *La storia della pastorale del minore in Brasile*, in BORSI Mara - MORA Ruth del Pilar - SANGMA Bernadette (a cura di), *Bambine, adolescenti e giovani a rischio in America Latina. Sistematizzazione e processi educativi*, Roma, VIDES - Cooperazione Italiana 2002, 19-25.

⁴⁵ Cf SECTOR PASTORAL SOCIAL - CNBB (CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL), *O que è Pastoral Social*, Edições Loyola, São Paulo - Brasil 2001, 32.

⁴⁶ Cf PRESIDENZA DELLA REPUBBLICA BRASILIANA, *Legge 8069* (13 luglio, 1990) *Estatuto da Criança e do Adolescente*, in <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>.

bambine/i, adolescenti; promuovere una coscienza politica per eleggere governi che si impegnino a favore delle classi escluse dalle opportunità sociali; lavorare perché il Brasile sia modello per altre nazioni in ordine all'attuazione e alla salvaguardia dei diritti delle/dei bambine/i, adolescenti e giovani.

I servizi offerti tramite la *Pastoral do Menor* sono molteplici: centri educativi comunitari, case-famiglia, servizi alle/ai bambine/i della strada, delle zone rurali e a quelli in conflitto con la legge.

La realizzazione di tale progetto implica evidentemente una solida formazione degli educatori e delle educatrici.⁴⁷

Restano alcuni aspetti da approfondire e da sviluppare, quali il lavoro con la famiglia, la riflessione educativa a partire da diversi approcci: etnico, di genere e secondo le fasce di età, l'urgenza di incentivare il protagonismo infantile e giovanile, l'attenzione alle cause che provocano una certa diminuzione della visibilità pubblica delle opere in favore di bambine/i della strada ed infine, le cause della mancata socializzazione delle azioni poste in atto in favore dei minori.

Un altro nucleo tematico affrontato durante il seminario è stato quello giuridico-legislativo. Si è costatato che lo sviluppo delle scienze giuridiche nel secolo XX ha avuto delle ricadute concrete nella vita delle persone e delle comunità. Infatti, molte di esse si sono organizzate per far valere i propri diritti, si sono mobilitate per partecipare all'esercizio del potere pubblico e hanno fatto sentire la loro voce nei confronti dello Stato chiamato a garantire i diritti di tutti i cittadini. Questo cambio di mentalità ha prodotto un nuovo modo di pensare i diritti e i doveri dei cittadini.⁴⁸

La *Convenzione* dell'ONU sui *Diritti dell'Infanzia* del 1989 riflette questa nuova mentalità, infatti, ben 170 paesi hanno acconsentito al decentramento nella conduzione delle politiche sociali trasferendo la responsabilità della garanzia dei diritti alle comunità. È implicito, dunque, il cambiamento strutturale che viene richiesto alla popolazione civile per imparare ad organizzarsi e a partecipare per affermare, a vari

⁴⁷ Per una presentazione articolata della *Pastoral do Menor* cf CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil), *Projeto político da Pastoral do menor. Cachoeira do Campo - MG. III Assembleia Nacional, 2-6 de junho de 1999.*

⁴⁸ Cf PROLA Maria das Graças, *Il quadro legislativo dell'infanzia e dell'adolescenza in America Latina: conquiste, difficoltà, prospettive*, in BORSI - MORA - SANGMA (a cura di), *Bambine, adolescenti e giovani a rischio* 27-32.

livelli e attraverso varie strategie, la cultura dei diritti e per promuoverla a vantaggio dei soggetti più deboli e vulnerabili. Senza un reale cambio strutturale queste nuove aperture rimarranno semplici desideri scritti sulle carte, ma non realizzati nel concreto e aumenterà il divario tra le dichiarazioni di principio e l'effettiva mancanza di rispetto dei diritti alla partecipazione attiva dei cittadini.

In questa direzione è stato inoltre sottolineato che in America Latina, negli anni Novanta, sono nate forze sociali che mirano a rinsaldare la cittadinanza. Prima di giungere a questo traguardo si è dovuto fronteggiare la burocrazia statale spesso "disumanizzante" nonché il tentativo, da parte di alcuni politici, di strumentalizzare e manipolare con diverse strategie i cittadini. Tuttora sembra evidente che i governi dell'America Latina vogliono controllare le azioni sociali, facendo prevalere il retorico sull'operativo. Si parla molto della cittadinanza, ma non si permette alle persone di esercitarla realmente.

Riguardo ai diritti dell'infanzia e dell'adolescenza si è riscontrato che in America Latina, a partire dagli anni Venti, sono stati riconosciuti i diritti di alcuni settori della popolazione infantile-giovanile all'interno del quadro dei *Diritti dei Minori*. In esso l'esercizio della cittadinanza era garantito solo dal raggiungimento della maggiore età (18 o 21 anni) per cui i bambini e gli adolescenti rimanevano al margine. Ora, invece, con la *Convenzione ONU*, ogni Paese è stato chiamato a riorganizzare la legislazione che riguarda la popolazione infantile-giovanile ritenuta oggi soggetto di diritto.

Si rende più che mai necessario passare dal diritto parlato, scritto e recitato a quello che si attua nella pratica concreta e vissuta. La dialettica tra il dire e il fare è l'asse fondamentale nella lotta per la garanzia dei diritti umani e quindi anche di quelli delle/dei bambine/i, adolescenti.

È stata quindi ribadita la necessità per le FMA di essere attive nell'ambito delle politiche pubbliche e non solo spettatrici di ciò che avviene. Questo richiede azioni concrete a vari livelli: informazione, monitoraggio, denuncia, specialmente in alcuni ambiti, come ad esempio, quello della violenza domestica, sessuale e del lavoro minorile. Ciò implica l'acquisizione di un senso etico della vita e di un adeguato processo di educazione, solo così tutti gli esseri umani a qualsiasi fascia di età appartengano potranno mettere in atto la solidarietà sociale su cui si fonda il concetto di cittadinanza.

Il terzo nucleo preso in considerazione durante il seminario è stato quello della sistematizzazione delle esperienze educative nell'ambito

dell'educazione non formale.⁴⁹ Se da un lato si costata l'aumento di una situazione di incertezza e di insicurezza riguardo alle proposte educative, dall'altro si pone in evidenza il sorgere di nuovi soggetti sociali e nuove aree di lavoro. Ci si rende conto, cioè, che non si può continuare ad operare ripetendo gli stessi schemi, e che è necessario far emergere la ricchezza presente nel vissuto valorizzandolo, potenziandolo e sistematizzandolo.

La sistematizzazione è un processo di interazione e di dialogo fondato sulle convinzioni che guidano l'azione ed è intesa come produzione collettiva di conoscenze, interpretazione critica, recupero, comprensione e comunicazione di ciò che si vive in una determinata opera educativa.

Essa è una metodologia che permette di riflettere sull'esperienza per migliorarla e soprattutto si avvale della partecipazione di coloro che intervengono in una determinata azione o progetto per riscattare i *saperi* di cui ogni persona è portatrice. Questa prospettiva di ricerca poggia sulla convinzione che ogni soggetto è portatore di valori e di saperi indipendentemente dal ruolo che svolge. Per questa ragione è necessario creare degli spazi che promuovano l'espressione della ricchezza che ciascuno possiede.

Attraverso modalità basate sull'ascolto, sul dialogo, sulla ricerca insieme, si tenta di ricostruire la storia del progetto, di individuarne le situazioni problematiche, di intravedere le strade percorribili per qualificare la presenza educativa. In questo processo vengono coinvolti tutti i soggetti della comunità educante a diversi livelli. La sistematizzazione si realizza attraverso le seguenti fasi:

1. *La ricostruzione della storia dell'opera* attuata attraverso l'utilizzo di alcuni strumenti:

- *le interviste alle fondatrici* con lo scopo di far emergere i motivi che hanno spinto all'apertura e all'elaborazione del progetto; le intuizioni originali che stanno a fondamento del lavoro; le difficoltà che hanno incontrato; le strade che hanno percorso e la percezione attuale che esse hanno sul progetto;
- *il lavoro e il dialogo approfondito* con le educatrici, gli educatori, il personale di servizio e amministrativo per individuare i momen-

⁴⁹ Cf CENDALES Lola - MARIÑO German, *La sistematización, moda o necesidad*, in *ivi* 55-69.

ti più forti (avvenimenti, situazioni, incontri) che hanno segnato la storia del progetto. Questa modalità permette di creare una coscienza collettiva riguardo a questi fatti e, nello stesso tempo, rafforza il senso di appartenenza.

2. *L'individuazione dei nodi problematici.* Questo secondo passo comprende:

- la *verifica* del lavoro svolto a livello psicologico, pedagogico, didattico attraverso interviste con le educatrici e gli educatori;
- *l'ascolto* della voce delle bambine, adolescenti e giovani che frequentano l'opera;
- le *interviste* a persone e istituzioni locali che hanno qualche tipo di rapporto con il progetto per sondare la loro percezione e ascoltare suggerimenti;
- *l'analisi della documentazione* esistente: progetti, verbali di incontri, cronache, produzioni video.

3. *L'elaborazione delle informazioni raccolte e l'individuazione di prospettive di sviluppo dell'opera.* Questo momento implica un'analisi accurata dei dati raccolti e un confronto con gli studi realizzati sulle tematiche emergenti allo scopo di elaborare una visione di futuro. Tutto questo si realizza in un costante dialogo con la comunità educante che viene sollecitata ad esprimersi e ad appropriarsi del percorso in atto.

La descrizione del processo evidenzia come la sistematizzazione rappresenta una possibilità di formazione privilegiata soprattutto per gli adulti che hanno a cuore l'azione educativa.

Il quarto nucleo affrontato nel seminario è stato quello dell'educazione alla fede con bambini adolescenti e giovani in situazione di disagio.⁵⁰ La riflessione si colloca nel solco della teologia della liberazione, e ribadisce alcuni principi biblici, teologici, metodologici per impostare correttamente una proposta di fede in questo ambito. A partire da questa prospettiva si evidenziano alcune convinzioni di fondo.

In primo luogo si è consapevoli che i bambini, le bambine in difficoltà non sono problemi, ma "profeti". Denunciano la malvagità di una società che non difende i diritti di tutti gli esseri umani e nello stesso tempo ne annunciano una che chiede qualcosa di nuovo. Inol-

⁵⁰ Cf GUIDOTTI Umberto, *Come educare alla dimensione religiosa nell'ambito dell'emarginazione*, in *ivi* 71-76.

tre, le situazioni di emarginazione e di povertà non sono un ostacolo per l'annuncio del Vangelo. Al contrario, questo fin dall'inizio è stato "buona notizia" soprattutto per gli schiavi, i peccatori, gli esclusi, gli insignificanti. Infine, si riafferma che il cristiano ha fede in un Dio che fa del pane un sacramento e lo dà a chi ha fame; questo è il criterio fondamentale della salvezza.

Si evidenzia, poi, che l'educazione alla fede nei contesti del Sud del mondo, attanagliati dall'ingiustizia e dalla povertà, deve necessariamente incominciare dal corpo, cioè sanandone le ferite provocate dalla mancanza di cibo, vestito, abitazione, per passare al cuore, ovvero guardandolo dalle esperienze traumatiche dell'abbandono, della violenza, dello sfruttamento. Si tratta, cioè, di lavorare sull'emotività, l'affettività, la tenerezza, la sessualità per arrivare in un secondo momento alla testa, alla ragione, ai principi, ai valori, fino alla contemplazione e all'adorazione del Dio vero.

La proposta di fede dovrebbe dunque, secondo la riflessione condivisa, cominciare sempre dal grido degli esclusi perché è di lì che è sgorgato il cambio della Chiesa in America Latina. Nella misura in cui i catechisti e gli operatori pastorali sapranno ascoltare il grido che proviene da coloro a cui è negato ogni diritto, l'azione pastorale cambierà.

Si sottolinea anche la necessità di partire dalla pedagogia di Gesù, imparando a mettere in atto i suoi atteggiamenti e a considerare con attenzione la realtà degli interlocutori nella proposta di fede.

Nel campo specifico della catechesi si afferma la necessità di una metodologia narrativa che nei suoi contenuti includa la formazione sui diritti umani a partire dalla Dottrina sociale della Chiesa. All'interno della formazione religiosa è necessario saper integrare la dimensione etica (che si esprime nella formazione alla responsabilità personale e sociale) ed estetica (che promuove il gusto per la bellezza).

È inoltre necessario attuare una catechesi che tenga presente ed educi alla cittadinanza, alla giustizia, alla pace, alla tolleranza e al dialogo; che annunci Dio come Padre-Madre. Nei paesi latinoamericani, dove i bambini e le bambine non sognano e non hanno futuro, è importante promuovere una catechesi che parli di dolore, di amore, di desiderio e di sogno, che susciti umanità, tenerezza, misericordia e soprattutto speranza.

Nella fase conclusiva del seminario le partecipanti, radunate per conferenze interispettoriali, hanno individuato alcune linee per proseguire il cammino di approfondimento in ordine ad argomenti relativi

all'azione educativa con le ragazze e i ragazzi in situazione di disagio.⁵¹ Tutte si sono impegnate a curare la sensibilizzazione delle comunità sulle tematiche trattate e la comunicazione del seminario nelle rispettive Ispettorie, approfittando degli incontri già stabiliti nel programma delle differenti province.

Si è insistito infine sull'urgenza di promuovere la formazione delle sorelle sensibili alle situazioni di bambine/i, adolescenti, giovani a rischio; di rafforzare i progetti specifici in questo campo, di evitare che il lavoro venga delegato solo a una persona e di insistere sull'importanza di curare in tutte le opere i soggetti più in difficoltà. Si è ribadita inoltre la necessità di proporre a livello ispettoriale criteri chiari per la formazione in questo campo della missione educativa e di prevedere per le giovani che iniziano il loro cammino formativo esperienze adeguatamente accompagnate nell'ambito del disagio.

Riguardo alla necessità di qualificare sempre di più le opere, si è proposto di attivare processi di ricerca, di sistematizzazione e di continuare periodicamente a promuovere seminari internazionali che rinforzino la mentalità di rete e favoriscano lo scambio e l'arricchimento reciproco. Si è pure espressa l'esigenza del potenziamento di un lavoro più articolato tra le diverse opere impegnate nel disagio a livello locale, ispettoriale, interispettoriale.⁵²

2.3. *Il seminario di Africa e Madagascar: "nuove" strategie per contrastare "nuove" povertà*

Il seminario *Sistema preventivo e situazioni di disagio* per l'Africa e Madagascar si è svolto a Johannesburg, Sudafrica, dal 24 al 28 settembre 2005. In continuità con i seminari continentali precedenti, l'assise ha promosso il confronto sulla qualità delle esperienze educative a livello africano, allo scopo di elaborare un quadro di riferimento che permetta di migliorare, in chiave preventiva, la qualità della proposta educativa. Secondariamente, si è compiuta una seria riflessione per individuare strategie atte a contrastare l'AIDS, piaga che affligge il con-

⁵¹ Cf SEMINARIO DI STUDIO, in APGE/America/Verbale/Dossier Manaus, 9-11.

⁵² Le Ispettorie delle FMA sono raggruppate in realtà denominate Conferenze Interispettoriali. Queste riuniscono le Ispettorie appartenenti a diverse nazioni presenti in uno stesso continente in un organismo di coordinamento e di animazione.

tinente africano. Per raggiungere gli obiettivi previsti si sono affrontati i seguenti nuclei tematici: l'animazione e la formazione della comunità educativa, il lavoro e il rapporto con le famiglie, i percorsi che portano verso l'autonomia e l'inserimento socio-lavorativo, le risorse femminili per contrastare l'AIDS.

Al seminario hanno partecipato ventisei persone (FMA e laiche) provenienti da otto Ispettorie del continente africano. La situazione descritta e la presentazione del lavoro che si attua nelle diverse opere a favore delle bambine/i, adolescenti e giovani in situazioni di disagio, hanno consentito di constatare l'audacia degli educatori e delle educatrici impegnati su questi fronti che richiedono risposte coraggiose e concrete.

L'arco di età dei destinatari accolti nelle opere delle FMA va dai 3 ai 21 anni.⁵³ Le tipologie presenti sono varie: orfani di guerra o a causa dell'AIDS o dei conflitti etnici, bambine abusate, bambine/i che lavorano nelle strade e nei mercati, bambine/i che hanno contratto l'AIDS, bambine/i denutriti, bambine/i abbandonati, analfabeti, ragazze considerate streghe e bambini stregoni, bambine capo-famiglia, ragazze carcerate o vittime del traffico degli esseri umani, infine, preadolescenti costrette precocemente a sposarsi e bambine schiave.

L'azione educativa delle comunità delle FMA si rivolge prioritariamente a vittime della prostituzione, dei conflitti armati, del matrimonio forzato, della schiavitù, della povertà estrema, dell'abbandono o a chi è costretto alla cura dei genitori malati di AIDS.

Il legame con la famiglia in molti casi è inesistente o molto debole. Da parte degli adulti, infatti, l'atteggiamento prevalente nei confronti

⁵³ Alle partecipanti è stato richiesto un lavoro previo che ha consentito agli Ambiti di avere uno sguardo globale sulla situazione in Africa e Madagascar. Le informazioni riguardavano: Le/i bambine/i, adolescenti, giovani (tipologia, provenienza, situazioni vissute, grado di autonomia, socializzazione, appartenenza religiosa). La famiglia: (tipologia, situazione abitativa, atteggiamento nei confronti del bambino/bambina, relazione con l'istituzione educativa). La comunità educante dell'opera (lavoro in équipe, definizione condivisa dei ruoli e dei compiti di ciascuno/a, corresponsabilità e sussidiarietà nell'azione educativa nei confronti dei singoli e del gruppo, spazi di informazione, di comunicazione e di concertazione). La presenza di un progetto educativo (obiettivi, metodologia, valutazione, formazione continua degli operatori). Il territorio (lavoro in rete con altre agenzie, istituzioni civili ed ecclesiali). Il presente testo è una sintesi di ciò che è stato indicato dalle rappresentati delle Ispettorie (cf SEMINARIO SISTEMA PREVENTIVO E SITUAZIONI DI DISAGIO IN AFRICA [Johannesburg, 24-28 settembre 2005], in APGE/Africa/Lettere Ufficiali/Dossier Johannesburg 1-4).

dei figli è quello dell'indifferenza e dell'abbandono insieme allo sfruttamento lavorativo. Esiste un'alta percentuale di famiglie che nei confronti delle ragazze manifestano un atteggiamento di forte discriminazione a fronte di una minima parte che invece coltiva un atteggiamento generalmente positivo nei confronti dei figli.

Nella maggioranza delle opere, la comunità educante è ancora in formazione, tuttavia, ci sono esperienze già ben organizzate da questo punto di vista. In alcuni casi la comunità educante conta unicamente sulla collaborazione degli insegnanti laici. A causa della mancanza di personale è difficile realizzare la pedagogia salesiana "dell'un per uno".

L'équipe educativa, dove è presente, è costituita da un gruppo interdisciplinare. La corresponsabilità e la sussidiarietà è facilitata da incontri regolari (settimanali, mensili, annuali) tra i genitori, i figli e i responsabili dell'opera.

Si realizzano pure incontri di formazione sul Sistema preventivo, di verifica, di progettazione e di condivisione. Per quanto riguarda le famiglie, si fanno delle visite domiciliari per rendersi conto in modo diretto della situazione.

Ogni opera ha un progetto educativo che mira a potenziare e far crescere le risorse dei bambini, delle bambine, delle ragazze e delle/dei giovani per un reinserimento positivo nella società e per renderli agenti di cambiamento sociale.

In questo seminario sono stati realizzati *tre laboratori*. Uno dedicato all'approfondimento della Dottrina sociale della Chiesa intesa come strumento per salvaguardare i diritti delle/dei bambine/i, adolescenti, giovani in situazioni di disagio. In un secondo laboratorio si è evidenziata l'importanza del Sistema preventivo nel processo di animazione e formazione della comunità educante. La riflessione ha posto l'accento sulla mentalità progettuale da assumere con maggiore convinzione e sulla necessità di rileggere il metodo educativo salesiano a partire dalle situazioni e difficoltà di questi destinatari.

L'ultimo laboratorio ha focalizzato il tema della famiglia, mettendo in relazione il disagio femminile con quello infantile. Si è inoltre approfondito il concetto di *resilienza* come processo grazie al quale le persone possono riprendere in mano il timone della loro vita; e infine si è cercato di individuare gli assi fondamentali per costruire un ambiente di famiglia atto a formare donne capaci di rompere il ciclo dell'emarginazione.

Per una conoscenza più aderente al contesto africano sono intervenute alcune FMA che lavorano sul campo per illustrare, a partire dall'esperienza, i seguenti temi: i percorsi verso l'autonomia e l'inserimento socio-lavorativo, l'educazione della dimensione religiosa, il cammino preventivo per un'educazione affettivo-sessuale, la prevenzione e la cura dell'HIV/AIDS.

Nell'elaborazione dei *percorsi verso l'autonomia e l'inserimento socio-lavorativo* si è sottolineata la validità della metodologia della *ricerca-azione partecipativa*.⁵⁴ Questo approccio permette alle persone in situazioni di disagio di essere coinvolte attivamente per raggiungere l'autonomia e la capacità di inserirsi nella società e nel mondo del lavoro. Si è poi evidenziato che questa metodologia chiede agli educatori di credere nelle potenzialità, nelle conoscenze e nelle risorse delle persone ferite, di confidare nella loro capacità di operare una diagnosi seria dei loro problemi e nella loro abilità di identificare possibili soluzioni, di progettare (redigere, eseguire progetti e risolvere problemi) e valutare le loro azioni.

Il tema dell'*educazione della dimensione religiosa*⁵⁵ è stato approfondito richiamando idee e principi fondamentali sia a livello teologico che pedagogico, focalizzando alcuni aspetti del metodo educativo salesiano, in modo particolare la visione della religione non solo come obiettivo prioritario e come contenuto, ma anche come via alla felicità.⁵⁶

Sono stati pure richiamati gli elementi che caratterizzano la spiritualità salesiana: la paternità misericordiosa di Dio; la forza della grazia sacramentale; il senso ecclesiale e la presenza sollecita e materna di Maria; lo slancio missionario; il quotidiano come luogo privilegiato di incontro con Dio, di concretizzazione dei valori evangelici, di crescita vocazionale; la gioia di condividere.

Circa l'*educazione affettivo-sessuale* si è messa in evidenza l'importanza della testimonianza dell'adulto.⁵⁷ Il giovane infatti percepisce se gli educatori possiedono una sessualità integrata, positiva e matura e, soprattutto in questo campo, si apre alla confidenza solo se l'auto-

⁵⁴ Cf KARHINI Odile, *Itinéraire vers l'autonomie, la reinsertion socioprofessionnelle des jeunes en situation difficile*, in APGE/Africa/Dossier Johannesburg 1-13.

⁵⁵ Cf PERTUSI Adriana, *Eduquer dans la dimension religieuse les enfants, adolescents et jeunes en situation difficile. Guide de la causerie*, in *ivi* 1-7.

⁵⁶ Cf ISTITUTO FMA, *Perché abbiano vita* n. 41.

⁵⁷ Cf ROHRER Maria, *Le chemin préventif pour une éducation affective et sexuelle*, in *ivi* 1-6.

revolezza dell'adulto gli dà fiducia. Come e più di qualunque altro percorso formativo, l'educazione sessuale richiede il rispetto dei tempi evolutivi per favorire la serena integrazione della propria affettività e sessualità. Questo senso del camminare, dell'imparare a gestire le proprie pulsioni va comunicato ai giovani perché possano crescere in modo adeguato.

Si è poi sottolineato che come donne, educatrici e consacrate, le FMA sono invitate a vivere la sessualità come dono di Dio, a scoprire e vivere i valori femminili della tenerezza, della pazienza, dell'accoglienza, a manifestare la maternità attraverso il dono di se stesse che suscita vita nella comunità e nei giovani. Per educare dal punto di vista affettivo-sessuale, infatti, è importante assumere le risorse del proprio cuore di donna, di madre, che porta in sé il desiderio profondo di essere amato e di amare. Infine, è stato presentato un progetto realizzato da FMA e Salesiani che propone ad adolescenti e giovani un'educazione affettivo-sessuale basata sui valori, per aiutarli ad apprezzare e a comprendere il dono della sessualità e il suo ruolo nel matrimonio cristiano.⁵⁸

Per quanto riguarda la sfida dell'HIV/AIDS si è sottolineata l'urgenza della prevenzione e della cura. Si è approfondita l'esperienza sudafricana che risulta ben organizzata a livello civile ed ecclesiale. La Conferenza Episcopale Sudafricana ha istituito il dipartimento '*HIV/AIDS e Genere*' nell'Istituto Cattolico per l'Educazione (CIE).⁵⁹ Uno degli impegni del dipartimento è quello di tentare di mitigare l'impatto dell'HIV/AIDS attraverso il *Programma di Prevenzione e di Cura* che adotta le seguenti strategie:

- Preparazione degli insegnanti ad adottare un programma realizzato dal Dipartimento della Salute e dell'Educazione per gli allievi dalla prima alla settima classe.
- Sviluppo della politica e dei piani d'azione sull'HIV/AIDS.
- Riconoscimento e denuncia dell'abuso infantile.
- Contrasto della violenza contro le donne e promozione dei loro diritti.

Nelle fasi conclusive dell'incontro lo scambio e il dialogo tra le partecipanti ha portato ad individuare le seguenti aree di attenzione che

⁵⁸ Cf Progetto "Love matters" Bosco Centre (Johannesburg, Sudafrica), in *ivi* 21.

⁵⁹ Cf FRENCH ANNE, *Talk to the Salesian Sisters of don Bosco*, in APGE/Africa/Verbale/Dossier Johannesburg 19-20.

chiedono alle diverse Ispettorie di promuovere o intensificare percorsi concreti:

1. *L'area dell'educazione affettivo-sessuale* delle/dei giovani in situazioni di disagio come una via da percorrere per combattere l'AIDS. A fondamento di questo impegno sta la convinzione che tale percorso formativo permette di ricostruire il senso della propria dignità e di restituire equilibrio all'esperienza relazionale di coloro che hanno subito forti ferite.

2. *L'area dell'accompagnamento personale* delle giovani verso l'autonomia, cercando vie nuove e creative che permettano loro un positivo inserimento nella famiglia e nella società.

3. *L'area della formazione sistematica della comunità educante* per curare la convergenza degli interventi educativi e dare una forte testimonianza di unità, di comunione attorno ad un progetto educativo con una chiara proposta di vita cristiana proveniente da tutti i membri che costituiscono la comunità: religiose, laici, laiche, giovani.

4. *La prospettiva pedagogica della resilienza* in dialogo con il Sistema preventivo per attivare in bambine/i, adolescenti, giovani in situazione di disagio la capacità di crescere sani anche in condizioni difficili.

2.4. *Il seminario dell'Asia: proposte educative per promuovere la dignità della giovane donna e dei bambini*

Il seminario a livello continentale per l'Asia si è tenuto a Calamba City, Filippine, dal 14 al 17 novembre 2006. Gli obiettivi erano gli stessi dei seminari precedenti con una specificazione importante rispetto al continente asiatico, che ha inteso evidenziare la necessità di formarsi e formare in un contesto interculturale per dare una risposta di qualità alle necessità di bambine/i, adolescenti e giovani in situazione di disagio.

A questo seminario hanno partecipato quarantatré persone provenienti da quattordici Ispettorie asiatiche. La partecipazione di FMA e di laiche che lavorano sul campo ha reso l'esperienza del seminario particolarmente significativa.

Le opere accolgono orfani, bambine/i *della e nella* strada, bambini lavoratori, le ragazze povere dei villaggi, i non vedenti.⁶⁰ In esse la

⁶⁰ All'inizio del seminario è stata presentata la sintesi delle risposte delle partecipanti sui seguenti punti: 1 - Come ogni Ispettorica risponde alle diverse realtà di disagio gio-

pastorale e l'azione educativa mirano alla formazione integrale della persona in crescita attraverso l'offerta di servizi quali il contatto diretto sulla strada, l'offerta di alloggio, di servizio medico, di consulenza psicologica e di orientamento, di attività culturali, ricreative, sportive e artistiche. Viene inoltre proposta la scuola, la formazione professionale, il lavoro e l'assistenza alle famiglie.

Il rapporto con le famiglie dei destinatari è spesso inesistente o molto debole. Pur riconoscendo il valore del coinvolgimento di queste nel processo di formazione, in molti casi si costata la difficoltà e l'impossibilità di farlo. Ad ogni modo, per quanto è possibile, si cerca di fare un cammino con le famiglie o con le figure parentali di riferimento offrendo sostegno in diversi modi e sollecitando la responsabilità nell'educazione dei figli. Per recuperare l'esperienza familiare che manca o è debole nella vita delle ragazze, si cerca di creare nel centro educativo un ambiente improntato a familiarità.

Nella maggioranza delle opere la comunità educante non è ancora consolidata. Esistono tuttavia alcune esperienze ben organizzate e altre nelle quali la comunità conta unicamente sulla collaborazione degli insegnanti e professionisti laici.

L'équipe di lavoro, in genere, è costituita da un gruppo interdisciplinare. La corresponsabilità e la sussidiarietà al suo interno sono facilitate da incontri regolari tra i membri della comunità a cadenza settimanale, mensile e annuale. Si realizzano pure incontri di formazione sul Sistema preventivo e su altri temi, riunioni di verifica, di progettazione e di condivisione.

Si costata che in tutte le opere a favore di bambine/giovani in situazioni di disagio si elabora un progetto educativo. Può essere a lungo

vanile. 2 - Quali sono le caratteristiche del progetto educativo (o dei progetti educativi) delle opere dell'Ispettorato per bambine/i o ragazze/i a rischio. 3 - Presentare il progetto educativo dell'opera. Gli Ambiti dalla lettura degli elementi indicati nel lavoro delle partecipanti hanno evidenziato le seguenti informazioni generali: durata dei progetti; tipi di presenza; gli elementi emergenti; i destinatari delle opere; i servizi offerti; la visione e l'obiettivo a lungo termine; gli obiettivi immediati; l'attenzione alla persona nel processo della crescita verso l'autonomia e la responsabilità; l'attenzione all'aspetto relazionale e sociale; l'attenzione alla ricerca di senso e di apertura verso Dio; le caratteristiche dell'ambiente; le caratteristiche delle/degli educatrici/educatori; la formazione delle/degli educatrici/educatori; la relazione con la famiglia; l'*advocacy* con il territorio; la rete; la gestione del centro; i nodi problematici; gli elementi da rinforzare nei progetti (cf SEMINARIO SISTEMA PREVENTIVO E SITUAZIONI DI DISAGIO IN ASIA [Calamba City, 14-17 novembre 2006], in APGE/Asia/Verbale/Dossier Calamba City 2-3).

termine o annuale, e per alcune realtà, locale e ispettoriale. Dalla sintesi realizzata dagli Ambiti emerge nell'insieme una visione positiva dei progetti in atto. Tuttavia sono da potenziare i seguenti elementi:

- La sequenza *obiettivi-processi*. In alcuni progetti, infatti, sono ben specificati gli obiettivi, ma sono meno visibili i processi con cui questi si raggiungono.
- Una maggior *integrazione tra la visione antropologica e pedagogica* che viene dichiarata nel progetto e gli altri elementi che lo costituiscono: l'attenzione alla persona; il lavoro con la famiglia; il collegamento con le altre istituzioni.

La gestione delle opere dipende dalla comunità delle FMA o da una fondazione/associazione costituita da FMA e laici. In generale si lavora in rete con altri organismi che si interessano di bambine, ragazze, giovani in situazione di disagio.

Anche in questo seminario sono stati realizzati alcuni laboratori. Nel primo, che trattava il tema dell'animazione e della formazione della comunità educante, si è evidenziata la necessità di agire con una mentalità progettuale e nello stile del coordinamento per la comunione, tenendo presente il documento delle *Linee orientative della missione educativa*.

Nel secondo laboratorio si è approfondito lo spirito di famiglia alla luce del principio della *resilienza* come risorsa per risanare le ferite e trasformare la vita, e si è cercato di individuare le linee di fondo necessarie a costruire un ambiente di famiglia idoneo a formare donne capaci di affermare la loro dignità e di collaborare al bene comune.

Per aderire in modo più coerente al contesto, e per valorizzare le ricche esperienze delle FMA partecipanti, si sono approfonditi i seguenti temi: le radici delle situazioni di disagio giovanile in Asia, il traffico degli essere umani, l'esperienza religiosa nelle/nei giovani in situazioni di disagio, la formazione delle operatrici/degli operatori, i percorsi educativi e terapeutici verso l'autonomia e l'inserimento socio-lavorativo, il lavoro in rete. Come significativa esemplificazione di tale processo è stata presentata l'esperienza di *Laura Vicuña Foundation*.⁶¹

⁶¹ La Fondazione, con sede nella casa ispettoriale delle FMA a Manila, promuove progetti per bambine e bambini della strada, lavora in rete con numerose Istituzioni pubbliche, Organizzazioni Non Governative ed è un'agenzia accreditata dal *Department of Social Welfare and Development* dello Stato delle Filippine (cf BORSI - CHINELLO - MORA - ROSANNA - SANGMA, *Strade verso casa* 208-210).

Il primo contributo, *le radici delle situazioni del disagio giovanile in Asia*,⁶² ha proposto una chiave di lettura della situazione tentando di andare oltre l'analisi per focalizzare le cause del disagio e riflettere sul tipo di risposta educativa necessaria.

Le culture asiatiche danno grande rilievo al valore della famiglia e della comunità, per questo gli ambienti educativi delle FMA sono chiamati a offrire esperienze di comunità sia nella gestione che nell'impostazione della vita quotidiana. Si è pure sottolineato il valore dell'identità femminile: laiche e consacrate, insieme, danno risposta a situazioni di disagio delle giovani generazioni offrendo un'esperienza di maternità positiva a coloro che non ne hanno fatto esperienza, oppure che l'hanno sperimentata in modo negativo.

Un'altra problematica molto attuale per il contesto asiatico è il *traffico degli essere umani*, un campo che le FMA in Asia sono chiamate a conoscere meglio per progettare iniziative utili alla prevenzione del traffico e dello sfruttamento di bambine, adolescenti e giovani donne. A questo proposito sono emerse alcune proposte concrete per affrontare il problema:

- Predisporre itinerari di educazione preventiva, educazione alla resilienza e alla reciprocità.
- Aprire opere a favore delle vittime per aiutarle ad inserirsi nella società.
- Progettare azioni di *advocacy*.⁶³

Il tema dell'*esperienza religiosa nelle/nei giovani in situazioni di disagio*⁶⁴ ha evidenziato che la dimensione religiosa ha un ruolo importante nella rigenerazione delle persone ferite da abbandono e violenza. Si è sottolineata la necessità di tenere presente che la formazione religiosa deve partire dalla situazione concreta di bambine e ragazze con la con-

⁶² Cf LIGO Arche, *Youth at Risk in Asia: Push and Pull Factors*, in APGE/Asia/Dossier Calamba City 1-4.

⁶³ *Advocacy* significa letteralmente "farsi promotore e patrocinare attivamente la causa di qualcun altro". Nel campo della salute, l'*advocacy* consiste nell'uso strategico di informazioni e altre risorse (economiche, politiche, ecc.) per modificare decisioni politiche e comportamenti collettivi ed individuali allo scopo di migliorare la salute di singoli o comunità. Attraverso l'*advocacy* si mira a modificare gli esiti di politiche pubbliche o di decisioni allocative che hanno un impatto diretto sulla vita delle persone.

⁶⁴ Cf CASTALONE Estrella, *The Religious Experience of Young People at Risk*, in APGE/Asia/Dossier Calamba City 1-6.

sapevolezza che, a causa delle esperienze vissute da queste persone, spesso non è facile mediare alcuni valori religiosi e spirituali. Per questo, in tali opere è necessario abilitarsi a proporre itinerari di educazione alla fede collegati ad una proposta formativa integrale cioè che tenga conto di tutte le dimensioni della persona.

Circa *la formazione delle operatrici/degli operatori nei centri per giovani in situazioni di disagio*⁶⁵ è stata ribadita l'importanza di curare la formazione professionale degli educatori e delle educatrici a partire dal loro ruolo e compito, con una particolare attenzione alle FMA. Va inoltre rafforzata la consapevolezza che gli educatori laici sono *partner* che condividono con le religiose l'impegno della missione educativa e che quindi vanno coinvolti come veri e propri collaboratori.

Riguardo all'aspetto dell'educazione *all'autonomia e all'inserimento socio-lavorativo* si è ribadita l'importanza di un approccio integrale alla persona che sappia tener conto della dimensione educativa e terapeutica dei percorsi formativi.⁶⁶

Nella riflessione si sono poi delineati alcuni elementi fondamentali di un possibile percorso verso l'autonomia:

- 1) Formazione alla stabilità emotiva.
- 2) Formazione professionale.
- 3) Esperienza pratica nel campo di lavoro.
- 4) Educazione alla scelta del lavoro.

5) Formazione all'autonomia intesa come capacità di gestire e progettare la vita quotidiana in tutti i suoi aspetti. Va tenuto presente che l'accompagnamento delle giovani è richiesto anche dopo la loro uscita dall'ambiente educativo.

Attraverso la presentazione dell'esperienza di *Laura Vicuña Foundation* si sono evidenziati i vari tipi di rete che si possono mettere in atto in favore dell'educazione di bambine/i, adolescenti, giovani in difficoltà ed alcune convinzioni fondamentali per usufruire di questa modalità di lavoro.

Il lavoro in rete può essere realizzato *ad intra* (tra FMA e laici, o tra le diverse opere delle FMA) o *ad extra* (con la Famiglia Salesiana,

⁶⁵ Cf MISQUITTA Margaret, *Formation of the Educators in our Centres for Young People at Risk*, in *ivi* 1-4.

⁶⁶ Cf SONG Agata, *Percorsi educativi e terapeutici verso l'autonomia e l'inserimento socio-lavorativo per giovani in diversi pericoli, bisognose di protezione*, in *ivi* 1-3.

altre congregazioni religiose, gruppi e associazioni, uffici governativi e non governativi). Lavorare in rete è una scelta indispensabile perché il disagio giovanile è causato da molteplici fattori, per questo, tale lavoro esige da parte delle FMA una competenza personale, professionale e la responsabilità nella gestione dei progetti.⁶⁷

Le conclusioni dell'incontro evidenziano alcune aree d'intervento per affrontare le sfide attuali del contesto asiatico e dare una risposta coraggiosa ai bisogni educativi di questi destinatari.

Le partecipanti si sono sentite interpellate dalla realtà dell'AIDS e del traffico degli esseri umani, due fenomeni reali, ma di cui non si parla a livello pubblico nel continente; per questo si auspica una maggiore attenzione, da parte delle Ispettorie, alle giovani generazioni ferite da queste piaghe. Un'altra forma di povertà in aumento e a cui si vuole dare risposta è quella delle bambine/i, adolescenti e giovani i cui genitori sono emigrati in altri Paesi per motivi economici.

Si è rimarcata, infine, la necessità che nel coordinamento della Pastorale Giovanile si tenga conto della realtà dell'emarginazione. Nel *Progetto Ispettoriale per la Pastorale Giovanile* dovrebbe essere quindi posta l'attenzione alle/i bambine/i, giovani in situazione di disagio. Tale sensibilità avrebbe bisogno di diventare un impegno di tutta l'Ispettorica e non solo delle FMA più sensibili a questo tema. Ne consegue l'urgenza della preparazione del personale, sia religioso che laico dal punto di vista professionale e spirituale.

Per quanto riguarda le FMA, si dovrebbe rivedere il piano di formazione per far sì che tale sensibilità sia presente all'inizio del cammino formativo. In alcune Ispettorie del continente l'esperienza risulta già avviata.

Al termine del seminario le rappresentanti delle due Conferenze interispettoriali del continente⁶⁸ hanno avvertito l'esigenza di continuare il processo approfondendo la riflessione sulle nuove povertà giovanili, che provocano disagio ed emarginazione, e la ricerca di strategie per qualificare i progetti educativi.

⁶⁷ Cf SANTA ANA Maria Victoria, *Networking: The LVF Experience of Networking In Facing the "Crisis" Situation of Children & Youth*, in *ivi* 1-6.

⁶⁸ Ci si riferisce rispettivamente alla CIAO (Conferenza Interispettoriale Asia Orientale) e alla PCI (Conferenza Interispettoriale India).

3. La verifica del processo: le prospettive emergenti dal seminario conclusivo

La *Programmazione dell'Istituto per il Sessennio 2002-2008*⁶⁹ prevedeva la celebrazione di un seminario conclusivo con l'obiettivo di verificare il lungo processo intrapreso su *Sistema preventivo e situazioni di disagio*. Tale riunione si è tenuta a Roma, nella Casa generalizia dell'Istituto delle FMA, dal 16 al 22 maggio 2007 ed è stata animata dagli Ambiti per la Pastorale Giovanile e per la Famiglia Salesiana.⁷⁰

Al seminario hanno partecipato ventisette FMA rappresentanti delle Conferenze interispettoriali dei diversi continenti. Sono stati anche invitati alcuni esperti di diversi ambiti (pedagogico, teologico, sociologico e storico) la cui partecipazione ha potuto arricchire le discussioni e la conduzione dell'incontro.

Dalla riflessione e dal confronto tra le partecipanti è emersa la necessità della formazione specifica per il personale che lavora in questi ambienti educativi e l'importanza del sostegno e dell'assunzione da parte delle Ispettorie di queste opere. Si è costatato che l'instabilità e il cambio frequente del personale non favorisce la qualità educativa. Questo evidenzia un'insufficiente comprensione della risposta carismatica che viene offerta dalle case-famiglia, dai centri di accoglienza, dalle case per le bambine/i della e nella strada. Tali opere si caratterizzano per l'impostazione educativa e salesiana ed interpellano le comunità educanti in ordine ad una sempre maggiore qualificazione pedagogica e carismatica degli operatori, nella convinzione che il Sistema preventivo si dimostra valido ed efficace anche per l'educazione di soggetti fortemente feriti.

Il confronto tra le partecipanti ha evidenziato l'importanza di attualizzare continuamente il metodo salesiano anche perché la sua caratteristica di essere un "sistema educativo aperto" favorisce il dialogo con alcune categorie pedagogiche contemporanee.

Altri elementi focalizzati nel seminario vertono sulla necessità dell'integrazione tra educazione formale e non formale ai fini della formazione integrale della persona, sull'importanza della relazione educativa che possiede in sé anche una forte valenza terapeutica, sulla necessità del

⁶⁹ ISTITUTO FMA, *Programmazione per il sessennio 2003-2008*, 33.

⁷⁰ Il presente paragrafo presenta una sintesi dei contenuti del seminario (cf SEMINARIO DI VERIFICA DEL PROCESSO, in APGE/Sintesi dei contenuti/Dossier Roma 1-6).

lavoro costante sulle regole perché la loro assunzione è graduale, lenta, sull'urgenza dell'attenzione alla famiglia e sulla necessità di creare il "clima" di famiglia per un'efficace educazione.

Rimane aperto l'interrogativo sul come "esprimere" l'affetto con soggetti che hanno forti carenze affettive soprattutto in un clima culturale di confusione morale e di relativismo come è quello odierno.

L'intervento di Grazia Loparco,⁷¹ studiosa e docente di storia della Chiesa presso la Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione «Auxilium», ha offerto alcune provocazioni scaturite dall'agire educativo delle FMA nel corso della storia e che si offrono anche oggi come criteri di rilettura delle opere in vista di una risposta inculturata alla missione dell'Istituto:

- La necessità di ritornare continuamente all'ispirazione educativa originaria di don Bosco e di Maria Domenica Mazzarello.
- L'attenzione ai destinatari prioritari della missione educativa.
- Il rinnovamento delle opere e dell'azione educativa a partire dall'identità carismatica dell'Istituto delle FMA. Lungo la storia, infatti, le FMA pur mancando a volte di mezzi e di preparazione sono state creative nel cercare le risorse e nel chiedere collaborazioni in tutte le direzioni possibili per rispondere alle urgenze e ai bisogni educativi.
- La domanda su quali sono le urgenze oggi e come si deve rispondere, quali schemi bisogna rompere, quali prospettive di ricerca attivare per realizzare un'educazione che sia davvero preventiva.

Altri temi di approfondimento particolarmente importanti sono stati il progetto educativo personalizzato e l'educazione alla fede.

La realizzazione del *progetto educativo personalizzato* è sentito come una necessità in tutti i contesti. In alcuni di essi si è all'inizio, in altri luoghi si cercano altri modelli meglio rispondenti alla situazione socio-culturale. Si è inoltre sottolineato che tale progetto dovrebbe essere caratterizzato dai valori del carisma, che a loro volta qualificano la casa salesiana differenziandola da altre istituzioni che lavorano con ragazze e ragazzi in difficoltà.

Alcune indicazioni riferite al metodo educativo salesiano riguardano lo "stile" di approccio (gioia, clima di famiglia, amicizia, rapporto dia-

⁷¹ Cf LOPARCO Grazia, *Le FMA e le "figlie della strada" (1906-1946). Iniziative e interrogativi*, in APGE/Interventi/Dossier Roma (per il testo completo della relazione cf il CD-Rom allegato alla pubblicazione).

logico fondato sul mutuo rispetto ed accettazione); il lavoro in “équipe” che si concretizza nel pensare, nel progettare, nell’agire mettendo al centro la persona; l’ambiente educativo caratterizzato da un “modo” di essere presenti e di accompagnare ciascuno.

Si è anche considerata l’importanza di tenere presente il quadro teo-antropologico che orienta l’azione educativa.

Nello sviluppo delle diverse aree formative è significativo attenersi ai seguenti criteri:

- la centralità della persona;
- l’integralità dell’educazione;
- l’individuazione delle risorse personali e non solo delle carenze;
- la qualità della relazione;
- la trasversalità della dimensione femminile;
- l’attenzione ai problemi specifici dell’infanzia e della donna, in particolare la violenza;
- la formazione della cittadinanza attiva e responsabile;
- l’attenzione alla legislazione vigente nei diversi Paesi che regola il servizio di queste istituzioni educative.

Circa *l’educazione alla fede* si è riaffermato che essa è una risorsa e va curata fin dall’inizio del processo educativo. Essa richiede itinerari personalizzati che partono dalla situazione della persona in crescita. Educare alla fede oggi non è facile. La domanda di fondo verte sulle modalità con le quali fare la proposta esplicita in un contesto sempre più multireligioso e multiculturale. I tentativi di risposta a questo interrogativo evidenziano la necessità di curare l’accoglienza, la testimonianza, i gesti, la proposta e l’interiorizzazione dei valori, il dialogo interreligioso e interculturale. Si è pure sottolineato che l’educazione alla fede è frutto di una scelta condivisa a livello comunitario ed è un processo che a poco a poco conduce anche all’annuncio esplicito.

Alcuni contenuti della fede sono stati sperimentati come particolarmente efficaci per le ragazze in situazione di rischio:

- La figura di *Maria* come donna e madre.
- La centralità della *Risurrezione di Cristo*, evento culmine del mistero pasquale, da annunciare e considerare come avvenimento che per eccellenza contrasta la cultura di morte che le bambine/i, adolescenti e giovani in situazioni di disagio sperimentano in prima persona.
- La presentazione di Dio provvidente e buono.

È indubbio che l'educazione alla fede interpella prima di tutto la formazione delle FMA. I riferimenti metodologici non sono sempre chiari e per questo motivo è necessario ogni volta rielaborare il progetto.

Educare alla fede non è un'utopia, ma un impegno che interpella continuamente ciascun educatore ed educatrice a ripensare anche la propria esperienza di Dio e ad esprimerla in modo sempre più convincente ed appassionato sia a livello personale che comunitario.

Attraverso gli spunti offerti dall'intervento del sociologo Mario Pollo, si è poi evidenziata la necessità di ridare la parola ai ragazzi/e come modalità fondamentale per lo sviluppo della loro autocoscienza, come consapevolezza della propria dignità e come possibilità di emancipazione nella vita sociale. Il reinserimento sociale, infatti, è il passo più delicato e difficile per queste persone e richiede agli educatori e alle educatrici l'investimento di molte energie e una particolare attenzione al rispetto dei ritmi personali. Le azioni poste in atto in queste opere sono come semi che fanno sperare il germinare di una grande speranza, perché, se si migliora la qualità degli interventi, si contribuisce a cambiare la cultura globale.

Nella riflessione si è pure evidenziato che la categoria pedagogica della *resilienza* arricchisce la comprensione del Sistema preventivo ed è una qualità femminile capace di sanare le ferite dell'esistenza. Accanto ad essa si pone anche la risorsa costituita dalla famiglia, qualunque essa sia e qualunque siano le esperienze vissute da bambine/i, adolescenti e giovani nei suoi confronti.

Esistono diversi tipi di famiglia (famiglia allargata, mono-parentale, in cui spicca la centralità della figura femminile e l'assenza della figura paterna; famiglia in situazione di migrazione, di guerra). In essa, evidentemente, vi sono anche differenti modalità di relazione interpersonale; ciò invoca una diversità di processi e strategie di intervento nei confronti dei genitori e/o dei parenti.

Nella relazione con la famiglia emerge pure la necessità di tenere conto delle legislazioni che regolano l'istituto familiare nei diversi Stati (ad esempio, va tenuto in considerazione come in alcuni contesti le leggi sono contrarie alla concezione cristiana della famiglia).

Si è vista infine la necessità da parte delle FMA di essere propositive anche nei confronti della legislazione e si considera urgente che l'Istituto si renda presente quando sono violati i diritti della persona e in particolare dell'infanzia.

Per molti ragazzi e ragazze la comunità è il modello alternativo di fa-

miglia, cioè l'unica possibilità di percepire in qualche modo una realtà familiare. La casa di accoglienza è quindi chiamata a far sperimentare nella concretezza delle relazioni quotidiane tale clima.

Rimane una domanda aperta: Come aiutare le ragazze, i ragazzi a convincersi che hanno il diritto di formare una famiglia diversa da quella sperimentata?

Le partecipanti hanno pure evidenziato la necessità di affrontare in modo più approfondito le seguenti tematiche:

- Dignità della donna (come trattare questo aspetto in un contesto multiculturale e multireligioso?).
- Violenza nei confronti della donna (come prevenire e rompere il ciclo della violenza?).
- Educazione alla sessualità secondo la prospettiva femminile (come prevenire le gravidanze non desiderate e/o precoci, i casi di aborto?).
- *Empowerment* (potenziamento) delle famiglie attraverso una formazione specifica su queste tematiche: relazione di coppia, risoluzione dei conflitti, educazione dei figli, formazione ai valori e microimprenditorialità.

Per quanto riguarda la comunità degli educatori-educatrici a partire dall'esperienza si è riaffermata l'importanza di educare insieme. L'educazione è espressione della fecondità di un ambiente e della ricchezza di una comunità, non è responsabilità di una sola persona. Di conseguenza tutti coloro che sono al servizio del progetto educativo sono coinvolti secondo il loro specifico ruolo e compito nella comune missione formativa.

Nella riflessione si è pure dialogato sul profilo dell'educatrice-educatore come persona in continua crescita e che si perfeziona insieme alle/ ai bambine/i, adolescenti, giovani, ma soprattutto non si sente una persona già arrivata. Stare con persone a rischio significa molto spesso per l'educatore-educatrice confrontarsi con le zone d'ombra personali. La sfida è in questo caso quella di affrontare positivamente tale realtà per imparare a gestire i conflitti interni. Di qui, evidentemente, la necessità che l'adulto che opera in questi ambienti abbia un sufficiente equilibrio psico-affettivo, sia competente e animato da passione educativa.

Risulta indispensabile inoltre accompagnare e prendersi cura di chi opera direttamente con bambine/i, adolescenti, giovani in situazioni di disagio per prevenire il *burn-out*, cioè lo *stress* causato dall'eccessivo

lavoro e dalla tensione psicologica nell'affrontare i problemi educativi emergenti da situazioni particolarmente difficili.

In modo particolare gli educatori e le/i responsabili dell'opera sono chiamati a trovare spazi per riprendere energie, per accompagnare chi arriva e si inserisce in essa come educatore ed educatrice. È stata pure rilevata l'importanza di salvaguardare il coinvolgimento della comunità delle FMA perché anche le religiose possano condividere la responsabilità dell'opera ed avvicinarsi nella sua gestione.

L'obiettivo finale è quello di giungere a predisporre percorsi formativi dove FMA e laici possano riflettere insieme sulle reciproche esperienze conciliando innovazione, formazione e ricerca. Essere capaci di ripensare l'azione educativa consente, infatti, di "produrre ricerca" e migliorare la qualità dell'azione; da qui scaturisce l'impegno di documentare e raccogliere le buone pratiche. In questa linea si auspica un maggiore scambio e dialogo con centri di ricerca o di studi superiori che possano offrire un adeguato sostegno in ordine ad una sempre migliore qualificazione della proposta educativa.

Le riflessioni conclusive hanno ribadito l'importanza di maturare, a livello di Ispettorìa e di Istituto, una maggiore consapevolezza circa il significato di queste opere e di progettare in modo più preciso e completo la formazione del personale FMA prevedendo dei percorsi che a partire dalla formazione iniziale possano sensibilizzare le future educatrici alla realtà delle bambine/i, adolescenti e giovani in situazione di disagio e le mettano a contatto con le opere che si occupano direttamente di emarginazione giovanile.

Per quanto riguarda la tematica del lavoro in rete si è ribadito ulteriormente come questa sia oggi per l'Istituto delle FMA una scelta prioritaria, a condizione che si rafforzino l'identità carismatica e ci siano le competenze adeguate per fare un cammino insieme ad altri. Infatti, non basta entrare in reti coordinate da altri, ma è urgente essere propositive e organizzare e suscitare reti. Quando poi si prende parte ad una rete già costituita è importante salvaguardare la propria autonomia; in questo senso è necessario informarsi sulla visione e sulle scelte che stanno alla base di determinate reti o gruppi d'interazione.

Educare le giovani, i giovani a conoscere e a servirsi delle reti è oggi imprescindibile nell'azione educativa così come formare persone critiche che comprendano i fenomeni che vivono, capaci di organizzarsi e di far valere i propri diritti. È perciò necessario insegnare a sostenere le proprie proposte ed idee.

Nella giornata conclusiva del seminario di verifica si è giunte alla formulazione di alcune proposte che possono orientare l'Istituto delle FMA, mentre altri suggerimenti sono stati consegnati alla riflessione delle Conferenze interispettoriali dei diversi continenti. Infine, si è formulata la proposta che verrà consegnata al Capitolo Generale XXII.⁷²

Le scelte a livello mondiale scaturite dalla riflessione sono otto e dovrebbero orientare la continuità della riflessione sulla qualità educativa delle opere che si occupano di bambine/i, adolescenti, giovani in situazioni di disagio:

1. Rivedere l'intenzionalità educativa del nostro essere per i più poveri alla luce del Sistema preventivo vissuto nei diversi contesti. Ripensare il coordinamento nelle Ispettorie e di conseguenza i processi di ristrutturazione in relazione a questa priorità.

2. *Maturare a livello di Istituto una maggiore consapevolezza dell'importanza di queste opere* e prevedere la formazione del personale. Formare le FMA fin dal periodo iniziale sviluppando la capacità progettuale.

3. Curare la *formazione* e la *professionalità a tutti i livelli* dei membri della comunità educante. In particolare favorire l'educazione interculturale, interreligiosa per rispondere al vasto fenomeno della mobilità umana che tocca in modo specifico queste opere.

4. Promuovere *l'educazione alla fede* come risorsa su cui scommettere per risvegliare le potenzialità e la dignità della persona, nella convinzione che solo incontrando Gesù Cristo si raggiunge la pienezza della vita.

5. Educarci ed educare *all'amore, alla sessualità* nella prospettiva della reciprocità, elaborando itinerari educativi per le bambine e le giovani che sono discriminate in quanto "donne".

6. Potenziare *il lavoro con la famiglia*, nonostante le difficoltà oggettive che si sperimentano, per prevenire il disagio e sostenere la responsabilità educativa nei confronti dei figli.

7. Favorire *la qualità educativa delle opere* attraverso strutture agili in cui si vive in modo autentico lo "spirito di famiglia". Evitare opere troppo grandi che impediscono di condividere la vita con i poveri.

⁷² Cf SEMINARIO DI VERIFICA DEL PROCESSO, in APGE/Conclusioni/Dossier Roma 1-3.

8. Promuovere *il lavoro in rete* per essere più propositive nei campi dell'educazione, della giustizia, della pace, dei diritti umani.

9. Favorire il *microcredito* come possibilità di finanziamento autonomo delle opere stesse, come opportunità e sostegno all'autoimprenditorialità delle famiglie e dei soggetti a rischio che lasciano le opere e si inseriscono nuovamente nelle dinamiche del vivere sociale.⁷³

Nel presente capitolo si è inteso ripercorrere le tappe salienti del processo su *Sistema preventivo e situazioni di disagio* durato nove anni e progettato dagli Ambiti per la Pastorale Giovanile e la Famiglia Salesiana dell'Istituto delle FMA. La lettura ha fatto emergere la ricchezza dell'esperienza vissuta nella quale si è cercato di coniugare il polo della ricerca e della riflessione scientifica con quello della prassi.

Nei diversi seminari, infatti, si è privilegiata l'elaborazione corale del "sapere". Le partecipanti perciò sono state sollecitate a confrontare la loro esperienza educativa personale e comunitaria costituita di conoscenze e di acquisizioni apprese sul campo attraverso la prassi, con il punto di vista di esperti in dialogo con le prospettive pedagogiche contemporanee. Anche se in modo limitato e circoscritto, i seminari continentali hanno permesso di accostare alcune problematiche emergenti e specifiche del contesto, come si è visto in particolare per i seminari tenuti in Africa e Asia.

Va inoltre sottolineata la fecondità del dialogo tra Sistema preventivo e alcune categorie culturali significative per un'educazione integrale oggi, quali la reciprocità, la *resilienza* e l'*empowerment*, l'interculturalità. Esse attendono ancora di essere studiate ed approfondite continuando il fruttuoso e ricco dialogo iniziato con questo processo.

Nella prospettiva preventiva che caratterizza e qualifica il metodo educativo salesiano si è individuata una strategia fortemente umanizzante e portatrice di trasformazione sociale in linea con il magistero ecclesiale e con la ricca tradizione della pedagogia cattolica. I nuclei essenziali di tale visione si possono focalizzare attorno all'attenzione alla persona e alle potenzialità di cui è portatrice, alla necessità dell'approccio educativo amorevole, all'urgenza di articolare una proposta di esperienza religiosa che risponda ai bisogni profondi delle bambine/i, adolescenti e giovani in particolari situazioni di sofferenza o disagio, ed infine alla valorizzazione dell'istruzione e della professione come mo-

⁷³ Cf *ivi* 1.

dalità di miglioramento delle condizioni dell'esistenza e di salvaguardia dei diritti fondamentali.

La forte istanza progettuale insita nel Sistema preventivo, l'armonia interna che lo caratterizza e lo qualifica in forma sistemica derivano da un'antropologia fondata sulla visione cristiana della vita e della persona umana, uomo-donna in reciprocità, ed aprono alla "speranza certa" di poter rispondere ai bisogni educativi di bambine/i, adolescenti, giovani dei diversi contesti. La consapevolezza che l'educazione è una realtà comunitaria orienta a dare qualità all'interazione, a sostenere la complementarità dei ruoli, la sussidiarietà e la corresponsabilità, ovvero a qualificare sempre meglio in questa linea gli ambienti educativi delle FMA.

Le grandi tematiche emerse, studiate ed approfondite durante il processo derivano dall'analisi dei progetti elaborati nelle comunità educanti delle opere in favore di bambine/i, adolescenti e giovani in situazione di disagio presenti nell'Istituto.

La sintesi di tali nuclei è stata rielaborata ed approfondita alla luce dell'intero processo e nel confronto con le stimolazioni provenienti dai contributi offerti nel percorso. Essi si raccolgono attorno ai nuclei presentati nei capitoli seguenti: la persona in crescita, il rapporto con la famiglia o con gli adulti significativi, la comunità delle educatrici ed educatori, il lavoro in rete.

LA PERSONA IN CRESCITA AL CENTRO DELLA PROGETTUALITÀ EDUCATIVA

OTTONE Enrica - SÉIDE Martha

Le nuove povertà giovanili emergenti dal contesto globale sfidano le FMA a progettare percorsi educativi per accogliere, sostenere e formare persone, in particolare quelle in età evolutiva, in situazione di disagio. I progetti presentati nei seminari assumono modalità e sfumature differenti a seconda dei contesti, degli ambienti e dei bisogni dei destinatari.¹

Nei Paesi economicamente meno sviluppati, in modo particolare nelle periferie delle grandi metropoli, il fenomeno ha proporzioni più rilevanti a motivo delle difficili condizioni sociali, economiche e politiche. Tuttavia, esso è in continuo aumento anche in altri contesti e ciò a causa dell'accrescersi del divario tra ricchi e poveri, che è uno degli effetti perversi della globalizzazione economica, e con l'imperare del pensiero neoliberale e il diffondersi del relativismo morale e del nichilismo.²

Nelle opere delle FMA per bambine e bambini, adolescenti e giovani donne in situazione di disagio si incontrano volti concreti di persone che nel loro cammino di crescita hanno dovuto affrontare forti condizionamenti di tipo economico, sociale e culturale e che portano dentro di sé un'esperienza marcata dal dolore e dall'incertezza nei confronti del presente e del futuro.³

¹ Cf ISTITUTO FMA, *Perché abbiamo vita* n. 163.

² L'aumento del fenomeno è documentata nei Rapporti regionali dell'UNICEF (cf <http://www.unicef.org/>).

³ Cf AMBITO PER LA PASTORALE GIOVANILE, *Amore e progettualità per risvegliare*

Alcuni di essi sono segnati da povertà economica e addirittura da miseria, sono esclusi dai circuiti sociali dell'istruzione e della formazione al lavoro; molti sperimentano la mancanza di una famiglia di riferimento, vivono in contesti sociali degradati, sono sfruttati da terzi sia nel commercio sessuale che nell'accattonaggio, nel lavoro minorile o nella criminalità organizzata; altri ancora, mancano di prospettive di senso e sperimentano la solitudine affettiva, il maltrattamento fisico o psicologico; alcuni hanno fatto uso di droghe ed altri hanno contratto l'HIV/AIDS.⁴

L'età dei destinatari delle opere abbraccia l'arco che va dagli 0 ai 18 anni, ma in alcuni casi ci si rivolge anche a giovani adulti e alle donne. Costoro hanno vissuto e vivono una situazione personale, familiare, sociale, ambientale di disagio, svantaggio o deprivazione che può aver ostacolato, rallentato o bloccato il loro sviluppo a vari livelli, sia fisico, che cognitivo, emotivo, relazionale, morale, spirituale. In queste persone, i normali bisogni educativi quali il desiderio di sviluppare competenze, la necessità di appartenenza, di identità, di valorizzazione e di accettazione, di autonomia, di partecipazione, di protagonismo, di crescere nella fede, assumono una connotazione specifica. Per rispondere alle esigenze di questi destinatari, gli educatori devono sviluppare competenze e risorse specifiche, cioè qualitativamente migliori e più efficaci delle competenze di base richieste agli educatori in genere, e devono prevedere interventi adatti per potenziare le loro risorse ed intervenire nelle loro difficoltà.⁵

Dai progetti delle opere che si interessano in modo specifico di bambine/i *della e nella* strada in America Latina, a partire dalla prassi, emerge il fecondo rapporto esistente tra la prospettiva pedagogica della *resilienza* e il Sistema preventivo. L'esperienza svolta da alcune FMA del Brasile e dell'Argentina nel recupero di soggetti a rischio dimostrano l'efficacia di questa relazione.⁶

La letteratura internazionale, del resto, evidenzia come in molte parti del mondo i temi connessi allo studio delle situazioni di alta

vita e speranza. Esperienze di educazione non formale, Roma, Istituto Figlie di Maria Ausiliatrice 2002, 43.

⁴ Cf *ivi* 44.

⁵ Cf IANES Dario - CRAMEROTTI Sofia, *Il Piano educativo individualizzato. Progetto di vita. Guida 2005-2007*, Trento, Erickson 2005, 15.

⁶ Cf BORSI - CHINELLO - MORA - ROSANNA - SANGMA, *Strade verso casa* 174-175; 177-181.

vulnerabilità e alle possibili forme di aiuto contemplanò il concetto di *resilienza* come uno dei fondamentali punti di vista dai quali procedere per favorire processi di reintegrazione.⁷ Essa può essere definita come «la capacità o il processo di *far fronte, resistere, integrare, costruire* e riuscire a riorganizzare positivamente la propria vita nonostante l'aver vissuto situazioni difficili che facevano pensare a un esito negativo».⁸

Nella prospettiva della *resilienza* la persona è considerata nella sua integralità, perciò le eventuali carenze di cui soffre vengono collocate in un quadro più ampio impedendo in tal modo di identificare la persona con i suoi problemi. Essa, infatti, conserva molte potenzialità che sono da riscattare, far emergere e potenziare. In questo senso, la *resilienza* ben si coniuga con la ricerca del “punto accessibile al bene” propria del Sistema preventivo.

1. Il progetto educativo personalizzato⁹

Il documento *Linee orientative della missione educativa delle FMA* suggerisce di valorizzare il progetto educativo personalizzato come «la modalità più adatta per coinvolgere bambine, bambini, ragazze, ragazzi nel processo di rielaborazione del proprio vissuto».¹⁰

L'esigenza di elaborare il progetto educativo personalizzato (PEP) è avvertita in tutti i contesti in cui le FMA operano a favore di bambine/i, adolescenti, giovani in situazione di disagio, anche se le condizioni socio-culturali e le situazioni contingenti non sempre ne rendono possi-

⁷ Cf MALAGUTI Elena, *Educarsi alla resilienza. Come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*, Gardolo (TN), Erickson 2006, 178.

⁸ *Ivi* 16.

⁹ Il Progetto Educativo Personalizzato assume anche altre denominazioni quali Progetto Educativo Individualizzato oppure Progetto di vita. In questa sede si preferisce usare il termine “personalizzato” perché più comprensivo della realtà della persona. Infatti, il pedagogo Victor García Hoz attribuisce all'espressione “educazione personalizzata” un senso più ampio rispetto a quello di “educazione individualizzata”. La personalizzazione che intende l'autore è orientata all'educazione integrale della persona e si propone di aiutare l'allievo a svilupparsi come essere umano e di offrirgli l'opportunità di scoprire e rafforzare i suoi talenti in tutti gli aspetti, cognitivi, affettivi e morali (cf GARCÍA HOZ Víctor, *Educación personalizada*, Madrid, Ediciones Rialp SA 1988).

¹⁰ ISTITUTO FMA, *Perché abbiano vita* n. 176.

bile l'attuazione. Emergono però differenze significative nel modo di considerarlo e di attuarlo.¹¹

In linea generale, si va diffondendo la consapevolezza che il PEP non è un semplice strumento, né tanto meno un documento da compilare, ma è anzitutto un *processo* che l'intera équipe degli educatori compie in stretto rapporto con il soggetto in crescita e, dove è possibile, con la famiglia e i servizi territoriali. È un itinerario riflesso e condiviso di conoscenza, progettazione e monitoraggio orientato ad accompagnare nella crescita ciascuna persona in modo qualificato e personalizzato. L'istanza progettuale, infatti, «indica corresponsabilità e coerenza; l'esistenza cioè di una vera comunità educativa».¹²

Il PEP risponde all'esigenza di personalizzare l'educazione, cioè di offrire risposte educative adeguate ai differenti bisogni educativi di ciascuno e di coinvolgere la persona in crescita nel processo di costruzione della propria vita intorno al progetto personale.¹³

Il quadro teo-antropologico e carismatico che orienta l'azione educativa differenzia l'opera delle FMA da quella di altre istituzioni che lavorano con persone in situazioni di disagio. Questo non solo per la diversa visione della persona e del fine dell'educazione, ma anche per il modo di intendere l'intero processo educativo.¹⁴ Esso, infatti, è impostato su un modello di prevenzione promozionale e tipicamente educativo che si differenzia da quello di origine medica assistenziale. È tuttavia sempre latente il rischio che, nell'impostazione delle opere, ci si soffermi soltanto sulla diagnosi e sull'individuazione delle cause del disagio, senza giungere ad offrire uno spazio adeguato alla ricerca del potenziale umano di ciascun soggetto.¹⁵

Le opere delle FMA si ispirano ad una visione antropologica che pone la persona al centro del processo educativo e la considera nella sua globalità. L'approccio educativo pertanto consiste nell'individuazione delle risorse personali e non solo delle carenze, nello stabilire un

¹¹ Cf SEMINARIO DI VERIFICA DEL PROCESSO, in APGE/Sintesi gruppi/Dossier Roma.

¹² Cf PELLERÉY Michele, *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*, Roma, LAS 1999, 92.

¹³ Cf AMBITO PER LA PASTORALE GIOVANILE, *Amore e progettualità* 45.

¹⁴ Cf SEMINARIO DI VERIFICA DEL PROCESSO, in APGE/Sintesi dei contenuti/Dossier Roma 2.

¹⁵ Cf POLLO Mario, *Note intorno ai progetti educativi sviluppati nell'ottica del Sistema preventivo e rivolti a bambine, bambini, adolescenti e giovani in situazione di emarginazione e di disagio*, in APGE/Interventi/Dossier Roma 1-2.

rapporto dialogico fondato sul reciproco rispetto e accettazione, nella realizzazione dell'*assistenza salesiana*, cioè uno stile di presenza educativa propositiva, fondata su un clima di famiglia, di amicizia e di gioia. Con i bambini e le bambine, i ragazzi e le ragazze in situazione di disagio, è infatti, la relazione stessa a possedere una valenza terapeutica.¹⁶

L'attuazione del PEP comporta generalmente alcune fasi di lavoro che sono strettamente collegate e interdipendenti. I tempi, i percorsi e le modalità di attuazione di ciascuna fase variano a seconda dell'età e della situazione dei destinatari, del contesto socio-culturale e del tipo di opera.

Avvicinamento e accoglienza - Il lavoro educativo con persone in situazione di disagio richiede in primo luogo l'accoglienza della persona in crescita nella sua effettiva realtà. Il contatto/aggancio dell'educatore, di tutti i membri della comunità educante e anche degli altri coetanei presenti nella struttura, è finalizzato ad attivare una prima conoscenza e a porre le basi per costruire una relazione significativa.

Nel caso delle bambine/i, delle ragazze, dei ragazzi di strada, ad esempio, l'avvicinamento può avvenire nei luoghi di aggregazione spontanea, in strada, nelle zone di ritrovo (stazioni, mercati) o in servizi aperti (centri di ascolto, strutture socio-sanitarie). Questa fase, a volte, può richiedere un lavoro previo di mappatura del territorio e di ricognizione delle opere per le persone in situazione di disagio. In seguito, dopo che la relazione interpersonale si è consolidata, viene proposto l'eventuale inserimento in una struttura semi-residenziale o residenziale.¹⁷

Analisi delle condizioni di ingresso e stesura del profilo personale - La seconda fase del percorso consiste nell'analisi dei reali bisogni, cioè della domanda educativa del soggetto. Questa tappa ha lo scopo di mettere in luce, a partire da una visione positiva della persona in crescita e più in generale della donna e dell'uomo maturi, «la discrepanza, o distanza, esistente tra una situazione o stato educativo desiderato o 'quale dovrebbe essere' e la situazione 'quale essa è'». ¹⁸

¹⁶ Cf SEMINARIO DI VERIFICA DEL PROCESSO, in APGE/Sintesi gruppi/Dossier Roma.

¹⁷ Cf REGOLIOSI Luigi, *La strada come luogo educativo. Orientamenti pedagogici sul lavoro di strada*, Milano, Unicopli 2000, 75-76.

¹⁸ PELLERREY, *Educare* 84.

Il lavoro qui si concentra sulla “diagnosi funzionale educativa”, cioè su una conoscenza della persona orientata a individuare i punti di forza e di debolezza e i bisogni educativi in vista dell’elaborazione di obiettivi, attività e atteggiamenti educativi “su misura”.¹⁹

Accanto ai bisogni di crescita e di sviluppo tipici della loro età, nei destinatari che vivono particolari situazioni di disagio si manifestano anche bisogni “speciali” legati a disturbi generalizzati dello sviluppo, dell’apprendimento (calcolo, lettura, scrittura, linguaggio), del comportamento (iperattività, condotta sregolata, aggressiva, antisociale, provocatoria, passiva) e, in alcuni casi, anche disturbi dovuti a ritardo mentale o a patologie della motricità, sensoriali, neurologiche.

Nel momento conoscitivo può essere utile riferirsi al modello concettuale sulla salute e sul funzionamento globale della persona elaborato dall’Organizzazione Mondiale della Sanità che classifica gli ambiti personali e ambientali in cui la persona in crescita può evidenziare risorse e/o difficoltà.²⁰ È opportuno inoltre accostare le numerose ricerche che mettono a fuoco la sub-cultura nella quale vivono le bambine, i bambini, le ragazze e i ragazzi di strada nei vari contesti.²¹

La raccolta di informazioni e l’individuazione dei bisogni educativi sono orientate a evidenziare punti di debolezza, ma anche punti di forza in ciascuna delle dimensioni della persona. Tale processo è condotto in modo interdisciplinare, servendosi di strumenti diversi (protocolli e griglie di osservazione, diario, intervista). Solitamente avviene con la partecipazione attiva di tutti gli operatori (educatore, psicologo, medico, assistente sociale), con il coinvolgimento dei destinatari stessi e, dove è possibile, della famiglia e delle istituzioni e strutture pubbliche e di esperti esterni (medico, nutrizionista, giudice, assistente sociale).²²

¹⁹ Cf IANES - CRAMEROTTI, *Il piano educativo* 33 ss.

²⁰ Il modello denominato ICF (*International Classification of Functioning, Disability and Health*) è pubblicato in varie lingue sul sito Internet: <http://www.who.int/classifications/icf/site/icftemplate.cfm>. Per la traduzione italiana cf ORGANIZZAZIONE MONDIALE DELLA SANITÀ, *ICF: International Classification of Functioning Disability and Health*, Trento, Erickson 2002.

²¹ Si vedano, ad esempio, i seguenti studi: APTEKAR Lewis, *Street Children of Cali*, Durham (North Carolina), Duke University Press 1988; LUCCHINI Riccardo, *Sociologie de la survie: l'enfant dans la rue*, Paris, Presses Universitaires de France 1996.

²² In alcuni contesti, ad esempio, in Europa e in alcuni Paesi dell’America Latina, dove bambine/i, adolescenti e giovani sono affidati dal tribunale, esiste una documentazione informativa previa (diario o storia di vita, cartella della psicologa, cartella scolastica) raccolta dagli operatori che hanno seguito l’iter del minore. Tale documentazione

Il periodo di osservazione in vista della stesura del profilo personale varia a seconda delle situazioni. In alcuni contesti questa fase dura 15 giorni, in altri 3/6 mesi, in altri un anno intero.²³

Determinazione di obiettivi e di strategie educative - I dati sulla persona in crescita vengono messi a confronto e organizzati in un quadro sintetico e unitario che permetta di comprendere le caratteristiche personali, il livello raggiunto e le abilità possedute, le potenzialità e gli aspetti inadeguati o carenti per poi trasformarli in un insieme coerente e dinamico di obiettivi a breve, medio e lungo termine.

Il passaggio successivo consiste nell'individuazione di strategie educative, cioè mezzi concreti per favorire il raggiungimento degli obiettivi definiti facendo leva sulla *resilienza* delle persone in crescita. Si individuano perciò attività, esperienze, materiali, strumenti e tecniche con un'attenta ricognizione delle risorse disponibili (persona in crescita, comunità educante, famiglia e territorio). In questo lavoro di progettazione, in molti casi, si coinvolge anche la persona in crescita.²⁴

Verifica e riprogettazione - Dopo un tempo stabilito, che varia da un mese a tre/sei mesi, ci si ritrova in équipe per verificare il percorso compiuto e per accordarsi su come proseguire.²⁵

Durante i periodici momenti di verifica si approfondiscono le dinamiche individuali e relazionali del soggetto e, se ci sono, dei familiari o degli adulti di riferimento. Si procede poi ad una eventuale riformulazione degli elementi del progetto e si imposta una terapia di aiuto e di sostegno alla famiglia.

La verifica è orientata a rilevare il grado di crescita e di autonomia raggiunto dal soggetto, in vista del suo progressivo distacco dalla comunità di accoglienza e dell'eventuale reinserimento nella famiglia di origine o in quella affidataria.²⁶

La verifica e la riprogettazione dovrebbero caratterizzare ogni fase

è regolata dalle Leggi vigenti nei diversi Paesi (cf SEMINARIO DI VERIFICA DEL PROCESSO, in APGE/Sintesi gruppi/Dossier Roma).

²³ Nell'esperienza spagnola, i due *tutor* (un uomo e una donna) che seguono il bambino elaborano la bozza del progetto educativo che viene discussa e arricchita con l'équipe. Ogni *tutor* segue 5 bambini (cf *l. cit.*).

²⁴ Cf *l. cit.*

²⁵ Cf *l. cit.*

²⁶ Cf AMBITO PASTORALE GIOVANILE, *Amore e progettualità* 45.

del percorso, non solo il termine di esso. Tutti gli elementi del PEP, come pure i metodi, le tecniche, le strategie e gli obiettivi, possono trovare conferma, essere parzialmente modificati oppure del tutto rivisti alla luce degli obiettivi individuati.

2. Le dimensioni della persona in crescita

Nel lavoro educativo ispirato dai criteri del metodo salesiano la persona è considerata nella sua globalità e integralità, cioè in tutte le sue dimensioni: religiosa, spirituale, emozionale, affettiva, fisica, sociale, cognitiva, razionale e volitiva; ciascuna di esse è considerata in rapporto alle diverse fasi evolutive e, nella scelta degli obiettivi, si rispetta il principio di gradualità.

La prospettiva della *resilienza*, considerata a partire da un approccio polisemico,²⁷ coniugata con la visione pedagogica del Sistema preventivo, offre stimoli fecondi per la ricerca di strategie che permettano di riannodare i fili di una storia interrotta che non deve essere negata e che non eliminerà gli eventi traumatici. Infatti, per superare una deformazione occorre trovare uno spazio, fisico e mentale che offra alla persona in crescita possibilità di recupero e di sviluppo.²⁸

Sviluppare la capacità di *resilienza* implica anche la ricerca di percorsi adatti ad aiutare la persona e il gruppo a camminare su un doppio binario: «il mondo interiore del trauma e le risorse, le competenze, le abilità che nonostante tutto si sono costruite».²⁹

Le aree o dimensioni della persona intorno alle quali si raggruppano i principali obiettivi educativi sono le seguenti:

- *Area della sicurezza emotiva e dell'autonomia personale*: bambine/i, adolescenti e giovani in situazione di disagio hanno bisogno di essere aiutati a ricostruire e accettare la propria storia personale, a sviluppare comportamenti ed abiti corretti e autonomi in relazione all'igiene personale e dell'ambiente, all'alimentazione, alla salute, alla gestione del denaro e allo sviluppo della capacità di resilienza.
- *Area affettiva, emotiva, sessuale, relazionale, sociale*: si punta a far

²⁷ Cf MALAGUTI, *Educarsi alla resilienza* 187-193.

²⁸ Cf *ivi* 185.

²⁹ *Ivi* 46.

riconoscere ed esprimere i propri sentimenti, maturare e/o recuperare rapporti sociali e affettivi sereni, non aggressivi (con i coetanei, i gruppi informali di appartenenza, la famiglia, gli educatori, le persone di altro sesso), a gestire e risolvere i conflitti, ad interagire in modo maturo e responsabile in gruppo, ad aprirsi gradualmente verso comunità più ampie, a sviluppare la coscienza dei propri doveri e diritti, ad imparare a partecipare in modo attivo e solidale.

- *Area cognitiva e meta-cognitiva*: si aiuta a crescere nella conoscenza realistica di sé e degli altri, del mondo esterno e a diventare capaci di operare in esso, a sviluppare e/o recuperare capacità “logiche” e intellettuali e ad accrescere la creatività.
- *Area della comunicazione e dei linguaggi*: si facilita la comprensione delle comunicazioni orali e scritte, la conoscenza, l'accettazione e il rispetto delle regole, si abilita ad esprimersi con diversi codici comunicativi.
- *Area morale e religiosa*: si favorisce l'acquisizione e l'elaborazione dei valori per conoscere, accettare e rispettare norme morali, aprirsi al trascendente, sviluppare la coscienza religiosa.
- *Area dell'orientamento e del progetto di vita*: si costruisce insieme un chiaro e realistico ideale di sé, per prepararsi e orientarsi al lavoro ed inserirsi, in seguito, in un'attività lavorativa.

Il prospetto proposto e riportato in dettaglio nella tabella 1, pur senza avere alcuna pretesa di esaustività, offre alcuni suggerimenti utili per elaborare il profilo del soggetto e per determinare gli obiettivi educativi. Le aree o dimensioni della persona, i nuclei e gli esempi di obiettivi sono stati individuati attraverso l'analisi dei progetti disponibili all'Ambito di Pastorale Giovanile e sono stati arricchiti dal confronto con l'esperienza delle partecipanti alla verifica del processo *Sistema preventivo e situazioni di disagio*, nonché dal riferimento a quadri educativi teorici.³⁰

³⁰ Un esempio di quadro teorico educativo è presentato in BONCORI Lucia, *Un questionario per la formulazione collegiale degli obiettivi educativi*, Parte I, in *Orientamenti Pedagogici* 22 (1975) 3, 471-486.

Tab. 1 - *Quadro di riferimento delle aree o dimensioni della persona per giungere alla elaborazione degli obiettivi educativi*

AREE	NUCLEI ESSENZIALI	ESEMPI DI OBIETTIVI
Sicurezza emotiva e autonomia personale	Ricostruzione e accettazione della propria storia personale	Descrive il suo vissuto Dà un senso alle sue esperienze Sviluppa un concetto di sé differenziato (sé corporeo, familiare, sociale...) Riconosce i propri limiti in modo realistico Si sente globalmente capace Coglie gli aspetti positivi di un passato personale problematico Recupera le figure genitoriali Recupera le figure degli altri adulti significativi (es. gruppi informali)
	Sviluppo di comportamenti e abiti corretti e autonomi in relazione a: - igiene personale e dell'ambiente - alimentazione - salute - gestione del denaro	Si prende cura del proprio corpo Si alimenta in modo corretto Impara gradualmente a gestire il denaro con responsabilità ed equilibrio
	Sviluppo della capacità di resilienza	Affronta le prove della vita senza lasciarsi abbattere Sa riorganizzare positivamente la propria vita
Affettiva, emotiva, sessuale, relazionale, sociale	Riconoscimento ed espressione dei propri sentimenti	È consapevole di provare sentimenti di diversa intensità, qualità, durata Riconosce sentimenti positivi (gioia, serenità...) e negativi (tristezza, rabbia, paura...) Esprime i propri sentimenti
	Maturazione e/o recupero di rapporti sociali e affettivi buoni (sereni, non aggressivi) con: - coetanei - gruppi informali di appartenenza - famiglia - educatori - altro sesso - "altro" per cultura	Cerca e accetta il contatto sociale Ha rispetto per gli altri È capace di sentire problemi, gioie... di altri Investe risorse personali per il bene dell'altro/a con cui è in sintonia o in relazione d'interscambio Ha una relazione serena e responsabile con la propria sessualità Sa interagire in gruppo
	Capacità di gestire e risolvere i conflitti	Sa dialogare Assume atteggiamenti di ascolto Rispetta le differenze (cultura, religione, età...) Sa decentrarsi da sé e sa vivere atteggiamenti empatici
	Maturazione della capacità di interagire in gruppo e apertura graduale verso comunità più ampie	Sa giocare con gli altri Sa collaborare per la realizzazione di un progetto comune Si inserisce positivamente in gruppi sportivi e o ricreativi e culturali
	Senso dei propri doveri e diritti	Conosce i propri diritti e doveri Sa salvaguardare i propri diritti
	Partecipazione attiva	Si impegna in un lavoro utile in comunità Partecipa a iniziative pubbliche, feste, ecc. Partecipa alla discussione politica per migliorare la qualità della vita
	Solidarietà	Fa esperienza di servizio gratuito Si fa animatore e promotore di sviluppo tra i soggetti che hanno le stesse difficoltà

AREE	NUCLEI ESSENZIALI	ESEMPI DI OBIETTIVI
Cognitiva e meta-cognitiva	Conoscenza realistica di sé e degli altri	È capace di comprendere, descrivere, ricordare i propri sentimenti È consapevole dei propri limiti Sa autovalutarsi e valutare con realismo
	Conoscenza del mondo esterno e capacità di operarvi	Manifesta comportamenti di osservazione, attenzione, concentrazione Legge la realtà in termini problematici Risolve problemi offerti dalle circostanze Risolve piccoli problemi che nascono dall'esperienza
	Sviluppo e/o recupero di capacità "logiche" e intellettuali	Sa osservare Sa comprendere un testo, uno spettacolo Sa esprimere relazioni Sa dare giudizi Sa formulare un progetto di lavoro Sa seguire un ordine razionale Sa riflettere sul proprio modo di imparare
	Creatività	È capace di considerare un fatto da più punti di vista È capace di produrre idee e realizzazioni diverse
Comunicazione e linguaggi	Comprensione di comunicazioni orali e scritte	Conosce un'adeguata terminologia Comprende il senso letterale immediato Comprende le implicazioni
	Conoscenza, accettazione e rispetto delle regole	Rispetta i turni di parola Mantiene l'attenzione alla conversazione Interviene con pertinenza
	Espressione con vari codici comunicativi	È capace di esprimere il suo parere in pubblico Conosce e usa le nuove tecnologie È capace di esprimersi attraverso il disegno, la danza
Morale e religiosa*	Acquisizione ed elaborazione di valori	Sa esprimere la propria interiorità Distingue il bene dal male, la giustizia dall'ingiustizia È capace di operare scelte in base a una scala di valori
	Conoscenza, accettazione e rispetto delle norme	Riconosce e valuta le conseguenze delle sue azioni Distingue il comportamento corretto da quello sbagliato Conosce e rispetta le regole
	Apertura al Trascendente	È capace di porsi domande di senso Sa cogliere l'esistenza di una realtà che non si vede e si tocca È capace di silenzio
	Sviluppo della coscienza religiosa	Apprezza i valori della religione cattolica Conosce e rispetta le altre religioni
Orientamento e progetto di vita	Costruzione di un chiaro e realistico ideale di sé	È consapevole delle sue capacità Fa progetti realistici per il futuro Supera gli atteggiamenti assistenzialistici
	Preparazione e orientamento al lavoro	Si impegna nell'apprendistato Individua e sceglie un lavoro
	Inserimento in un'attività lavorativa	Sa come presentarsi per essere assunto Sa svolgere i compiti lavorativi per mantenere un lavoro

* Per una visione più completa cf tabella 2.

3. Alcuni percorsi da promuovere

Nella prospettiva dell'umanesimo cristiano tipica del Sistema preventivo, che ispira l'azione educativa delle FMA, la centralità della persona e la dimensione trascendente della vita occupano un posto fondamentale. Di conseguenza, lo sviluppo del protagonismo, la promozione dell'autonomia responsabile e la crescita nella fede costituiscono degli elementi vitali del progetto educativo. Quindi, collocandoci in quest'ottica di educazione integrale, è importante identificare i percorsi da incentivare per essere fedeli alla spiritualità e all'esperienza educativa di don Bosco e di Maria Domenica Mazzarello.

3.1. *Lo sviluppo del protagonismo e dell'autonomia responsabile*

Nella missione educativa, si cura in particolare il protagonismo perché le persone in crescita diventino progressivamente autonome e capaci di prendere decisioni libere e responsabili. Se questo principio vale per ogni processo educativo, per bambine/i, adolescenti, giovani in disagio questa è una condizione indispensabile per restituire loro dignità. Come esprime efficacemente il documento delle *Linee orientative della missione educativa*: «a Valdocco e a Mornese la predilezione per le giovani e i giovani “poveri, abbandonati ed in pericolo” segna la missione educativa. L'esigenza di favorire l'accesso all'educazione soprattutto delle giovani generazioni più a rischio è un impegno che porta a evitare ogni forma di esclusione e di assistenzialismo, nella consapevolezza che gli ambienti salesiani interpellano il protagonismo delle persone e contribuiscono a trasformare il territorio in cui sono inseriti a partire dai piccoli e dai poveri che sono posti al centro di ogni progetto educativo».³¹

In questa linea, i progetti educativi nell'ambito dell'emarginazione sottolineano che uno degli obiettivi prioritari nel lavoro con le/i ragazze/i in difficoltà è lo sviluppo del protagonismo inteso come formazione della coscienza. Esso si «caratterizza come capacità di formarsi opinioni sui fenomeni della vita, di prendere delle decisioni e soprattutto di agire per trasformare l'esistenza».³²

³¹ ISTITUTO FMA, *Perché abbiano vita* n. 146.

³² BORSI - CHINELLO - MORA - ROSANNA - SANGMA, *Strade verso casa* 169.

Il lavoro educativo che promuove il protagonismo delle persone in crescita riconosce, valorizza e potenzia la loro capacità di critica, di proposta, di trasformazione e di produzione di cultura. Le bambine, i bambini, le/gli adolescenti e le/i giovani sono in grado di offrire un contributo nelle decisioni e di partecipare attivamente in ogni circostanza della vita. A questo riguardo è importante ribadire che tra protagonismo e partecipazione esiste un legame molto stretto; infatti, la partecipazione indica il processo di assunzione di decisioni inerenti alla vita di una persona e a quella della comunità in cui vive. Si parla di processo perché a partecipare si impara solo attraverso la pratica quotidiana e graduale. Tutto questo si realizza a condizione che le/i bambine/i e gli adolescenti siano coinvolti dagli adulti in progetti per loro significativi.³³

A titolo esemplificativo si presentano l'obiettivo generale e gli obiettivi specifici di una delle opere che illustrano due livelli importanti nello sviluppo del protagonismo, quello personale e quello politico-sociale.

L'obiettivo generale – «sviluppare un progetto di educazione integrale con la bambina e la giovane in situazione di alto rischio fisico e/o morale per stimolare la capacità di partecipazione alla vita sociale, culturale, politica ed economica con senso cristiano»³⁴ – fa cogliere l'orizzonte globale dell'azione educativa dove si intrecciano il livello personale e sociale.

Gli obiettivi specifici della prima e della seconda tappa sono così espressi:

- « – risvegliare le motivazioni profonde in ordine al “voler crescere”;
- continuare il processo di crescita integrale per rinforzare la propria autonomia;
- elaborare il proprio progetto di vita a partire dalla storia personale per inserirsi in modo critico e costruttivo nella società con senso cristiano».³⁵

³³ La Scala della partecipazione elaborata in una ricerca commissionata dall'UNICEF sui bambini di strada e bambini lavoratori può essere uno strumento utile per riflettere e confrontarsi sul tema del protagonismo. Tre sono le forme di finta partecipazione e cinque i modelli di autentica partecipazione che si esprime in una gradualità di impegno crescente (cf INCONTRO EUROPEO CASE-FAMIGLIA, in APGE/Europa/Dossier Acireale, 15-28).

³⁴ *Casa Mamá Margarita* - Medellín, PEI, *Primer tomo, año 2001*, 21, in APGE/America/Progetti.

³⁵ *L. cit.*

Questi obiettivi evidenziano i punti cardine dello sviluppo del protagonismo, cioè la costruzione di sé e del progetto di vita, la relazione reciproca con gli adulti e il riconoscimento di bambine/i, adolescenti e giovani come soggetti attivi a livello sociale e politico nella costruzione di un nuovo modello sociale ispirato al Vangelo.

Per una reale promozione del protagonismo dei soggetti in crescita è necessario pensare a esperienze in cui i ragazzi e le ragazze non siano solo destinatari, utenti o fruitori delle iniziative, ma realmente attori di ciò che viene proposto. Il mondo adulto deve saper accogliere la creatività, la fantasia, la carica emotiva che bambini e adolescenti esprimono e, nel contempo, accettare la discontinuità, l'incoerenza, la provocazione. Promuovere e sostenere il protagonismo è possibile sia dando spazio all'esercizio dei diritti, sia favorendo occasioni di 'presa della parola', sia organizzando la possibilità di sperimentare la propria capacità propositiva e decisionale.³⁶

Lo sviluppo dell'autonomia responsabile è un altro elemento fondamentale richiamato costantemente nei progetti presi in considerazione. È importante sottolineare che in questi tipi di opere il coinvolgimento emotivo-affettivo degli educatori e delle educatrici è molto più forte e potrebbe tradursi in atteggiamenti di tipo assistenzialistico che generano dipendenze. Per questo motivo è necessario lavorare quotidianamente su due versanti: da una parte sul graduale distanziamento degli educatori e delle educatrici dalla realtà nella quale operano, dall'altra sull'acquisizione progressiva dell'autonomia responsabile da parte dei bambini, delle bambine, degli adolescenti e dei giovani.

L'autonomia responsabile è il processo che porta la persona a decidere di se stessa nelle diverse circostanze della vita, nel presente, nel futuro, in riferimento al senso delle sue ricerche, al tipo di relazioni che desidera, al tipo di attività che ha bisogno di sviluppare. Tutto questo però non in modo individualistico, ma tenendo presente le molteplici interdipendenze che caratterizzano l'essere nel mondo.³⁷

Per aiutare le persone in crescita a raggiungere un livello soddisfa-

³⁶ Cf MOVIMENTO PER L'AUTOSVILUPPO, L'INTERSCAMBIO E LA SOLIDARIETÀ (MAIS), *Il lavoro di strada come sviluppo della comunità locale. Esperienze del nord e del sud del mondo a confronto*. Candia, 14-15-16 ottobre 1996, Torino, 17 ottobre 1996, Torino, Stampato in proprio 1996, 51.

³⁷ Cf TORRES CARRILLO Alfonso, *Modernidad y nuevo sentido de lo comunitario*, in *Educación hoy* 29 (2000) 141, 33-48.

cente di autonomia responsabile i progetti insistono sulla necessità di aiutare i soggetti nel cammino di riconoscimento di sé, degli altri e della propria personale capacità di cambiare e di trascendersi.

Riguardo al riconoscimento di se stessi come persone, si ribadisce l'importanza di aiutare bambine/i, adolescenti e giovani a individuare serenamente le possibilità e i limiti della propria personalità, a prendere coscienza delle motivazioni che guidano l'azione, a scoprire attitudini, interessi, desideri e valori per chiarire e realizzare progressivamente il proprio progetto di vita. Inoltre si sottolinea che le persone in crescita devono essere aiutate a leggere con realismo e speranza le proprie esperienze di vita, sia quelle positive che quelle negative.

In tutto l'arco dell'età evolutiva nei progetti viene prestata un'attenzione particolare ai processi di maturazione nell'ambito psico-affettivo-sessuale in quanto se ne riconosce la centralità nello sviluppo di qualsiasi persona e ancor di più in quelle che sono segnate da forti condizionamenti personali, familiari, sociali, culturali ed economici. In questa direzione viene curata in modo particolare la relazione tra gli adulti (educatori, educatrici, genitori), tra questi e le bambine e i bambini e, infine, tra coetanei come supporto vitale a programmi specifici che cercano di approfondire e di accompagnare la maturazione delle persone in crescita.³⁸

Circa il riconoscimento degli altri come riferimento nella costruzione dell'autonomia responsabile, i progetti sottolineano l'importanza di imparare a relazionarsi in modo positivo. Questo comporta un lavoro assiduo perché ciascuno possa dare il proprio contributo alla costruzione di una società pacifica, solidale, rispettosa della dignità di tutti a partire dall'esperienza più vicina che è quella del gruppo, della piccola comunità, del quartiere, della città.

Diverse sono le proposte che vengono messe in atto per aiutare ciascuno ad interiorizzare il valore dell'altro come persona e a riconoscere l'impossibilità di pensarsi come individuo chiuso in se stesso. Molte di queste proposte fanno parte della prassi quotidiana delle opere, per esempio l'utilizzo di un linguaggio rispettoso dell'altro, la capacità di mettersi in ascolto e di dialogare, la possibilità di realizzare insieme giochi, compiti, attività diverse, l'operosità e la costanza nell'adempimento

³⁸ Cf *Canillitas con Laura Vicuña, Proyecto Educativo Promocional*, Santo Domingo - Repubblica Dominicana 1998, 23-24, in APGE/America/Progetti; *Casa-Familia "Laura Vicuña"*, San José del Valle - España, 3-4, in APGE/Europa/Progetti.

dei doveri quotidiani, il senso di responsabilità nei confronti della gestione degli spazi, dei tempi, degli oggetti e dell'ambiente in generale, il prendersi cura di un compagno/a.³⁹

È importante notare che l'assunzione di ruoli di responsabilità verso gli altri rappresenta simbolicamente un cambiamento di *status* immediatamente riscontrabile, con la possibilità di sperimentarsi in modo diverso, di potersi liberare dal proprio passato, di provare nuove forme di autonomia.⁴⁰ Tali micro-iniziazioni segnano il transitare delle persone verso una condizione di maggiore stima di sé, di emancipazione, di una considerazione di sé buona ancora da scoprire e manifestare.

Lo sperimentarsi in microiniziative di responsabilità e di cura nei confronti degli altri permette poi di tradurre l'esperienza in uno spazio di dono come prova di umanità.⁴¹

Per quanto riguarda il riconoscimento della possibilità di cambiamento e di trascendenza che ogni persona porta in sé nello sviluppo dell'autonomia responsabile, i progetti si muovono nell'ottica della *resilienza*,⁴² cioè nella convinzione che ogni essere umano è capace di costruire positivamente la propria vita nonostante le situazioni avverse che incontra. Perché questo possa essere sperimentato dai soggetti in crescita si insiste sulla necessità di creare un ambiente capace di accoglierli incondizionatamente, di aiutarli a dare un significato alla vita, di orientarli nello sviluppo delle abilità sociali, di stimolare la crescita dell'autostima e di favorire un clima di gioia e di espansione.

3.2. *La crescita nella fede: criteri orientativi per un percorso educativo unitario*

La formazione religiosa è sempre una questione delicata e diventa doppiamente difficile quando ci si trova di fronte a persone che sono state vittime di abbandono, di maltrattamento e di esperienze precoci di abusi. Infatti, esse sono state tradite dalle persone più significative della loro vita: padri o fratelli o parenti stretti o amici. In questa situa-

³⁹ Cf *Proyecto niñas en alto riesgo Casa Maín*, Bogotá - Colombia 2001, in APGE/America/Progetti.

⁴⁰ Cf CAIO Giulio, *Quando gli adolescenti si sperimentano come animatori. La dimensione formativa del protagonismo*, in *Animazione sociale* 37 (2008) 12, 53.

⁴¹ Cf *ivi* 54.

⁴² Cf BORSI - CHINELLO - MORA - ROSANNA - SANGMA, *Strade verso casa* 175-177.

zione è difficile comunicare alcuni elementi dell'esperienza cristiana e salesiana:

- *Dio come padre amabile* – in molti casi, l'immagine del padre è oscurata e peggio ancora rovinata, distrutta dall'abuso ricevuto proprio dal padre.
- *La famiglia come chiesa domestica* – molte ragazze hanno problemi familiari e una percezione negativa della famiglia. Per questo, il loro cammino di crescita umana e potenziamento sociale è possibile solo al di fuori del nucleo familiare dove hanno vissuto varie forme di violenza.
- *Le relazioni segnate dall'amorevolezza salesiana* – “persone importanti” della loro vita hanno tradito la loro fiducia e causato esperienze traumatiche e di forte sofferenza. Di conseguenza, vi è il pericolo di una percezione distorta: l'adulto amorevole è colto nella prospettiva dell'approccio sessuale.
- La finalità educativa salesiana – “*buoni cristiani ed onesti cittadini*” – deve essere correlata alla capacità di discernere il bene e il male. Molto spesso le persone in crescita sono incapaci di distinguere il giusto dallo sbagliato, l'onestà dalla falsità.⁴³

Pur tenendo presenti queste difficoltà reali, fortunatamente, l'esperienza educativa e anche clinica dimostra che le ferite narcisistiche della persona non cancellano la qualità delle sue disposizioni intellettive, la ricchezza dei suoi sentimenti e della sua sensibilità. Per queste persone, la religione può presentare un'attrattiva particolare, in quanto simboleggia un mondo ideale, radicalmente diverso da quello che finora hanno sperimentato.⁴⁴ Anzi, come afferma Gertrud Stickler, «la religione può rappresentare per le persone con ferite narcisistiche un'ancora di salvezza [...] nel senso che essa può aprire loro la prospettiva di una possibile uscita dal tunnel della chiusura egocentrica in cui si trovano, stimolandole ad aprirsi alla crescita e a una elaborazione psichica e re-

⁴³ Cf SEMINARIO DI VERIFICA DEL PROCESSO, in APGE/Persona in crescita. Scheda di lavoro 2/Dossier Roma; CASTALONE, *The religious experience*, in APGE/Asia/Dossier Calamba City 1-6.

⁴⁴ Ne è prova l'esperienza della formazione religiosa delle ragazze nel centro Laura Vicuña delle Filippine presentata dalla scheda di lavoro 2 appena citata; cf anche STICKLER Gertrud, *Ferite narcisistiche e dinamiche dell'evoluzione religiosa*, in ALETTI Mario - ROSSI Germano (a cura di), *Ricerca di sé e trascendenza. Approcci psicologici all'identità religiosa in una società pluralista*, Torino, Centro Scientifico Editore 1999, 58.

ligiosa progressiva».⁴⁵ Inoltre l'esperienza fatta in alcune opere delle FMA conferma che le esperienze in cui si giunge alla celebrazione cosciente dell'amore di Dio restituiscono sicurezza alle persone che hanno vissuto gravi traumi e l'incontro personale con Gesù le può condurre alla pienezza di vita.⁴⁶

L'atteggiamento religioso di ogni persona, affonda le radici nelle esperienze vissute a livello biologico, psichico e sociale, cioè nelle vicende ordinarie, vissuti che contribuiscono, in modo favorevole o sfavorevole, allo sviluppo della personalità religiosa, all'elaborazione dell'immagine di Dio e agli atteggiamenti di fronte alla vita ed ai valori.⁴⁷ Come afferma Umberto Guidotti, «l'educazione alla fede nei contesti [...] attanagliati dall'ingiustizia e dalla povertà, deve necessariamente incominciare dal corpo (sanare le ferite del corpo), passare poi dal cuore (sanare le ferite del dolore e dell'amore), lavorare sull'emotività, l'affettività, la tenerezza, la sessualità per arrivare in un secondo momento alla testa, alla ragione, ai principi, ai valori, fino alla contemplazione e all'adorazione del Dio vero».⁴⁸

Per questo, il processo di educazione alla fede con persone ferite da esperienze traumatiche è una risorsa che va curata fin dall'inizio del processo. Essa richiede innanzitutto un ambiente umano favorevole allo sviluppo di relazioni significative. Tale clima è la premessa ideale per offrire gradualmente la possibilità di fare esperienze che favoriscano la naturale apertura alla trascendenza presente nei soggetti e di un itinerario personalizzato che parta dalla situazione concreta della persona.

Dalle esperienze realizzate nei centri di accoglienza per bambine e bambini in situazione di disagio, come dalle ricerche condotte nel campo psicologico e religioso, si possono ricavare alcuni principi metodologici fondamentali che guidano l'educazione alla fede.⁴⁹

⁴⁵ *Ivi* 59.

⁴⁶ Cf ad esempio il progetto formativo del centro Laura Vicuña delle Filippine dove la formazione religiosa viene definita "esperienza di Dio".

⁴⁷ Cf STICKLER Gertrud - NUMUKOBWA Godelive, *Forza e fragilità delle radici. Bambine ferite da esperienze di traumi e di abbandono. La sfida dell'educazione*, Roma, LAS 2003, 143.

⁴⁸ GUIDOTTI Umberto, *Come educare nell'ambito dell'emarginazione la dimensione religiosa*, in BORSI - MORA - SANGMA, *Bambine, adolescenti e giovani a rischio* 72.

⁴⁹ Cf a questo proposito il capitolo IV dal titolo: *La religione, linfa per nutrire e vivere l'amore. Principi psicologici dell'educazione religiosa*, in STICKLER - NUMUKOBWA, *Forza e fragilità* 125-173.

- La *conoscenza delle difficoltà* che incontra la formazione religiosa delle persone in situazione di disagio. Il realismo di tale approccio non esclude che negli educatori e nelle educatrici vi sia la ferma *convinzione che esse sono figli/figlie amati da Dio*, quindi *raggiungibili da Lui* per una crescita graduale nella fede. Secondo la visione teo-antropologica che ispira l'azione educativa delle FMA, è imprescindibile tener presente questo principio per individuare le linee orientative adeguate in ordine ad una proposta significativa e per mantenere sempre alta la speranza nelle possibilità delle persone.
- *La conoscenza della persona e la personalizzazione del processo* – Si agisce con la consapevolezza che vi sono tanti processi di educazione alla fede quanti sono le/i ragazze/i. Per questo motivo, uno dei primi passi da assicurare è la conoscenza della persona attraverso il contatto diretto e tutti gli strumenti predisposti a questo fine, come viene indicato precedentemente dall'elaborazione del PEP.
- *La centralità di una relazione significativa* – La relazione positiva di una persona con Dio poggia su rapporti umani soddisfacenti, che facilitano alla persona l'apertura alle realtà superiori, invisibili, considerate come benefiche. Le relazioni umane costruttive e gratificanti diventano come un ponte per un'apertura personale a Dio, perché il Dio, che il ragazzo o la ragazza cerca e che lo affascina, non è una divinità astratta, ma qualcuno che si interessa della sua vita, da cui si sente amato, che entra nella sua storia principalmente attraverso la mediazione di quelle persone dalle quali si sente accolto e stimato. Quindi, l'impegno quotidiano degli educatori e delle educatrici nel costruire relazioni amorevoli e rispettose diventa la via privilegiata per arrivare a far sperimentare ai bambini e alle bambine, agli adolescenti e ai giovani la paternità/maternità di Dio. Ciò suppone, evidentemente, che gli adulti che operano nelle comunità sperimentino essi stessi un'esperienza religiosa viva e attraente.
- *Apertura alla trascendenza* – Per un'efficace educazione alla fede con persone in situazione di disagio, è necessario innanzitutto creare una struttura antropologica su cui l'annuncio possa trovare terreno fertile. Essa può essere preparata da un'azione educativa che aiuta la persona a sviluppare la capacità di vivere la dialettica desiderio-limite, ad accettare e amare la propria finitu-

dine attraverso il riconoscimento del limite del proprio corpo, la comprensione del profondo legame di dipendenza che lega l'io al noi attraverso il tu e, infine, la capacità di scandire il tempo della propria vita secondo un ritmo armonico che ne riveli il senso profondo. Infatti, l'apertura al mistero inizia quando si prende coscienza della propria condizione di creature. In questo caso è importante riconoscere che la debolezza non è un limite da superare, bensì un luogo da cui può nascere la propria forza.⁵⁰

- *Il risveglio della domanda religiosa e la gradualità della proposta* – L'interazione tra «desiderio e limite non serve solo a far fiorire la vita nella sua felicità, serve anche ad *aprire la vita al senso del mistero e all'invocazione di ciò che non è dicibile*, all'interno della vita stessa».⁵¹ Il momento in cui nasce la domanda religiosa è l'occasione favorevole per l'offerta di esperienze differenziate in base alle diverse età. Per le/i bambine/i e le/i fanciulle/i, il discorso dell'educazione alla fede sembra più agevole a condizione che tutta la vita sia concepita come preghiera e come possibilità di relazione con l'Assoluto. Con i preadolescenti e gli adolescenti è essenziale attivare percorsi che li orientino a porsi la domanda sul senso della vita.
- *Il valore educativo dell'esperienza* – Le esperienze realizzate nelle opere delle FMA, avvallate dalle ricerche in campo psicologico, evidenziano che gli atteggiamenti positivi e negativi nei confronti di Dio sono intimamente collegati con le relazioni significative che i soggetti hanno stabilito nei primi anni di vita. Esse costituiscono pertanto il punto di riferimento per costruire i percorsi seguenti. Questi, più che essere discorsi teorici sono itinerari che favoriscono lo sviluppo in forma esperienziale di atteggiamenti di silenzio, di riflessione. In questo caso è molto utile il contatto con la natura come scuola di ascolto e di stupore. Vengono anche incoraggiati i gesti di attenzione e cura dell'altro come cammino che porta a scoprire il mistero di Dio. Si propongono infine celebrazioni che partono dalla vita (grandi e piccoli avvenimenti, momenti di gioia e di dolore) e interpellano l'esistenza, evitando

⁵⁰ Cf POLLO Mario, *Note intorno ai progetti*, in APGE/Interventi/Dossier Roma 11; cf anche TONELLI Riccardo, *Itinerari per l'educazione dei giovani alla fede*, Leumann (Torino), Elledici 1991, 101-108.

⁵¹ POLLO, *Note intorno ai progetti*, in APGE /Interventi/Dossier Roma 12.

pratiche troppo strutturate. La convinzione che anima tali proposte è che «l'esperienza religiosa nella tradizione salesiana svolge un ruolo importante. Essa, offre punti di riferimento, significati, mezzi e sussidi peculiari che, mentre consolidano l'orientamento di fondo della personalità, aprono nuove possibilità e canali che accelerano i processi formativi».⁵²

In alcuni progetti in atto, vengono indicati spazi, tempi e modalità per l'educazione alla fede in senso esplicito: i mezzi tradizionali della pedagogia salesiana come il "buon giorno" o la "buona notte", la possibilità di prepararsi alla celebrazione dei sacramenti di iniziazione cristiana; i momenti di preghiera quotidiana personale e in gruppo; l'offerta di una catechesi esperienziale più attenta alla vita delle ragazze e dei ragazzi e l'inserimento attivo nella comunità parrocchiale. Un'attenzione particolare viene data all'incontro con la Parola di Dio. Le persone in crescita vengono aiutate a confrontarsi con la Parola e ad acquisire gradualmente il gusto della preghiera personale e comunitaria.⁵³

Pur riconoscendo le difficoltà inerenti alla formazione religiosa delle persone in situazione di disagio, le educatrici e gli educatori sono convinti che nella proposta di fede si trovano energie insospettate per la costruzione della personalità e per il suo sviluppo completo. I progetti testimoniano che si cerca di attuare una prassi cristiana fatta di gesti liberatori più che di parole e un'azione che favorisca soprattutto la presa di coscienza della propria dignità.⁵⁴

Per l'attuazione di tali progetti è essenziale che i membri della comunità educante siano in stato di continua formazione. Questa consapevolezza è ampiamente espressa nelle *Linee orientative della missione educativa* quando si afferma: «Appare importante qualificare i membri del nucleo animatore delle comunità educanti perché gioiosamente assumano questo compito prioritario e siano in grado di proporre alle giovani e ai giovani percorsi diversificati che accompagnino la crescita e la graduale assimilazione del progetto di vita cristiana».⁵⁵

⁵² Cf BORSI - CHINELLO - MORA - ROSANNA - SANGMA, *Strade verso casa* 153.

⁵³ Cf *Proyecto educativo María de Nazaret*, Tuxtla Gutiérrez - Messico, 7, in APGE/America/Progetti; *Proyecto Educativo de Centro "Casa María Auxiliadora"*, Granada, 28, in APGE/Europa/Progetti; cf anche *Progetto Centro Laura Vicuña, Filippine*, in APGE/Asia/Progetti.

⁵⁴ Cf SEMINARIO DI VERIFICA DEL PROCESSO, in APGE /Sintesi dei contenuti/Dossier Roma 1-6.

⁵⁵ ISTITUTO FMA, *Perché abbiano vita* n. 99.

Il documento individua anche i percorsi da proporre per incidere in modo efficace nella vita di bambine, bambini, adolescenti, giovani rilevando alcune aree di intervento quali *l'identità personale, la vita come vocazione, l'incontro con Cristo, l'apertura all'impegno nel sociale e nella comunità ecclesiale*. Inoltre, si sottolinea la necessità di tenere presenti le differenze legate al *sexso*, all'*età*, alla *situazione* e al *contesto socioculturale*.⁵⁶

A partire da questa prospettiva, le aree possono essere tradotte in un quadro di riferimento che privilegia la categoria dell'esperienza.⁵⁷ La seguente tabella è un esempio di come si potrebbero articolare le aree in modo unitario. Essa non ha pretese di esaustività e non rappresenta un modello da applicare, ma più semplicemente l'offerta di alcune suggestioni utili per ripensare in modo esplicito la proposta di fede.

A ciascuna area è affiancata, in forma trasversale, una icona mariana: in quella dell'identità personale l'immagine di Maria che cerca il figlio smarrito; in quella dell'incontro con Cristo, Maria madre ed educatrice che conduce a Gesù; nell'area dell'appartenenza alla Chiesa, Maria madre presente soprattutto sotto la croce; infine, in quella della dimensione vocazionale, Maria nel cenacolo come madre e maestra che accompagna la Chiesa nascente.

L'intento è quello di presentare, seppur solo in forma intuitiva, una pista di approfondimento dell'itinerario in prospettiva mariana. Le bambine, adolescenti e giovani che vivono situazioni di disagio, molto spesso in cammino verso il recupero della figura materna, sono particolarmente sensibili a tale dimensione. Diventa perciò particolarmente significativo presentare Maria come madre che prende per mano e conduce con ferma dolcezza nel proprio itinerario di vita, è guida nel recupero della propria identità personale, maestra nell'indicare suo Figlio come il Salvatore, madre che "rimane" accanto anche nelle prove talora drammatiche della vita, vera educatrice che conduce a riappropriarsi in forma nuova della propria vita e a riprogettarla in chiave vocazionale.

In questo senso, Maria è una figura di riferimento non solo per le persone in crescita, ma anche per le educatrici, gli educatori e per tutta la comunità educante.

⁵⁶ Cf *ivi* 97.

⁵⁷ Gli elementi fondamentali di questa tabella costituiscono la sintesi del lavoro fatto in gruppo in riferimento alla scheda 2 riguardante la persona in crescita – dimensione della fede – nel corso del *Seminario di verifica del processo*.

Tab. 2 - *Linee orientative per elaborare percorsi di educazione alla fede per persone in situazione di disagio*

Aree	Nuclei per la formulazione degli obiettivi	Obiettivi	Esperienze	Indicatori
Maria, madre alla ricerca del figlio smarrito (Nazaret-Gerusalemme)				
Identità personale Accogliere la vita come dono	Dall'esperienza di una vita "sfasciata" a quella di una vita rigenerata e accolta con gratitudine	Prendere coscienza delle proprie ferite per poterle accettare Risanare le ferite Trasformare le ferite Educare alla gratitudine	Colloquio con la guida Test di conoscenza di sé Perdono di sé e degli altri Revisione quotidiana di sé personale e comunitaria Celebrazione del perdono Celebrazione del compleanno, Festa della riconoscenza	Capacità di narrare l'esperienza con serenità Capacità di "perdonarsi" e di perdonare gli altri Capacità di ringraziare e di godere delle piccole cose
Maria, madre ed educatrice che ci porta a Gesù (Cana)				
Incontro con Cristo Incontrare il Dio della vita che ama e salva	Dall'incontro dei testimoni, all'incontro con Gesù amico, volto di Dio padre e madre	Promuovere relazioni educative significative Educare al silenzio e all'interiorità Educare al senso del sacro e alla preghiera Valorizzare i tempi liturgici per conoscere e incontrare la figura di Gesù Fare la proposta per un cammino graduale di fede attraverso la catechesi	Accoglienza cordiale e amore incondizionato Condivisione gioiosa della mensa Contatto con la natura e esercizio di silenzio Ottimizzazione dei momenti di "Buon giorno", della "Buona notte" e delle feste della tradizione salesiana Celebrazione della Parola Ascolto della musica sacra Iniziazione ad esprimersi in modo spontaneo nella preghiera Catechesi settimanale	Capacità di dialogo e di espressione dei propri sentimenti Capacità di godere la condivisione dei pasti Capacità di esprimere e condividere la riflessione e la preghiera personale Capacità di silenzio e di ascolto Lettura quotidiana del Vangelo Conoscenza iniziale di Gesù Cristo

Maria, madre sempre presente (Calvario)				
<p>Appartenenza alla Chiesa</p> <p>Accogliere la Chiesa come famiglia, comunione di persone e di popoli</p>	<p>Dall'esperienza della comunità di accoglienza come famiglia alla scoperta della Chiesa come famiglia</p>	<p>Creare un clima di famiglia e di amicizia</p> <p>Affidare piccole responsabilità nella gestione della casa</p> <p>Partecipare alle celebrazioni della parrocchia</p> <p>Preparazione graduale ai sacramenti dell'iniziazione cristiana</p> <p>Presentazione di testimoni della fede adatti alla loro esperienza (vita dei santi)</p>	<p>Incontro di gioco insieme, di festa</p> <p>Assunzione di piccole responsabilità nel gruppo</p> <p>Preparazione all'Eucaristia comprendendone i gesti e i simboli</p> <p>La riconciliazione come momento di confronto e di ricostruzione dell'amicizia</p> <p>Confronto con altri modelli di vita ecclesiale</p>	<p>Capacità di relazionarsi serenamente con gli altri</p> <p>Capacità di assumere la propria responsabilità nel quotidiano</p> <p>Partecipazione attiva ad un gruppo ecclesiale del proprio livello</p> <p>Partecipazione attiva alle celebrazioni ecclesiali</p> <p>Capacità di rileggere la propria esperienza alla luce dei santi coetanei</p>
Maria, madre e maestra che accompagna (Cenacolo)				
<p>La vita come compito</p> <p>Amare e servire la vita</p>	<p>Da una vita centrata su di sé a una vita messa al servizio degli altri</p>	<p>Scoprire i propri talenti</p> <p>Coltivare l'attenzione all'altro</p> <p>Educare al dono di sé e alla solidarietà</p> <p>Preparare e orientare al lavoro</p> <p>Educare al dialogo interreligioso</p>	<p>Colloquio - test - questionari, confronto con gli altri</p> <p>Piccoli gesti di attenzione, accoglienza e rispetto verso l'altro</p> <p>Esperienze di servizio e di condivisione</p> <p>Accompagnamento nel processo di inserimento in un'attività lavorativa</p> <p>Risposta ai bisogni religiosi fondamentali: bisogno di una vera conoscenza, di un ordine delle cose, di ritualità, spiegazione del fenomeno religioso, di esperienza religiosa, di discernimento</p>	<p>Capacità di riconoscimento e di stima di sé</p> <p>Capacità di ascolto, disponibilità, confronto</p> <p>Capacità di condivisione, solidarietà, riconciliazione e pace</p> <p>Esercizio di responsabilità</p> <p>Comprensione del senso del mondo e di essere al mondo; apprendimento del linguaggio simbolico delle religioni; conoscenza delle tradizioni religiose locali; esperienza significativa della propria religione; confronto e identificazione dei punti comuni e affini tra le religioni; rispetto delle differenze religiose; rispetto dei valori altrui.</p>

Gli spunti presentati offrono un quadro esemplificativo di come potrebbe essere impostata la proposta di fede nelle opere delle FMA per bambine/i, adolescenti e giovani in situazione di disagio. Esso rispecchia la scelta compiuta dall'Istituto delle FMA di operare con una mentalità progettuale che privilegi la logica del processo.

Al cuore di tale logica si colloca l'accompagnamento come strategia prioritaria. Esso si ispira alla tradizione dei grandi maestri di spiritualità come San Francesco di Sales e ai Fondatori dell'Istituto, san Giovanni Bosco e santa Maria Domenica Mazzarello che l'hanno tradotto nei percorsi della spiritualità salesiana. È un metodo rivolto «a orientare la persona a intraprendere la strada dell'amore di Dio e a fare un cammino di discernimento sulla propria esistenza a partire dall'esperienza quotidiana. Nel condurre alla perfezione dell'amore, [l'educatore] si dimostra sempre interessato a scoprire il progetto di Dio sulle singole persone, di cui rispetta l'unicità e la libertà. Cerca anzi di rinforzare e orientare la libertà perché si apra all'amore».⁵⁸

Se questa convinzione è valida per tutti, lo è maggiormente per coloro che hanno vissuto situazioni traumatiche e sono stati feriti nella dimensione affettiva. Pertanto, gli educatori e le educatrici devono essere esperti nell'arte di amare e trovare i percorsi adeguati per fare sperimentare a queste persone la forza sanante e trasformante dell'amore.

Suor Maria Victoria Santa Ana, responsabile del centro Laura Vicuña (Filippine), conferma che tali percorsi sono possibili. Le educatrici, infatti, quasi ogni giorno raccolgono dalle labbra delle bambine e dalle ragazze del centro espressioni di riconoscenza per aver trovato la casa e la famiglia da sempre desiderata. Afferma poi, che è affascinante vedere la forza trasformante dell'amore, costatare come l'ambiente ricco di calore umano è capace di aiutare queste piccole donne a recuperare la loro dignità come persone, a ritrovare in Dio la paternità mancata e in Maria la madre desiderata. Le FMA, con la loro scelta di vita consacrata, hanno la possibilità di sperimentare e di realizzare la maternità, potenziando in queste bambine e ragazze una vita sana che nel semplice quotidiano le rende protagoniste nella difesa dei loro diritti e di quelli degli altri. Si cerca di stimolarle ed accompagnarle a scoprire la bellezza del progetto di Dio su ciascuna di loro perché possano trovare il proprio posto nella società.⁵⁹

⁵⁸ ISTITUTO FMA, *Perché abbiano vita* n.110.

⁵⁹ Cf SÉIDE Martha, *Noi, donne amate*, in *Da mihi animas* 55 (2008) 3/4, 6.

IL RAPPORTO CON LA FAMIGLIA

CONTRERAS María de los Angeles

Per tutte le culture e religioni, ed in qualsiasi luogo e condizione, la famiglia «è l'ambiente nel quale il bambino può sviluppare le sue potenzialità, diventare consapevole della sua dignità e prepararsi ad affrontare il suo unico ed irripetibile destino».¹

Tale convinzione ha trovato ampio consenso nelle FMA partecipanti ai seminari di studio realizzati durante il processo *Sistema preventivo e situazioni di disagio*. Nella sintesi dei contenuti, infatti, esse affermano: «Crediamo nel ruolo sacro e insostituibile della famiglia nella crescita dei/delle giovani. [...] Essa, perciò, sarà sempre il miglior ambiente per i/le giovani, comunque e pur nelle difficoltà, perché nessuna situazione umana è irredimibile».²

1. Il ruolo insostituibile della famiglia

In linea con gli studi sulla famiglia, il sociologo Mario Pollo ribadisce l'idea che le famiglie vanno considerate «come un sistema capace di autoeducarsi, perché possiedono in sé le risorse per far fronte alle crisi che le attraversano e che pertanto le famiglie di questi bambini,

¹ PONTIFICIO CONSIGLIO DELLA GIUSTIZIA E DELLA PACE, *Compendio della Dottrina Sociale della Chiesa*, Roma, Libreria Editrice Vaticana 2004, 212; cf TORTELLO Mario - PAVONE Marisa, *Pedagogia dei genitori*, Torino, Paravia 1999.

² SEMINARIO DI VERIFICA DEL PROCESSO, in APGE/Sintesi dei contenuti/Dossier Roma 3.

laddove esistano, non devono essere considerate solo come portatrici di problemi ma anche di potenzialità e di risorse». ³ Le acquisizioni pedagogiche contemporanee fanno emergere la realtà multidimensionale dell'educazione sottolineando l'importante ruolo che svolge l'ambiente nel quale la persona nasce, vive e cresce. È questo, infatti, il luogo nel quale interagiscono le diverse variabili che concorrono a formare la persona. All'interno di questo contesto vitale, la famiglia è un polo determinante che va considerato anche quando le problematiche vissute dai suoi membri sembrano impedire il normale svolgersi del processo evolutivo. ⁴

Nonostante il largo consenso circa queste affermazioni di principio, dall'esperienza continua ad emergere la difficoltà incontrata dalle educatrici e dagli educatori nell'affrontare il rapporto con la famiglia. Le motivazioni di tale fatica sono legate da una parte alla complessità delle problematiche che investono la famiglia contemporanea, e dall'altra al fatto che le FMA operano in contesti culturali variegati e diversi nei quali emergono molti modelli di famiglia: da quelle monoparentali e/o multiproblematiche, alla famiglia allargata africana, a quelle che vivono in situazioni difficili o ai limiti della sopravvivenza, cioè in situazioni di guerra, sfollate o immigrate.

È inoltre il concetto stesso di famiglia che sta velocemente evolvendosi provocando la crisi del modello tradizionale e approdando a nuovi paradigmi a volte impropriamente legittimati dai governi, quali le famiglie di fatto o quelle formate da persone dello stesso sesso.

La conoscenza e la collaborazione con le famiglie risulta in alcuni casi difficoltosa anche per problemi logistici quali, ad esempio, la distanza geografica che separa le/i bambine/i che si trovano nelle case-famiglia dai loro nuclei familiari. E ancora, si costata l'incidenza delle tradizioni culturali e/o religiose, l'assenza di progetti con itinerari chiari per un lavoro con le famiglie e in genere alla mancanza di preparazione degli

³ POLLO, *Note intorno ai progetti*, in APGE/Interventi/Dossier Roma 8-9.

⁴ Sul ruolo della famiglia e la sua importanza in ordine all'educazione dei figli cf SCOLA Angelo, *Paternità e maternità nella cultura attuale*, in BONETTI Renzo (a cura di), *Padri e madri per crescere a immagine di Dio*, Roma, Città Nuova 1999, 13-36; GATTI Guido, *Globalizzazione e famiglia: problemi di educazione morale e di socializzazione*, in *Orientamenti pedagogici* 50 (2003) 5, 807-818; CHIONNA Angela, *La famiglia e l'educazione alla responsabilità: ragioni, modelli e prospettive*, in *La famiglia* 36 (2002) 216, 41-52; CAMPANINI Giorgio, *Padri e madri nella società e nelle famiglie che cambiano*, in *La famiglia* 34 (2000) 204, 32-42.

educatori – laici e religiose – per affrontare adeguatamente i diversi tipi di relazione, di processi e strategie di intervento con la famiglia. Infine, non sempre è presente una visione aperta e pedagogicamente aggiornata nei confronti delle famiglie disfunzionali.⁵

L'analisi dei progetti elaborati nelle opere delle FMA fa emergere che nello svolgersi del processo c'è stata una crescita di attenzione e di impegno nel lavoro in rete con il territorio per coniugare l'intervento educativo sulle persone in crescita con l'azione in favore delle figure genitoriali e la collaborazione con esse. Tuttavia, benché in alcuni contesti la legislazione vigente favorisca e richieda questo rapporto, nella maggior parte delle opere esso continua ad essere un traguardo da raggiungere. Infatti, mentre in alcune di esse le educatrici e gli educatori credono necessario realizzare un lavoro serio con le famiglie e aiutarle a normalizzare la loro realtà,⁶ nella maggioranza dei casi emerge la tentazione di rinunciare a lavorare con la famiglia per concentrare gli sforzi sulla persona del bambino, adolescente e giovane.⁷

2. Criteri e percorsi per l'intervento educativo con la famiglia

Il punto di partenza dell'intervento educativo *con e per* le famiglie è l'accoglienza e l'accettazione della loro situazione con comprensione e realismo, evitando «modelli stereotipati e pregiudiziali che oscurano l'unicità della famiglia, che spesso è vista solo come portatrice di carenze e di problemi».⁸ Si dovrebbe quindi partire dall'identificare la situazione della famiglia, focalizzandone dinamiche interne, problemi e risorse.⁹ In questo caso, gli educatori e le educatrici sono chiamati a collaborare in sinergia coinvolgendo tutti gli attori del processo educativo con ferma speranza che le situazioni possono sempre essere migliorate.¹⁰

⁵ Per *famiglie* "disfunzionali" si intendono quelle che non possono contare su di un ambiente favorevole al pieno sviluppo dei suoi componenti.

⁶ Cf SEMINARIO DI VERIFICA DEL PROCESSO, in APGE/Famiglia-Scheda 2/Dossier Roma.

⁷ Cf ID., in APGE/Sintesi dei contenuti/Dossier Roma 3.

⁸ POLLO, *Note intorno ai progetti*, in APGE/Interventi/Dossier Roma 9.

⁹ Cf AMBITO PASTORALE GIOVANILE, *Amore e progettualità* 55.

¹⁰ Cf SEMINARIO DI VERIFICA DEL PROCESSO, in APGE/Sintesi dei contenuti/Dossier Roma 3.

Un'esperienza significativa a questo riguardo è quella vissuta dall'équipe degli educatori della Casa *Mamá Margarita* di Medellín (Colombia). Essi realizzano un lavoro paziente e continuo che, attraverso un itinerario graduale, permette ai soggetti di ritrovare o ristabilire i propri vincoli familiari. Il processo comincia col prendere i primi contatti con l'ambiente familiare delle bambine/i ospiti della casa-famiglia, in seguito, si tesse pazientemente un lavoro educativo che punta a trasformare gradualmente le relazioni familiari per giungere, dove è possibile, ad ottenere il reinserimento nella famiglia di origine. La finalità dell'istituzione, infatti, non è quella di allontanare definitivamente le bambine/i dalle loro famiglie, bensì quella di stimolarne lo sviluppo personale ponendo la massima attenzione a non lasciare ai margini del processo le persone significative che hanno inciso, anche se non sempre in forma educativa, sulla loro crescita. Tra queste, evidentemente, la famiglia ha una rilevanza fondamentale.¹¹

La famiglia quindi deve essere sempre coinvolta e valorizzata, anche se fragile e bisognosa di supporto, perché ogni bambino ha "diritto" alla sua famiglia. È quindi importante rafforzare «la capacità di dialogare con essa in modo aperto e collaborativo, vincendo le eventuali resistenze dei suoi membri che spesso sono il frutto di meccanismi di difesa finalizzati a proteggerli da valutazioni negative, dall'insorgere di sensi di colpa, di impotenza e di inadeguatezza».¹²

Condizione previa a tale percorso, come si è già affermato, è quella di poter identificare con chiarezza la situazione di ogni famiglia, conoscerne, per quanto è possibile, le dinamiche interne, i problemi e valutarne le risorse. Per fare questo è importante raccogliere le informazioni che il bambino o la bambina è in grado di offrire, ascoltare gli adulti presenti nella cerchia familiare e i servizi sociali del territorio. Contemporaneamente, è necessario «favorire nei soggetti la valorizzazione *realistica* delle figure genitoriali, che spesso subiscono idealizzazioni o iper-svalutazioni che non aiutano una sana elaborazione del proprio vissuto familiare e della propria storia».¹³ Ciò comporta un notevole impegno dal punto di vista organizzativo, interdisciplinare e formativo in quanto l'azione educativa rivolta alle famiglie richiede una costante

¹¹ Cf ID., in APGE/Famiglia-Scheda 1/Dossier Roma.

¹² POLLO, *Note intorno ai progetti*, in APGE/Interventi/Dossier Roma 8.

¹³ SEMINARIO DI VERIFICA DEL PROCESSO, in APGE/Famiglia-Risposte questionario/Dossier Roma.

capacità di discernere le reali possibilità che questa possiede per poter accogliere, tutelare e curare il bambino, la bambina, il ragazzo o la ragazza momento per momento. Il lavoro in quest'ambito è complesso e si presenta come una costante sfida che condiziona fortemente il recupero della persona in crescita.¹⁴

La relazione con la famiglia è particolarmente delicata quando bambine/i, adolescenti, giovani sono stati vittime di abuso sessuale. Il loro percorso educativo di recupero, specie a livello psicologico-affettivo-relazionale, risulta più delicato e deve, comunque, coinvolgere le famiglie in modo adeguato anche se sotto il monitoraggio e la guida di uno o più esperti.

Il *reinsediamento familiare* è una delle sfide più grandi che gli educatori e le educatrici si trovano ad affrontare. Esso va attuato solo nel caso in cui l'ambiente familiare sia favorevole e non ponga più rischi per la persona in crescita, altrimenti si deve prevedere un'alternativa come la *home placement* o le famiglie affidatarie. Ora, non sempre la comunità educante è preparata a gestire la conflittualità e la problematicità delle relazioni che coinvolgono la persona in crescita, il tribunale, i servizi sociali, la famiglia d'origine e quella affidataria.¹⁵ Tuttavia, alcune esperienze in atto confermano che, quando si lavora sulle cause della mancata protezione familiare, la reintegrazione familiare diventa possibile. Quando invece non è possibile fare questo tipo di lavoro, sono previste esperienze di accoglienza nella cerchia ampia della parentela. Altri, se di età inferiore, vengono preparati ad essere adottati. Con alcuni non è possibile realizzare nessuna di queste esperienze; allora si promuove un itinerario educativo che utilizza prevalentemente gli strumenti del dialogo e della comprensione.¹⁶

Alcuni progetti attuano un vero e proprio percorso formativo con le famiglie affidatarie; ciò comporta la concertazione di criteri educativi, di modalità d'intervento e di eventuali sanzioni nei confronti dei bambini e dei ragazzi quando esse si rendano necessarie.¹⁷ Con le famiglie

¹⁴ Cf CELATS (Centro Latinoamericano de Trabajo Social), *Capacitación a educadores de niños de la calle. Modulo IV. Técnicas y estrategias para el proceso de trabajo con niños y niñas de la calle, Curso de Educación a distancia*, Lima - Perù, 153-186.

¹⁵ Cf SEMINARIO DI VERIFICA DEL PROCESSO, in APGE/Famiglia-Risposte questionario/Dossier Roma.

¹⁶ Cf ID., in APGE/Famiglia-Scheda 2/Dossier Roma.

¹⁷ Cf *Casa-famiglia "Don Bosco"*, Scheda informativa, Roma - Italia; *Istituto A. Cerruti "Villa Russiz"* - Capriva del Friuli - Italia, in APGE/Europa/Progetti.

si dovrebbe anche giungere a costruire una “rete” che favorisca il confronto e la formazione in *itinere*, realtà che permette anche di rendersi visibili di fronte alla comunità civile. Tuttavia, il ruolo, la formazione e le modalità di coinvolgimento in rete di queste famiglie sono aspetti che richiedono ancora di essere approfonditi per giungere a creare una vera e propria comunità di famiglie “amiche” e/o di “appoggio” e/o “affidatarie”.¹⁸

Durante il seminario di verifica si è affermato che la famiglia *attiva la rete* nel senso che, «se già il lavoro sulla giovane in carico richiede una costante collaborazione con i Servizi che le ruotano intorno (Servizio sociale, Tribunale dei Minori, Scuola, Assistenza sanitaria o altro presidio medico), a maggior ragione anche la famiglia chiama in causa il lavoro in rete». ¹⁹ Un progetto educativo a favore della famiglia richiede perciò di definire gli obiettivi perseguibili, le azioni e i soggetti che intervengono. E affinché ciascuna agenzia non rimanga isolata nel suo iter formativo, è necessario favorire un dialogo continuo tra gli attori dell’intervento educativo. Il coordinamento e l’accordo tra i servizi, dunque, permetteranno un lavoro di valutazione rispetto al recupero della famiglia attraverso un’analisi attenta dei fattori di rischio e di abuso, delle risorse e delle risposte ai tentativi di cambiamento.

Nel corso del processo su *Sistema preventivo e situazioni di disagio* è notevolmente cresciuta nelle FMA la consapevolezza dell’importanza di risvegliare la coscienza della comunità civile perché si possano attuare politiche di sostegno della famiglia che le permettano di svolgere il ruolo sociale che le è proprio.

Nei seminari continentali e nelle risposte al questionario previo al seminario di verifica è inoltre emersa l’esigenza di sostenere la famiglia dal punto di vista economico. Si tratta in alcuni Paesi, come l’America Latina, di privilegiare la formazione delle madri all’autonomia econo-

¹⁸ Afferma Lola Cendales: «Non si tratta di lavorare con tutte le famiglie di un rione o una zona, strategia che non solo supera le possibilità e che è responsabilità dello Stato, quanto di sviluppare delle attività su diversi fronti: quello della formazione ai valori, all’affettività e al lavoro. Infatti, tutto quello che si riesce a fare con la famiglia implica risparmio significativo di denaro e di tempo per ciò che riguarda l’attenzione alle bambine» (CENDALES Lola, *Prospettiva di lavoro con bambine adolescenti e giovani in situazione di rischio, a partire dalla ricerca realizzata in tre Paesi dell’America Latina*, in APGE/Interventi/Dossier Roma 10).

¹⁹ SEMINARIO DI VERIFICA DEL PROCESSO, in APGE/Famiglia-Risposte questionario/Dossier Roma.

mica e di stabilire accordi di collaborazione tra i genitori e l'Istituzione.

In altri, come ad esempio l'Asia, si tratta di potenziare le famiglie attraverso progetti di microimprenditorialità e microcredito. A questo riguardo sono illuminanti le considerazioni offerte dalla dottoressa Lola Cendales durante il seminario di verifica del processo: «Si dovrebbe anche pensare con maggior serietà al rapporto delle opere con il tipo di attività economica realizzata per le famiglie. Questo lavoro non deve essere considerato marginale o complementare all'azione educativa. Infatti, la promozione della capacità di autonomia della famiglia è uno dei fattori che determinano spesso il suo riscatto. Al riguardo c'è ancora scarsa esperienza; tuttavia, da essa si può trarre la lezione che è necessario orientare detta formazione più nella linea di ottimizzare e qualificare il lavoro che mamme e papà già stanno svolgendo che non nella ricerca di nuovi mestieri. Esemplificando, non si tratta di convertire una venditrice di stoffa in una stilista, ma di qualificare il lavoro di vendere stoffa».²⁰

3. L'accompagnamento personalizzato della famiglia

Il sostegno educativo alle famiglie viene promosso soprattutto attraverso l'accompagnamento personalizzato del nucleo familiare e le proposte di formazione in gruppo per i genitori.²¹

Nel seminario di verifica i gruppi per continenti hanno ipotizzato alcuni percorsi di coinvolgimento delle figure genitoriali o degli adulti significativi.²²

Le partecipanti del contesto africano hanno proposto un itinerario che punta sulla formazione della comunità educante costituita da FMA e laici (educatori, capi villaggio, ragazze più grandi) perché tutti sentano la responsabilità di favorire il contatto e la collaborazione con la famiglia in ordine allo sviluppo integrale della bambina o della ragazza. Si rende pure necessario un impegno preciso circa la ricerca dei componenti della famiglia allargata²³ nella consapevolezza che dopo averne

²⁰ CENDALES, *Prospettiva di lavoro*, in APGE/Interventi/Dossier Roma 9-10.

²¹ Cf AMBITO PASTORALE GIOVANILE, *Amore e progettualità* 56-57.

²² Cf SEMINARIO DI VERIFICA DEL PROCESSO, in APGE/Sintesi dei contenuti/Dossier Roma 3.

²³ In questo contesto è importante recuperare il valore della *famiglia allargata* co-

individuato i membri è importante progettare piani di azione diversificati a seconda delle situazioni particolari.

Ad esempio, per le bambine immigrate, vendute o rifiutate dalle famiglie si prospetta un lavoro in rete attuato soprattutto con le *tutrices*. Di queste si devono potenziare soprattutto le abilità relazionali nei confronti delle bambine e la capacità di individuare strategie per formare e coinvolgere le famiglie di adozione. Con le bambine che vivono assieme ai parenti, invece, l'intervento è volto a rendere cosciente la famiglia della sua responsabilità in ordine all'educazione dei figli.

Infine, con le famiglie che vivono in ambienti rurali si tratta di ottenere la loro collaborazione in ordine allo sviluppo del villaggio (costruzione della scuola o del pozzo, utilizzo del micro-credito).

Per quanto riguarda l'America Latina, le partecipanti hanno sottolineato l'importanza della raccolta d'informazioni sulla situazione della famiglia sia a partire da quanto dicono le/i bambine/i, e sia dalle informazioni che si possono acquisire con il contatto tra il centro e la famiglia. Ciò favorisce la creazione di un legame di fiducia e quindi la realizzazione di una condivisione sempre più sincera e profonda, realtà molto proficua ai fini dell'azione educativa. Particolarmente sentita è anche la necessità di offrire ai genitori, in particolare alle madri, la possibilità di trovarsi insieme per una terapia di gruppo che le aiuti ad affrontare le problematiche personali e familiari. Tali percorsi offrono la possibilità di iniziare un processo che viene verificato in *itinere* ed è orientato a ristabilire i legami tra la bambina e la famiglia. Si segnala anche l'utilità di elaborare, secondo le situazioni, un piano d'intervento con l'équipe educativa in ordine alla realizzazione di un accompagnamento individuale e di gruppo.

Nel contesto asiatico, prima di realizzare qualsiasi intervento è indispensabile considerare la variegata tipologia delle famiglie di provenienza.²⁴ Per il coinvolgimento delle famiglie intatte, ma con alcuni problemi, vengono suggerite le visite familiari, i programmi regolari di

stituita da zii, zie, nonne, capi di villaggio, adulti significativi, come segno di identità familiare; è quindi urgente lo sforzo di cercare ed avvicinare la famiglia allargata, responsabilizzando le ragazze più grandi nella ricerca.

²⁴ La tipologia in Asia comprende: famiglie lontane geograficamente; famiglie non funzionali a causa della violenza domestica, la povertà e l'immigrazione; famiglie rifiutate dalle stesse bambine e dalle giovani a causa della povertà economica; famiglie intatte, ma con problemi; famiglie inesistenti (cf SEMINARIO DI VERIFICA DEL PROCESSO, in APGE/Sintesi Asia/Dossier Roma).

formazione per i genitori a livello comunitario nei quali si tratta di tematiche relative alla relazione di coppia, alle modalità di risoluzione dei conflitti, alle strategie educative nei confronti dei figli, alla formazione ai valori. Si propongono inoltre iniziative quali il programma *Family wellness* per gruppi di famiglie,²⁵ i gruppi del *Padre Buono*,²⁶ i congressi per le famiglie dei villaggi, la formazione dei *leaders* delle famiglie per prevenire gli abusi familiari e infine il potenziamento delle famiglie attraverso i progetti di microimprenditorialità.

Per le famiglie che presentano un ambiente con controindicazioni si prospettano visite accompagnate da osservazione. Si punta all'identificazione di un membro della famiglia che diventi il referente, che mantenga cioè i contatti tra la cerchia familiare e il centro educativo. Nello stesso tempo si prepara e si coinvolge la bambina nella ricerca dell'adulto più significativo. Si cura pertanto la relazione con tale figura ribadendo che la bambina, l'adolescente o la giovane ha diritto ad essere introdotta in un ambiente sano. Le giovani e le bambine orfane abusate sono generalmente inserite nei *Group Home*.²⁷

In Europa, eccetto il caso della Lituania, la maggioranza delle istituzioni sono strutture residenziali e il contatto con la famiglia è mediato dagli assistenti sociali. Sulla famiglia si lavora quindi in modo indiretto a partire dalla persona in crescita. I possibili percorsi per ricostruire la relazione con le figure parentali esigono la creazione di un clima relazionale familiare e una visione reale ed oggettiva delle situazioni, ma senza favorire il sorgere di sentimenti di colpa.

²⁵ Il *Family wellness* è un programma in cui i membri della famiglia sono aiutati a dialogare tra di loro per migliorare la capacità di comunicazione e la comunione nella famiglia.

²⁶ I gruppi del *Padre buono* sono costituiti da padri che sono disponibili alla collaborazione con l'istituzione educativa. Con loro si attuano percorsi in ordine alla formazione alla paternità responsabile.

²⁷ Nella Fondazione Laura Vicuña (Filippine) le giovani che hanno già superato l'età indicata dalla legge per la permanenza nell'istituzione e non possono reinserirsi nella famiglia di origine sono orientate all'esperienza del *Group home*: un appartamento in cui un piccolo gruppo di ragazze vivono insieme nello stile di famiglia. Le giovani gestiscono la casa mentre continuano gli studi o vanno a lavorare. Una persona adulta del quartiere ha il compito di seguire le giovani dal punto di vista educativo e di mantenere le relazioni con la Fondazione. Il periodo di permanenza delle giovani nell'appartamento è breve (in molti casi, non più di due anni), perché la struttura si pone come momento di transizione tra la permanenza nel centro e l'inserimento autonomo nella società.

I livelli d'intervento indicati dalle partecipanti ai seminari di studio si adattano alle diverse tipologie: famiglie abusanti, con problemi psichiatrici gravi, con un lungo itinerario di recupero che non ha ottenuto alcun miglioramento (forte difficoltà a stabilire relazioni); famiglie con problemi medio-gravi come abuso di alcool, droga, disoccupazione (recupero delle relazioni a lungo termine).

Una risposta significativa alla relazione con questa seconda tipologia di famiglia è quella del *Piso de menores María Auxiliadora y M. Margarita a Las Palmas* (Isole Canarie - Spagna).

L'équipe educativa ha realizzato una buona esperienza con alcuni nuclei familiari disponibili alla formazione e si è resa conto di quanto sia urgente il lavoro con le famiglie per aiutarle a normalizzare la loro realtà. Gli educatori e le educatrici curano particolarmente la relazione con i Servizi sociali del quartiere dove vive la famiglia sofferente per lavorare insieme nelle diverse fasi del processo formativo.

- *Raccolta di informazioni e studio del caso* - Si accoglie la persona in crescita e si spiega la situazione che incontrerà. Si ricevono i genitori – quando è possibile – e si mostra loro il luogo dove sarà ospitato la/il figlia/o. Si presenta il lavoro che si intende compiere.
- Per poter realizzare un progetto d'intervento sulla famiglia si raccolgono informazioni sul perché si è arrivati a fare ricorso alla struttura di accoglienza. La durata di questa prima fase varia dall'uno ai due mesi.
- *Elaborazione del progetto d'intervento familiare (PIF)* - L'assistente sociale realizza interviste personali con i membri della famiglia. Insieme si elabora un progetto di lavoro che la famiglia realizzerà con la supervisione dell'assistente sociale. Il PIF si attua nell'arco di tempo di un mese.
- *Realizzazione del PIF* - Il progetto ha la durata di un anno.
- *Verifica del PIF* - Di solito la verifica si estende nell'arco di tempo che va dalle due alle quattro settimane. Poi si valuta l'insieme del processo e la sua efficacia in relazione a quanto era stato stabilito precedentemente.
- *Accompagnamento dei genitori* - In questa fase i genitori, accompagnati dagli educatori, partecipano alle attività scolastiche o rieducative nelle quali sono inseriti i loro figli con lo scopo di riavvicinare gradualmente i bambini. L'obiettivo finale è quello di offrire alla famiglia la possibilità di riavere il figlio o la figlia per

una giornata o un fine settimana fino ad arrivare, dove è possibile, alla completa reintegrazione familiare.

- *Reintegrazione familiare* - Molti ragazzi e ragazze che arrivano a questa fase si reintegrano positivamente nel tessuto familiare perché il lavoro precedente sulle cause della mancata protezione familiare è stato buono. Con altri con i quali non è possibile fare questo tipo di lavoro sono previste esperienze di accoglienza familiare nella cerchia ampia della parentela. Altri destinatari, se piccoli, vengono preparati ad essere adottati. Con quelli con cui non è possibile realizzare nessuna di queste esperienze si promuove un lavoro basato sul dialogo e la comprensione.²⁸

Nelle diverse realtà del continente europeo, inoltre, appare come risorsa educativa importante la collaborazione con famiglie amiche, famiglie di appoggio, famiglie collaborative e famiglie di accoglienza.

4. Di fronte a nuove sfide

Fin dagli inizi del processo di riflessione su *Sistema preventivo e situazioni di disagio* è emersa l'importanza di porre attenzione alla dimensione psicologica e affettivo-relazionale di bambine/i, adolescenti e giovani, specialmente in riferimento a quelli che sono vittime di abuso sessuale. Si è pure avvertita l'urgenza di elaborare percorsi educativi di recupero adeguati, che cioè adottino una prassi mirata, sia per le ragazze e i ragazzi, e sia per le famiglie.

La sfida è forte e non sempre si è in grado di individuare i cammini educativi appropriati in linea con la scelta pedagogica della preventività. L'interrogativo di fondo rimane questo: come trasformare in risorsa e possibilità la situazione delle famiglie, in genere, disfunzionali nelle quali sono violati i diritti fondamentali delle bambine, adolescenti e giovani?

Pur ribadendo che la famiglia, qualunque siano le sue difficoltà e problematiche, va comunque valorizzata, non va dimenticato che in alcuni casi, nella fattispecie quelli riguardanti situazioni di abuso, certi legami affettivi non si possono facilmente ricostruire. Proprio in rispo-

²⁸ Cf SEMINARIO DI VERIFICA DEL PROCESSO, in APGE/Famiglia-Scheda 2/Dossier Roma.

sta a tali situazioni le comunità educanti delle FMA sentono di essere chiamate a sviluppare e ad esprimere sempre meglio lo “spirito di famiglia” che caratterizza il Sistema preventivo di don Bosco. Infatti, creando un ambiente che si ispira al modello base delle relazioni familiari si riproduce nel modo più appropriato l’esperienza della casa, dove i sentimenti, gli atteggiamenti, gli ideali, i valori sono comunicati vitalmente, sovente con un linguaggio non verbale e soprattutto non sistematico, ma non per questo meno efficace e costante.²⁹ Tale ambiente sembra essere la risposta più appropriata e significativa a queste problematiche.

Nel corso del processo, poi, le FMA si sono lasciate interpellare in particolare dalla sfida dell’educazione affettivo-sessuale affrontata in modo specifico nel contesto africano anche a causa della pandemia dell’AIDS che affligge il continente. I giovani e le giovani in situazioni di disagio sono più esposti a contrarre il virus in quanto molto spesso la dimensione più carente nella loro educazione è proprio quella affettiva. Molti di loro non sono stati amati né accolti in una famiglia che donando calore abbia fatto percepire loro di essere degni di stima. Di qui la difficoltà di maturare un atteggiamento di rispetto per il proprio corpo e per quello degli altri. Per di più, essi vivono la sessualità in modo riduttivo, identificandola con il piacere egoistico. Per questo, il servizio educativo che viene offerto nelle opere per bambine/i, adolescenti, giovani in situazioni di disagio è chiamato a costruire una “cultura sessuale”, che sia veramente e pienamente personale: la sessualità è una ricchezza di tutta la persona – corpo, cuore, mente – e manifesta il suo intimo significato quando educa la persona al dono di sé e all’amore.

Alcune ricerche indicano infatti che il silenzio riguardo alla sessualità e la mancanza di una conoscenza sul tema è una delle cause della diffusione dell’AIDS in Africa.³⁰ Le educatrici partecipanti al seminario africano che erano anche madri di famiglia, hanno sottolineato la necessità di una prevenzione precoce per i bambini fin dall’età di cinque anni; essa, tuttavia, dev’essere ricollocata nel quadro più ampio di una formazione all’amore ed alla sessualità. Il virus dell’AIDS – salvo

²⁹ Cf CHÁVEZ VILLANUEVA Pascual, Commento alla Strenna 2006: *Assicurare una speciale attenzione alla famiglia, che è culla della vita e dell’amore e luogo primario di umanizzazione*, Roma, Istituto FMA 2006, 14.

³⁰ Cf FRENCH Anne, *Ricerche del Dipartimento HIV/AIDS e Genere dell’Istituto Cattolico per l’educazione (CIE), Johannesburg*, in APGE/Africa/Verbale/Dossier Johannesburg 19-20.

casi accidentali di contatto con sangue infetto – non è trasmesso da un agente esterno, ma da contatti umani fisici, profondi e intimi, che derivano dalla libera decisione di almeno uno dei *partner*. La prevenzione consiste perciò anzitutto in una formazione alla libertà, che rende responsabili delle proprie azioni. Solo più tardi verrà la formazione a comportamenti sessuali responsabili.

Nell'intervento conclusivo al seminario, la Superiora generale dell'Istituto delle FMA, madre Antonia Colombo, ha affermato che «la dimensione a cui oggi dobbiamo dare specifica attenzione per lo sviluppo armonico della personalità, in particolare di coloro che sono più svantaggiati e a rischio, è quella affettiva, specialmente nell'ambito della sessualità. I contesti sociali in cui viviamo, spesso propongono orientamenti riduttivi che i giovani non sanno valutare in modo critico. In molti casi, purtroppo, essi sono anche vittime di abusi. Sembra urgente una riflessione condivisa sulle tematiche relative a questa dimensione per abilitare a una gestione libera e responsabile del dono della sessualità; rendere critici e propositivi di fronte a proposte culturali che si radicano in una concezione antropologica inaccettabile da chi intende promuovere una cultura della vita e della solidarietà».³¹

Nella prospettiva antropologica cristiana l'educazione affettivo-sessuale considera la totalità della persona ed esige quindi l'integrazione degli elementi biologici, psicologici, sociali e spirituali. Una vera formazione in questa linea non si limita perciò all'informazione, ma deve presentarsi come una vera e propria proposta educativa che coinvolge tutta la persona nella sua complessità.

Purtroppo e spesso, invece, nell'ambito di una concezione puramente biologica della sessualità, la sola informazione si prefigge di mettere in guardia in qualche modo adolescenti e giovani dal rischio dell'AIDS e dalla gravidanza.

Un aspetto importante in questo ambito educativo è l'approfondimento della modalità con cui si esprime la reciprocità uomo-donna e come può trovare spazi di espressione rispettosi delle persone, in un contesto così disomogeneo e a volte conflittuale come quello attuale. Si diffonde, infatti, sempre più la teorizzazione di più generi in sostituzione dei due sessi maschile e femminile, con gravi effetti sia a livello personale che sociale.

³¹ COLOMBO Antonia, *Intervento conclusivo*, in APGE/Interventi/Dossier Roma 2.

L'urgenza di un'adeguata educazione affettivo-sessuale delle ragazze e delle madri è dunque un'istanza espressa con forza nei diversi seminari e nei progetti raccolti in occasione della verifica del processo.³²

Altri percorsi importanti vertono sull'approfondimento del rapporto tra educazione alla sessualità ed ottica di genere; sul dare maggiore attenzione, tanto a livello formativo quanto pastorale, ai temi dell'educazione alla maternità, della coeducazione, della prevenzione delle gravidanze non desiderate e/o precoci e dell'aborto. Al riguardo si è segnalata l'importanza di saper «accompagnare situazioni speciali, come le gravidanze non volute, con opzioni processuali a favore della vita».³³

Una grande sfida rimane quella di aiutare le/i giovani a convincersi che hanno diritto di formare una famiglia diversa e quindi risulta prioritario l'impegno di educarli anzitutto a sanare l'idea di famiglia che essi portano dentro, sostituendola con una più positiva, e poi ad accompagnarli nel cammino di formazione della coppia. In particolare, le esperienze di contatto con famiglie sane e serene possono favorire il superamento di schemi comportamentali legati alla violenza o all'assistenzialismo ed aprire alla maturazione di legami interpersonali stabili, autonomi, fedeli.

Anche in Asia le FMA e le/i laiche/i che hanno partecipato al seminario di studio si sono sentite interpellate dall'esigenza di confrontarsi con la realtà dell'AIDS.³⁴ Qui è emersa un'altra sfida a carattere mondiale: la tratta della bambina e della donna a fini dello sfruttamento sessuale. Questa situazione internazionale richiede una risposta che impegna a riscoprire e valorizzare l'attualità del lavoro in rete con le famiglie delle bambine e delle giovani in situazione di disagio, che sono i soggetti più esposti al traffico.³⁵ Molto spesso è proprio in seno alle famiglie che vengono negati i diritti elementari delle bambine a partire da quello della loro sopravvivenza. Infatti, in alcune famiglie la nascita di

³² Si è segnalata la situazione di tante ragazze-madri bisognose di assistenza, ma soprattutto di formazione (cf SEMINARIO DI VERIFICA DEL PROCESSO, in APGE/Sintesi America Latina/Dossier Roma).

³³ Id., in APGE /Famiglia-Risposte questionario/Dossier Roma.

³⁴ Cf SEMINARIO SISTEMA PREVENTIVO E SITUAZIONI DI DISAGIO IN ASIA, in APGE/Asia/Lettera ufficiali/Dossier Calamba City 3.

³⁵ Cf MURRAY Patricia - SANGMA Bernadette, *La tratta delle donne e dei bambini. Schede di informazione e materiale per laboratori*, Roma, Gruppo di lavoro di GPIC sulla tratta delle donne e dei bambini 2003.

un bambino è considerata un dono, mentre quella di una bambina una maledizione degli dèi, per cui le bambine sono eliminate con l'aborto e l'infanticidio. Altrove, per frenare la crescita demografica, s'impone ai genitori di avere un solo figlio che si preferisce sia maschio.

Ancora, in alcuni Paesi le cure mediche, quando sono disponibili, vengono riservate ai fratelli, ai padri, ai mariti e ai figli maschi. Le bambine sono vendute dai genitori per pagare debiti, oppure sono cedute a persone ricche per il servizio domestico o per uso sessuale in cambio di qualche piccolo introito per mantenere la famiglia. Le giovani spose vengono uccise se i padri non pagano coloro che le hanno sposate secondo il contratto pattuito.³⁶

In questo clima culturale – assai diffuso tra gli strati più poveri e degradati della popolazione di diversi Paesi – si comprende come il traffico delle donne possa aver luogo in misura così vasta e in forme tanto disumane. Le FMA e i laici partecipanti al seminario asiatico hanno espresso la ferma convinzione di dover «lavorare contro il traffico degli esseri umani, con un approccio che preveda prevenzione, protezione e reinserimento. Non è infatti permessa l'indifferenza di fronte alla nuova schiavitù del XXI secolo».³⁷

Il tema della *violenza domestica sulle donne* rimane come sfondo della realtà sia della pandemia dell'AIDS come del traffico delle persone.³⁸ Rimane quindi urgente l'approfondimento delle cause e delle manifestazioni a seconda dei contesti, per contribuire alla prevenzione e rottura del ciclo di violenza.

Prevenzione e contrasto della violenza richiedono la costituzione di

³⁶ Questi delitti vengono chiamati “morti per dote” (cf DE ROSA Giuseppe, *Il “traffico delle donne” nel mondo di oggi*, in *La Civiltà Cattolica* III [2006] 386-392 quaderno 3749).

³⁷ SEMINARIO ASIA, in APGE/Asia/Conclusioni/Dossier Calamba City.

³⁸ La diffusione dell'AIDS, l'abuso dell'infanzia e la violenza contro le donne sono strettamente legate tra di loro. I bambini sudafricani, soprattutto le bambine, sono le prime vittime della violenza che causa la trasmissione dell'HIV. Senza scendere in analisi semplicistiche circa le ragioni del fenomeno, è importante affermare che la violenza contro le donne in Sudafrica, aggravata dall'accettazione passiva delle donne stesse, è un fenomeno allarmante. In questo campo, il Dipartimento HIV/AIDS e Genere offre alcune sessioni di formazione mirate a far comprendere a uomini e donne quanto sia forte l'impatto psicologico sull'intera società quando questo è provocato dalla violenza sessuale e quanto sia stretto il legame tra la diffusione dell'HIV e la violenza contro le donne (cf FRENCH, *Ricerche del Dipartimento HIV/AIDS*, in APGE/Africa/Verbale/Dossier Johannesburg 19-20).

reti sociali che promuovano l'analisi dei fattori culturali, sociali e personali che si trovano alla radice del fenomeno e di conseguenza azioni rivolte a salvaguardare il diritto delle persone ad una vita degna.

La consapevolezza che il Sistema preventivo è una porta di accesso per l'educazione giovanile di qualunque contesto e una piattaforma di dialogo per una nuova cultura dei diritti e della solidarietà, sostiene la speranza di promuovere anche attraverso le opere per bambine/i, adolescenti, giovani in situazione di disagio una cultura dei diritti umani capace di prevenire le violazioni dei diritti stessi, piuttosto che di punirle e reprimerle, passando così dalla mera denuncia di violazioni già perpetrate all'educazione preventiva.³⁹

In conclusione, nel processo allo studio *Sistema preventivo e situazioni di disagio* appare evidente l'importanza e l'urgenza di assumere seriamente a tutti i livelli la relazione educativa con la famiglia, la formazione *nella e della* famiglia, il suo sostegno e coinvolgimento nel processo educativo e di reinserimento sociale.

Nella misura in cui questa convinzione si condivide all'interno delle comunità educanti e nel nucleo animatore risulterà meno faticoso il suscitare un cambiamento nelle famiglie delle giovani generazioni in difficoltà in quanto si tratta di un *cambiamento di secondo livello*, ossia un cambiamento delle norme, dei valori e, quindi, delle regole che presidono le dinamiche del sistema familiare. Questi tipi di cambiamenti sono altamente imprevedibili e spesso innescati da fatti imprevisi. È necessario imparare ad utilizzare un modello ecologico-sistemico fondato sulle retroazioni che la famiglia offre agli interventi degli educatori, teso a creare le condizioni che consentono alla stessa di rivelare l'anima maggiormente funzionale al cambiamento evolutivo.⁴⁰

La categoria pedagogica della *resilienza* insegna che «non c'è nulla nella persona che non possa essere ricompreso e rielaborato: l'esperienza dimostra che esiste sempre la possibilità di dare un nuovo orientamento alla vita. Questo lo dobbiamo credere anche nei confronti delle famiglie da cui provengono le nostre ragazze e i nostri ragazzi».⁴¹

³⁹ Cf CHÁVEZ VILLANUEVA Pascual, Commento alla Strenna 2008: *Educhiamo con il cuore di don Bosco per lo sviluppo integrale della vita dei giovani, soprattutto i più poveri e svantaggiati promuovendo i loro diritti*, Roma, Istituto FMA 2008, 16.

⁴⁰ Cf POLLO, *Note intorno ai progetti*, in APGE/Interventi/Dossier Roma 9.

⁴¹ COLOMBO, *Intervento conclusivo*, in *ivi* 2.

L'EDUCATRICE, L'EDUCATORE, LA COMUNITÀ

BORSI Mara - RUFFINATTO Piera

L'esistenza della comunità educante è il presupposto indispensabile per l'attuazione di qualsiasi azione formativa. Essa è il luogo privilegiato della crescita nella reciprocità, dove tutti sono chiamati a partecipare alla costruzione di una rete di rapporti interpersonali che assicuri un ambiente ricco dal punto di vista umano, sereno e positivo.

Le *Linee orientative della missione educativa* ne mettono in luce le potenzialità e le sfide, e la considerano come un'esigenza fondamentale del Sistema preventivo.¹

1. La comunità educante tra sfide e risorse

Nelle opere per bambine/i, adolescenti e giovani in situazione di disagio, la creazione di relazioni interpersonali sane e profonde è ancora più necessaria in quanto si richiede un ambiente che assuma particolari caratteristiche di accoglienza, fiducia, attenzione, rispetto e testimonianza personale.

La dimensione comunitaria, del resto, è fortemente radicata nel carisma; infatti, «a Mornese e a Valdocco l'educazione non era monopolio di una persona, ma espressione della forza di un ambiente e della ricchezza di una comunità».²

Tutto questo è tanto più valido oggi, in quanto la “modernità liqui-

¹ Cf ISTITUTO FMA, *Perché abbiamo vita* nn. 58-77; n.149.

² COLOMBO Antonia, *Intervento di apertura*, in APGE/Interventi/Dossier Roma 6.

da” nella quale siamo immersi tende a diluire e liquefare anche i legami comunitari. In precedenza la comunità, nelle sue diverse forme culturali, offriva nel progetto collettivo un orizzonte entro cui le persone potevano iscriverne il proprio, per poi dividerlo attraverso vincoli di solidarietà. Oggi, al contrario, si assegna all’individuo una sorta di centralità assoluta delegando ad esso la responsabilità totale del successo o fallimento delle sue scelte personali. Le diverse forme di convivenza umana sono affette dai germi di questo individualismo «che si nutre dell’illusione della assoluta libertà individuale e che si manifesta all’interno di sistemi sociali che appaiono sempre più rigidi e immutabili dall’azione dei singoli».³ Per questo motivo è tanto più urgente riappropriarsi della dimensione comunitaria dell’educazione convergendo in forma creativa verso un progetto comune fortemente condiviso.

Secondariamente, il mutamento dei legami comunitari e la conseguente crisi dell’educazione sono strettamente correlate alla *impasse* nella quale si trova il mondo adulto. Si costata cioè che «la crisi dell’educazione e della prevenzione è correlata all’assenza educativa degli adulti [...] Spesso gli adulti offrono un basso profilo di realizzazione umana inducendo nelle/nei giovani la corsa ad una conquista egocentrica ed aggressiva di saperi sulla vita, attinti per lo più dai pari».⁴

Di fronte a queste sfide, la comunità educante salesiana trova nelle proposte del Sistema preventivo di don Bosco l’orizzonte teoantropologico e metodologico entro il quale collocarsi per rimotivare ciascun educatore ed educatrice nella vocazione ricevuta e per dare continuità ai propri interventi formativi in modo da coinvolgere tutti i membri nel progetto di educazione cristiana.⁵ Si mira a creare nella comunità un clima di riflessione, studio, incontro, dialogo, confronto nella complementarità di ruoli e competenze che convergono verso il compimento dell’unica missione educativa, secondo lo stile della pedagogia preventiva salesiana.

La comunità che fonda la sua ragion d’essere nel carisma accoglie la sua missione come un “dono” nella convinzione che questa è anche e soprattutto “compito”. Essa, infatti, più che essere il luogo di proposte precostruite, si configura come un laboratorio di umanizzazione, una palestra dove ciascuno, a partire dalla propria funzione, è attivamente

³ POLLO, *Note intorno ai progetti*, in *ivi* 8.

⁴ COLOMBO, *Intervento di apertura*, in *ivi* 3.

⁵ Cf ISTITUTO FMA, *Perché abbiamo vita* n. 59.

ed in prima persona impegnato nella difficile arte della propria formazione, e contemporaneamente aperto e flessibile nell'accogliere gli stimoli e le proposte che gli giungono dall'ambiente nel quale vive ed opera. La comunità diventa così un vero e proprio microcosmo dinamico e aperto, sensibile al dialogo e all'interazione con il territorio, le istituzioni, la cultura al fine di realizzare in forma sempre più convergente un'educazione attenta ai bisogni formativi di ciascuno.

Le proposte che seguono intendono evidenziare i percorsi da privilegiare perché la comunità educante, nella realizzazione del proprio compito, sappia coniugare fedeltà al progetto educativo salesiano e adesione alle diverse e complesse realtà educative in cui opera, in particolare quelle per bambine/i, preadolescenti e adolescenti in situazioni di disagio.

2. Insieme per educare i giovani: tra identità e appartenenza

Nel vasto e complesso mondo delle istituzioni che lavorano con persone in situazioni di disagio, le comunità salesiane sono chiamate a collocarsi con una precisa identità. Ciò non è solo funzionale al corretto svolgimento del proprio compito, ma, più profondamente, è la condizione che permette di operare il passaggio dal quadro di riferimento teorico alla sua attualizzazione nella prassi educativa quotidiana.

La coscienza chiara della propria identità, infatti, permetteva ai primi Salesiani e FMA di inserirsi nella società del loro tempo con una proposta educativa originale, convincente, e molto spesso capace di riorientare la prassi pedagogica loro contemporanea verso un umanesimo che ponesse al centro dell'azione educativa la persona in tutte le dimensioni del suo essere.

L'attualità di tale istanza si carica oggi dei cambiamenti epocali che attraversano le nostre società: la globalizzazione, la multiculturalità, la multireligiosità. Ciò provoca le comunità salesiane ad un dialogo continuo e maturo con diverse visioni della persona e del mondo, dialogo che, evidentemente, suppone una chiara e condivisa identità.

L'aggettivo "educante" imprime alla comunità il tratto che più la caratterizza. Gli adulti che operano nella comunità, a vari livelli, con diversi ruoli e con differenti livelli di coinvolgimento, trovano nella vocazione educativa l'elemento qualificante ed unificante.

L'attribuzione "salesiana" che identifica la comunità offre a sua vol-

ta lo “stile” e l’orientamento di tale proposta formativa. Si evoca qui il sistema educativo scaturito dal cuore e dalla mente di don Bosco e interpretato e vissuto creativamente da Maria Domenica Mazzarello e dalle prime comunità salesiane. Esso, più che essere una proposta di metodo, è una visione del mondo, della storia e della persona che ne costituisce il vertice.

La centralità del soggetto all’interno del processo educativo, istanza che attraversa pressoché tutta la prassi educativa contemporanea, nella prospettiva salesiana si arricchisce perciò di una valenza molto più ampia e profonda perché si radica nella visione cristiana dell’essere umano creato a immagine e somiglianza di Dio. Di qui don Bosco attingeva il suo ottimismo pedagogico che gli faceva affermare con sicurezza: «In ogni giovane, anche il più disgraziato, vi è un punto accessibile al bene, e dovere primo dell’educatore è di cercare questo punto, questa corda sensibile del cuore e trarne profitto».⁶

Tale fiducia, sapientemente armonizzata con il realismo che scaturisce dalla fede cristiana e che tiene presente la realtà del limite e del peccato presenti nella persona, aiutano l’adulto ad accostare le fragilità e le problematiche dei giovani con un atteggiamento preventivo, individuando, cioè, quel punto accessibile ai nuovi cammini che spesso si presentano come vere e proprie rinascite. Accogliendo questa prospettiva, ci si allontana perciò da una visione puramente “diagnostica” dei soggetti, prospettiva che spesso identifica la persona con il suo problema, a favore di una educazione squisitamente promozionale e preventiva. In questa visione, l’educare coincide con quell’azione che permette di scoprire, risvegliare, fortificare quanto è racchiuso in ogni persona.

La crescita nella consapevolezza della propria identità facilita nei membri della comunità educante l’assunzione del proprio compito come una vera e propria missione, cioè come un progetto di vita che orienta a coltivare prima di tutto in se stessi uno sguardo fiducioso e positivo nei confronti della realtà, in particolare di quella dei propri destinatari; un atteggiamento aperto e flessibile che non si ferma all’apparenza, ma sa andare oltre per permettere all’altro di “rivelarsi” per quello che è; un comportamento che esprime l’amore come desiderio di “fare il bene all’altro”.⁷

⁶ LEMOYNE Giovanni Battista, *Memorie biografiche di don Giovanni Bosco* V, S. Benigno Canavese, Scuola Tip. Salesiana 1905, 367.

⁷ Cf ISTITUTO FMA, *Perché abbiamo vita* n. 74.

All'interno di una comunità che si specifica come "educante" ci si aiuta perciò ad assumere l'azione educativa come luogo teologico nel quale Dio si manifesta e chiama a guidare bambine/i, adolescenti, giovani all'incontro con Lui. Tale compito, profondamente condiviso da tutti i membri, si esprime attraverso ruoli differenti e complementari secondo l'identità, religiosa o laicale, di ciascuno.

A questo proposito le *Linee orientative della missione educativa* offrono un prezioso quadro di riferimento circa il ruolo di ciascun membro della comunità educante. La comunità che lavora con persone in situazioni di disagio, pur possedendo caratteristiche peculiari, è infatti chiamata a svolgere il suo compito cercando di assimilare, fare propri e vivere i valori cristiani e salesiani che la fondano.

Alle FMA spetta il compito di promuovere la crescita dell'identità salesiana della comunità permeando la propria offerta formativa dello spirito e dello stile del Sistema preventivo. Ciò suppone lo sforzo di conoscere, approfondire e mettere in dialogo il sistema con le provocazioni della cultura pedagogica contemporanea attuando in tal modo una vera inculturazione del metodo salesiano.⁸

Le educatrici e gli educatori laici, e gli altri membri dell'équipe formativa (psicologo, medico, assistente sociale, pedagogista),⁹ pur con livelli diversi di coinvolgimento e nel rispetto delle specifiche competenze, sono chiamati ad assumere gradualmente, ma con responsabilità, il progetto educativo dell'opera contribuendone all'attuazione non soltanto attraverso la propria competenza professionale, ma anche condividendo la *vision* del progetto stesso al cui cuore sta la finalità evangelizzatrice. Tale processo va attuato secondo i criteri della gradualità e dell'attenzione ai diversi cammini dei membri che formano la comunità. Ciò richiede da un lato la capacità di rispettare le convinzioni e i tempi di maturazione di ciascun operatore, di apprezzare i valori di cui è portatore, e dall'altro il coraggio di fare proposte chiare nella costante

⁸ Cf *ivi* n. 62.

⁹ Per quanto riguarda le famiglie, il discorso necessita di alcune puntualizzazioni. Infatti, pur essendo anch'esse membri della comunità educante, molto spesso, nel caso di bambine/i, preadolescenti, adolescenti e giovani in situazioni di disagio, sono esse stesse implicate e responsabili delle situazioni difficili che vivono i destinatari. È quindi necessario studiare caso per caso le opportunità di collaborazione anche in accordo con gli/le assistenti sociali. Le relazioni con la famiglia, qualunque essa sia, rimangono tuttavia fondamentali e necessarie. Nella presente pubblicazione è dedicato un approfondimento specifico alla tematica.

disponibilità al dialogo e nella fiducia che la comune missione unifica ed armonizza gli apporti di ciascuno.

La crescente consapevolezza della propria identità educativa, cioè di essere promotori della vita in tutte le sue manifestazioni e a partire da qualunque situazione iniziale, dispone i membri della comunità a coltivare un profondo senso di appartenenza. Essa è così cementata da un forte legame interno che, lungi dal chiuderla in se stessa, la consolida nelle sue convinzioni, l'orienta nel processo della graduale assunzione e personalizzazione dei valori, la stimola all'apertura e alla condivisione di ciò che si è, si fa. In questo modo la ricchezza di uno diventa quella di tutti, realizzando così una profonda convergenza verso il progetto condiviso. Tale circolo "virtuoso" innesca la dinamica della comunione ed apre la comunità ad un fecondo e propositivo dialogo con il territorio, la scuola, le famiglie e le istituzioni preposte alla cura e alla tutela dei destinatari.

3. La comunità in "stato" formazione

Identità e appartenenza crescono nella comunità nella misura in cui ciascun membro è in prima persona seriamente impegnato nel cammino della propria formazione.

Gli educatori e le educatrici, all'interno delle comunità, sono chiamati a gestire il quotidiano. La loro professionalità differisce da quella degli altri specialisti che partecipano all'azione educativa a favore dei soggetti in crescita e delle loro famiglie, proprio per la continuità di tempo dedicato alla relazione. Questa continuità richiede una costante capacità di ricerca, di confronto e di approfondimento dell'esperienza che si sta conducendo per giungere ad acquisire progressivamente nuove conoscenze e competenze relazionali e formative.

Gli adulti che lavorano nelle opere per ragazze e ragazzi in difficoltà hanno l'opportunità di rendersi abili nel reagire alle situazioni con saggezza e flessibilità, nel rispondere alle sfide provenienti dalle differenti situazioni con creatività, nel sopportare, nel senso di "portare con sé", situazioni di incertezza, ansia, tensioni, problematiche affettive e relazionali che scaturiscono dal mondo sofferente delle bambine e dei bambini.

Il processo di formazione continua, nel quale è implicato ciascun componente della comunità, non coincide dunque con un semplice aggiornamento professionale, o con l'acquisizione di nuove tecniche, ma

si pone al livello più profondo della missione educativa ricevuta come una vera e propria “consegna”. La voce misteriosa che raggiunse Maria Domenica Mazzarello nella visione di Borgoalto, risuona anche nella comunità come una chiamata perenne: “A te le affido”. È una voce interiore che alimenta il progetto di dedizione totale ai giovani e alle giovani, spingendo la comunità a percorrere vie nuove per realizzare la propria vocazione educativa e ad assumere l’atteggiamento del “buon samaritano” il quale non soltanto si accorge della persona ferita che gli vive accanto, ma si sente interpellato in prima persona ad agire perché questa possa guarire ed essere risanata.¹⁰

Tale atteggiamento rifugge dai luoghi comuni ed è diametralmente opposto alla ripetitività; stimola l’educatore e l’educatrice a porsi di fronte alle persone in modo sempre nuovo. Infatti, ciò che illumina, modula e orienta il percorso educativo è il riconoscimento del soggetto in crescita come un vero interlocutore, il rispetto dei suoi ritmi, la valorizzazione e il potenziamento delle sue risorse.

L’assunzione responsabile della propria formazione, pur essendo legata a percorsi individuali, non è tuttavia un processo solitario. Una comunità che si pone nella prospettiva della crescita continua, che è impegnata non solo ad educare, ma soprattutto ad “educarsi”,¹¹ crea quasi spontaneamente un clima ricco di stimoli, un ambiente permeato di valori convincenti perché non semplicemente proclamati, ma vissuti, non teoricamente astratti, ma sperimentati, non individualisticamente consumati, ma condivisi in una profonda esperienza di comunione. Si mira, cioè, a creare un ambiente il più possibile propositivo, permeato di ragione, religione e amore. Il recupero, allora, avviene attraverso l’armonica ed intelligente integrazione tra ambiente favorevole, programma adeguato, relazione personale, elementi che compongono il Sistema preventivo vissuto e scelto come progetto educativo.¹²

Una comunità in stato di formazione è di per se stessa un luogo dove si educa secondo la categoria della preventività perché, da un lato, offre alle persone la possibilità di vivere un’esperienza comunitaria positiva, serena, appagante, in grado di ricostruire i legami spezzati con le precedenti esperienze familiari o scolastiche e di evitare che i traumi passati incidano negativamente sul presente; dall’altro, si pone come luogo nel

¹⁰ Cf ISTITUTO FMA, *Perché abbiano vita* n. 30.

¹¹ Cf *ivi* n. 67.

¹² Cf VECCHI, *Salesiani e giovani a rischio* 21.

quale tutti sono impegnati, ciascuno a partire dal suo ruolo, in percorsi graduali e progressivi capaci di aiutare a sviluppare le proprie energie interiori, le proprie competenze e abilità.

La comunità è in “stato di formazione” perché coltiva la convergenza educativa, il dialogo intergenerazionale, lo stile di famiglia, celebra la presenza invisibile, ma reale di Dio nella storia, nei sacramenti e si lascia condurre dalla sua Parola. Diventa perciò una testimonianza eloquente dei valori evangelici. In questo contesto le proposte esplicite di annuncio della fede cristiana trovano un riscontro immediato nel vissuto degli educatori, favorendo una maggiore possibilità di assimilazione da parte dei soggetti in crescita. La prassi educativa delle comunità testimonia che è la forza del Vangelo che dà vita, conduce e anima il lavoro educativo, è il motore segreto dell’impegno della comunità nei confronti dei bambini e delle bambine feriti, sostiene la speranza e dà forza per continuare ad *educare evangelizzando* e ad *evangelizzare educando*.

Il presupposto dell’educare, in conclusione, è quello dell’educarsi, e di farlo insieme, nella logica della reciprocità.

4. L’educazione salesiana nello stile della reciprocità

La reciprocità, che qualifica dal punto di vista antropologico la relazione educativa salesiana, è il «fondamento della spiritualità di comunione e la condizione per l’esistenza di una vera comunità educante».¹³ Essa si configura come la strategia relazionale adatta ad abolire le discriminazioni e le difese perché orienta a «riconoscere la diversità delle persone nella reciproca sottomissione e nel reciproco arricchimento [...]; essa richiama ciascuno a dare e ricevere, a costruirsi nella relazione della reciproca donazione, nella libera interdipendenza per amore. E questo perché vivere relazioni di reciprocità suppone amare la persona con cui si entra in rapporto in modo tale da non farle sentire inferiorità o dipendenza, ma da metterla in condizione di ricambiare nel dono di sé».¹⁴

Le relazioni di reciprocità, di cui erano ricche le prime comunità di Valdocco e di Mornese, sono la strada maestra che permette la realizzazione del progetto educativo in quanto attraverso di esse si attua il po-

¹³ COLOMBO, *Intervento di apertura*, in APGE/Interventi/Dossier Roma 7.

¹⁴ *L. cit.*

tenziamento reciproco delle risorse, si permette a ciascuno di esprimersi nella propria realtà profonda e di sentirsi accettato, accolto e amato non per quanto realizza e produce, ma per ciò che è e dona di se stesso. In questo senso, il contatto con le esperienze di profonda sofferenza vissute da bambine/i, ragazze/i in situazione di disagio diventa per gli educatori, e per tutti coloro che formano la comunità educante, una vera e propria scuola di vita e di fede dalla quale si impara umilmente l'arte di accogliere la propria esistenza integrando in modo graduale la propria storia.

In questa prospettiva, la relazione educativa è centrata sulle dimensioni dell'ascolto e dell'accoglienza, del dialogo, dell'osservazione e della capacità di attendere i tempi favorevoli e il momento giusto dell'intervento educativo. Soprattutto nella fase iniziale del processo educativo, infatti, bisogna saper rimanere sulla "soglia", cioè suscitare confidenza e apertura a partire da un atteggiamento rispettoso e non invadente.¹⁵ Di qui l'importanza del saper tacere e di ascoltare anche il "non detto", cioè i silenzi delle bambine e dei bambini. Questo atteggiamento attento e amorevole apre la strada alla parola, cioè alla possibilità che le persone sofferenti comincino a verbalizzare la propria storia di sofferenza, facendo così il primo passo verso la sua assunzione.

La relazione di accompagnamento auspicata dalle *Linee orientative della missione educativa* va assunta come la modalità di rapporto che traduce in linguaggio pedagogico l'istanza della reciprocità. Attraverso di essa, infatti, la persona è aiutata a rielaborare la propria situazione di vita cogliendone anche gli aspetti positivi, a reinterpretare le vicende della storia personale e sociale accogliendole criticamente e vivendole con una rinnovata e a volte riconquistata fiducia nella vita.¹⁶

Le competenze relazionali richieste dalla reciprocità educativa aiutano gli educatori e le educatrici a sviluppare la capacità di ascolto, di discernimento, di dialogo e di lavoro comune. In particolare, la vera reciprocità apre al dialogo come sfida che caratterizza il nostro tempo e che deve permeare non solo la relazione con i destinatari, ma anche tra educatori e con le istituzioni. In particolare, nel contesto multiculturale odierno bisogna imparare a dialogare non "oltre", ma "attraverso" le differenze.¹⁷

¹⁵ Cf ISTITUTO FMA, *Perché abbiano vita* n. 176.

¹⁶ Cf *ivi* nn. 111-121.

¹⁷ Cf *ivi* n. 107.

La reciprocità, infine, qualifica il lavoro educativo al punto che la relazione diventa vero e proprio percorso graduale che dalla semplice socializzazione (scambio di informazioni e conoscenze) passa all'integrazione (psicologica e affettiva) per giungere al livello della cooperazione (interazione in ordine a obiettivi concreti e produttivi).¹⁸

5. Insieme per la qualità educativa e la trasformazione sociale

Il lavoro educativo con le ragazze e i ragazzi in difficoltà chiama in causa il mondo della vita in tutte le sue implicazioni. L'accostamento a vissuti così complessi e problematici suppone il lavoro in *équipe*. Si presentano ora le tappe nelle quali si articola tale lavoro.

5.1. La programmazione delle attività educative nella loro globalità

Nella programmazione vengono delineati obiettivi, contenuti, strategie di intervento che orientano l'azione d'insieme e favoriscono la convergenza educativa. Il lavoro progettuale diventa anche una concreta opportunità perché tutti gli educatori approfondiscano la missione e la visione dell'istituzione educativa.

La *Programmazione educativa* è infatti basata sull'analisi, sul confronto e sul discernimento rispetto alla coniugazione delle diverse e sempre nuove esigenze del mondo giovanile. Essa traduce a livello operativo il Sistema preventivo in quanto è particolarmente attenta ai percorsi, ai processi, alla pedagogia d'ambiente, all'individuazione delle prospettive di futuro più rispondenti alle esigenze di ogni persona.

La programmazione opera, inoltre, il confronto tra l'anticipazione ideale presente nel progetto educativo e la realtà che le persone vivono nell'opera, ed infine individua le condizioni e i percorsi che dovranno essere attuati per realizzare le finalità proposte.

5.2. Le valutazioni periodiche

Momenti chiave per la qualità educativa di un'opera a favore di persone in situazione di disagio sono le valutazioni periodiche, dove la

¹⁸ Cf *ivi* n. 108.

comunità educante ha la possibilità di confrontarsi sul clima di famiglia realizzato, sull'efficacia delle strategie messe in atto, su questioni relative all'organizzazione generale dell'opera.

L'analisi della situazione di ogni bambino, bambina, adolescente, giovane permette di constatare i progressi, le battute di arresto e di riorientare il lavoro educativo.

Perché questi momenti valutativi rispondano allo scopo di migliorare la prassi è indispensabile che ogni educatore, educatrice si impegni a sistematizzare le esperienze educative, cioè si abiliti ad un'osservazione continua e alla registrazione fedele dei dati individuati.¹⁹

Il *processo di valutazione e riprogettazione* costituisce l'elemento che garantisce la vitalità dell'opera. Esso non va inteso come un'operazione di misurazione quantitativa dei risultati, come controllo finale degli esiti. Si valuta il percorso formativo per migliorarlo, confrontando attese, obiettivi, realizzazioni e rilevando problemi e limiti, ma anche per avere un riscontro d'efficacia. Infatti, l'oggetto della valutazione è sostanzialmente l'adeguatezza degli obiettivi, l'efficacia della struttura organizzativa e della gestione, della distribuzione dei ruoli e dell'attivazione delle funzioni dei diversi gruppi di lavoro.

In un'opera per bambine/i, adolescenti, giovani a rischio, la valutazione è un'opera complessa, che chiama in causa molti fattori e richiede negli educatori la capacità di osservare, rilevare, descrivere, interpretare combinando dati oggettivi e impressioni soggettive, indicatori qualitativi e quantitativi, redigendo schede e diari, questionari e relazioni.²⁰

Il cambiamento, inteso come processo temporale da declinare nella complessità delle relazioni in gioco, è la categoria di riferimento per monitorare costantemente la situazione.

Per una valutazione efficace, ad esempio, si potrebbe considerare il cambiamento nei seguenti ambiti:

¹⁹ Cf CELATS [Centro Latinoamericano de Trabajo Social], *Capacitación a educadores de niños de la calle. Modulo III. El perfil del educador (a) de niños (as) y Jóvenes de la calle, Curso de Educación a distancia*, Lima - Perù; 57-70; REGOLIOSI Luigi, *Lo spessore del quotidiano. Una proposta di lettura del lavoro educativo nei servizi*, in *Animazione Sociale* 26 (1996) 4, 59-75.

²⁰ Cf MARCHESI Andrea (a cura di), *Il centro d'aggregazione in un tempo di nomadismo giovanile*, in *Animazione Sociale* 30 (2000) 2 46-47; cf GIRELLI Claudio - ACHILLE Margherita, *Da istituto per minori a comunità educative. Un percorso di deistituzionalizzazione* Trento, Erickson 2000, 155-161.

- il rapporto tra la persona e l'istituzione educativa (rispetto delle regole, partecipazione, condivisione del progetto);
- la relazione tra l'educatore e il singolo e tra l'educatore e i gruppi (riconoscimento del ruolo, autorevolezza, funzione di ascolto, mediazione e negoziazione, livello di coinvolgimento, collusioni);
- il rapporto tra i gruppi (livello di conflittualità, di condivisione, di appartenenza, dinamiche di scioglimento e di composizione, di apertura e chiusura);
- l'*équipe* e l'interazione con l'istituzione educativa (capacità di modificare la progettazione e l'organizzazione);
- il rapporto tra il personale dirigente e la gestione dei singoli gruppi di lavoro (il livello di delega, di promozione e di connessione di reti, di approfondimento nella lettura dei bisogni);
- il ruolo dell'opera nella comunità territoriale e il rapporto con altre agenzie (riconoscibilità dell'istituzione, collaborazioni, rapporti di rete, capacità di animazione sociale).

Gli ambiti sopra indicati sarebbero da correlare ad una serie d'indicatori, cioè descrittori osservabili che possono essere definiti a partire dalla tipologia dei singoli gruppi di lavoro e dagli obiettivi che ci si prefigge.

La valutazione, infine, dovrebbe essere sistemica, cioè capace di rivolgersi a tutti i soggetti e a tutte le principali interazioni che sono implicate nel funzionamento dell'opera, focalizzando in senso diacronico e sincronico l'asse del cambiamento.

5.3. Gli incontri formativi per l'approfondimento delle problematiche inerenti alle attività educative

Oltre all'approfondimento del Sistema preventivo per dare un'anima salesiana alle opere in questione, è necessario favorire l'aggiornamento e l'acquisizione di competenze in riferimento ad alcune tematiche fondamentali per la maturazione umana e cristiana degli educatori e delle educatrici quali l'educazione della sessualità, l'educazione alla fede, i diritti dei bambini, la partecipazione attiva alla vita sociale.

Dal punto di vista metodologico si privilegia la circolarità tra azione-riflessione-azione, mettendo al centro la vita quotidiana con le sue attività ricorsive.

È altresì importante chiarire e definire i ruoli e i compiti di ciascuno/a per assicurare una convergenza educativa fondata sulla corresponsabilità e sulla sussidiarietà nei confronti dei singoli e del gruppo. Sono particolarmente da curare gli spazi d'informazione e di comunicazione per assicurare il reale coinvolgimento di tutti.

Nel lavoro di *équipe*, gli educatori maturano inoltre la consapevolezza che il processo educativo caratterizzato dalla personalizzazione è anche un processo di costruzione della coscienza sociale. Questo implica l'aiutare ogni ragazza/o non solo ad acquisire le competenze richieste dalla società, ma a riconoscersi e a sentirsi parte della comunità umana e soprattutto ad impegnarsi nella costruzione di un'identità collettiva che rispetti le differenze e contribuisca al sorgere di una società fondata sulla giustizia e sul bene comune.

Per rinforzare questa dimensione sociale del processo educativo adulti e giovani cercano di:

- acquisire la capacità di elaborare risposte consapevoli nate da interessi motivati di fronte alle diverse situazioni;
- promuovere processi che stimolano la partecipazione e il senso di appartenenza a gruppi, rinforzando l'autostima come presupposto base della partecipazione;
- analizzare criticamente le differenti visioni del mondo presenti sia nei gruppi che nella società, riconoscendo la pluralità culturale di cui si fa parte;
- imparare a "prendere la parola", cioè abilitarsi al dialogo ed al confronto all'interno delle sedi appropriate per far rispettare la propria e altrui dignità;
- conoscere la Dottrina sociale della Chiesa per riflettere criticamente ed entrare in dialogo con le diverse visioni di persona e di società.²¹

6. L'itinerario formativo dell'educatrice e dell'educatore

La formazione si rivela oggi un'esigenza fondamentale per garantire la vitalità e l'innovazione di ogni opera educativa. Nella verifica del processo *Sistema preventivo e situazioni di disagio* si è ribadita la neces-

²¹ Cf DÍAZ ARÉVALO Juan Manuel, *Alcance social de una labor personalizada*, in "Tercer Seminario Institucional Ciudad Don Bosco", Medellín 1997, 125.

sità di formarsi insieme FMA-laici/laiche e di creare le condizioni per poter riflettere sull'esperienza conciliando innovazione, formazione e ricerca.²²

Dalla riflessione e dal confronto è pure emersa la necessità della formazione specifica per il personale che lavora in questi ambienti educativi e l'importanza del sostegno e dell'assunzione da parte delle Ispettorie di queste opere. Infatti, si è constatato che l'instabilità e il cambio frequente del personale non favorisce la qualità educativa ed inoltre evidenzia che esiste ancora un'insufficiente comprensione del valore specifico delle case-famiglia, dei centri di accoglienza, delle opere per le bambine/i della strada. Tali opere, in realtà, sono pienamente in linea con il carisma salesiano finalizzato alla promozione dei giovani più poveri ed offrono un campo di prevenzione educativa di singolare significatività ed importanza.

La formazione, nei progetti maggiormente consolidati,²³ viene distinta in *iniziale* e *permanente*; quest'ultima, a sua volta, si articola in *interna* (progettata dall'Istituzione educativa stessa e fondata sulla visione antropologica e pedagogica del Sistema preventivo); *esterna* (partecipazione a corsi formativi proposti dagli enti pubblici); e *personale* (studio, approfondimento degli educatori).

La formazione interna si declina in percorsi diversi: incontri assembleari, supervisione psicologica e pedagogica, incontri di *team*, gruppi di studio. La metodologia più utilizzata nei singoli percorsi è quella di far interagire teoria e pratica.

La cura di una formazione sistematica da parte delle responsabili delle opere previene il *burn-out* degli educatori e delle educatrici. Tale rischio è infatti alto a causa dell'eccessivo lavoro che comporta l'adempimento delle richieste che provengono dall'amministrazione pubblica e del coinvolgimento emotivo che, a lungo andare, può portare l'educatore o l'educatrice ad un vero e proprio affaticamento psicologico e fisico.

²² Cf SEMINARIO DI VERIFICA DEL PROCESSO, in APGE/Sintesi dei contenuti/Dossier Roma 4.

²³ Come esempio cf AMBITO PER LA PASTORALE GIOVANILE, *Amore e progettualità* 75-115; BORSI - MORA - SANGMA, *Bambine, adolescenti e giovani a rischio* 156-158; 202-206.

6.1. La formazione del personale neo-assunto

L'inserimento di una persona in un'*équipe* di lavoro è un evento delicato ed importante sia per la persona stessa che per la comunità o il gruppo che la riceve.

L'educatrice, l'educatore, infatti, è chiamata/o a rielaborare le proprie motivazioni in funzione dell'opera e ad inserirsi in essa in modo da dividerne totalmente le finalità. La comunità, invece, è chiamata a presentare con chiarezza il proprio progetto e a rendersi responsabile della formazione di tutti i membri, in particolare di quelli che si inseriscono per la prima volta nel lavoro educativo.

La formazione del personale neo-assunto può essere organizzata in un arco di tempo di sei mesi durante i quali l'educatrice, l'educatore si impegnerà a conoscere:

- la storia dell'opera e il contesto socioculturale nel quale è inserita;
- il progetto educativo, con particolare attenzione al quadro di riferimento dei valori a cui si ispira e al Sistema preventivo che lo anima;
- i componenti della comunità educativa, in modo speciale i colleghi e lo stile relazionale che anima la comunità;
- le regole che orientano l'azione educativa e la vita della comunità;
- i compiti specifici richiesti all'educatrice/educatore.

La persona neo-assunta è interpellata a fare proprio il progetto educativo dell'opera e a coinvolgersi nei progetti personali instaurando significative relazioni con i ragazzi e le ragazze. Alcuni compiti possono essere svolti nella fase iniziale (presentazione, consegna dei documenti di lavoro), altri devono essere monitorati in *itinere*.

Nel primo periodo di socializzazione al lavoro è opportuno che la responsabile, o chi ne fa le veci, segua il neo-assunto, la neo-assunta attraverso colloqui mensili durante i quali si valuti il lavoro e si fissino obiettivi per lo sviluppo professionale della persona.

Il cammino di inserimento e di crescita dell'educatrice o dell'educatore all'interno dell'opera, pur essendo costantemente sostenuto ed animato dalla comunità educante, è però in ultima analisi una responsabilità diretta della persona. Solo attivando reali processi di autoformazione, infatti, si può conseguire l'apprendimento di una modalità

creativa di svolgere la propria professione.²⁴ Il gusto e l'impegno per la propria crescita non solo professionale, ma umana e spirituale, è dunque la *conditio sine qua non* della formazione della comunità educante nel suo insieme.

Alla persona neo-assunta, perciò, spetta la responsabilità dei propri "compiti di sviluppo", la maturazione di atteggiamenti per lasciarsi coinvolgere nel progetto comune. Questo presuppone la consapevolezza di sentirsi parte di un tutto e la coscienza di dover dare il proprio originale e indispensabile contributo alla realizzazione dell'insieme.

Si tratta poi di acquisire fiducia in se stessi e di crescere nell'autostima che apre ad atteggiamenti di sicurezza e di autonomia in ordine alla possibilità di operare scelte non in base al consenso ma a partire dalle proprie convinzioni.

La seria e aggiornata preparazione professionale, infine, qualifica la competenza degli educatori e li rende realisticamente consapevoli di quando è opportuno rivolgersi ad altri specialisti per ottenere aiuto, collaborazione e consulenza specifica.

6.2. La formazione del team degli educatori

L'importanza di avere un costante confronto con i colleghi nel lavoro educativo con bambine/i, adolescenti, giovani in situazione di disagio è ritenuta determinante nell'esperienza concreta in atto nell'Istituto delle FMA.²⁵ L'*équipe* delle educatrici, degli educatori, prima ancora di essere un gruppo di lavoro, è uno spazio di elaborazione, interpretazione e valutazione di casi singoli e del progetto educativo nel suo insieme; di ricerca sul significato di microeventi; di riflessioni sul senso generale del lavoro educativo alla luce della visione cristiana della persona che orienta l'opera e delle esigenze particolari dei giovani ospiti dell'Istituzione.

Il *team* degli educatori è un luogo di riflessione dove si pratica un continuo passaggio dal dettaglio alla globalità, dove si mettono in gioco i punti di vista dei singoli educatori relativi all'esperienza vissuta e alla dimensione progettuale degli interventi. È, inoltre, un importante spazio di formazione in servizio.

²⁴ Cf ISTITUTO FMA, *Perché abbiamo vita* n. 109.

²⁵ Cf SEMINARIO DI VERIFICA DEL PROCESSO, in APGE/Sintesi dei contenuti/Dossier Roma 4.

Momenti privilegiati per la formazione del *team* degli educatori o del gruppo responsabile di un certo numero di ospiti sono, in genere, gli incontri settimanali e/o mensili. Gli obiettivi formativi che la direttrice dell'opera è chiamata a curare per i raduni del *team* sono:

- promuovere l'assimilazione pratica del Sistema preventivo;
- garantire un buon livello di confronto e di conduzione educativa;
- verificare e programmare *in itinere* riguardo sia ai singoli che al gruppo;
- elaborare la documentazione necessaria alla circolarità del processo educativo.

Indicativamente gli incontri prevedono un momento di verifica della settimana o del mese, la programmazione del nuovo periodo di lavoro, la compilazione della documentazione necessaria perché vi sia un aggiornamento continuo circa la situazione dei singoli e del gruppo di cui si è responsabili.

La documentazione, oltre che essere uno strumento indispensabile di discernimento, d'innovazione e di risignificazione delle attività e delle opere, è anche un elemento fondamentale di autoformazione. Consente infatti agli educatori di ripensare la propria esperienza nei momenti ordinari di progettazione, programmazione, valutazione e riprogettazione.

Nella sua funzione di rilevare una traccia dei “pensieri” e delle “azioni” che costituiscono la vita educativa dell'opera, la documentazione favorisce la crescita della professionalità del personale e lo sviluppo del servizio educativo.

Essere capaci di riflettere sull'azione svolta permette di produrre ricerca e migliorare la qualità dell'azione; di qui scaturisce l'impegno di documentare e raccogliere le buone pratiche.

L'interazione tra ricerca e azione è una vera e propria modalità formativa che conduce ad innovare l'Istituzione e la proposta educativa. In essa si possono identificare diverse fasi che opportunamente vissute danno concretezza al processo di autoformazione del *team* degli educatori.

Fase 1^a: *Una domanda da interpretare* - Monitorare costantemente l'azione educativa consente di identificare quali modalità educative o organizzative necessitano di essere modificate. Ogni richiesta di cam-

biamento, più che un nuovo punto di partenza, è un dato da elaborare in quanto non porta in sé automaticamente la comprensione delle reali problematiche che originano il disagio e la chiarezza circa il cammino da intraprendere. Inoltre, quando si tratta di situazioni in cui sono coinvolte più persone, è necessario porre attenzione al diverso grado di consapevolezza che esse hanno rispetto alla domanda e alla causa che provoca il disagio. Tale coscienza esige la rilettura della domanda da parte dell'*équipe* delle educatrici, degli educatori per coglierne il problema di fondo. Per alcune domande può essere poi opportuno il confronto con gli esperti che seguono il progetto educativo. La domanda va assunta come un primo nodo da elaborare per portare tutte le persone coinvolte nella ricerca alla consapevolezza del problema sottostante e a concordare un percorso che ne assuma a pieno la valenza, evitando risposte riduttive e sterili.

Fase 2^a: *Una volontà da costruire* - L'innovazione richiede non solo la maturazione di una coscienza comune della necessità di cambiamento, ma anche la consapevolezza della sua complessità e l'esigenza di concordare un metodo di lavoro. È perciò importante maturare un pensiero comune, individuando il 'luogo' adatto alla comunicazione dei contenuti e all'elaborazione degli stessi, per poi condividere il metodo e il percorso del lavoro.

Fase 3^a: *Si cambia per crescere* - L'innovazione vera e duratura nasce a partire dal riconoscimento degli aspetti positivi presenti nelle situazioni e dall'attivare un'opera di risignificazione delle stesse che, per essere incisiva, valorizza il passato e lo rilegge in termini evolutivi, anche quando si operano delle svolte apparentemente brusche.

Ogni cambiamento costituisce sempre un punto d'arrivo, ma la sua positività risiede nel saperne cogliere il dinamismo: ogni mutamento è un nuovo punto di partenza. Va perciò individuato un modello che aiuti a rileggere in modo critico la realtà educativa, che consenta di rielaborarla inserendo l'innovazione nella valorizzazione dell'esistente.

Fase 4^a: *L'analisi della situazione come inizio della progettazione* - La ricognizione dell'esistente è necessaria per affrontare i momenti della progettazione e della programmazione. Essa non deve riguardare solamente i dati della situazione interna ed esterna, in termini descrittivi, ma anche i diversi piani su cui si collocano. Così per i diversi protagonisti vanno valutati non solo i comportamenti che essi attuano, ma anche i loro bisogni e le loro attese.

Questa fase richiede il reperimento di tutte le informazioni necessarie per fare il punto sull'esistente. Tali dati permetteranno di individuare gli elementi adeguati a formulare le prime ipotesi sull'orientamento da assumere. A questo dovrà seguire la comunicazione dei risultati.

Fase 5^a: *Dall'analisi dei bisogni al cambiamento organizzativo* - Alla ricognizione segue la valutazione del tipo di cambiamento educativo, organizzativo o altro che dovrebbe essere attuato e che richiede la sperimentazione della modifica valutata possibile.

Fase 6^a: *Riprogettazione* - Secondo il tipo di cambiamento richiesto dalla ricognizione dell'esistente, vengono coinvolti gruppi di persone diversi, per numero e per ruolo. Anche le modalità di coinvolgimento dipendono dalla situazione. Questa fase porta alla progettazione e alla programmazione.

Fase 7^a: *Attuazione* - La concretizzazione di quanto progettato va vissuto con un'attenzione particolare agli elementi di falsificazione al fine di saper cogliere eventuali segni di 'disagio' e poter così continuare l'innovazione per un intervento educativo più efficace.

6.3. *Il profilo e i requisiti dell'educatrice e dell'educatore*

L'attenzione costante alla formazione degli adulti che operano con persone in situazione di disagio è stata segnalata nel corso del seminario di verifica come uno degli elementi più significativi per dare qualità all'ambiente educativo.²⁶

La formazione permanente, ininterrotta e quotidiana degli operatori punta all'acquisizione di conoscenze e abilità sempre più consone al servizio educativo fedele al carisma salesiano.

Le conoscenze vengono generalmente acquisite attraverso la partecipazione a Progetti, Convegni, Seminari, Master, la consultazione di Riviste pedagogiche e psicologiche e l'accesso telematico alle informazioni riguardanti l'ambito specifico e naturalmente lo studio personale.

Le abilità relazionali prevedono corrette relazioni interpersonali, disponibilità al lavoro d'*équipe*, sperimentazione concreta del metodo

²⁶ Cf SEMINARIO DI VERIFICA DEL PROCESSO, in APGE/Sintesi dei contenuti/Dossier Roma 4.

educativo salesiano, consapevolezza da parte dell'educatore/educatrice di doversi confrontare con le proprie zone d'ombra e imparare a gestire i conflitti interni. L'adulto che opera in questi ambienti educativi è chiamato a possedere un sufficiente equilibrio psico-affettivo, essere competente, animato da passione educativa, sentirsi una persona in continua crescita, che si matura insieme alle/ai bambine/i, adolescenti, giovani, capace quindi di apprendere da ciò che vive, di sviluppare la *resilienza*, di favorire nei giovani ospiti dell'opera il passaggio dalla vulnerabilità alla *resilienza* attraverso la creazione di una relazione di aiuto.²⁷

Le abilità tecniche comprendono l'elaborazione delle relazioni e dei progetti personalizzati, la cura dei fascicoli di ogni bambina/bambino, adolescente, giovane e il dialogo con i rappresentanti dei servizi sociali, in alcuni casi con le Università per monitorare percorsi di ricerca od approfondire tematiche attinenti all'educazione delle persone in situazione di disagio.

Naturalmente le diverse competenze e abilità hanno bisogno di essere integrate nella personalità degli educatori, i quali sono chiamati ad esprimerla in atteggiamenti e comportamenti fondati su valori umani e spirituali, e a vivere la loro professionalità come vocazione e come missione volta all'umanizzazione delle persone loro affidate.

Curare la formazione, in conclusione, significa anche avere un'idea chiara sul tipo di presenza adulta necessaria all'interno di queste opere. Qui di seguito si propone una esemplificazione del profilo dell'educatore corredato dei necessari requisiti.

²⁷ Cf *l. cit.*

Caratteristiche generali dell'educatore/educatrice	Requisiti
<p>Testimonia la gioia di vivere un'esistenza caratterizzata da fede, ottimismo e speranza, nonostante la sofferenza.</p> <p>Non si ferma a ciò che appare, ma sa andare oltre per permettere all'altro di rivelarsi, poco a poco.</p> <p>Aiuta ad esprimere il meglio di sé secondo il progetto di Dio.</p> <p>Ha la responsabilità della conduzione pratica ordinaria dell'ambiente di vita del gruppo: stimola l'autonomia della persona in crescita nella gestione dello spazio comune e personale; utilizza modalità di guida ravvicinata, affianca ma non si sostituisce alla persona in crescita.</p> <p>Gestisce la vita del gruppo nel rispetto del progetto educativo dell'istituzione e delle regole che consentano la convivenza delle varie realtà.</p> <p>Mantiene una convergenza educativa con gli altri educatori.</p> <p>Gestisce la relazione educativo-affettiva con i ragazzi/e.</p> <p>Cura la documentazione per ogni bambina/o, adolescente, giovane di sua competenza dal momento dell'immissione al momento delle dimissioni per avere sempre aggiornata la situazione delle condizioni rilevanti di ognuno.</p> <p>Mantiene uno stretto contatto con la responsabile dell'opera, secondo i modi e i tempi concordati.</p> <p>Imposta i progetti personalizzati e il progetto pedagogico di gruppo.</p> <p>Programma le azioni che favoriscono lo sviluppo individuale e il clima relazionale nel gruppo.</p> <p>Attua le programmazioni, verifica e valuta l'efficacia dell'intervento educativo al fine di curarne la riprogettazione sia a livello personale che di gruppo.</p> <p>Cura la propria formazione professionale partecipando attivamente ai momenti di formazione interni e attraverso un lavoro di studio e ricerca personale.</p>	<p>Esperienza di fede chiara e coerente.</p> <p>Apertura alla Trascendenza, alla ricerca di senso.</p> <p>Equilibrio/senso della realtà.</p> <p>Affidabilità/onestà/correttezza.</p> <p>Competenze relazionali e maturità umana.</p> <p>Capacità progettuali.</p> <p>Condivisione di principi di cooperazione.</p> <p>Capacità di collaborazione.</p> <p>Capacità di sviluppare la resilienza.</p>

<p>Caratteristiche in riferimento alle relazioni con i sistemi esterni all'istituzione (servizi sociali, famiglia naturale, famiglie amiche, volontariato, realtà di aggregazione esterne, rete amicale degli ospiti, ecc.)</p>	<p>Requisiti</p>
<p>Mantiene i contatti con</p> <ul style="list-style-type: none"> - i servizi sociali per elaborare insieme un progetto sulla persona in crescita; - la scuola per integrarne l'intervento con il progetto personalizzato; - la famiglia naturale (quando è possibile) per integrarne l'intervento con il progetto personalizzato; - eventuali specialisti che accompagnano le persone in crescita. 	<p>Buona presenza. Capacità di comunicazione.</p>
<p>Caratteristiche inerenti alla situazione lavorativa</p>	<p>Requisiti</p>
<p>Gruppi eterogenei per sesso, gruppi omogenei per sesso ed eterogenei per età. Orario flessibile - turni per il fine settimana e per le notti.</p>	<p>Capacità di adattamento alle differenti situazioni. Disponibilità ai turni. Flessibilità.</p>
<p>Caratteristiche inerenti al lavoro di équipe educatrici/educatori</p>	<p>Requisiti</p>
<p>L'educatrice/educatore</p> <ul style="list-style-type: none"> - è responsabile dal punto di vista educativo del gruppo nella forma della corresponsabilità; - è corresponsabile dell'elaborazione del progetto educativo e della conduzione delle attività dell'intera istituzione; - partecipa alla commissione per l'accoglienza e le dimissioni di bambine/i, adolescenti, giovani; - supporta la responsabile educativa nelle decisioni che riguardano la costituzione dei team educativi e dei gruppi di bambine/i, adolescenti, giovani. 	<p>Intraprendente. Dinamica/o. Attitudine al lavoro di gruppo.</p>

Nel presente capitolo si è cercato di focalizzare i percorsi da privilegiare perché la comunità possa coniugare fedeltà al progetto educativo salesiano e adesione alla realtà e ai bisogni di bambine/i, adolescenti, giovani in situazioni di disagio. Le FMA, i laici e le laiche e gli altri membri dell'équipe formativa sono chiamati a realizzare *insieme* il progetto educativo dell'opera, contribuendo alla sua concreta attuazione non soltanto attraverso la propria competenza professionale, ma anche condividendo la visione e i valori del progetto stesso caratterizzato dalla finalità evangelizzatrice.

La formazione di FMA, educatrici ed educatori laici, attuata "insieme", si rivela come elemento chiave per garantire l'efficacia e la vitalità delle opere. L'accompagnamento competente del personale neo-assunto e la formazione continua del gruppo degli operatori contribuisce a promuovere la qualità umana e spirituale degli adulti che lavorano nell'opera con una positiva ricaduta sulle relazioni educative. Infatti, il clima accogliente e familiare della casa, le relazioni interpersonali caratterizzate dall'amorevolezza e dall'autenticità, rendono l'ambiente adatto allo sviluppo della *resilienza* dei giovani ospiti, permettendo loro di riorganizzare il percorso di vita e di trasformare gli eventi dolorosi e traumatici vissuti in un continuo e condiviso processo di maturazione.

IL LAVORO IN RETE

SANGMA Bernadette

Sin dall'inizio dell'opera salesiana don Bosco si attornì di una vasta cerchia di persone, istituzioni, strutture, organismi e agenzie che collaboravano, secondo la possibilità e le finalità proprie, ai fini dell'educazione dei giovani più poveri. Questa strategia adottata dal Fondatore è stata compresa e attuata anche dalle Congregazioni da lui fondate ed ha assunto, oggi, il nome di "lavoro in rete". Per l'Istituto delle FMA, tale impegno è diventato un presupposto fondamentale per poter dare risposte adeguate ai molteplici bisogni dei giovani e delle giovani in situazione di disagio.¹ Le *Linee orientative della missione educativa*, infatti, considerano il lavoro in rete come «la modalità più adatta ed utile ad incidere nelle situazioni sociali perché permette il coordinamento delle forze, lo scambio dei valori e la maturazione della mentalità di comunione, il cambiamento della realtà, partendo dai ceti più svantaggiati, attraverso una maggiore visibilità e un più incisivo impatto sociale».²

L'analisi delle esperienze vissute nelle opere in favore di bambine/i, adolescenti e giovani in situazione di disagio fa emergere la ricca realtà di rapporti e interazioni che fa da tessuto connettivo all'interno delle comunità, insieme alla capacità che esse manifestano di saper costituire reti con tutti gli attori sociali presenti nel territorio.

¹ Cf CONTRERAS María de los Ángeles, *Il territorio e il lavoro in rete nella riflessione attuale dell'Istituto*, in APGE/Interventi/Dossier Roma 1.

² ISTITUTO FMA, *Perché abbiamo vita* n. 50.

1. La descrizione del lavoro in rete

Dal contributo della *Fondazione Laura Vicuña* (Filippine) emerge il significato di rete come «organizzazione sociale specializzata che mette in collegamento numerose associazioni, gruppi ed altri tipi di organizzazioni che sono correlati per i loro interessi e hanno un complesso di attività o obiettivi comuni». ³ I progetti delle altre opere, anche se non definiscono il concetto in sé, fanno emergere che lavorare in rete significa collegarsi con diversi attori nel territorio per affrontare “insieme” una causa comune. Nel caso delle opere in questione, tale “causa comune” è l’educazione dei bambini/e, degli adolescenti e dei giovani in situazione di disagio e l’accompagnamento della loro crescita integrale al fine di ottenere il raggiungimento della loro autonomia personale, sociale, culturale, lavorativa ed economica.

Sul piano operativo, le opere si aggregano, promuovono, facilitano e organizzano l’instaurarsi di legami tra differenti risorse presenti nel territorio con la finalità di attivare risposte adeguate ai molteplici bisogni a cui il centro non è in grado di rispondere da solo. ⁴ Da questo punto di vista, la rete è concepita come una modalità che permette di affrontare problemi complessi in maniera integrata agendo su più fronti, attivando flussi di comunicazione, favorendo l’incontro dei bisogni con le risposte reperibili nell’ambiente e minimizzando così gli effetti disarticolati e dispersivi. In questa strategia operativa è quindi presente la realtà della rete intesa come approccio integrato, complesso o sistemico di lavoro sociale. ⁵

Per la varietà delle reti di cui le opere fanno parte, possono essere loro attribuite le distinzioni che esistono nell’ambito sociale: reti primarie o naturali, reti secondarie informali e reti secondarie formali.

Le *reti primarie o naturali* sono costituite dagli “altri significativi”, persone o sostegni che aiutano la persona in difficoltà a risvegliare le risorse personali e a gestire i problemi; esse possono seguire e sostenere la persona nello svolgimento di compiti particolari; fornire risorse

³ SANTA ANA Maria Victoria, *La rete: l’esperienza in rete di Laura Vicuña Foundation di fronte alla situazione di “crisi” di bambini e giovani*, in APGE/Asia/Dossier Calamba City 1.

⁴ Cf SEMINARIO DI VERIFICA DEL PROCESSO, in APGE/Territorio-Risposte questionario/Dossier Roma 1.

⁵ Cf MAGUIRE Lambert, *Il lavoro sociale in rete*, Trento, Erickson 1987, 81.

aggiuntive, economiche, strumenti, abilità e indicazioni di ordine cognitivo. Esempio di tali tipi di reti sono le relazioni familiari, parentali, amicali, di vicinato, di reciproca cura.

Le *reti secondarie informali* sono formate dai singoli e arrivano a rispondere a quei bisogni che non sempre possono essere soddisfatti dai servizi pubblici o privati. In risposta a tali domande, i singoli si organizzano dando origine ad un insieme di scambi al di fuori delle strutture formali. In tal modo, la rete informale media integra e spesso sostituisce del tutto il sistema di servizi formali, offrendo un tipo di servizio più flessibile, ovvero capace di rispondere ad esigenze estremamente differenziate con il linguaggio della solidarietà, reciprocità, amicizia.⁶

La *rete secondaria formale* è un insieme di istituzioni come la scuola, i servizi pubblici, i servizi sociali, le aziende, le organizzazioni non lucrative e altri gruppi che lavorano in rete per progettare e dare risposte ai bisogni del territorio operando attraverso un rapporto asimmetrico e di tipo professionale.

La situazione di bambine/i, adolescenti e giovani è tale che il loro ricupero richiede un insieme armonico di interventi, relazioni e prestazioni specialistiche. Perché questo possa avvenire, le educatrici e gli educatori si sforzano di ricercare differenti strategie mirate allo stimolo e al consolidamento delle relazioni di reti già esistenti e di crearne altre per attivare nuovi legami e nuove sinergie.

Nella considerazione delle reti, l'esperienza delle opere in questione può essere raggruppata sotto due categorie principali: rete *ad intra* e rete *ad extra*.

1.1. La rete *ad intra* per il coordinamento tra le opere

Nell'Istituto delle FMA esiste una feconda realtà formata dalla rete *ad intra*. Essa è costituita dai collegamenti che si attuano tra le varie comunità delle singole Ispettorie e che mettono a disposizione i contenuti dei raduni formativi e favoriscono il dialogo tra le persone attraverso forum, incontri di studio, conferenze o altro.

⁶ Cf MAPLAN Gerald, *Support Systems and Community Mental Health: Lectures on Concept Development*, Behavioral Publications, New York 1974 (cf anche ROMANO Maria Clelia, *Famiglia e reti di aiuto informali. Potenzialità di sfruttamento dell'Indagine Multiscopo Famiglia, soggetti sociali e condizione dell'infanzia*, in http://www.istat.it/dati/pubbsci/contributi/Contributi/contr_2001/2001_4.rtf, 6.10.07).

Gradualmente si sta anche avviando la costituzione della rete che collega le opere di educazione formale e non formale. Tale relazione sinergica è importante ed auspicata dalla stessa Superiore generale dell'Istituto, madre Antonia Colombo, nell'intervento di apertura del seminario: «La convinzione che educare è anche spezzare il cerchio dell'emarginazione che imprigiona le persone singole, gruppi e comunità sta motivando, poco a poco, una graduale unificazione e convergenza delle diverse iniziative di educazione formale e non formale a favore delle giovani generazioni che hanno meno opportunità. Il processo attuato in questi anni dimostra che non si tratta di contrapporre educazione formale e educazione non formale, ma di farle convergere a favore della crescita integrale delle/dei giovani emarginati».⁷

In seguito ai seminari continentali, alcune conferenze interispettoriali hanno iniziato in rete il cammino di sistematizzazione delle esperienze. All'interno di tale processo si auspica il raggiungimento di una rete di collegamento tra le diverse Istituzioni di Studi Superiori gestite dall'Istituto. La costituzione di tale rete apporterebbe un beneficio vicendevole in quanto le opere a favore di bambine/i, adolescenti e giovani possono fornire uno stimolo per la ricerca scientifica e le Università, contribuire a migliorare la qualità educativa e la professionalità degli operatori. Tale prospettiva è già stata indicata nella pubblicazione curata dall'Ambito per la Pastorale Giovanile *Amore e progettualità per risvegliare vita e speranza*: «La proposta di fondo è quella di *sistematizzare i saperi* che provengono dalla ricca esperienza di chi lavora a contatto con i ragazzi e le ragazze a rischio. Per fare questo è necessario potenziare la capacità di riflessione, di confronto e dare priorità alla costruzione collettiva di progetti, strategie, modalità di intervento. È auspicabile che i percorsi di ricerca siano impostati e accompagnati da Università o Centri di ricerca che possano accreditare i saperi maturati da chi lavora sul campo; in tal modo si renderebbe possibile un'interazione più feconda tra la riflessione teorica e la prassi che gioverebbe sicuramente alla qualità della formazione degli educatori e delle educatrici».⁸

A partire da questa feconda interazione, molte opere hanno stipulato convenzioni per ricevere i tirocinanti dei curricoli psico-pedagogici delle Università Salesiane e di altre istituzioni private e pubbliche.

⁷ COLOMBO, *Intervento di apertura*, in APGE/Interventi/Dossier Roma 1.

⁸ AMBITO PASTORALE GIOVANILE, *Amore e progettualità* 71.

Un'altra rete *ad intra* è quella che riguarda il volontariato giovanile in favore delle opere per persone in situazione di disagio. Esso è considerato un'opportunità che reca benefici sia all'opera come anche ai giovani volontari stessi. Date le specifiche esigenze di questi centri, si rileva tuttavia la necessità di offrire una formazione previa ai volontari, soprattutto a coloro che intendono svolgere il loro servizio nelle opere a favore di bambine/i, adolescenti e giovani in situazioni di disagio.⁹ A partire dalle esperienze emerge, infatti, che non tutti i giovani volontari possono lavorare con persone in difficoltà, pur avendo grande desiderio di farlo.¹⁰ È inoltre necessario lavorare per la promozione del volontariato a livello locale offrendo ai giovani e alle giovani l'esperienza della solidarietà e della gratuità consone alla situazione di vita dei loro contesti. Da questo punto di vista ha un valore estremamente positivo la scelta di orientare anche i giovani e le giovani destinatari delle opere in questione a maturare scelte di volontariato. Tale esperienza, infatti, dispone a prendere decisioni responsabili con realismo e senso pratico, potenziando la capacità relazionale e l'agire gratuito. Essa può anche diventare un mezzo di riscatto per questi giovani, contribuendo a far superare la mentalità assistenziale che talvolta prevale in loro. Il volontariato si rivela infine via privilegiata per rendere la persona in crescita protagonista di trasformazione personale e sociale.¹¹

1.2. La rete *ad extra* per il collegamento con il territorio

Per la rete *ad extra* le opere fruiscono, innanzitutto, delle reti primarie o naturali facendo leva sulla presenza delle figure significative presenti in esse quali i genitori, i parenti, gli amici. Questi, infatti, d'intesa con gli educatori e le educatrici, possono offrire a bambine/i, adolescenti e giovani il sostegno, la vicinanza, la presa in carico dei loro bisogni.

Vi è poi il collegamento con le *reti secondarie informali* quali famiglie, altri gruppi e organizzazioni presenti nel territorio, che svolgono una funzione di collegamento con altri centri per bambine/i in difficoltà.

⁹ Cf ISTITUTO FMA, *Cooperazione allo sviluppo* 45-46.

¹⁰ Cf SEMINARIO DI VERIFICA DEL PROCESSO, in APGE/Territorio-Risposte questionario/Dossier Roma 2

¹¹ Cf *ivi* 2-4.

tà. Ed infine, attraverso la *rete secondaria formale*, le opere si mettono in relazione con i servizi sociali, le scuole, le istituzioni, i tribunali, i municipi e le agenzie governative.

La realizzazione della rete *ad extra* si attua soprattutto attraverso il collegamento con i diversi gruppi della Famiglia Salesiana.¹² Data la comune spiritualità che unisce tali gruppi, si auspica un rinforzo della rete che potrà aprire nuovi percorsi di collaborazione fattiva ed effettiva con la possibilità di forte incisività nel sociale non solo a livello *micro* ma anche *macro*. Questa considerazione fa eco alla *Carta della missione della Famiglia Salesiana* nella quale vengono elencate le vie attraverso le quali si può esprimere una presenza significativa sul territorio da parte di coloro che condividono la missione salesiana. Tale presenza riguarda infatti «rapporti, a corto e a ampio raggio, con persone e con istituzioni; questioni di valori umani e morali da richiamare e promuovere, nel rispetto di posizioni differenti e contrastanti e in coerenza con la propria coscienza; soluzioni nuove da ricercare, partendo da esperienze passate e guardando al futuro; diritti da difendere particolarmente di coloro che sono più deboli e più esposti; presenza efficace in sede politica dove si elaborano le strategie educative; convergenza di forze per promuovere un'opinione pubblica nutrita di valori evangelici e salesiani».¹³

Le diverse visioni di persona che convivono nella cultura odierna e la quantità indefinita di messaggi che raggiungono lo stesso soggetto, attraverso una comunicazione che è diventata policentrica, esigono una più ampia e rigorosa progettazione del fatto educativo e l'apporto sinergico di tutte le forze in vista del raggiungimento del comune obiettivo: «La Famiglia Salesiana, con i vari Gruppi che la compongono, può assicurare, in maniera più competente, la copertura dei vari settori educativi, a partire dall'identità dei Gruppi e dalla specificità nella realizzazione della missione».¹⁴

L'associazione alle reti costituite dai diversi gruppi ecclesiali è pure un'altra risorsa da cui ricavare un grande vantaggio in favore del lavoro con i più poveri.¹⁵ Operare insieme con tali gruppi è proficuo in quanto

¹² Cf *l. cit.*

¹³ DICASTERO PER LA FAMIGLIA SALESIANA (a cura di), *La carta della missione della Famiglia Salesiana*, Roma, Editrice SDB 2001, n. 11.

¹⁴ *Ivi* n. 13.

¹⁵ Cf SEMINARIO DI VERIFICA DEL PROCESSO, in APGE/Sintesi dei contenuti/Dossier Roma 5.

l'identità cristiana è un comune punto di riferimento per la definizione degli obiettivi e della piattaforma di azione.

Se è importante lavorare in rete per educare bambine/i, adolescenti, giovani, è altrettanto necessario aiutare queste persone a conoscere le reti presenti sul territorio e a servirsene in modo intelligente e critico.¹⁶

Mario Pollo, intervenendo al seminario di verifica, ha ribadito che «è necessario che i bambini o gli adolescenti cui è rivolto l'intervento non siano considerati come passivi contenitori da riempire di aiuti e sostegni, come semplici utilizzatori e destinatari delle attività educative, ma come i veri protagonisti e gli artefici del cambiamento, in quanto essi non sono solo portatori di bisogni ma anche di desideri, di volontà, di capacità e di progetti che costituiscono la risorsa necessaria di ogni processo educativo. Pensare in questi termini ai destinatari dei progetti richiede anche, nella logica della rete, che si pensi ai legami sociali, alle appartenenze, al contesto culturale e sociale di provenienza di questi stessi giovani».¹⁷

2. Presupposti per il lavoro in rete

Gli studi affermano che la rete può raggiungere una maggiore efficacia se diventa un gruppo di lavoro e di scambio attraverso la conoscenza e il rispetto delle specifiche identità di ciascun componente. Tale rispetto, a sua volta, richiede che l'organizzazione messa in rete abbia una chiara identità e sia in grado di offrirla ai fruitori della rete stessa.

È dunque necessario che l'identità carismatica ed educativa delle opere in favore di bambine/i, adolescenti e giovani in situazioni di disagio sia continuamente chiarificata e rafforzata. Ciò implica la definizione della *vision* e della *mission* dell'opera in termini chiari per avere il quadro di riferimento entro cui lavorare e proporsi nella rete.¹⁸ Solo così si possono mettere le basi di un accordo che permette di non perdere la propria specificità pur mettendola a servizio di una causa comune, così come ha ribadito anche Mario Pollo: «Educare in rete vuol dire [...] rapportarsi alle altre agenzie educative, socializzanti ed

¹⁶ Cf *l. cit.*

¹⁷ POLLO, *Note intorno ai progetti*, in APGE/Interventi/Dossier Roma 10.

¹⁸ Cf ISTITUTO FMA, *Cooperazione allo sviluppo* 17-24.

inculturanti, senza perdere la propria identità, senza confondersi con esse, ma nello stesso tempo elaborare un senso di appartenenza ad un progetto comune».¹⁹

Dalle esperienze condivise emerge, infatti, che a volte il lavorare in rete espone l'opera al rischio di compromessi sui principi preventivi, cristiani e salesiani. Si nota che ciò può avvenire quando all'interno della rete esistono gruppi di ispirazione discordante senza una comune piattaforma a livello di principi, soprattutto etici, in grado di dare chiari orientamenti per la programmazione. All'interno di tale tipologia di rete frammentata e dispersa ci possono essere gruppi con i propri obiettivi e interessi a cui gli altri sono in qualche modo obbligati a conformarsi. Alcuni esempi dei rischi a cui le opere sono maggiormente esposte sono legati alla partecipazione a reti nell'ambito della prevenzione dell'HIV/AIDS, della salute materna e infantile, dell'educazione sessuale perché spesso volte rispecchiano la tendenza generale al relativismo etico-morale nei confronti del valore della vita e della sessualità umana.

In altre circostanze, quando il lavoro in rete crea dipendenza soprattutto dal punto di vista economico, si corre il rischio di perdere l'autonomia e la libertà d'azione dell'opera stessa. Succede, infatti, che il pacchetto di finanziamento offerto da molti organismi – sia governativi che non governativi – non sia sempre privo d'interesse politico e di qualche tipo di egemonia socio-economica-culturale nei confronti dell'opera.

Nella partecipazione alla rete, è allora necessario che i membri siano educati ad elaborare proposte con senso critico, sapendole eventualmente sostenere e negoziare, e siano consapevoli della propria responsabilità. Ciò richiede una preparazione adeguata che permetta di essere interlocutrici e interlocutori competenti capaci di coinvolgersi attivamente nella definizione delle coordinate della rete. Ciò vale sia per chi fruisce della rete, come per chi la costruisce.²⁰ È quindi necessario anche avvalersi del contributo di esperti in modo che l'approccio alla rete possa essere il più possibile interdisciplinare. In tal modo si potrà giungere non solo ad utilizzare le reti esistenti, con le quali non sempre è possibile condividere *tout court* la visione antropologica e le strategie di intervento nel sociale, ma anche essere soggetti attivi nella costruzione di nuove reti più rispondenti al progetto educativo salesiano.

¹⁹ POLLO, *Note intorno ai progetti*, in APGE/Interventi/Dossier Roma 10.

²⁰ Cf SEMINARIO DI VERIFICA DEL PROCESSO, in APGE/Territorio-Risposte questionario/Dossier Roma, 2.

Un altro passo segnalato come presupposto al lavoro in rete è il processo da attivare per il raggiungimento del riconoscimento ufficiale attraverso l'accreditamento della propria opera da parte dello Stato. Tale misura offre all'opera la possibilità di interloquire a proprio titolo con i meccanismi decisionali ed apportare il proprio contributo specifico nell'ambito del servizio a favore di bambine/i, adolescenti, giovani. In questo modo l'impatto dell'opera può raggiungere livelli in grado di arginare le cause stesse che stanno alle radici dell'emarginazione e delle situazioni di disagio.

3. Ambiti di lavoro in rete

Dalla condivisione delle esperienze emergono gli svariati ambiti all'interno dei quali le opere lavorano in rete con istituzioni sia pubbliche che private creando una feconda interazione che permette di affrontare i percorsi educativi sia a livello *micro* che *macro*. Nei punti che seguono si presentano tali realtà.

3.1. La rete con e a favore del territorio

Le opere a favore dei bambini/e, adolescenti e giovani in situazione di disagio attingono dalle risorse esistenti nel territorio strumenti validi e adeguati per rispondere ai molteplici bisogni dei destinatari. All'interno della rete si valorizzano in particolare le risorse che riguardano direttamente realtà di tipo educativo come ad esempio l'inserimento scolastico e l'attenzione personalizzata ai percorsi scolastici professionali. In alcuni casi la rete si presenta anche come un valido strumento per l'osservazione, la valutazione e la gestione in *équipe* interdisciplinare di singoli casi.²¹

Un altro campo virtualmente fecondo, ma ancora da esplorare, è quello delle reti che favoriscono l'inserimento dei giovani e delle giovani nel mondo del lavoro.²²

Per quanto riguarda la formazione religiosa, le opere risultano es-

²¹ Cf SEMINARIO DI VERIFICA DEL PROCESSO, in APGE/Territorio-Scheda 1/Dossier Roma.

²² Cf *l. cit.*

sere in stretta relazione con le parrocchie e altre associazioni presenti nelle diocesi di appartenenza.

La relazione tra opere e territorio si instaura, in genere, secondo una prospettiva di reciprocità. Da una parte le istituzioni educative sono interessate ad usufruire della rete dei servizi disponibili nel territorio per rispondere ai bisogni nel campo dell'educazione, della salute fisica, psicologica e psichica, dell'assistenza legale, della formazione religiosa, del rapporto con la famiglia, dello sport e di altre attività ludiche, dell'inserimento socio-lavorativo. Dall'altra parte, però, le stesse istituzioni si impegnano, a diversi livelli, ad offrire opportunità formative che hanno una positiva ricaduta sul territorio. Questo si verifica soprattutto quando le opere sono inserite in luoghi fortemente colpiti da situazioni di povertà, violenza e sfruttamento.

Alcune azioni concrete in rete puntano a migliorare la qualità della vita dei più poveri indirizzando l'attenzione soprattutto sulla formazione delle bambine, delle ragazze, delle donne e favorendo i progetti di microcredito e l'educazione al risparmio.²³

3.2. *La rete con e a favore delle famiglie*

Come si è già evidenziato nel presente lavoro, la costituzione della rete primaria o naturale della famiglia è un "nodo estremamente importante".²⁴ Spesso con un adeguato investimento di risorse materiali e umane è possibile far sì che la famiglia possa attuare, o perlomeno contribuire, in modo sufficientemente adeguato, alla sua funzione in ordine al processo di identificazione, di protezione, di trasmissione di norme, valori e di socializzazione dei bambini.²⁵ È molto importante perciò impegnarsi sempre più per suscitare la formazione di reti *con* e *a favore* delle famiglie.

I progetti educativi per le famiglie devono però essere elaborati con obiettivi raggiungibili, azioni concrete, divisione dei ruoli e delle responsabilità in un continuo dialogo tra i protagonisti del progetto ai fini di garantire che l'azione di ciascun nodo, ossia soggetto della rete, non rimanga isolata. Tale coordinamento e accordo tra i servizi può

²³ Cf ID., in APGE/Territorio-Risposte questionario/Dossier Roma 1.

²⁴ Cf POLLO, *Note intorno ai progetti*, in APGE/Interventi/Dossier Roma 8.

²⁵ Cf *l. cit.*

confluire in una sorta di griglia di valutazione della ricuperabilità della famiglia, attraverso l'analisi attenta dei fattori di rischio e di abuso, delle risorse e delle risposte ai tentativi di cambiamento.²⁶

In alcune opere va progressivamente maturando e prendendo forma la rete con le famiglie che possiedono le risorse e le sensibilità necessarie per poter collaborare negli interventi educativi a favore di bambine/i, adolescenti, giovani in difficoltà. È l'esperienza delle cosiddette "famiglie amiche" che appoggiano l'opera fornendo un modello positivo di famiglia, supportando e promuovendo una rete di solidarietà tra famiglie, incoraggiando esperienze di affidamento familiare, diventando interlocutrici delle istituzioni e dei servizi pubblici per la promozione e la tutela del diritto dei minori a crescere in ambiente familiare, favorendo il coinvolgimento della comunità civile per una cultura dell'accoglienza e della giustizia sociale.²⁷

3.3. La rete per la difesa dei diritti umani

La costituzione della rete per la difesa dei diritti umani risulta indispensabile soprattutto nel campo dei diritti dell'infanzia. Le opere delle FMA hanno a che fare con bambini, bambine, ragazzi, ragazze, giovani che hanno subito l'esperienza della violazione dei loro diritti fondamentali. Ora, secondo le *Linee orientative della missione educativa* il lavoro in rete è di fondamentale importanza in ordine alla difesa e alla promozione di diritti dei giovani e delle giovani in difficoltà.²⁸

Gli educatori e le educatrici, perciò, devono prima di tutto conoscere in modo approfondito i contenuti della *Convenzione sui Diritti dell'Infanzia*, poi essere al corrente dello *status* della ratifica di tale convenzione da parte dei diversi Stati, e infine monitorare lo sviluppo delle politiche sociali per vedere l'effettiva attuazione di tali norme nell'ambiente nel quale si opera. Da esse, infatti, dipende la situazione della vita di tanti bambini e bambine.

Il Rettore Maggiore, don Pascual Chávez, nella Strenna inviata alla Famiglia Salesiana per l'anno 2008 ricorda ad ogni membro il dovere di lavorare alacremente in questo campo in quanto «il Sistema Preven-

²⁶ Cf SEMINARIO DI VERIFICA DEL PROCESSO, in APGE/Famiglia-Risposte questionario/Dossier Roma 2.

²⁷ Cf ID., in APGE/Persone in relazione-Scheda 3/Dossier Roma.

²⁸ Cf ISTITUTO FMA, *Perché abbiano vita* n. 161.

tivo e lo spirito di Don Bosco ci chiamano oggi a un impegno forte, individuale e collettivo, teso a cambiare le strutture della povertà e del sottosviluppo, per farci promotori di sviluppo umano ed educare ad una cultura dei diritti umani, della dignità della vita umana».²⁹

Il lavoro in rete, in questo caso, è utile in quanto permette di sensibilizzare l'opinione pubblica sui vari fenomeni di violazioni dei diritti di bambini, adolescenti, giovani e donne come l'abuso sessuale, il traffico degli esseri umani, le violenze domestiche, l'ingiustizia perpetrata nei confronti delle donne nel campo lavorativo e altre situazioni di rischio.

Anche a questo riguardo, don Pascual Chávez afferma che «il carattere comunitario dell'esperienza pedagogica salesiana richiede di creare comunione attorno agli ideali educativi di Don Bosco, saper coinvolgere tutti i responsabili nelle diverse istituzioni e programmi educativi, formare in loro una coscienza critica delle cause della marginalità e dello sfruttamento giovanile, una forte motivazione che sostenga l'impegno quotidiano e un atteggiamento attivo e alternativo».³⁰

Attraverso la rete, le opere s'impegnano anche a dialogare con gli organismi governativi per fare proposte politiche favorevoli al bene e per favorire l'affermazione dei diritti dei giovani in difficoltà.

3.4. *La rete nell'ambito della comunicazione*

La rete finalizzata a dare informazioni e a coinvolgere i mass-media è orientata, soprattutto, a favorire un reale cambio di mentalità negli utenti e a socializzare la prospettiva dell'educomunicazione, una realtà ancora trascurata nei servizi in favore dei bambini, adolescenti e giovani in situazione di disagio. Questa prospettiva si fonda sulla convinzione che per affrontare la frammentazione, la dispersione e il *novum* delle tecnologie, è necessario imparare a cogliere "ciò che è tessuto insieme", individuando cioè la relazione che consente di collegare elementi a volte distanti tra loro.³¹ Sembra, infatti, che lo stile del "connettere" sia la

²⁹ CHÁVEZ VILLANUEVA Pascual, *Strenna 2008: Educiamo con il cuore di Don Bosco per lo sviluppo integrale della vita dei giovani, soprattutto i più poveri e svantaggiati, promuovendo i loro diritti*, Roma, Istituto FMA 2007, 30.

³⁰ *Ivi* 33.

³¹ Cf EQUIPO DE COMUNICACIÓN SOCIAL DE LAS HIJAS DE MARIA AUXILIADORA EN AMÉRICA, *Propuesta de Educomunicación para la Familia Salesiana*, Caracas, Publicaciones Monfort 2002, 40-59

formula vincente per affrontare con gli strumenti culturali adeguati la complessità della società contemporanea.

Le aree nelle quali si esplicita la prospettiva dell'educomunicazione vertono sulla formazione alla comunicazione, all'espressione e all'arte, sull'educazione alla cittadinanza e sulla mediazione tecnologica. Tali percorsi sono da promuovere e sviluppare soprattutto con bambine/i, adolescenti e giovani che hanno vissuto gravi situazioni di emarginazione, abuso e deprivazione.

Ad esempio, nella Casa *Mamãe Margarida* (Manaus, Brasile) si promuove la dimensione educativa dell'arte favorendo la danza come mezzo di espressione e creatività. Tra le educatrici e gli educatori, infatti, «esiste una precisa coscienza circa il ruolo pedagogico e terapeutico che svolge la danza. Non solo per la disciplina e la concentrazione che esige, ma anche perché aiuta a recuperare, a equilibrare la vita delle bambine». ³² Il progetto educativo dell'opera esplicita così tale finalità, sottolineando che per la sua attuazione viene creata una rete di rapporti tra le diverse istituzioni: «La finalità è di insegnare danza dal punto di vista teorico e pratico: danza classica, contemporanea, jazz moderno, danza della strada. Arrivare ad avere un corpo di danza di qualità a Manaus non è facile; esige ricerca, preparazione di spettacoli, coreografie, saggi, partecipazione ad eventi teatrali negli spazi pubblici della città. Per rafforzare il lavoro si cerca appoggio in altre istituzioni, gruppi e compagnie di danza (Corpo di Danza do Amazonas [...]; Ballet Folclorido do Amazona [...])». ³³

3.5. La rete nell'ambito dell'economia alternativa

La promozione di una economia alternativa è un ambito che nell'Istituto delle FMA sta prendendo sempre maggior consistenza e visibilità. Le scelte fatte nel settore del microcredito, dei progetti di auto-impiego e della formazione al risparmio sono solo alcune delle azioni dirette a favorire la valorizzazione del lavoro dei giovani, delle giovani e delle donne. Tali esperienze vengono anche socializzate attraverso la rete.

Si presenta in questa sede l'esperienza della Casa Don Bosco di Pavia

³² BORSI - MORA - SANGMA, *Bambine, adolescenti e giovani a rischio* 124-125.

³³ *Ivi* 122.

(Italia) che, in collaborazione con il territorio, ha creato la Cooperativa sociale 'Don Bosco Onlus' al fine di agevolare nei giovani e nelle giovani l'acquisizione di competenze professionali 'spendibili' nel mondo del lavoro. La Cooperativa gestisce un'attività commerciale assumendo con regolare contratto i giovani che sono cresciuti nell'opera.³⁴ La possibilità di trovare uno sbocco lavorativo favorisce il superamento della mentalità assistenziale, spesso presente nelle persone in situazione di disagio, e incentiva in loro il raggiungimento dell'autonomia economica.

Oltre a favorire la creazione di una economia alternativa attraverso iniziative concrete, è anche importante lavorare sul fronte della diffusione di una cultura umanizzata e umanizzante. Cioè promuovere, attraverso la rete, la cultura della vita, della responsabilità, della giustizia e della solidarietà.³⁵

4. Benefici e rischi del lavoro in rete

Come si è visto, l'utilizzo intelligente, competente e critico della rete è un'esigenza ineludibile per coloro che operano in campo educativo. In particolare, nelle opere per persone in situazione di disagio, si possono ottenere buoni risultati soprattutto in ordine al miglioramento delle competenze professionali e tecniche degli educatori e delle educatrici i quali, attraverso la rete, possono fruire di materiale formativo di buona qualità, sono stimolati ad acquisire nuove competenze su questioni e tendenze culturali e pedagogiche emergenti, possono scambiarsi informazioni e risorse. La collaborazione tra istituzioni, inoltre, permette di rispondere ai bisogni delle diverse opere attraverso la promozione e il sostegno reciproco, raggiungendo così anche un numero maggiore di ragazze/i in difficoltà.³⁶

Non si possono tuttavia negare i rischi del lavoro in rete, soprattutto se manca un modello metodologico di riferimento. Un approccio dispersivo e non organizzato, infatti, potrebbe rendere la collaborazione inefficiente con la conseguente perdita di tempo, di energie e risorse.³⁷

³⁴ Cf SEMINARIO DI VERIFICA DEL PROCESSO, in APGE/Persone in relazione-Scheda 3/ Dossier Roma.

³⁵ Cf COLOMBO, *Saluto conclusivo*, in BORSI - CHINELLO - MORA - ROSANNA - SANGMA, *Strade verso casa* 223-233.

³⁶ Cf SANTA ANA, *La rete*, in APGE/Asia/Dossier Calamba City 5-6.

³⁷ Cf *l. cit.*

È quindi urgente offrire agli educatori e alle educatrici non soltanto i riferimenti teorici adeguati perché questi possano muoversi con criticità all'interno della rete, ma anche aiutarli a pensare la rete dal punto di vista concettuale come strategia operativa che rende concreta la dimensione comunitaria dell'educazione, realtà che, del resto, caratterizza e qualifica il Sistema preventivo e che quindi va potenziata e innervata di valori cristiani e salesiani.

5. Alcune prospettive per il futuro

Il futuro dell'educazione si troverà sempre di più ad avere a che fare con la necessità del lavoro in rete. Per questo, nell'Istituto delle FMA è forte la presa di coscienza della necessità di potenziare tale strategia anche favorendo *l'integrazione tra educazione formale e non formale* ai fini dell'educazione integrale. Come si è già sottolineato, nel seminario di verifica del processo è emersa la proposta di raccordare in modo più sistematico le opere per bambine/i, adolescenti, giovani in situazioni di disagio con le Istituzioni di Studi Superiori e le Facoltà universitarie presenti nell'Istituto per favorire lo scambio, sostenere la ricerca e migliorare la pratica educativa.³⁸

Il lavoro in rete, inoltre, è auspicato anche a livello dei diversi continenti nei quali operano le FMA. Ad esempio, per il contesto africano, si desidera il potenziamento della formazione di FMA e laici attraverso l'utilizzo della rete che favorisce lo scambio e il dialogo in ordine alle problematiche educative comuni.³⁹

Nel contesto americano si rileva la necessità di elaborare un progetto a livello mondiale, continentale e ispettoriale per accompagnare il processo educativo in queste opere, prevedendo di attivare la ricerca, la sistematizzazione e la socializzazione di esperienze e di tematiche pertinenti.

Nel contesto asiatico risulta urgente prevedere la costituzione di un'équipe all'interno dell'Ispettorìa e delle Conferenze Interispettoriali che coordini il lavoro nell'ambito della promozione della donna, dei bambini, degli adolescenti e dei giovani in situazioni di disagio e di individuare azioni e strategie in rete per contrastare la diffusione

³⁸ Cf SEMINARIO DI VERIFICA DEL PROCESSO, in APGE/Conclusioni/Dossier Roma 3.

³⁹ Cf *ivi* 1-2.

dell'AIDS e il traffico delle donne e dei bambini per lo sfruttamento sessuale, nell'orizzonte dell'educazione alla reciprocità.

A livello europeo si propone di favorire lo scambio di personale tra Ispettorie non solo nella stessa nazione, ma anche tra Ispettorie di diversi continenti per rispondere in modo significativo alla presenza in queste opere di ragazze/i immigrati.

Nell'ambito della rete *ad extra*, le proposte sono relative alla necessità di promuovere *il lavoro in rete* per essere più propositivi nei campi dell'educazione, della giustizia, della pace, dei diritti umani. Inoltre, si rileva l'importanza di creare una rete tra i gruppi della Famiglia Salesiana per rispondere alle/ai giovani in difficoltà con attenzione particolare alle associazioni delle Exallieve delle opere salesiane, molto spesso prime e preziose collaboratrici a motivo della condivisione degli stessi criteri educativi. Infine, si propone di rinforzare la comprensione dell'economia solidale come via di contrapposizione al capitalismo e al neoliberalismo e non solo come forma di umanizzazione dell'economia.

Le *Linee orientative della missione educativa* affermano che «lavorare insieme, oltre che essere arricchente, è senz'altro positivo perché favorisce, con l'apporto di tutti, la dimensione integrale dell'educazione a cui richiama continuamente il sogno dei nostri Fondatori». ⁴⁰ Le esperienze del lavoro in rete nelle opere a favore di bambini, adolescenti e giovani in situazione di disagio costituiscono le applicazioni concrete di questa prospettiva perché fanno emergere le potenzialità del Sistema preventivo anche nei confronti dell'incisività nel sociale che ciascuna opera salesiana dovrebbe possedere. È perciò importante continuare ad impegnarsi in questa linea nella certezza che il metodo educativo di don Bosco, creativamente vissuto da Maria Domenica Mazzarello, è una preziosa risorsa pedagogica anche per contrastare, attraverso la "globalizzazione della solidarietà", il crescente fenomeno dell'emarginazione e della discriminazione di bambine/i, adolescenti, giovani donne che si trovano in situazione di disagio e povertà.

⁴⁰ ISTITUTO FMA, *Perché abbiano vita* n. 27.

CONCLUSIONE

Il processo che si è cercato di documentare nel presente volume segna una tappa significativa per le opere delle FMA in favore di bambine/i, adolescenti e giovani in situazione di disagio. Il percorso che è stato delineato, infatti, dimostra la creatività e l'impegno posto dalle educatrici e dagli educatori per cercare di offrire alternative di vita e di futuro a persone che, purtroppo in età precoce, hanno già vissuto esperienze di grande sofferenza. Un impegno che le FMA si sono assunte fissando lo sguardo sull'esempio di san Giovanni Bosco e di santa Maria Domenica Mazzarello dai quali hanno attinto chiarezza e ampiezza di visioni, passione educativa e creatività apostolica, nell'affrontare coraggiosamente nuovi percorsi ponendosi in dialogo con i laici e le laiche e le altre istituzioni educative e territoriali. Dal processo emerge anche una rinnovata consapevolezza nei confronti del Sistema preventivo considerato come vera porta di accesso per l'educazione dei giovani e delle giovani, a qualunque contesto appartengano, e piattaforma di dialogo per una nuova cultura dei diritti e della solidarietà.¹

La metodologia che ha animato l'intero processo ha inteso porre in dialogo esperienza vissuta e riferimento al carisma educativo dei Fondatori. Ciò è stato possibile grazie alla feconda interazione stabilita tra i protagonisti del processo: gli Ambiti per la Pastorale Giovanile e per la Famiglia Salesiana; le FMA, i laici e le laiche che lavorano nelle opere per bambine/i, adolescenti e giovani in situazione di disagio, in particolare le responsabili dei progetti educativi delle opere in questione; la Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione «Auxilium» di Roma e i ricercatori e le ricercatrici appartenenti alla Organizzazione Non Governativa *Dimensión Educativa* di Bogotá (Colombia), costituita da

¹ Cf CHÁVEZ VILLANUEVA Pascual, *Strenna 2008: Educiamo con il cuore di Don Bosco* 16.

docenti universitari specializzati nell'educazione popolare. Ne è scaturito un percorso durante il quale si è cercato di mettere a confronto la prassi con la ricerca scientifica e si è concretizzato un tentativo di dialogo tra metodo educativo salesiano e alcune categorie pedagogiche contemporanee.²

Il motivo che ha sorretto la realizzazione del processo è stato quello di migliorare la qualità della presenza e delle proposte educative in favore dei giovani e delle giovani più poveri/e, in fedeltà al carisma dei Fondatori della cui vitalità le FMA sono al contempo fedeli depositarie e creative interpreti.

Nella presente conclusione si evidenziano dapprima le sfide emergenti dal processo, poi i nodi problematici in riferimento alle aree di riflessione scelte, e, infine, si ipotizzano i nuovi percorsi di rilettura del Sistema preventivo scaturiti dall'esperienza in esame.

1. Sfide emergenti dal processo

Le opere delle FMA per bambine/i, adolescenti e giovani in situazioni di disagio sono poste di fronte a numerose sfide emergenti dalla realtà dei destinatari, dall'ambiente socioculturale ed ecclesiale in cui essi sono immersi e dalla stessa comunità educante che lavora all'interno dell'opera. Probabilmente è proprio la comunità ad essere maggiormente sfidata nella sua progettualità perché questa richiede la condivisione di finalità educative, metodologie, percorsi ed interpella perciò ciascun educatore ed educatrice a confrontarsi con se stesso/a nelle proprie scelte, con gli altri membri della comunità, con i giovani ospiti dei centri educativi. Ciascuno allora deve giungere ad assumere la finalità dell'opera con chiarezza e senso di responsabilità. Essa mira a rendere possibile l'incontro di ogni persona con il volto del Dio amore rivelatosi in Gesù di Nazaret, nella consapevolezza che è Lui la fonte di ogni liberazione autentica e di ogni crescita in umanità. In questo senso le comunità educanti sono chiamate a divenire sempre più laboratori di fede³ in cui la testimonianza di una vita ispirata al Vangelo costituisca

² Le docenti della Pontifica Facoltà di Scienze dell'Educazione «Auxilium» di Roma che hanno collaborato sono Enrica Rosanna, Piera Cavaglià, Piera Ruffinatto, Martha Séide, Enrica Ottone. I ricercatori di Dimensión Educativa di Bogotá (Colombia) sono Lola Cendales e Germán Mariño.

³ Cf ISTITUTO FMA, *Perché abbiamo vita* nn. 67-75.

l'ambiente naturale in cui bambine, bambini, ragazzi, ragazze possano incontrare Gesù e fare di Lui il centro del proprio progetto di vita.⁴

A partire dalla finalità, si rende necessario impostare attraverso una corretta metodologia degli itinerari di maturazione nella fede che tengano conto della reale situazione dei ragazzi e delle ragazze in difficoltà proponendo loro, in modo adeguato, un messaggio cristiano che sia in grado di toccare in profondità la loro umanità ferita ed innescare così un vero e proprio cammino di liberazione.⁵

Accanto alla sfida relativa ai percorsi di evangelizzazione esplicita, vi è quello, non meno urgente, di giungere ad un approccio corretto alla relazione interculturale e interreligiosa. Infatti, i diversi contesti in cui le opere sono inserite, interpellano educatori ed educatrici a confrontarsi con la realtà multiculturale e multireligiosa in modo da offrire risposte che non siano semplicemente dettate dall'urgenza del confronto ineludibile con la cultura e la religione dell'altro/a, quanto di individuare gli approcci educativi corretti per potenziare le risorse di tutti rispettando l'apporto di ciascuno. Ciò senza pretese di omologazione, ma anche mettendosi al riparo dal relativismo religioso.

La relazione interculturale e interreligiosa orienta a valorizzare l'unicità e l'originalità della persona e della sua cultura. La presenza nelle opere delle FMA di bambine/i, adolescenti con radici culturali diverse è un fenomeno ormai strutturale, quindi esso non può più essere considerato episodico e chiede di essere trasformato in un'opportunità per tutti.⁶ Nei seminari continentali è stata più volte sottolineata l'esigenza di non fermarsi solo a riconoscere e conservare le differenze, bensì di sostenere attivamente l'interazione reciproca e la mutua integrazione attraverso la conoscenza degli aspetti peculiari delle culture, in un confronto che non eluda questioni quali le convinzioni religiose, i ruoli familiari, le differenze di genere.

Nel contesto globalizzato in cui siamo immersi questo si prospetta come un compito certamente non facile. Il punto di partenza di tali percorsi sembra essere quello di saper mantenere aperta la pluralità di iti-

⁴ Cf *ivi* n. 78.

⁵ Cf BRULLES Joan - GASOL Rafael, *Praxis cristiana con jóvenes ante la exclusión y las nuevas pobrezas*, in *Misión joven* (1999)273, 21-26.

⁶ Cf TOSOLINI Aluisi, *Educazione all'accoglienza e all'incontro: dall'integrazione all'interazione*, in BARBERA Guido (a cura di), *Pedagogia interculturale e solidarietà globale. Dalla relazione umana all'educazione alla pace* = *Mondialità*, Bologna, EMI 2007, 97.

nerari nella piena consapevolezza che solo così «sarà possibile costruire una società plurale e coesa. Luogo di costruzione di percorsi identitari aperti e flessibili, laboratorio di democrazia e di cittadinanza globale».⁷

Le sfide che provocano le comunità educanti orientano del resto ad attivare con urgenza percorsi di formazione continua ed in *itinere* sia per i singoli educatori ed educatrici che per la comunità nel suo insieme. Esse cioè vengono sollecitate ad intraprendere percorsi di ricerca-azione attraverso la *sistematizzazione dei saperi* che provengono dalla ricca esperienza di chi lavora a contatto con i ragazzi e le ragazze in situazione di disagio, curando continuamente il ciclo azione-riflessione-nuova azione. Per fare questo è necessario potenziare la capacità di riflessione, di confronto e dare priorità all'elaborazione collettiva di progetti, strategie, modalità di intervento.

È auspicabile che i percorsi di ricerca siano impostati e accompagnati da Università o Centri di ricerca che possano accreditare le conoscenze maturate da chi lavora sul campo; in tal modo si rende possibile un'interazione più feconda tra la riflessione teorica e la prassi che andrà sicuramente a beneficio della qualità della formazione degli educatori e delle educatrici. Risulta quindi evidente la necessità di potenziare la formazione a tutti i livelli puntando l'attenzione soprattutto su FMA, giovani in formazione, operatrici e operatori, volontari.⁸

Un'altra priorità da tenere presente è quella di migliorare e intensificare i processi di interazione con le proposte di educazione formale delle singole Ispettoriche. Da questi potranno nascere significativi confronti che portano al superamento di pregiudizi, proposte educative più innovative ed efficaci in vista della costruzione di una società solidale, azioni comuni orientate a garantire possibilità di futuro per chi è più in difficoltà. Percorrere questa strada è indispensabile non solo per ottimizzare le risorse e sostenersi reciprocamente nella fatica educativa, ma anche per riuscire a inculturare il Sistema preventivo all'interno delle diverse aree della missione educativa salesiana.

I seminari continentali hanno favorito lo sviluppo di una rete tra le

⁷ *Ivi* 99.

⁸ La formazione permanente costituisce un presupposto fondamentale in qualsiasi intervento progettuale (cf CENTRO NAZIONALE DI DOCUMENTAZIONE ED ANALISI SULL'INFANZIA E L'ADOLESCENZA, *Infanzia e adolescenza. Diritti e opportunità. Orientamenti alla progettazione degli interventi previsti nella legge n° 285/97*, Firenze, Istituto degli Innocenti 1998, 243-248).

varie opere od Istituzioni, rispondendo in tal modo ad un'altra grande sfida proveniente dalla cultura mediatica contemporanea. Tuttavia, vanno migliorate strategie che, da un lato, rendano operativa la rete e, dall'altro, la potenzino e la allarghino. Infatti, oltre al livello ispettoriale, è importante consolidare il rapporto con le opere gestite dai Salesiani, da altri membri della Famiglia Salesiana e da istituzioni impegnate nella promozione dei diritti dell'infanzia, dell'adolescenza, della gioventù e in particolare della giovane donna. Solo una rete che funziona permetterà di potenziare l'impegno nei confronti dei processi di trasformazione sociale realizzando delle prassi orientate a sviluppare la dimensione comunitaria e giungendo così ad incidere sulle politiche sociali.

Un altro ambito che interpella le opere delle FMA è quello dell'impegno in favore della difesa dei diritti delle bambine e delle giovani donne. Compito urgente ed attuale è quello di educare alla reciprocità uomo e donna, aiutando la bambina, l'adolescente e la giovane a riscoprire i suoi diritti, la sua capacità di *leadership*, di proposta e di protagonismo in favore di se stessa e delle altre donne.

Nonostante sia presente in numerosi governi la volontà di eliminare ogni forma di discriminazione nei confronti delle bambine lungo l'arco dell'età evolutiva, e sebbene sia forte l'impegno delle organizzazioni non governative nel valorizzare il ruolo insostituibile della donna nella promozione di condizioni di vita migliori per tutti,⁹ la strada del pieno riconoscimento dei diritti delle donne è ancora molto lunga. Per questo, diventa necessario che le comunità delle FMA promuovano movimenti di opinione, azioni socio-politiche orientate a far rispettare le deliberazioni internazionali e a vigilare perché le politiche a favore dell'infanzia siano attuate.

Il lavoro per la difesa e la promozione della bambina e della giovane donna richiede l'attuazione di programmi mirati nell'ambito dell'educazione all'amore che, in riferimento a bambine/i, adolescenti e giovani in situazione di disagio, acquista una particolare rilevanza. Infatti, nell'azione educativa con questi tipi di soggetti si riscontrano spesso esperienze di abuso sessuale che condizionano lo sviluppo di una sessualità serena e armonica. Le comunità educanti sono chiamate a sviluppare la capacità di ascolto dei soggetti in età evolutiva, di condivisione dei loro problemi, di vicinanza emotiva nel comprendere

⁹ Cf NAZIONI UNITE (a cura di), *Sessione speciale per l'infanzia, New York, 5-10 maggio 2002*, in <http://www.unicef.org/spanish/specialsession/>.

i loro sentimenti e le loro difficoltà, per offrire un valido supporto ai necessari interventi specialistici in questo campo.

Nelle opere dove vi è la compresenza di bambine-bambini, ragazze-ragazzi è importante curare la coeducazione e promuovere la creazione di un'immagine di uomo e di donna in relazione di reciprocità e non di discriminazione basata sulla differenza sessuale. L'esperienza di bambine/i, adolescenti, giovani in situazione di disagio è connotata dal mancato vissuto di reciprocità uomo-donna perciò tale educazione diventa uno degli elementi essenziali da potenziare per favorire lo sviluppo della personalità e l'integrazione delle esperienze negative. L'educazione in questa ottica può portare i ragazzi a sviluppare la loro identità, può renderli consapevoli della necessità di ripensare i valori e le percezioni relative alla mascolinità e promuovere veri e propri cambiamenti di comportamento. Tutto questo può contribuire a contrastare la violenza sessuale e le sue conseguenze sulle bambine e sulle ragazze.

Un altro fronte che richiede particolare attenzione oggi è quello del lavoro, realtà segnata da profonde trasformazioni che toccano le diverse sfere della vita delle persone, delle comunità, dei Paesi e della società in generale. L'ottica entro cui ci si colloca di fronte al lavoro è quella educativa, cioè si punta l'attenzione non primariamente sull'attività, ma sulla persona che la esercita, alla cui crescita l'attività stessa è finalizzata. In una società in cui, nonostante le affermazioni di principio, il lavoro ha una funzione solo economica, coltivarne la dimensione educativa è importante ed urgente in vista dell'umanizzazione della persona e della società.

Le comunità educanti quindi sono sollecitate a ripensare percorsi formativi che favoriscano un processo permanente di apprendimento durante tutto l'arco della vita, assicurino l'acquisizione di competenze di base indispensabili all'inserimento sociale e professionale (linguistiche, relazionali, tecniche ecc). Nel caso specifico dei ragazzi e delle ragazze in difficoltà sarebbero da potenziare e favorire una *formazione polivalente*, che permetta di spendersi in più ambiti professionali per poter fronteggiare le tendenze mondiali nel campo del lavoro, e una *formazione di tipo cooperativo* che promuova l'autoimprenditorialità e contribuisca ad arretrare le logiche individualistiche che dominano lo scenario economico mondiale.

Le sfide sono molte e provengono da diversi fronti. È quindi urgente che le comunità educanti attuino dei percorsi finalizzati a ripensa-

re la loro azione educativa secondo criteri antropologici e pedagogici corretti. In ogni contesto gli itinerari potranno assumere sottolineature particolari e dare dinamismo alla ricerca di condizioni di vita migliori per tutti ed in particolare per coloro che sono più fortemente segnati dall'esclusione sociale.

Il processo ha evidenziato anche la permanenza di alcuni nodi problematici costituiti da percorsi ancora da attivare o sensibilità educative da coltivare. La sintesi che viene proposta nel prossimo paragrafo presenta tali questioni ai fini dell'elaborazione di cammini da attivare nelle singole opere.

2. Aspetti problematici

Il cammino percorso durante i nove anni nei quali si sono svolti i seminari mondiali e continentali ha avuto il vantaggio di poter monitorare l'azione educativa promossa nelle opere delle FMA in favore di bambine/i, adolescenti, giovani in situazione di disagio sia in forma sincronica che diacronica. Non solo, la feconda condivisione che si è potuta attuare tra opere di contesti culturali diversi ha permesso ai centri stessi di avvalersi della ricchezza delle diverse esperienze per implementare nuovi percorsi e migliorare la prassi educativa.

Pur constatando quindi un fruttuoso cammino, si sono potuti anche mettere in luce quegli aspetti che, con forme e modalità diverse, devono essere potenziati. Uno di questi è l'esigenza che le comunità educanti possano migliorare nella capacità progettuale. Nei progetti attuati, infatti, non sempre vengono indicati chiaramente obiettivi e mete e spesso manca il riscontro di itinerari che permettano di intravedere l'effettiva concretizzazione di ciò che si annuncia e si dichiara.

Si è pure rilevata la difficoltà di elaborare dei percorsi di educazione alla fede adeguati a persone fortemente ferite dall'abbandono e dalla mancanza di amore, che richiedono perciò un'attenzione pastorale particolare e una competenza alla quale le comunità non sono ancora sufficientemente abilitate. A ciò si aggiunge il fatto che spesso nelle opere in questione sono presenti educatori o esperti non credenti, e che le comunità vivono entro un clima culturale permeato di sincretismo religioso e di disorientamento a livello etico. Infine, anche i destinatari provenienti da contesti multiculturali e multireligiosi interpellano ad una proposta metodologica specifica.

In alcuni Paesi la complessità dei problemi sociali e la mancanza di strutture pubbliche adeguate hanno portato ad un allargamento del servizio offerto su fronti molto diversificati (bambine della strada, ragazze madri, adolescenti con problemi di dipendenza). Ciò richiede una riflessione specifica perché nei progetti si giunga a stabilire i limiti dell'utenza, ed evitare così che la complessità delle richieste vada a scapito della qualità della risposta educativa.

Anche l'inserimento nel mondo del lavoro rimane un punto critico, così come l'autofinanziamento delle opere. Nel primo caso è il fenomeno della disoccupazione dilagante e dei pregiudizi che in genere la società ha nei confronti di persone uscite da esperienze di forte emarginazione a determinare la difficoltà. Nel secondo, il problema è causato dalle regole dell'aggiustamento strutturale promosse dal *Fondo Monetario Internazionale* e dalla *Banca Mondiale* che hanno obbligato numerosi Paesi a diminuire gli investimenti nelle politiche sociali ed educative. Le comunità che lavorano con popolazioni altamente vulnerabili ne hanno risentito più pesantemente gli effetti. Si acuisce dunque il problema del finanziamento delle opere. In questo senso si può correre il rischio di concentrarsi unicamente sulla ricerca delle risorse economiche presso diversi enti finanziatori per far fronte alla gestione delle istituzioni trascurando l'impegno più politico orientato ad esigere dai governi la tutela dei diritti di ogni cittadino/a.

Le autorità locali in genere apprezzano il lavoro svolto dalle comunità, ma a questo non sempre corrisponde un sostegno economico nei confronti del loro operato. In alcune Nazioni la gestione delle politiche sociali, essendo legata ad un modello prevalentemente burocratico, rende ancora più complessa l'azione educativa. Rispondere a tutte le sollecitazioni e alla compilazione puntuale della modulistica diventa un compito oneroso per chi deve affrontare quotidianamente emergenze e situazioni imprevedute.

Si riconosce, inoltre, che in molte opere non è stata sufficientemente affrontata la tematica della legislazione internazionale; risulta infatti debole la conoscenza delle principali convenzioni sui diritti dell'infanzia, delle donne, dei migranti e della loro ricaduta sulle legislazioni di ogni Paese. L'insufficiente conoscenza non permette di utilizzare le opportunità previste dalle legislazioni, e in alcuni casi rende impossibile l'elaborazione di progetti di cooperazione che potrebbero anche procurare fonti di sostegno economico alle opere. Si segnala inoltre che una maggiore competenza in campo giuridico consentirebbe una migliore

tutela di bambine/i, adolescenti, giovani e potrebbe contribuire ad individuare strategie efficaci per la progettazione di iniziative in rete ai fini della visibilità nelle politiche sociali del territorio.

Un altro nodo rimane quello dell'individuazione della famiglia o degli adulti significativi di riferimento dei destinatari delle opere e il loro coinvolgimento nel percorso educativo. Molteplici sono le ragioni che stanno alla radice di questa sfida: la situazione di disgregazione, povertà e multiproblematicità presente in alcune famiglie; la mancanza di una rete territoriale efficace che possa collegare il lavoro pedagogico svolto con la persona in crescita con quello che dovrebbe essere contemporaneamente svolto con le figure genitoriali. Si è constatato che le comunità educanti investono la maggior parte delle risorse nell'educazione della persona in crescita, e non sempre hanno la possibilità di operare con sistematicità per la formazione della famiglia.

Anche la risorsa della comunicazione sociale non è stata adeguatamente tenuta presente. Si segnala che una più opportuna considerazione delle nuove tecnologie aiuta a creare degli ambienti di apprendimento per sviluppare il senso critico e la ricerca. Inoltre, è indispensabile per educatrici/educatori acquisire competenze comunicative che creino un ambiente ricco di affetto e fiducia. La comunicazione attraverso gesti e simboli può aiutare a integrare il desiderio di Dio con la difficoltà a sentirsi amati da lui.

Un altro elemento problematico è il debole riconoscimento da parte della comunità ispettoriale di questi tipi di opere. Se da un lato per alcune FMA è difficile cogliere sufficientemente il valore e il significato di tali opere, dall'altro è evidente che all'interno dell'Istituto è da potenziare la riflessione e l'approfondimento sulla "preventività" che dovrebbe giustificare e motivare la parità d'impegno nell'educazione formale e in quella non formale. Si tratta anche, evidentemente, di saper equilibrare la relazione tra queste due tipologie di opere, realtà che in alcuni contesti segnati dal calo del numero delle educatrici risulta di non facile soluzione. Strettamente legato a tutto questo vi è una non sempre adeguata gestione del personale da parte dell'Ispettorìa. Questi tipi di opere implicano fatica, coinvolgimento emotivo, *stress* e mentre da una parte si invoca la continuità, dall'altra, bisogna prevedere l'avvicendamento equilibrato delle persone.

Il lavoro educativo con bambini, bambine, adolescenti e giovani in situazione di disagio implica che educatori ed educatrici posseggano non soltanto competenze professionali, bensì una personalità matura

dal punto di vista affettivo-sessuale, disponibile al cambiamento e a una continua autoformazione. A volte si costata che nel processo formativo ci si concentra sull'acquisizione di competenze teoriche, utili senz'altro, ma non sufficienti. La vera sfida è quella di impostare, in questi ambienti educativi, un accompagnamento in situazione, ossia un reale tirocinio capace di aiutare gli educatori e le educatrici a maturare atteggiamenti adeguati per relazionarsi con persone fortemente ferite e, proprio perché bisognose di affetto, capaci di mettere in atto meccanismi di seduzione molto sottili che provocano e creano difficoltà alla persona adulta.

3. Prospettive di rilettura del Sistema preventivo a partire dal processo

Pietro Braido, noto studioso del metodo educativo salesiano, in uno dei suoi più importanti e recenti studi, osserva che il Sistema preventivo «non è un blocco rigido e immobile [...]. Esso va “aggiornato” non solo nel “tempo”, ma anche in rapporto alle più svariate “differenze” umane e culturali. Per essere operabili le “parole” di don Bosco non possono che essere perennemente “storicizzate” e “contestualizzate”. L'esperienza preventiva [di don Bosco] avrà un futuro se non finirà nell'ideologia e nella retorica, ma continuerà ad essere vissuta e rimeditata come realtà *esperienziale* e *sperimentale*, confrontata con la “storia” e le “storie di vita” dei singoli e gruppi, di società e culture. È essenziale, perciò, non tanto o non solo il lavoro di singoli, ma la lucidità mentale, la passione e la tenacia permanenti di comunità vive e solidali».¹⁰

L'attenzione ad attualizzare continuamente il Sistema preventivo mettendolo in dialogo con i mutamenti socioculturali e con le esigenze educative dei diversi destinatari è un compito prioritario per l'Istituto delle FMA. Il processo qui descritto ed animato dagli Ambiti per la Pastorale Giovanile e la Famiglia Salesiana ha contribuito a focalizzare ulteriormente alcuni aspetti del Sistema preventivo che da un lato provocano la prassi educativa delle opere nella quali si lavora con persone in situazione di disagio, e dall'altro orientano le categorie pedagogiche

¹⁰ BRAIDO, *Prevenire, non reprimere* 322.

del Sistema stesso a confrontarsi con gli orientamenti della cultura contemporanea nelle loro implicanze educative.

Come si è visto, sin dalle origini, le FMA si sono impegnate nell'elaborare percorsi metodologici al femminile secondo la consapevolezza della loro identità e del loro ruolo formativo nei confronti della donna. Nella comprensione ed attuazione del Sistema preventivo si è di fatto operata la traduzione pratica di un modello maschile in una convivenza femminile, ma non in modo passivo e unicamente ripetitivo, bensì con un margine di creatività e di flessibilità.¹¹

In particolare, l'emergere nella cultura contemporanea di una nuova coscienza femminile ha provocato la maturazione di una visione del metodo salesiano da parte delle FMA più attenta alla differenza di genere e più consapevole del ruolo delle donne all'interno della Famiglia Salesiana. Di qui è scaturito un fecondo processo di reinterpretazione del Sistema preventivo in dialogo con le linee del più equilibrato e maturo femminismo contemporaneo e delle scienze dell'educazione.¹²

Queste nuove categorie sono applicabili al Sistema preventivo *tout court*, ma nello stesso tempo attendono di essere ripensate e tradotte a partire dai destinatari ai quali si rivolge l'azione educativa. Nel processo svolto su *Sistema preventivo e situazioni di disagio* si è perciò cercato di tener presente questo criterio e di rileggere le categorie della *reciprocità*, della *resilienza*, e dell'*empowerment* ponendole in dialogo con le esigenze educative delle bambine/i, adolescenti e giovani in difficoltà.

3.1. Sistema preventivo e reciprocità

La Superiora generale dell'Istituto delle FMA, madre Antonia Colombo, afferma che la reciprocità costituisce il fondamento antropologico dell'educazione salesiana.¹³ Nel suo magistero appare infatti un

¹¹ Cf CAVAGLIA Piera, *La proposta di educazione preventiva delle Figlie di Maria Ausiliatrice. Eredità e prospettive*, in ID. - CHANG Hiang-Chu Ausilia - FARINA Marcella - ROSANNA Enrica (a cura di), *Donna e umanizzazione della cultura alle soglie del terzo millennio. La via dell'educazione*. Atti del Convegno Internazionale e Interculturale promosso dalla Pontifica Facoltà di Scienze dell'educazione «Auxilium» (Collevalenza, 1°-10 ottobre 1997), Roma, LAS 1998, 334-335.

¹² Cf *ivi* 356-365.

¹³ Cf COLOMBO Antonia, *La profecía a la que está llamada la educación salesiana hoy*, in ARANGO Constanza - FERNÁNDEZ Teresita - GARAY Elba (a cura di), *Escuela salesiana:*

deciso e continuo orientamento verso la necessità di elaborare a livello antropologico e pedagogico un modello personalistico uniduale, cioè un umanesimo della reciprocità nell'orizzonte trinitario.¹⁴

La reciprocità rimanda a un'antropologia che ha come punto fermo l'idea che l'essere umano è *un* rapporto e non semplicemente *in* rapporto. Questo significa la necessità di differenziare la relazione di reciprocità da quella di dono e di scambio. Nelle relazioni di reciprocità c'è bidirezionalità come nella relazione di scambio, ma la reciprocità si differenzia dallo scambio perché chi dà qualcosa per primo deve mettere colui o colei, o la comunità che riceve, nelle condizioni di reciprocare.

La reciprocità riguarda i rapporti interpersonali di cui l'icona migliore è la relazione che intercorre tra uomo e donna. Questo implica che per costruire un'autentica cultura della reciprocità è essenziale partire da un approfondimento delle specificità fondamentali dell'uomo e della donna: l'uguaglianza in dignità e l'unità dei due, la radicata e profonda diversità tra il maschile e il femminile e la loro vocazione alla reciprocità, complementarità, collaborazione e comunione.¹⁵ In un contesto dove persiste ancora la discriminazione della donna, testimoniata dalla sofferenza delle giovani ospiti delle opere FMA, è importante anzitutto riscattare valori femminili tradizionalmente considerati "deboli" e promuovere una cultura che riconosca alla donna, nel diritto e nella realtà dei fatti, la dignità che le compete.

La rilettura del Sistema preventivo a partire dall'ottica della reciprocità porta a focalizzare il tema della familiarità.¹⁶ La reciprocità promuove la comunione che induce a superare barriere, frammentazioni e dissonanze nella Famiglia Salesiana e nella sua missione. Essa nasce quando si coltivano relazioni di uguaglianza e di rispetto, quando si instaurano rapporti che scaturiscono dalla forza dello Spirito Santo,

memoria y profecía. 100 años de presencia en Colombia de las Hijas de María Auxiliadora (Santa Fe de Bogotá 17-20 septiembre 1997), Santa Fe de Bogotá, Editorial Carrera 1998, 222-226.

¹⁴ Cf ID., *Educazione all'amore come coeducazione*, in AA.VV., *Educare all'amore. Atti della XVI Settimana di spiritualità per la Famiglia Salesiana*, Roma, Ed. SDB 1993, 125-126.

¹⁵ Cf BENEDETTO XVI, *Discorso ai partecipanti al Convegno Internazionale "Donna e uomo, l'humanum nella sua interezza"* (9 febbraio 2008), in *L'Osservatore Romano* 10 febbraio 2008, 1.

¹⁶ Cf COMISIÓN ESCUELA SALESIANA AMÉRICA, *II Encuentro continental de Educación Salesiana. Hacia una cultura de solidaridad*, Cuenca - Ecuador, Editorial Don Bosco 2001, 153.

quando in una comunità si aspira ad avere “un cuor solo e un’anima sola”.

La reciprocità nelle relazioni inizia quando si permette ad ognuno di essere se stesso, si dà ampio spazio alla creatività, al dialogo, al confronto di criteri; quando si scopre negli altri la “corda che vibra” e la si pone nelle condizioni di suonare la sua personale melodia. Tessere reti di reciprocità all’interno della Famiglia Salesiana è assicurare alle nuove generazioni una famiglia aperta dove formarsi e crescere insieme agli altri.

Il Sistema preventivo è essenzialmente reciprocità nelle relazioni che scaturiscono dallo spirito di famiglia, dal potenziale educativo dell’amabilità salesiana e si esprimono nella semplicità del tratto interpersonale e comunitario. Inoltre, la presenza negli ambienti educativi di educatori e educatrici favorisce la testimonianza di una relazione uomo-donna positiva e rispettosa al di là degli stereotipi culturali. La reciprocità nella missione educativa incoraggia l’espressione della ricchezza personale nella partecipazione e nella corresponsabilità.¹⁷

Gli elementi indicati hanno ispirato ed offerto piste di approfondimento per le FMA, i laici e le laiche che operano a favore di persone in situazione di disagio. L’antropologia della reciprocità è infatti l’orizzonte di riferimento che permette di coniugare i grandi principi dell’umanesimo pedagogico cristiano con l’attenzione alle differenze di genere, diversità che va scoperta, rilevata, potenziata perché in ciascuna bambina, adolescente, giovane donna risplenda l’immagine di Maria, la donna per eccellenza alla quale è affidato il compito di far maturare l’umano che c’è in ciascuno.

3.2. *Sistema preventivo e resilienza*

Al centro del Sistema preventivo si colloca la persona come valore assoluto. L’attenzione alla sua promozione integrale, nel rispetto dei suoi processi evolutivi all’interno della comunità umana, è perciò l’orizzonte nel quale si colloca la finalità dell’educazione salesiana.

L’attenzione alla persona si concretizza in una serie di atteggiamenti ed interventi che possono essere così descritti: comprensione delle ra-

¹⁷ Cf *ivi* 152.

gioni storiche e personali delle situazioni vissute; riconoscimento dei valori di cui la persona è portatrice; fiducia nelle sue potenzialità e nella capacità di superare la situazione di difficoltà recuperando la stima di sé e la fiducia nella vita; la ricerca comune di alternative di promozione integrale per la costruzione del progetto di vita.¹⁸

Il Sistema preventivo possiede in se stesso le risorse che permettono non solamente di dare risposte profetiche ad aspirazioni e a differenti forme di povertà giovanile, ma aiuta a rendere i giovani soggetti attivi, protagonisti di evangelizzazione e artefici di rinnovamento sociale.¹⁹

Nei seminari di studio realizzati si è cercato di far dialogare la prospettiva pedagogica della *resilienza* con il Sistema preventivo in particolare evidenziando l'urgenza di essere «attenti a sviluppare le energie che abilitano la persona a emergere dai condizionamenti che la vita può portare, a distogliere le bambine e le giovani, in quanto ci è possibile, da esperienze gravemente negative in cui verrebbero compromesse le loro risorse».²⁰

Per *resilienza* si intende la capacità della persona di costruire positivamente la propria vita nonostante le situazioni avverse che incontra. Essa è nello stesso tempo un quadro teorico e un orientamento metodologico. Gli studi scientifici mettono in evidenza che la *resilienza* appare rilevante soprattutto per il recupero di persone ferite dalla violenza, dallo sfruttamento sessuale ed è perciò applicata con successo a favore di bambine/i, ragazze/i in situazione di disagio.²¹

In un mondo in cui è necessario resistere alle difficoltà e trovare segni di speranza, la *resilienza* è descritta come un'abilità umana. Del resto è solo così che hanno potuto sopravvivere i poveri e gli oppressi nel corso dei secoli. Per loro essere *resilienti* è stata una necessità, anche se non sapevano esprimerla in forme concettuali. Forse è giunto il momento, poiché le difficoltà si moltiplicano, di considerare questa capacità non solo come una necessità, bensì come una risorsa da sviluppare.

¹⁸ Cf GRUPO BRASIL, *Escuela salesiana incluyente en clave evangelizadora*, in COMISIÓN ESCUELA SALESIANA AMÉRICA, *II Encuentro continental de Educación Salesiana* 277.

¹⁹ Cf *ivi* 278.

²⁰ CONTRERAS María de los Angeles, *Sistema preventivo e resilienza*, in APGE/Interventi/ Dossier Roma 3.

²¹ Per una visione sintetica degli studi più recenti sul tema cf CYRULNIK Boris - MALAGUTI Elena, *Costruire la resilienza* 78-113; MALAGUTI Elena, *Educarsi alla resilienza* 163-199.

I presupposti metodologici sui quali si fonda la *resilienza* sono particolarmente affini a quelli a cui si ispira il Sistema preventivo:

- L'accettazione incondizionata della persona;
- L'orientamento per lo sviluppo delle abilità sociali;
- La stimolazione per la crescita dell'autostima;
- L'umorismo, la gioia e la creatività come risorsa educativa;
- L'ambiente educativo come luogo indispensabile per il recupero della persona;
- La scoperta di un significato della vita che apre alla dimensione religiosa dell'esistenza.²²

Nell'Istituto delle FMA si è parlato per la prima volta del rapporto tra Sistema preventivo e *resilienza* nel 1998 in occasione del seminario internazionale *Sistema Preventivo e situazioni di disagio*. Tuttavia, la prassi educativa delle FMA del Brasile e dell'Argentina, già alimentata da questa feconda interazione, ha dimostrato da anni l'efficacia della *resilienza* per il recupero di persone in situazione di disagio.²³

La superiora generale dell'Istituto, madre Antonia Colombo, apprendo i lavori del seminario di verifica del processo avvenuto nel 2007, è ritornata su questo percorso evidenziando la necessità di continuarlo e promuoverlo in tutto l'Istituto: «Per attivare e favorire la *resilienza* è necessario progettare contesti formativi in grado di controbilanciare le eventuali avversità e favorire il potenziamento creativo. Occorre cioè fare opera di prevenzione, abilitare ad affrontare un possibile evento critico, potenziando le risorse positive presenti nella persona o a ripristinare con le proprie risorse un livello di vita accettabile dopo un'esperienza negativa. [...] La gioia e l'umorismo che regnano negli ambienti salesiani costituiscono una formidabile risorsa educativa che rinforza il senso del proprio valore, apre agli altri ed è presupposto per affrontare le difficoltà della vita. Il processo *Sistema preventivo e situazioni di disagio* testimonia l'importanza di un'educazione preventiva anche come via per la *resistenza personale* di fronte a situazioni avverse».²⁴

La *resilienza* evidentemente, anche se fa leva su risorse già presenti nella persona, non è un atteggiamento spontaneo, ma va coltivata e pro-

²² Cf VANISTENDAEL Stefan, *Umorismo e resilienza: il sorriso che fa vivere*, in MALAGUTI, *Educarsi alla resilienza* 159-180; CYRULNIK- MALAGUTI, *Costruire la resilienza* 179-186.

²³ Cf BORSI - CHINELLO - MORA - ROSANNA - SANGMA, *Strade verso casa* 174-178.

²⁴ COLOMBO, *Intervento di apertura*, in APGE/Interventi/Dossier Roma 5.

mossa grazie all'aiuto di una comunità che sostiene la persona nei suoi momenti critici, la aiuta a non indugiare in una condizione di precarietà e di crisi, e la orienta a dare un significato agli avvenimenti.

Infine, è importante sottolineare che la prospettiva femminile del principio educativo della *resilienza*, applicato a donne che si trovano in età evolutiva, può aiutarle a scoprire le proprie risorse femminili e ad avvalersi di queste come di alleate nel superamento e nella guarigione delle ferite subite.²⁵

3.3. *Sistema preventivo e empowerment*

Nella letteratura anglosassone, al concetto di *resilienza* si trova associato quello di *empowerment*. Gli interventi formativi centrati sull'*empowerment*, infatti, sono orientati a favorire la crescita costante, progressiva e consapevole delle persone nelle loro potenzialità, favorendone anche lo sviluppo dell'autonomia e del senso di responsabilità. In realtà, l'*empowerment* non solo aumenta il senso del potere personale del soggetto, ma anche la sua capacità di leggere la realtà che lo circonda, individuando condizionamenti e opportunità.²⁶

Il concetto di *empowerment* si fonda sulla natura e dignità di ogni persona, ne richiama il dovuto rispetto e la necessità di aiutarla a rendersi responsabile della convivenza umana.

Benché l'uso del termine *empowerment* sia entrato solo di recente nella riflessione pedagogica, il suo significato è strettamente legato a quello di educazione. Con esso si intende un insieme di significati e linee di azioni concrete tese al riconoscimento e alla promozione del protagonismo e/o coprotagonismo delle persone e delle comunità umane.

Potenziamento e valorizzazione comportano l'impegno di rimuovere gli ostacoli che, in molti casi, lungo i secoli e nei diversi contesti si identificano con varie forme di discriminazione, sfruttamento, oppressione, violenza, emarginazione. Di qui si comprende perché questo concetto è inteso come restituzione dei ruoli di potere a quelli a cui sono stati negati ingiustamente (poveri, analfabeti, donne, bambini, Paesi colonizzati, ecc.).²⁷

²⁵ Cf CONTRERAS, *Sistema*, in APGE/Interventi/Dossier Roma 4.

²⁶ Cf CYRULNIK - MALAGUTI, *Costruire la resilienza* 81-84.

²⁷ Per *empowerment delle persone* si intende la promozione dello sviluppo della per-

L'empowerment mette in discussione tutte le forme della convivenza non rispettose della dignità umana e sottopone quindi ad una profonda revisione la concezione e l'uso del potere.

Nelle scienze sociali esiste spesso una distinzione tra “potere” inteso come capacità personale di influenzare un altro dal punto di vista sociale. Secondo quest'ultima accezione, quindi, anche gruppi marginali possono esercitare “il potere dei deboli”, evento che può anche avere effetti notevoli sull'intero processo sociale.

Se i “poteri” (*power*) dei deboli vengono effettivamente esercitati possono tradursi, per quel particolare gruppo, in “potenziamento” (*empowerment*). Definizioni più recenti di potere, che emergono da questo contesto, tendono a vedere il potere come processo di interazione tra persone e non tanto come una qualità posseduta da individui o istituzioni.

Il potere è poi giudicato positivamente o negativamente a seconda che queste interazioni possano o creare o minacciare la comunità umana e aumentare o indebolire la crescita delle persone.

Rollo May, studioso statunitense, scrive che esistono cinque modi di esercitare il potere:

- Sfruttamento: dove il potere dipende dalla forza e comporta dominio su altri.
- Manipolativo: dove il potere si basa su mezzi psicologici al fine di ottenere il potere su un altro.
- Competitivo: dove un confronto tra pari si risolve in potere contro l'altro.
- Promozionale: dove è implicita, nella relazione, una disuguaglianza di status, temporanea o permanente, ma dove il potere è usato a beneficio dell'altro, come ad esempio, nella cura dei genitori verso i figli, nelle cure mediche, in alcune forme di ministero.

sona perché divenga soggetto della propria storia e sappia trascendersi nella sua essenza personale. Questo implica il diritto di ciascuno all'educazione, allo studio che consente alla persona di realizzarsi in pienezza, sviluppando la propria identità personale e collettiva. Per *empowerment delle comunità* si intende l'impegno di assicurare alle persone la possibilità di partecipazione attiva e critica alla vita della collettività anche a livello decisionale. Questo suppone la messa in opera di adeguate forme di comunicazione, di coinvolgimento, di coscientizzazione, di impegno costruttivo e di corresponsabilità. Per *empowerment delle culture* si intende il riconoscimento della pari dignità delle diverse culture, la promozione del rispetto di ciascuna e la loro valorizzazione attraverso l'apertura, il dialogo, la comunicazione, la collaborazione.

- Integrativo: dove il potere è condiviso e porta allo sforzo cooperativo e alla corresponsabilità, dove il potere è esercitato con un altro.²⁸

In quest'ottica le prime due modalità implicano dominio e disuguaglianza nelle relazioni, mentre le ultime due indicano il cammino verso l'uguaglianza. L'esperienza educativa salesiana si trova in sintonia con il modello promozionale. Forse la sfida oggi, a confronto con l'attuale clima culturale, sta nel rivedere l'esperienza educativa di don Bosco e, quindi, il Sistema preventivo puntando sugli elementi dinamici che permettono di raggiungere il quinto modello.²⁹ Ciò suppone che anche la pratica educativa sia posta in dialogo nei suoi modelli relazionali: la corresponsabilità con i laici, il protagonismo di bambine/i, adolescenti, giovani orientano a passare da un'organizzazione verticistica ad una circolare in cui la comunicazione e il riconoscimento della dignità dell'apporto di ogni membro della comunità educante sono elementi fondamentali per vivere l'esperienza educativa in qualsiasi ambiente.

A conclusione del processo su *Sistema preventivo e situazioni di disagio* si ringraziano anzitutto le comunità educanti che, nelle numerose opere in favore di bambine/i, adolescenti e giovani in situazioni di disagio si impegnano quotidianamente con intelligenza e creatività per restituire loro *vita e speranza* con la stessa passione educativa di don Bosco e Maria Domenica Mazzarello.

I molti interrogativi rimasti aperti, anziché scoraggiare, spingono l'azione verso sempre nuove feconde interazioni tra i bisogni profondi emergenti da bambine/i, adolescenti e giovani e le risposte educative offerte da comunità di FMA, laici e laiche appassionate e consacrate alla loro salvezza integrale.

²⁸ Cf ROLLO May, *Power and Innocence: A Search for the Sources of Violence*, New York, W.W. Norton & Company 1998, 105-121.

²⁹ Cf DICKSON John, *Empowerment and the Salesian Preventive system*, in APGS/Interventi/Lisbona 2000, 3.

Allegato 1

INTERVENTO DI APERTURA DELLA SUPERIORA GENERALE

Madre Antonia COLOMBO (Roma, 16 maggio 2007)

Ringrazio voi e le vostre ispettrici per aver accolto l'invito a partecipare alla Verifica dei seminari internazionali sul tema: *Sistema preventivo e situazioni di disagio*.

A partire dal primo appuntamento, sette anni fa, con il Seminario di studio promosso dagli Ambiti per la Pastorale Giovanile e per la Famiglia Salesiana tenutosi a Roma dal 1° all'8 marzo del 1999, si sono realizzati quattro seminari continentali in Europa (Acireale - Italia - 2000), in America Latina (Manaus - Brasile - 2001), in Africa (Johannesburg - Sudafrica - 2005) e in Asia (Calamba City - Filippine - 2006).

Ora è giunto il momento della sintesi. Siamo consapevoli dell'importanza e della delicatezza della verifica di questo percorso, che verrà realizzata alla luce delle intuizioni iniziali, delle progressive scoperte e accentuazioni che ogni contesto ha rilevato circa le risorse del Sistema preventivo anche nel settore del disagio giovanile.

Gli Ambiti che hanno animato il processo hanno realizzato una rilettura della preventività più conforme al nostro tempo e alle nuove espressioni dell'emarginazione giovanile.

L'attenzione alle/ai bambine/i, ragazze/i, e ai giovani più in difficoltà ha radici lontane: è carica delle esperienze di coloro che ci hanno preceduto e hanno dedicato la loro vita alle necessità delle classi sociali più svantaggiate, in continuità con l'esperienza umana e spirituale di don Bosco e di Maria Domenica Mazzarello.

Nell'ultimo ventennio, in risposta al fenomeno dell'emarginazione giovanile e al crescente abbandono dell'infanzia, si sono sviluppate diverse esperienze educative, si sono aperte o consolidate opere che, a

partire dalle più svariate situazioni, hanno tentato di risvegliare vita e speranza in chi non sa sognare il proprio futuro perché troppo attanagliato da un presente che regala solo lotta per la sopravvivenza.

Numerose FMA e comunità educanti sono impegnate in un'educazione orientata a ridare dignità, a promuovere e ad accompagnare la crescita di bambine/i, ragazze/i, giovani colpiti duramente dall'esperienza della strada, dell'abbandono, toccati dalla violenza, dallo sfruttamento degli adulti.

La convinzione che educare è anche spezzare il cerchio dell'emarginazione che imprigiona persone singole, gruppi e comunità sta motivando, poco a poco, una graduale unificazione e convergenza delle diverse iniziative di *educazione formale e non formale* a favore delle giovani generazioni che hanno minori opportunità.

Il processo attuato in questi ultimi anni dimostra che non si tratta di contrapporre educazione formale e educazione non formale, ma di farle convergere a favore della crescita integrale delle/dei giovani emarginati.

Mi pare molto significativa in questo senso l'esperienza vissuta nel marzo scorso da tre giovani delle nostre case provenienti da diversi continenti: Memory Phiri di *City of Hope* (AFM), Charina Globa Tolibas di *Laura Vicuña Foundation* (FIL), Rosy Cler Garcia di *Casa Mamá Margarita* (CMA). Esse sono state protagoniste di un incontro organizzato dall'Istituto sulla problematica: *Potenziamento delle bambine in situazione di rischio*, nella *Commissione sulla Condizione giuridica e sociale della donna* dell'ONU (New York, 26 febbraio - 9 marzo 2007).

In quella sede una di loro, Memory Phiri, ha potuto poi presentare un messaggio ai rappresentanti dei governi e della società civile sulla tutela dei diritti della bambina.

Queste giovani, grazie all'incontro avuto con le FMA e con un ambiente che ha fatto loro provare il calore della famiglia, hanno ritrovato la fiducia per affrontare la vita e pensare positivamente al futuro.

Le loro toccanti testimonianze c'incoraggiano a vivere il Sistema preventivo con entusiasmo e convinzione. Il metodo educativo salesiano è un sistema aperto che don Bosco ha assunto dalla tradizione educativo-cristiana, ma che ha riplasmato e arricchito; soprattutto lo ha rilanciato, senza tuttavia giungere ad una sistematizzazione. Come osserva Pietro Braido: «Asistemica e carica di illimitate potenzialità, l'esperienza pedagogica del sistema preventivo proposta da don Bosco

offre sicuri criteri di metodo per la permanente innovazione. Il sistema preventivo è realmente sistema aperto».¹

Proprio perché aperto, possiamo continuare a scriverlo anche oggi con i colori della sensibilità e della cultura del nostro tempo.

Visione sintetica dei seminari di studio internazionali

Riprendo in modo sintetico gli elementi evidenziati nelle *conclusioni* dei seminari di studio per fare alcune sottolineature.

Nel *Documento finale*² del primo raduno mondiale su *Sistema Preventivo e situazioni di disagio* (1999) si segnala, in una delle sue parti più significative, l'efficacia della preventività per restituire vita e dignità a coloro che vivono situazioni di maltrattamento fisico e/o morale, violenza, sfruttamento sessuale, lavoro minorile e si esprime la convinzione che in ogni giovane, per quanto emarginato o deviato, ci sono energie di bene che, opportunamente stimolate, possono favorire la scelta della fede e dell'onestà. Si dichiara inoltre che la preventività è vissuta come l'insieme di azioni, di processi mirati che intendono rompere il ciclo dell'emarginazione e ridare dignità umana e nuova qualità di vita a soggetti in difficoltà.³

Oggi si sono chiariti la valenza, i gradi e le forme complementari della prevenzione, come pure il significato della preventività come caratteristica intrinseca dell'educazione. Essa si applica anche al recupero dei soggetti già raggiunti dalle conseguenze della marginalità e dal disagio. Anzi si propone come forma ottimale per risvegliare le energie ancora sane e arginare un eventuale deterioramento.

Pur consapevoli che i dibattiti scientifici su questi temi sono sempre aperti, sembra abbastanza condiviso il fatto che l'educazione è preventiva in quanto è educazione in senso pieno. Essa viene intesa come relazione di libertà fondata sulla scelta reciproca, come incontro tra una domanda e una proposta di umanità piena e matura, come cammino verso il raggiungimento di quest'ultima.⁴

¹ BRAIDO, *Don Bosco prete dei giovani nel secolo delle libertà* II, Roma, LAS 2003, 675.

² Cf BORSI - CHINELLO - MORA - ROSANNA - SANGMA, *Strade verso casa* 215-221.

³ Cf *ivi* 216.

⁴ Cf *ivi* 13-42.

Attualmente molti studiosi pensano che «la forma migliore e più efficace di prevenzione è l'educazione. E tra le diverse impostazioni dell'educazione, quella ispirata al criterio preventivo, attenta cioè a sviluppare le energie che abilitano la persona a emergere dai condizionamenti che la vita può portare, è capace di distogliere da esperienze gravemente negative in cui verrebbero compromesse le risorse del soggetto».⁵

Altra nota importante da evidenziare è la dimensione sociale e politica della preventività. L'azione educativa infatti non si esaurisce in dinamiche intrapersonali a raggio ridotto, ma lavora contemporaneamente perché il territorio divenga risorsa per costruire una qualità di vita migliore per tutti. Questo implica ripensare l'educazione, le strutture educative alla luce dei bisogni sempre nuovi che la gioventù e la società pongono, significa progettare, ossia non limitarsi ad azioni sporadiche come risonanza immediata a momenti di allarmismo, emotività e paura, ma lavorare perché crescano con continuità iniziative per le nuove generazioni.

Collocarsi in un'ottica preventiva porta a promuovere opportunità di crescita per le ragazze e i ragazzi, a offrire risorse per la formazione, per il lavoro, per il tempo libero. Prevenire significa allora investire sui giovani perché acquisiscano sempre di più il senso di essere cittadini attivi e responsabili della realtà in cui vivono.

Nel seminario europeo, dove sono convenute soprattutto le responsabili delle case-famiglia, si è constatato che il problema dell'educazione e della prevenzione è correlato all'assenza educativa degli adulti. L'indebolimento della funzione dell'adulto nella società contemporanea si coniuga con la crisi dell'educazione. Spesso gli adulti offrono un basso profilo di realizzazione umana inducendo nelle/nei giovani la corsa ad una conquista egocentrica ed aggressiva di saperi sulla vita, attinti per lo più dai propri pari. Vengono così disattesi i fini dell'educazione.

Nelle conclusioni di questo seminario le sorelle appartenenti alle diverse Conferenze interispettoriali dell'Europa hanno espresso la necessità di sensibilizzare la comunità ispettoriale nei confronti dei problemi e della situazione delle ragazze e dei ragazzi più poveri. A questo scopo ritengono importante: *aiutare* le FMA che lavorano in altri ambienti educativi a comprendere che il contatto con bambini, adolescenti, gio-

⁵ VECCHI, *Salesiani e giovani a rischio* 27.

vani fortemente feriti è fonte di rinnovamento personale e a livello di strutture comunitarie; *scommettere* sulla formazione dei laici, dei giovani animatori, delle FMA perché abbiano maggiore sensibilità verso i più poveri; *accogliere* le sfide che provengono dalle persone in forte difficoltà, cioè, la richiesta di essere con loro, per loro e di credere nella loro possibilità di riscatto e di reinserimento sociale positivo; *favorire* occasioni di scambio di esperienze per l'elaborazione e la sperimentazione di nuovi progetti.

In America Latina, a Manaus (Brasile), le partecipanti hanno evidenziato l'urgenza di promuovere la formazione di sorelle sensibili alle situazioni di bambine/i, giovani a rischio; di rafforzare i progetti specifici in questo campo, di evitare che il lavoro venga delegato solo a una persona e di insistere sull'importanza di curare in tutte le opere i soggetti con maggiori difficoltà. Si è ribadita inoltre la necessità di proporre a livello ispettoriale criteri chiari per la formazione in questo campo della missione educativa e di prevedere per le giovani che iniziano il loro cammino formativo esperienze adeguatamente accompagnate nell'ambito del disagio.

Al termine del raduno è stata avviata una ricerca condotta con una metodologia tipica dell'educazione popolare: la sistematizzazione. Le opere oggetto di studio erano *Mamãe Margarida* (Manaus - Brasile), *Cannillitas con Laura Vicuña* (Santo Domingo - Repubblica Dominicana), *Mamá Margarita* (Medellín - Colombia). La ricerca, guidata da German Marino e Lola Cendales, esperti di *Dimensione Educativa*, ha indicato prospettive interessanti che, riprese nell'ambito di questa verifica, possono essere molto feconde.

A Johannesburg (Sudafrica) lo scambio e il dialogo tra le partecipanti ha portato ad individuare quattro aree di attenzione.

- L'educazione affettivo-sessuale delle/dei giovani in situazioni di disagio come una via da percorrere per combattere l'AIDS, vera piaga del continente. Questa dimensione dell'educazione permette di ricostruire il senso della propria dignità e ridare equilibrio all'esperienza relazionale di chi ha subito forti ferite.
- L'accompagnamento personale delle giovani dei nostri centri verso l'autonomia, cercando vie nuove e creative per permettere un nuovo e positivo inserimento nella famiglia e nella società.
- La formazione sistematica della comunità educante, religiose e laici/laiche insieme, per curare la convergenza degli interventi

educativi e dare una forte testimonianza di unità, comunione attorno ad un progetto educativo con una chiara *proposta di vita cristiana*.

- La prospettiva pedagogica della *resilienza* in dialogo con il Sistema preventivo per attivare in bambine/i, adolescenti, giovani in situazione di rischio la capacità di crescere sani in condizioni difficili.

A Calamba City (Filippine), nel seminario continentale asiatico le rappresentanti delle Ispettorie si sono sentite interpellate dall'esigenza di confrontarsi con la realtà dell'AIDS e del traffico degli esseri umani: due fenomeni reali ma di cui non si parla a livello pubblico nel continente. Hanno pure constatato un'altra forma di povertà in crescita che è quella delle/dei bambine/i, adolescenti e giovani senza genitori causata dalla emigrazione in altri paesi per motivi economici.

Le FMA convenute hanno segnalato la necessità che nel coordinamento della Pastorale Giovanile si tenga conto di questa realtà e, di conseguenza, si senta l'esigenza d'inserire nel progetto ispettoriale l'attenzione ai soggetti in situazione di disagio. Si auspica che la cura di questo campo diventi un impegno di tutta l'Ispettorica e non solo delle FMA più sensibili al discorso del disagio.

La prima conseguenza di tutto ciò è la preparazione del personale (FMA e laici). Per quanto riguarda le FMA, andrebbe rivisto il piano di formazione iniziale per far sì che questa sensibilità sia già presente all'inizio del cammino formativo, esperienza del resto già avviata in alcune Ispettorie del continente. È opportuna anche la scelta di FMA che si preparino professionalmente in questo campo. Va naturalmente curata la preparazione professionale e spirituale delle laiche, dei laici che corresponsabilmente partecipano alla missione educativa.

Da questo sintetico sguardo sulle conclusioni dei diversi seminari emerge la ricchezza e la serietà della riflessione che focalizza elementi concreti per la vita e l'animazione, non solo di questo tipo di opere, ma delle Ispettorie riguardo alla missione educativa nel suo insieme.

Risalta pure con chiarezza la fecondità della rilettura del Sistema preventivo che permette di interpretare meglio l'oggi in vista della sua trasformazione. Appare evidente il tentativo di far dialogare il Sistema preventivo vissuto a contatto con bambine/i adolescenti, giovani con alcune categorie pedagogiche contemporanee. Queste ci consentono di proporre una visione attuale e per certi aspetti innovativa del metodo salesiano che non si limita al commento, seppur approfondito, dei principi metodologici della ragione, religione, amorevolezza.

La sfida formativa poi è particolarmente significativa ed evidente. Nelle *Linee orientative della missione educativa* abbiamo affermato l'importanza di mettere in atto percorsi formativi in grado di interpretare l'esperienza e parlare alla vita. La realtà multiculturale e il fenomeno della globalizzazione esigono infatti una formazione continua realizzata insieme, FMA, laiche, laici, capace di creare una visione comune e di promuovere azioni convergenti dal punto di vista educativo.⁶

Altro elemento che scaturisce dalle conclusioni è la cura della vita. Nel *Progetto formativo*, nelle *Linee orientative della missione educativa* e nel recente documento *Cooperazione allo sviluppo. Orientamenti per l'Istituto delle FMA* abbiamo ribadito la scelta di essere a servizio della vita, là dove spesso regna una cultura di morte, e rinnovato l'impegno di essere testimoni della pienezza di umanità che Gesù ha manifestato nella sua esistenza.

Evidentemente in un processo così articolato e che ha toccato diversi contesti si potrebbero approfondire anche altri elementi. Mi soffermo sui tre che ho appena indicato.

Fecondità della rilettura del Sistema preventivo

Nei miei viaggi, in visita alle comunità delle FMA, ho potuto costatare come lo stile salesiano risponda alle esigenze educative di oggi nei diversi continenti: bisogno di relazioni, di valorizzazione, di punti di riferimento che aiutino la persona a trovare senso alla vita e ad inserirsi nella società in modo propositivo.

Siamo consapevoli che nel sistema educativo di don Bosco vi è una felice sintesi di valori tradizionali e innovativi, comunicati mediante un caratteristico stile relazionale. Un pedagogista contemporaneo afferma che il metodo di don Bosco si presenta in primo luogo «come un importante documento dell'intreccio tra istanze religiose e bisogni educativi e sociali», un'armonia emblematica tra *carità educatrice* e cristianesimo sociale.⁷ La sua progettualità educativa è attuale per quell'arte delle sintesi vitali che, soprattutto in tempi di forte cambiamento, si presenta come indispensabile.

⁶ Cf ISTITUTO FMA, *Perché abbiamo vita* n. 68.

⁷ Cf CHIOSSO Giorgio, *Dalla "carità educatrice" al cristianesimo sociale. Il caso di don Bosco e dei salesiani*, in *Id.*, *Profilo storico della Pedagogia cristiana in Italia (XIX e XX secolo)*, Brescia, La Scuola 2001, 70-74.

Il processo di rilettura del Sistema preventivo, a partire dalle situazioni di difficoltà ed emarginazione, evidenzia la fecondità del dialogo tra metodo educativo salesiano e alcune categorie presenti nell'esperienza pedagogica contemporanea. Mi riferisco in particolare alla *resilienza* e all'*empowerment*.

La *resilienza* è una forza interiore nella persona che le permette di *resistere*, di reagire positivamente in condizioni di svantaggio. La capacità di resilienza appare rilevante soprattutto per le persone ferite dalla violenza e dallo sfruttamento sessuale ed è applicata con successo per il recupero di bambine/i e adolescenti della strada.

Utilizzata in campo educativo, la resilienza esprime il riconoscimento e la valorizzazione delle risorse della persona, punta sulla fiducia e incoraggia il desiderio e la volontà di cambiare vita anziché arrendersi.

Tra le caratteristiche delle persone resilienti troviamo la valutazione positiva di sé, la capacità di pianificare scelte importanti della vita, di avere dei progetti per il proprio futuro e di perseguire obiettivi socialmente validi.

La formazione di atteggiamenti resilienti è da collegarsi al contesto, anzitutto familiare: l'accettazione positiva incondizionata del bambino come persona rappresenta certamente il maggior contributo alla resilienza infantile. Ma, anche in seguito, gli ambienti educativi contribuiranno a forgiare questa qualità in qualche modo costitutiva dell'essere umano. Per attivarla e favorirla è necessario progettare contesti formativi in grado di controbilanciare le eventuali avversità e favorire il potenziamento creativo. Occorre cioè fare opera di prevenzione, abilitare ad affrontare un possibile evento critico, sviluppando le potenzialità positive presenti nella persona o a ripristinare con le proprie risorse un livello di vita accettabile dopo un'esperienza negativa.

Don Bosco, agli inizi della sua vita sacerdotale, si occupava dei ragazzi rinchiusi nelle carceri di Torino per i quali era difficile ipotizzare una speranza di recupero. Andava a trovarli, li ascoltava, condivideva le loro pene, piangeva con loro. Soprattutto li invitava a ritrovare dentro di loro il desiderio del bene e la forza per realizzarlo, nonostante le esperienze negative. Faceva leva sulla fiducia, osava parlare di Dio e del suo amore, vivo e operante anche nella loro penosa situazione. Li apriva così alla speranza.

Per aiutare i giovani a ritrovare la fiducia in sé, don Bosco era convinto che la via più efficace fosse la lunga pazienza dell'amore. E a questo dedicò tutta la vita. L'impegno che occupò le sue energie fu quel-

lo di creare un ambiente educativo dove i giovani fossero accolti con amore, accettati in modo incondizionato. Nell'oratorio di Valdocco i giovani trovavano occasioni per crescere nell'autostima, si orientavano allo sviluppo di abilità sociali, scoprivano ragioni di vita.

Non c'è niente, infatti, che renda così tristi, quanto il non sentirsi amati o il sapere che la propria vita non serve a niente e a nessuno. La gioia e l'umorismo che regnano negli ambienti salesiani costituiscono una formidabile risorsa educativa che rinforza il senso del proprio valore, apre agli altri ed è presupposto per affrontare le difficoltà della vita.

Il processo *Sistema preventivo e situazioni di disagio* testimonia l'importanza di un'educazione preventiva anche come via per la *resistenza personale* di fronte a situazioni avverse.

Nella letteratura anglosassone, associato al concetto di resilienza si trova il concetto di *empowerment*.⁸ Esso mira ad ampliare le capacità dei singoli e dei gruppi di gestire attivamente la propria vita. Le azioni e gli interventi formativi centrati sull'*empowerment* sono orientati a favorire la crescita costante, progressiva e consapevole delle potenzialità delle persone, accompagnata da una corrispondente crescita di autonomia e di responsabilità. *L'empowerment* non solo aumenta il senso del *potere* personale del soggetto, ma anche la sua capacità di leggere la realtà che lo circonda, individuando condizionamenti e opportunità. Il termine *empowerment* è entrato recentemente nella riflessione educativa, ma il suo significato è coestensivo all'educazione, basandosi essenzialmente sulla natura e dignità della persona.

L'empowerment esige che questa sia formata all'autonomia, alla libertà, alla reciprocità, che le venga riconosciuto il ruolo di soggetto e di protagonista. In altre parole, si tratta di porre le premesse che consentono ad ognuno di condurre una vita personale e sociale cosciente; di partecipare in modo attivo, responsabile, creativo all'edificazione della convivenza umana.

Tutta l'azione educativa di don Bosco, rapportata all'esigenza dei tempi in cui visse, è stata modulata sul potenziamento di capacità e risorse riconosciute presenti nei giovani. Ogni qualità da essi posseduta era considerata un punto di forza su cui far leva per ulteriori avanzamenti nella loro crescita. Persino nell'apparente assenza di positività, don Bosco era convinto che supporre un valore significasse scoprirlo, farlo nascere.

⁸ Cf CYRULNIK - MALAGUTI, *Costruire la resilienza* 81-84.

E cosa dire di quell'*empowerment* collettivo che era la vita di famiglia, permeata di confidenza e affetto, in cui ciascuno poteva esprimere la gioia di vivere, scoprire il gusto di sentirsi utile, di vedersi valorizzato nelle proprie doti e capacità?

Se rivolgiamo lo sguardo a Maria Domenica e alle prime sorelle, notiamo che, pur riferendosi al modello educativo di don Bosco, esse l'hanno effettivamente vissuto adattandolo con flessibilità creativa ad una convivenza femminile.

A Mornese un gruppo di giovani donne, già prima di conoscere don Bosco, realizzava un cammino di vicinanza alla gente e ai problemi educativi delle famiglie e della parrocchia, esprimeva l'impegno di ricerca e realizzazione, *insieme*, di risposte educative improntate a fiducia, schiettezza, gioia. Queste giovani donne, che lasciano la propria famiglia naturale per seguire un cammino non convenzionale, rivelano il coraggio delle proprie scelte, la capacità di osare al di là delle convenienze sociali per operare scelte a favore della vita e della sua promozione, particolarmente delle bambine e delle ragazze.

La sfida formativa

A Mornese e a Valdocco l'educazione non era monopolio di una persona, ma espressione della forza di un ambiente e della ricchezza di una comunità.

La comunione è alla radice della missione educativa che il Padre ci affida nella Chiesa e che realizziamo come comunità educante. A questa, nel suo insieme, le nostre Costituzioni riconoscono «il compito di assicurare la convergenza degli interventi educativi nell'attuazione dell'unico progetto».⁹ Tale fondamentale compito è oggi irrinunciabile, dato il contesto sempre più globalizzato e multiculturale in cui si traducono operativamente le scelte pedagogiche.

È quindi imprescindibile la presenza di una comunità di educatrici e di educatori che sappiano credere nelle giovani generazioni e ne comprendano le fragilità; che amino la ricerca della verità, della giustizia, della pace, siano dotati di onestà intellettuale così da formare ad una visione critica e costruttiva della realtà.

⁹ *Costituzioni FMA* 1982, art. 68.

Nell'elaborazione delle *Linee orientative della missione educativa* si è procurato di tener conto dei cambiamenti avvenuti sia a livello culturale che ecclesiale.

In particolare si è voluto dare spazio alla categoria della reciprocità che qualifica dal punto di vista antropologico qualunque tipo di rapporto, perciò anche quello tra le FMA e i laici. La reciprocità aiuta a superare ogni discriminazione; a riconoscere la diversità delle persone nella reciproca sottomissione e nel reciproco arricchimento. La dimensione della reciprocità, se viene assimilata a livello di religiosi e laici, costituisce il fondamento della spiritualità di comunione e la condizione per l'esistenza di una vera comunità educante.

L'essere insieme nella Chiesa, religiosi e laici, in comunione con i pastori a servizio del vangelo di Gesù, diventa segno di una vita cristiana matura.

La comunione e la reciprocità nella Chiesa non sono mai a senso unico.¹⁰ È importante sottolineare oggi più che in altri tempi che la relazione tra consacrati e laici favorisce la comprensione della specificità e della bellezza di ogni stato di vita. «*Le educatrici laiche e gli educatori laici* offrono alla comunità educante il contributo specifico dello stato di vita laicale vissuto in famiglia, nella professione, nell'ambiente sociologico. Ognuno con modalità diverse e convergenti contribuisce all'inculturazione e allo sviluppo del carisma... essi assumono corresponsabilmente il progetto educativo e si dedicano a preparare le giovani generazioni perché possano inserirsi adeguatamente nel mondo del lavoro, nella società e nella Chiesa».¹¹

Solo insieme si può dar vita ad una comunità che trasmetta la cultura evangelica che permea il carisma e rende corresponsabili nella gestione delle opere. Ci troviamo però solo alla soglia della reciprocità, forse non l'abbiamo ancora varcata.

La vita viene dall'incontro delle alterità attraverso una relazione d'amore, non di reciproca tolleranza. Amore quindi che rinnova la realtà.

Oggi ci viene chiesto di valorizzare la presenza laicale, di collaborare e, soprattutto, di passare dalla collaborazione alla corresponsabilità.

¹⁰ Cf CONGREGAZIONE PER GLI ISTITUTI DI VITA CONSACRATA E LE SOCIETÀ DI VITA APOSTOLICA, *Ripartire da Cristo* (14 giugno 2002), Roma, Libreria Editrice Vaticana 2002, n° 31.

¹¹ ISTITUTO FMA, *Perché abbiamo vita* n. 64.

Nella cultura contemporanea, fortemente segnata dall'individualismo, notiamo un profondo bisogno di relazioni interpersonali, la ricerca di una comunicazione autentica che permetta di superare l'isolamento e di stabilire un confronto costruttivo con gli altri. Tale bisogno si esprime non solo come un essere *con* l'altro o un essere *per* l'altro, ma anche nella consapevolezza crescente di un essere *grazie* all'altro. Si tratta di decentrarsi, di porsi dalla parte dell'altro in una situazione di parità reale, e non solo nominale, che rende possibile un confronto vero nel quale si chiede non tanto che l'altro cambi, ma che noi personalmente ci rendiamo disponibili al cambiamento. Il principio della reciprocità chiama ciascuno a dare e a ricevere, a costruirsi nella relazione della reciproca donazione, nella libera interdipendenza per amore.

In questo senso la reciprocità è più dell'altruismo: è il nome laico della carità cristiana. Vivere relazioni di reciprocità suppone amare la persona con cui si entra in relazione in modo tale da non farle sentire inferiorità o dipendenza, ma da metterla in condizione di ricambiare nel dono di sé.

Il riconoscimento della relazionalità reciproca come dimensione costitutiva della persona umana può diventare la categoria fondamentale del cambio di epoca che stiamo vivendo, il fondamento antropologico di una educazione liberatrice. Nel modello dialogico della reciprocità i protagonisti della relazione sono chiamati ad essere soggetti attivi, capaci di interscambio creativo e arricchente in uno spazio di comunione che appartiene alla loro comune umanità.

La cura della vita

Come FMA, come comunità educanti abbiamo bisogno di ritornare alla fantasia dell'amore che ha caratterizzato don Bosco e Maria Domenica Mazzarello per rispondere alle povertà delle giovani e dei giovani. Il programma è lo stesso, oggi come ieri: formare buoni cristiani e onesti cittadini. Siamo consapevoli che educare è fare cultura. Particolarmente nella crisi in cui viviamo, la missione di educare impegna ad elaborare proposte culturali ispirate ai valori evangelici, in dialogo con altre visioni della vita e della storia. La specifica missione educativa ci porta ad individuare le vie per vivere e abilitare a vivere oggi il vangelo.

Siamo comunità educanti aperte a Dio, chiamate a realizzare la missione di educarsi ed educare, in particolare le/i giovani che hanno mi-

norì opportunità, a promuovere, in ogni contesto, una cultura che offra a tutti condizioni di vita degne della persona umana, specialmente nelle situazioni in cui più evidenti sono i fattori di impoverimento.

La spiritualità di comunione vissuta nelle comunità educanti ci rende prossimi ad ogni persona, ci fa esprimere, particolarmente nei confronti dei più bisognosi, quella carità discreta e solidale che sa farsi compagnia. Questo suppone l'impegno per evitare che siano calpestati con indifferenza i diritti della persona umana.¹²

Non è facile oggi, nel clima di accentuato relativismo, di crisi antropologica e di confusione etica annunciare la sacralità della vita, come dono ricevuto che trova la sua piena realizzazione nel donarsi a sua volta liberamente e per amore.

La sacralità della vita è di fatto negata in molte parti del nostro pianeta. Di conseguenza, sostenere che le giovani generazioni vanno educate alla famiglia, alla paternità/maternità responsabile è una posizione scomoda e condannata ad essere minoritaria. L'impegno educativo a favore della vita secondo il disegno di Dio si rivela della massima urgenza, se vogliamo salvaguardarne le radici.

Nelle *Linee orientative della missione educativa* abbiamo scritto che «il primo luogo dove si impara l'alfabeto della comunicazione e della relazione è la famiglia perché in essa si riceve e si offre amore. Accompagnare le giovani e i giovani nel cammino di maturazione dell'affettività e della capacità di amare è un compito imprescindibile per la comunità educante. Caratterizzata dallo spirito di famiglia, essa è chiamata a valorizzare la fondamentale cellula della società e ad aiutare le/i giovani a prendere coscienza delle radici familiari guardando alla propria storia con realismo, serenità e speranza».¹³

E ancora nel documento affermiamo: «Tra i compiti più importanti della comunità educante vi è quello di orientare le giovani e i giovani a scoprire la sessualità come chiamata all'amore, sorgente di vita, di dono, di responsabilità; di aiutarli a stabilire relazioni rispettose e trasparenti; di coinvolgerli in un cammino comunitario nel quale la presenza di adulti maturi diventi proposta che apre a relazioni sane e positive».¹⁴

Innegabile quindi anche l'importanza di una formazione etica della coscienza che aiuti le giovani e i giovani alla comprensione del valore

¹² Cf *Ripartire da Cristo* n. 35.

¹³ ISTITUTO FMA, *Perché abbiamo vita* n. 88.

¹⁴ *Ivi* n. 89.

della libertà e a fare scelte coraggiose, anche contro corrente. Abilitare le/i giovani a giudicare e discernere i modi adeguati per realizzarsi come persone e per collocarsi nella società da cittadini liberi e responsabili è l'orizzonte concreto da tenere presente per servire la vita.

Un segno del nostro tempo, strettamente collegato alla cura della vita e particolarmente amato dai giovani, è il *volontariato* nelle sue diverse forme. Benedetto XVI ne riconosce tutta la valenza positiva e sottolinea che quando è opportunamente orientato e coordinato può divenire una scuola di vita per i giovani, in cui educarsi alla solidarietà e alla disponibilità, a dare non semplicemente qualcosa, ma se stessi: «All'anti-cultura della morte... si contrappone così l'amore che non cerca se stesso, ma che, proprio nella disponibilità a *perdere se stesso* per l'altro, si rivela come cultura della vita». ¹⁵

La scelta di promuovere il volto solidale della convivenza umana nella nostra missione – sia nell'*educazione formale* come in quella *non formale* – ci rende più attente ad alcuni fenomeni come la tratta delle persone, lo sfruttamento del lavoro umano, soprattutto dei bambini e delle bambine, la pandemia dell'AIDS che mina il futuro di intere nazioni, particolarmente del continente africano.

Nell'educazione al volontariato, che intendiamo valorizzare ai diversi livelli di età e di contesti di vita delle giovani generazioni – da quello della famiglia o di quartiere, a quelli più ampi all'interno della propria nazione o in altri continenti –, vediamo un concreto apporto allo sviluppo dei singoli e delle comunità.

Anche noi, insieme a tanti altri fratelli e sorelle, crediamo che un altro mondo è possibile. Al di là degli slogan abbiamo la consapevolezza di poter offrire un contributo, piccolo, umile, ma non possiamo tirarci indietro o lasciarlo mancare. Quindi ben venga ogni iniziativa per approfondire e oserei dire rinnovare, riscrivere nell'oggi il metodo educativo salesiano. Per andare avanti, per migliorare la qualità educativa è importante verificare la propria azione.

Maria di Nazaret, che ha generato Gesù e offerto le condizioni per farlo crescere umanamente, è con noi: ci aiuta a dare qualità alle nostre relazioni, ci sostiene nel favorire la vita dei più piccoli e deboli, in particolare della donna.

Il suo sguardo materno ci incoraggia ad *osare* vie nuove per pro-

¹⁵ PONTIFICO CONSIGLIO DELLA GIUSTIZIA E DELLA PACE, *Compendio* n. 30b.

muovere una cultura della vita anche in contesti in cui la nostra iniziativa potrebbe sembrare perdente.

Prese per mano da Lei, scopriamo le situazioni in cui manca il vino della speranza e della gioia tra le giovani generazioni e ci rivolgiamo con fiducia a Gesù perché compia per loro il miracolo della trasformazione.

Allegato 2

INTERVENTO CONCLUSIVO DELLA SUPERIORA GENERALE

Madre Antonia COLOMBO (Roma, 22 maggio 2007)

Al termine di questa intensa settimana di lavoro che vi ha viste impegnate nella verifica, insieme agli Ambiti per la Pastorale Giovanile e la Famiglia Salesiana, del processo *Sistema preventivo e situazioni di disagio*, desidero ringraziarvi per il contributo che avete offerto, condividendo i saperi e le esperienze di cui ciascuna è portatrice. Quando abbiamo il coraggio di mettere insieme le forze a livello mondiale per ricercare e attuare obiettivi relativi alla missione educativa, constatiamo sempre la ricchezza di cui siamo depositarie, a volte in modo poco consapevole.

Questa verifica è punto di approdo, ma nello stesso tempo rilancia la ricerca di nuove modalità di risposta alle situazioni di disagio giovanile, ispirate al Sistema preventivo.

Molto è stato fatto, ne siamo consapevoli, ma l'educazione per bambine/i, ragazze, ragazzi, giovani in situazione di rischio ci sollecita a rinnovare l'impegno di consolidare la *rete all'interno dell'Istituto* costituita dalle opere impegnate nel lavoro sociale e nell'emarginazione. Allo stesso tempo ci orienta con maggiore consapevolezza a *collegare questa rete* con quelle delle Scuole e dei Centri di Formazione professionale, delle Università FMA e dei Salesiani, delle Organizzazioni non Governative dell'Istituto e della Famiglia Salesiana, con le équipes ispettoriali, con le realtà ecclesiali, con l'ambito statale, in particolare con le organizzazioni che si interessano delle giovani donne, delle/dei bambine/i e delle/dei giovani.

Nelle conclusioni del primo incontro internazionale avevo indicato la necessità di evitare la contrapposizione tra educazione formale e non

formale e il processo che è stato portato avanti dagli Ambiti è andato in questa linea.

In questi giorni, leggendo le sintesi del vostro lavoro, ho costato con soddisfazione che considerate questa integrazione necessaria ai fini dell'educazione della persona in tutte le sue dimensioni. Tale realtà viene espressa con chiarezza nel documento delle *Linee orientative della missione educativa* in cui si afferma che da nuovi e più significativi rapporti tra educazione formale e non formale possono nascere confronti che portano al superamento di pregiudizi, a proposte educative innovative ed efficaci in vista della costruzione di una società solidale e di azioni comuni orientate a garantire possibilità di futuro per chi è svantaggiato ed emarginato.¹

Appare urgente mobilitare le comunità ispettoriali e locali, nelle quali viviamo, a diventare laboratori dell'amore per la vita, facendo delle nostre case luoghi pervasi dal gusto e dalla gioia di vivere e lavorare insieme, caratterizzati da impegno e corresponsabilità, audacia e coraggio.

La storia ci incoraggia a proseguire con autenticità e calore umano l'impegno educativo per umanizzare la cultura, rendendoci protagoniste di una riflessione sull'azione capace di produrre un sapere che aiuti a migliorare la qualità e la proposta educativa.

È quindi interpellata la nostra dedizione alla missione educativa che si esprime come un ministero rivolto a tutti, ma specialmente a coloro che sono in situazione di svantaggio: le/i bambine/i, le giovani donne vittime della tratta, i poveri costretti a lasciare il loro paese in cerca di migliori condizioni di esistenza.

Siamo chiamate a differenziarci dalle opere assistenziali con una proposta che miri alla crescita della persona. Il Sistema preventivo, come risulta anche dalla vostra condivisione, è stile di presenza e di intervento educativo che crea un ambiente favorevole all'accompagnamento e alla relazione interpersonale; sistema aperto che offre l'opportunità di diverse riletture. In questi giorni avete focalizzato in particolare la relazione tra *resilienza* e Sistema preventivo, ma sappiamo che ci sono altre importanti riletture che mirano a rendere fecondo l'agire educativo. Nomino, ad esempio, l'educomunicazione e l'animazione culturale.

La sfida che quotidianamente abbiamo di fronte è quella di favorire

¹ Cf ISTITUTO FMA, *Perché abbiamo vita* n. 157.

nei nostri destinatari una strutturazione della personalità in cui l'annuncio può trovare un terreno fertile.

L'educazione alla fede è uno dei temi su cui avete riflettuto. Sono in piena sintonia con voi quando affermate che essa è una risorsa da curare fin dall'inizio del processo educativo. Educare alla fede oggi, come in altri momenti della storia, non è un'utopia.

Questa affermazione obbliga a ripensare, a verificare la propria esperienza di fede e il modo con cui la esprimiamo a livello personale e come comunità educante.

Si tratta forse di dare più attenzione al vangelo? Le ragazze e i ragazzi di cui ci prendiamo cura hanno il diritto di incontrarsi con Gesù di Nazaret e aprirsi al mistero di un Dio buono e provvidente. È importante quindi progettare una pastorale specifica con itinerari personalizzati che partono dalla situazione della persona in crescita.

L'originale novità del vangelo deve diventare il cuore del nostro annuncio, il contenuto e la finalità dei nostri progetti, l'anima del nostro discernimento.

La proposta concreta dell'amore di Dio è di grande valore educativo. È la solida roccia su cui si basa la nostra vocazione e missione, il nostro vero tesoro.

L'amore di Dio si espande su tutte le creature e su ogni persona, senza distinzione di razza, religione, cultura. Siamo chiamate a far comprendere che Dio ci ama non perché siamo buoni, ma perché amandoci ci fa buoni, degni di rispetto e capaci di amare. Per questo è importante accompagnare a capire che, anche quando si sperimenta il limite e la debolezza, sempre esiste la possibilità di riprendersi.

La dimensione a cui oggi dobbiamo dare specifica attenzione per lo sviluppo armonico della personalità, in particolare di coloro che sono più svantaggiati e a rischio, è quella affettiva, specialmente nell'ambito della sessualità. I contesti sociali in cui viviamo, spesso propongono orientamenti riduttivi che i giovani non sanno valutare in modo critico. In molti casi, purtroppo, essi sono anche vittime di abusi.

Sembra urgente una riflessione condivisa sulle tematiche relative a questa dimensione per abilitare a una gestione libera e responsabile del dono della sessualità; rendere critici e propositivi di fronte a proposte culturali che si radicano in una concezione antropologica inaccettabile da chi intende promuovere una cultura della vita e della solidarietà.

Da questo punto di vista può essere utile la categoria pedagogica della *resilienza*. Non c'è nulla, infatti, nella persona che non possa esse-

re ricompreso e rielaborato: l'esperienza dimostra che esiste sempre la possibilità di dare un nuovo orientamento alla vita.

Questo lo dobbiamo credere anche nei confronti delle famiglie da cui provengono le nostre ragazze e i nostri ragazzi.

L'impegno di riconoscere la dignità e missione della famiglia è un modo imprescindibile di sviluppare le potenzialità del carisma salesiano.

Sarà importante realizzare, insieme agli educatori laici e laiche, progetti specifici nei confronti della famiglia, coscienti delle difficoltà che si incontrano, ma convinti che essa va comunque valorizzata e accompagnata, se vogliamo che la società si rigeneri a partire dalla famiglia.

Viviamo in un tempo non facile, né felice per l'istituzione familiare. Molti sono i rischi e le minacce a cui essa deve far fronte, non soltanto per la fragilità e instabilità interna, ma anche per l'ambiente culturale divenuto, in molti contesti, poco favorevole al suo sviluppo, come testimoniano le proposte di legge, alternative alla famiglia fondata sul matrimonio, elaborate in alcuni Paesi. A monte è il misconoscimento della bellezza della coppia umana, della ricchezza della diversità e reciprocità.

Vi sono poi pesanti condizionamenti di ordine economico e sociale che gravano sulla famiglia o ne scoraggiano la formazione, così che essa viene meno al suo compito di essere santuario della vita, luogo per eccellenza di umanizzazione dei figli.

Per le ragazze e i ragazzi in situazione di rischio la casa salesiana coincide con l'unica possibilità di rendersi conto di che cosa sia la famiglia. Ne deriva la responsabilità di costruire un ambiente in cui le/i giovani siano accolti con amore incondizionato. A Valdocco, come a Mornese, essi trovavano occasioni per crescere nell'autostima, si orientavano allo sviluppo di abilità sociali, scoprivano ragioni di vita, nutrivano la certezza di una presenza soprannaturale che infondeva loro fiducia. La gioia e l'umorismo costituivano una formidabile risorsa educativa.

Lo stile salesiano che anima la comunità unisce educatrici, educatori e giovani in «un'unica esperienza formativa e presuppone un ambiente di partecipazione, di condivisione di valori, di paziente attesa dei ritmi di crescita personali, di dialogo rispettoso con chi è portatore di un'altra tradizione culturale e religiosa. Nella comunità, le relazioni sono improntate allo "spirito di famiglia" che elimina le distanze, favorisce la confidenza, avvicina le generazioni e realizza un clima di fiducia

dove le persone possono crescere in libertà e collaborare tra loro in reciprocità».²

Tutto questo lo vogliamo realizzare in ogni nostra opera, in modo particolare in quelle che si dedicano ad accogliere chi ha avuto come sola casa la strada. Per questo è indispensabile la presenza di FMA e laici che siano educatrici e educatori con una formazione specifica.

Nodo particolarmente delicato è realizzare una formazione insieme capace di creare le condizioni per poter riflettere sull'esperienza e verificare i progetti che si stanno attuando. Le difficoltà che pongono i soggetti a rischio esigono un lavoro attento e animato da passione educativa. È necessario curare gli spazi per riflettere e progettare insieme nella logica di una continua ricerca-azione e della corresponsabilità.

L'educatrice/l'educatore non è una persona perfetta, cresce insieme ai bambini, alle bambine, agli adolescenti. La persona adulta che vuole essere una presenza significativa coltiva in se stessa uno sguardo fiducioso e positivo nei confronti dei ragazzi. Ama e fa sentire tale amore, vuole bene in modo maturo. Promuove dinamismi di coinvolgimento e di autentica crescita; non si ferma a ciò che appare, ma sa andare oltre per permettere all'altro di rivelarsi, poco a poco, per quello che è; aiuta ad esprimere il meglio di sé secondo il progetto di Dio.

È vivendo tra e con le/i giovani che la persona adulta impara ad apprendere dall'esperienza, a riflettere sull'azione, a organizzare e modificare le idee e i comportamenti in rapporto al mutare degli eventi, al susseguirsi delle età della vita, all'insorgere di nuove esigenze di sviluppo.

La presenza in questo tipo di opere richiede perciò una buona maturità e armonia psicologica e spirituale che va alimentata alla luce della fede e dell'incontro quotidiano con il Signore. Avere cura della nostra vita spirituale e di quella dei laici con noi corresponsabili dell'ambiente educativo risulta indispensabile. Oltre alla professionalità è richiesta la gratuità e la donazione della propria vita a servizio di chi è vittima dell'egoismo e della violenza umana.

Le conclusioni di queste giornate sono impegnative per tutte. Per gli Ambiti che hanno animato il processo e che cercheranno le strategie opportune per rilanciarlo, per l'intero Istituto e per voi che avete il compito di trasmettere l'esperienza vissuta e le conclusioni a cui siete arrivate.

² *Ivi* n. 149.

La sfida è di potenziare le reti interne all'Istituto, alla Famiglia Salesiana e di creare alleanze con altre Istituzioni civili ed ecclesiali per dare nuove opportunità a chi è escluso.

A questo punto, desidero condividere con voi una primizia: nel prossimo autunno l'Istituto aprirà a Veyrier (Ginevra) un *Ufficio dei diritti umani* con l'obiettivo fondamentale di mantenere vivo l'impegno per i diritti umani nella prospettiva carismatica del Sistema preventivo.³

Sarà un'opportunità per raccogliere le esperienze significative che l'Istituto realizza nelle diverse parti del mondo e costituire così un segno di speranza per tanti bambini/e, giovani e donne privati delle condizioni di vita degne dell'essere umano.

Potrà forse diventare anche un centro promotore di incontri, seminari e convegni per la formazione di FMA e laiche/laici operanti direttamente nell'ambito della difesa dei diritti umani.

In questo senso ci sentiamo fortemente interpellate dalle parole di Benedetto XVI pronunciate il 13 maggio 2007 all'apertura della V Conferenza del CELAM: «Bisogna ricordare che l'evangelizzazione si è sviluppata sempre insieme con la promozione umana e l'autentica liberazione cristiana. Amore a Dio ed amore al prossimo si fondono tra loro... Per lo stesso motivo, sarà anche necessaria una catechesi sociale ed un'adeguata formazione nella dottrina sociale della Chiesa, essendo molto utile per ciò il *Compendio della Dottrina Sociale della Chiesa*. La vita cristiana non si esprime solamente nelle virtù personali, ma anche nelle virtù sociali e politiche».⁴

Nell'Assemblea dell'UISG, tenutasi a Roma dal 6 al 10 maggio 2007, si sono presentati gli Atti del Seminario internazionale dal titolo: *Vita consacrata e Dottrina sociale della Chiesa. Percorsi di formazione*. Tale Seminario è stato promosso dalla Congregazione per gli Istituti di Vita Consacrata e le Società di Vita Apostolica (CIVCSVA), dal Pontificio Consiglio Giustizia e Pace e dai religiosi e religiose promotori della Commissione Giustizia, Pace, Integrità del creato. È un invito a integrare negli itinerari di formazione i contenuti della Dottrina Sociale della Chiesa, finora quasi totalmente ignorati.

³ L'*Ufficio* ha iniziato il suo lavoro il 5 dicembre 2007. Attualmente sta cercando di stabilire collegamenti con le Istituzioni che si interessano dei diritti umani.

⁴ V CONFERENCIA GENERAL DEL EPISCOPATO LATINOAMERICANO Y DEL CARIBE, *Discipulos y misioneros de Jesucristo para que nuestros pueblos en Él tengan vida. "Yo soy el Camino, la Verdad y la vida"* (Jn 14, 6), Bogotá, CELAM 2007, 14.

Auguro che ciascuna di voi continui ad accogliere la propria vita e quella di coloro che vi sono affidati come vangelo. Sentitela depositaria di ricchezze incalcolabili in quanto dono prezioso di Dio; continuate ad assumerne responsabilmente non soltanto la difesa e la cura, ma anche la sua promozione integrale, aiutando bambine/i, adolescenti e giovani a valorizzarla e a trasformarla in una missione, cioè ad accoglierla come compito.

Sentitevi interpellate nella vocazione di collaboratrici al processo di crescita di coloro che vi sono affidati dall'amore misericordioso di Dio, considerando l'impegno per la promozione della vita a tutti i livelli come la forma che dà identità e qualità al nostro essere FMA che partecipano, in modi diversi e complementari, all'inculturazione del carisma oggi.

Alla scuola di Maria, in ogni ambiente in cui operiamo potremo trasmettere amore alla vita e al futuro, fiducia nelle possibilità dei giovani, certezza di essere accompagnati da Coi che non smette di essere madre e di indicare vie di comunione e di pace; di indicare Gesù.

La condizione è che noi per prime ci rendiamo disponibili a quello che il Maestro ci dirà.

Se abbiamo fiducia in Lui, si compirà anche per noi e per tanti ragazzi e ragazze il miracolo del cambiamento dell'acqua in vino. L'Ausiliatrice nella sua festa potenzi in noi la missione di essere come lei ausiliatrici tra le giovani e i giovani più poveri.

IL SISTEMA PREVENTIVO: UN METODO EDUCATIVO CHE SUSCITA VITA

María del Carmen CANALES, consigliera generale per la Pastorale Giovanile (Roma, 17 maggio 2007)

In questa giornata siamo chiamate a condividere e riflettere sulle opportunità che offriamo per assicurare la crescita integrale di bambine/i, adolescenti, giovani in situazioni di disagio. Tale confronto ci permetterà di focalizzare la ricchezza di una metodologia – quella preventiva – che accompagna e fa crescere la vita.

In diversi contesti bambine/i, adolescenti e giovani sono vittime della violenza, dello sfruttamento, dell'abbandono e della povertà come denuncia il *Compendio della Dottrina sociale della Chiesa*: «La situazione di una larga parte dei bambini nel mondo è lungi dall'essere soddisfacente, per la mancanza di condizioni che favoriscono il loro sviluppo integrale, malgrado l'esistenza di uno specifico strumento giuridico internazionale a tutela dei diritti del fanciullo, che impegna quasi tutti i membri della comunità internazionale».¹

Di fronte a tale condizione c'è chi ancora oggi si domanda: dove ci dobbiamo situare? A chi dobbiamo dare risposta?

Per affrontare seriamente questi interrogativi è importante riprendere l'intenzionalità educativa delle origini del carisma salesiano. Don Bosco offre educazione ai giovani “poveri e abbandonati”, alla “gioventù povera e derelitta”, cerca nelle strade di Torino “i giovanetti più poveri e abbandonati”, raduna “i fanciulli più bisognosi e pericolanti”.²

¹ PONTIFICO CONSIGLIO DELLA GIUSTIZIA E DELLA PACE, *Compendio* n. 245.

² Cf BRAIDO, *Prevenire non reprimere* 188.

Maria Domenica Mazzarello, a Mornese, con la ricchezza della sua femminilità coinvolge le giovani e insegna nel piccolo laboratorio ad affrontare la vita con dignità.³

La domanda, perciò, non è tanto come applicare o adeguare il Sistema preventivo a bambine/i, adolescenti, giovani in difficoltà, poiché esso è nato propriamente per loro, ma come attualizzarlo cercando le strategie migliori per rispondere alla loro domanda di educazione dentro le sfide della globalizzazione.

Come rilanciare quindi la preventività in una società sempre più violenta? Oggi non sono solo i giovani ad essere violenti, lo sono sempre di più gli adolescenti, i preadolescenti, persino i bambini.

Quali ragioni la provocano? La società con i suoi meccanismi? Gli adulti in genere? La situazione familiare? La crisi degli ambienti educativi? La strada? I mezzi della comunicazione sociale? Forse un po' tutte queste realtà. Per questo, come educatrici ci rendiamo conto che è la società nel suo insieme ad aver bisogno di essere rigenerata. Ripartire dalla rigenerazione delle giovani generazioni è garantire la crescita e il futuro della società; questa consapevolezza sostiene la perseveranza nell'impegno dell'educazione.

Le gioie, le speranze e le angosce dei giovani con cui viviamo ci orientano continuamente a riandare alle origini, a fare riferimento all'amore che mosse don Bosco e Maria Domenica a rispondere ai bisogni educativi, alle aspirazioni dei ragazzi e delle ragazze più poveri.

1. Un metodo per la vita dei giovani

Chi con sollecitudine sa ritornare alle origini e si lascia illuminare dalla ricchezza del carisma si rinforza nella convinzione che il Sistema preventivo, «nostra specifica spiritualità e metodo di azione pastorale»,⁴ ha in sé risorse tali che permettono non solo di dare risposte efficaci alle attese e alle povertà dei giovani, ma anche di renderli soggetti attivi, protagonisti dell'evangelizzazione e artefici del rinnovamento sociale.

Oggi si parla molto di educazione preventiva: essa è utilizzata come metodologia di lavoro sia nelle istituzioni pubbliche che in quelle private.

³ Cf MACCONO Ferdinando, *Santa Maria Domenica Mazzarello, Confondatrice e prima Superiora Generale delle Figlie di Maria Ausiliatrice* 1° vol., Torino, Istituto FMA 1960, 92-99.

⁴ *Costituzioni FMA* art. 7.

Don Bosco era considerato dai suoi contemporanei come un educatore geniale. L'ammirazione era anche motivata dalla facilità che egli possedeva nel realizzare le sue intuizioni.

Giovanni Paolo II nella lettera *Iuvenum patris* afferma: «La parola 'preventivo', che egli usa, va presa più che nella sua accezione linguistica, nella ricchezza delle caratteristiche tipiche dell'arte educativa del santo. Va innanzitutto ricordata la volontà di prevenire il sorgere di esperienze negative, che potrebbero compromettere le energie del giovane oppure obbligarlo a lunghi e penosi sforzi di recupero. Ma nei termini ci sono anche, vissute con peculiare intensità, profonde intuizioni, precise opzioni e criteri metodologici quali: l'arte di educare in positivo, proponendo il bene in esperienze adeguate e coinvolgenti [...], l'arte di far crescere i giovani dall'interno, facendo leva sulla libertà interiore, contrastando i condizionamenti e i formalismi; l'arte di conquistare il cuore dei giovani per invogliarli con gioia e con soddisfazione verso il bene, correggendo deviazioni e preparandoli al domani attraverso una solida formazione del carattere».⁵

Se ci domandiamo qual è il punto di partenza del metodo educativo salesiano possiamo rispondere senza dubbio che comincia con il dono della predilezione per la gioventù povera e abbandonata. Senza questo dono non si comprende e non si realizza il Sistema preventivo.

I criteri educativi sono radicati nella persona stessa di don Bosco, così impastata di carità amorevole e sollecita, così capace di aprire efficaci canali comunicativi, di suscitare affetto e disponibilità nei confronti dei giovani.

Egli, tuttavia, era consapevole di essere solo il punto d'inizio di qualcosa di più grande: «Voi porterete a termine l'opera che io inizio: io abbozzo, voi stenderete i colori. Adesso è solo in germe».⁶

Il suo è un vero e proprio sistema aperto, capace di radicarsi nei diversi contesti e di restituire vita e dignità a coloro che vivono maltrattamento fisico e/o morale, violenza, sfruttamento sessuale, lavoro minorile con la convinzione che in ogni giovane, per quanto emarginato o deviato, ci sono energie di bene che, opportunamente stimolate, possono venire alla luce, essere potenziate e crescere attraverso un cammino di maturazione costante. La povertà è carenza, rende diffici-

⁵ GIOVANNI PAOLO II, *Iuvenum Patris* n. 8.

⁶ CERIA Eugenio, *Memorie Biografiche del Beato Giovanni Bosco* XI, Torino, Società Editrice Internazionale 1930, 309.

le l'accesso alla vita sociale. Per questo don Bosco e Maria Domenica Mazzarello hanno orientato i loro cuori ai giovani e alle giovani toccati dalla povertà. Oggi il non poter accedere alla vita sociale ha un nome: esclusione. Essere escluso socialmente suppone di non poter accedere all'educazione, alla cultura, al lavoro, ad una casa dignitosa, all'esercizio della cittadinanza.

2. Una metodologia che interpella l'educatrice e l'educatore

Il messaggio che ci lascia l'esperienza educativa dei Fondatori è il profondo amore per la gioventù. Don Bosco e Maria Domenica Mazzarello invitano a vivere in mezzo ai giovani, a porre attenzione al loro esserci, a rispettarli, ad accoglierli come figli di Dio, a trovare tempo per un'attenzione, una tenerezza, a comprenderli nei loro modi di essere e di agire, nelle loro aspirazioni e nei loro sentimenti, nei loro affetti e nei loro gusti.

Sappiamo bene che per i nostri Fondatori educare è una missione, una questione di amore. Chi non ama abbastanza i giovani non può aiutarli a crescere e a divenire uomini e donne liberi e responsabili. Quella che don Bosco definiva 'la difficile arte della giovanile educazione' è una scommessa che interpella gli adulti in quanto educatori. L'efficacia del Sistema preventivo, ieri come oggi, risiede nella capacità degli educatori di tenere sempre presente l'intenzionalità e la finalità educativa, vale a dire, la crescita integrale dei giovani. Per questo vorrei ora soffermarmi sull'importanza di stare con e tra le/i giovani, di accompagnarli amorevolmente nella crescita e di coinvolgerli nel processo educativo.

– *Stare con e tra le/i giovani* perché siano riconosciuti e accolti con il loro modo di essere, le loro aspirazioni. Stare con i giovani creando un ambiente di accoglienza cordiale e di interesse per la vita di ciascuno.

L'accoglienza dell'adulto aiuta la persona in crescita a capire la sua condizione, le inquietudini e i desideri, il senso del vivere.

Si tratta di mettersi in sintonia con le/i giovani, perché vedano e sentano che "si è per loro". Stare *con* e *tra* i giovani come un amico/a che non solo si preoccupa di loro ma è capace di donare in pienezza la propria vita per la loro crescita.

Nelle pagine delle *Memorie dell'Oratorio di San Francesco di Sales* scorgiamo in don Bosco un educatore che dà tutto se stesso. Egli scri-

ve: «La festa era tutta consacrata ad assistere i miei giovanetti; lungo la settimana andavo a visitarli nelle officine, nelle fabbriche».⁷

La domenica sera, dopo una giornata intensissima, era particolarmente difficile congedare e invitare i giovani a tornare alle loro case. Il commiato era un vero e proprio rito: «Io avevo un bel dire: – Andate a casa, si fa notte, i parenti vi attendono –. Inutilmente. Bisognava che li lasciassi radunare; sei dei più robusti facevano con le loro braccia una specie di sedia su cui, come sopra di un trono, era gioco forza che io mi ponessi a sedere. Messisi in ordine a più file, portando D. Bosco su quel palco di braccia [...] procedevano cantando, ridendo e schiamazzando fino al circolo comunemente detto Rondò. Lì [...] io potevo allora augurare a tutti buona sera e buona settimana. Tutti con quanta voce avevano rispondevano *buona sera*. In quel momento io venivo depresso dal mio trono; ognuno andava alla propria famiglia, mentre alcuni dei più grandicelli mi accompagnavano fino a casa mezzo morto per la stanchezza».⁸

Don Bosco ci ha trasmesso l'arte di valorizzare tutti, di non squalificare nessuno; è necessario puntare sull'arte di far vibrar la corda giusta, perché ciascuno sia in condizione di liberare e sviluppare armoniosamente le proprie potenzialità. Stare con i giovani nel cortile, nella piazza o nella strada, dialogare con loro, interessarsi a ciò che a loro piace, perdere tempo... È in questo modo che si conosce l'ambiente, la cultura, la famiglia e la stessa vita del/della giovane. Stare *tra* e *con* loro per vivere un'amicizia capace di coniugare amore che educa e autorità che ama. Questo tipo di presenza è necessario per una crescita umana che non solo protegge, ma aiuta a sviluppare al meglio i talenti e diviene criterio di identificazione.

– *Accompagnare le/i giovani* - La presenza amorevole tra la gioventù suscita fiducia, simpatia, speranza, gioia di vivere. Accompagnare suppone qualcosa in più, significa condurli all'incontro con se stessi, con la propria autostima.

L'accompagnamento richiede la capacità di dare a tutti la stessa attenzione, ma nello stesso tempo di stare accanto a ciascuno in modo originale, rispettando il suo ritmo di crescita, aspettandolo quando si ferma per una sosta, motivandolo nel riprendere il cammino.

⁷ BOSCO Giovanni, *Memorie dell'Oratorio di S. Francesco di Sales dal 1815 al 1855*. Introduzione, note e testo critico a cura di Antonio Da Silva Ferreira = Fonti-serie prima, 4, Roma, LAS 1991, 125.

⁸ *Ivi* 161.

Nella relazione è importante mantenere e coltivare la fiducia evitando la diffidenza o il sospetto. Don Bosco parla di familiarità, specialmente nel tempo libero. Senza la familiarità non è possibile manifestare l'affetto e senza questa dimostrazione non può esserci la fiducia. Chi vuole essere amato è necessario che anche lui ami.⁹

L'educazione pertanto è l'arte di accompagnare ragazzi e ragazze perché possano arrivare ad essere ciò che il piano di Dio propone per ciascuno di loro. Accompagnare richiede un atteggiamento pronto a dare fiducia e rispetto, un'attitudine di empatia, di dialogo e di attesa.

– *Far crescere le/i giovani* - Don Bosco e Maria Domenica hanno sognato una società formata da uomini e donne liberi, autenticamente cristiani e socialmente responsabili e si sono adoperati nel corso della loro vita per porre le condizioni perché questo divenisse realtà. Ma accompagnare i giovani nella loro crescita è un processo lungo che richiede pazienza e perseveranza, senza scoraggiarsi di fronte alle difficoltà della relazione.

Solo educatori fiduciosi e tenaci aiuteranno i giovani a scoprire il valore della vita, il significato e la bellezza del mettere a disposizione degli altri le proprie qualità, i propri talenti e a percepire la presenza di Dio nell'esistenza quotidiana.

Solo adulti che vivono la comunione, costruiscono comunità, condividono ciò che propongono, celebrano ciò che vivono, suscitano protagonismo, senso di appartenenza, responsabilità e favoriscono la crescita in umanità di coloro ai quali stanno accanto.

– *Coinvolgere le/i giovani* - L'adulto nel carisma salesiano si presenta come amico/a, come educatore, educatrice che possiede una forte passione per la vita, una persona che vibra per grandi ideali ed è desiderosa di trasmetterli ai più giovani.

È necessario saper proporre a tutti/e delle grandi mete, spingere all'audacia, coinvolgere con creatività perché i giovani stessi possano farsi promotori dei loro coetanei. La preoccupazione pastorale di don Bosco è stata quella di *educare evangelizzando* per rendere i giovani capaci di comunicare il vangelo ad altri giovani.

Alla base del coinvolgimento c'è un criterio specifico: l'apertura nei confronti di tutti i giovani, in modo speciale verso coloro che sono a

⁹ Cf BOSCO Giovanni, *Due lettere da Roma*, in BRAIDO Pietro (a cura di), *Don Bosco educatore. Scritti e testimonianze*, Roma, LAS 1992, 384.

disagio o in difficoltà. Questo è quanto riaffermano, con convinzione, le nostre Costituzioni: «*Ci dedichiamo alle più povere, cioè a quelle che per varie ragioni hanno minori possibilità di riuscita e sono più esposte al pericolo*». ¹⁰

3. La rilettura del Sistema preventivo secondo le Linee orientative della missione educativa

Come Istituto FMA abbiamo tentato una rilettura del Sistema preventivo attraverso quattro prospettive pedagogiche, indicate nel secondo capitolo del documento: *Linee orientative della missione educativa delle FMA*. La classica finalità dell'educazione salesiana: “*Formare buoni cristiani e onesti cittadini*”, viene qui reinterpretata alla luce dell'attuale complessità, del pluralismo, della multiculturalità e multireligiosità. ¹¹ Vediamole brevemente in dettaglio.

- **La Prospettiva culturale** ci orienta a leggere e interpretare la realtà in ordine alla promozione della cultura *della e per* la vita. Questa prospettiva evidenzia una concezione della persona e della società che si ispira ai valori evangelici e si pone in un dialogo rispettoso e costruttivo con le altre concezioni della vita.

Tale prospettiva presuppone un itinerario educativo che orienti i giovani alla conoscenza e al rispetto di sé; allo sviluppo dell'autonomia personale e del senso critico; all'acquisizione della capacità di scelta di fronte a situazioni diverse e contrastanti; ad assumere le proprie responsabilità; alla maturazione di una mentalità aperta e flessibile disposta alla formazione continua. Quando si educa promovendo cultura, dunque, si investe coraggiosamente sulla preventività a tutti i livelli. Ma ciò presuppone nelle educatrici e negli educatori la conoscenza qualificata del Sistema preventivo che favorisce la formazione di uomini e donne con una fede adulta. ¹²

- **La Prospettiva evangelizzatrice** promuove un'armoniosa e feconda integrazione tra fede ed esperienza quotidiana. Nel binomio “*evangelizzare educando e educare evangelizzando*” poniamo l'originalità della nostra pastorale giovanile. Si tratta di un annuncio «che deve poter

¹⁰ *Costituzioni FMA* art. 65.

¹¹ Cf ISTITUTO FMA, *Perché abbiamo vita* n. 43.

¹² Cf *ivi* nn. 44-45.

aprire tutti, in modo particolare le giovani generazioni, all'esperienza dell'amore di Cristo perché possano giungere gradualmente a conoscerlo come il senso della vita».¹³

Non possiamo dimenticare che sempre più spesso nella nostra azione educativa incontriamo una realtà caratterizzata da multiculturalità e multireligiosità. Per questo, la prospettiva evangelizzatrice invita a rinnovare la passione per il primo annuncio, la catechesi, la missione *ad gentes*.¹⁴ La comunità educativa, in continua crescita ed evoluzione, è chiamata a creare l'ambiente perché la vita che si trasmette ai giovani sia "abbondante" secondo la pregnante espressione evangelica.¹⁵

Orientare le nuove generazioni all'incontro con Gesù di Nazaret è l'obiettivo prioritario della pastorale giovanile. "Far crescere Cristo nel cuore dei giovani" è il nostro impegno costante.¹⁶ In una società che sta cercando nuove proposte, accompagniamo le/i giovani a scoprire la novità di Cristo; in Lui si può incontrare la vita abbondante e solo Lui può donare l'abbondanza della vita.

Ricordo gli elementi fondamentali della Pastorale giovanile: l'annuncio del Vangelo come buona notizia per la vita dei giovani, l'urgenza di offrire cammini differenziati attraverso itinerari di educazione alla fede e nuove esperienze per arrivare ai giovani là dove sono e per aiutarli a scoprire la loro vocazione.

• **La Prospettiva sociale** favorisce nelle giovani e nei giovani l'acquisizione di comportamenti che esprimono cittadinanza attiva e solidale. Con questa prospettiva si individuano percorsi di educazione alla pace, alla democrazia, alla partecipazione politica, al rispetto della vita e dell'ambiente naturale, all'interculturalità, all'inserimento responsabile e attivo nel mondo del lavoro.¹⁷

La finalità educativa della prospettiva sociale impegna gli educatori a difendere il valore assoluto della persona al di sopra dei beni materiali e di qualsiasi istituzione sociale e politica. Essa, inoltre, conduce a fare l'opzione per i più poveri superando l'assistenzialismo.

Concretizzare la prospettiva sociale nel campo educativo implica attivare, nei luoghi di maggiore povertà, forme di autogestione nella

¹³ *Ivi* n. 47.

¹⁴ Cf *ivi* nn. 47-49.

¹⁵ Cf Gv 10,10.

¹⁶ Cf *Costituzioni FMA* art. 7.

¹⁷ Cf ISTITUTO FMA, *Perché abbiano vita* n. 52.

linea delle microeconomie, della promozione di banche etiche e fondi di solidarietà.¹⁸

Si tratta quindi di mettersi in rete con altri per creare una cultura alternativa al consumismo dilagante nella società. Infatti nel documento affermiamo: «Il Sistema preventivo considera il lavoro in rete come la modalità più adatta ed utile ad incidere nelle situazioni sociali perché permette il coordinamento delle forze, lo scambio di valori e la maturazione della mentalità di comunione, il cambiamento della realtà, partendo dai ceti più svantaggiati, attraverso una maggiore visibilità e un più incisivo impatto sociale».¹⁹

• **La Prospettiva comunicativa** indica con chiarezza che la comunicazione è trasversale e intrinseca all'educazione evangelizzatrice.

Educare è comunicare. Questa convinzione trova largo spazio nel Sistema preventivo: «Nella prassi salesiana la comunicazione educativa è creazione di relazioni reciproche e intergenerazionali, aperte e profonde collocate in un ampio sistema nel quale agiscono forze sociali, culturali, istituzionali ed economiche. Risponde a bisogni quali la conoscenza, il confronto con la diversità, lo scambio e la collaborazione».²⁰

La prospettiva comunicativa è particolarmente importante per favorire la relazione e l'incontro, per orientare a superare barriere e conflitti interpersonali, per porre attenzione alle esigenze comunicative delle giovani generazioni.²¹

Il comunicare, oggi, deve soprattutto fare i conti con il *novum* delle tecnologie, che non sono riducibili a soli strumenti, ma influiscono sulla mentalità e sulla vita quotidiana. Per tale ragione l'Istituto «ha assunto i percorsi di educomunicazione come pratica trasversale alla missione e all'attualizzazione del carisma».²² L'educomunicazione orienta le comunità educanti ad assumere con maggior consapevolezza gli aspetti comunicativi del Sistema preventivo, ad entrare con intelligenza e competenza nella nuova cultura digitale offrendo un apporto in relazione alla qualità della comunicazione.²³

¹⁸ Cf *ivi* nn. 50-51.

¹⁹ *Ivi* n. 50.

²⁰ *Ivi* n. 53.

²¹ Cf *ivi* n. 54.

²² *Ivi* n. 55.

²³ Cf *ivi* n. 56.

Conclusione

La fonte e il centro del Sistema preventivo si trova nell'esperienza della carità di Dio che sostiene ogni persona con la sua provvidenza, l'accompagna con la sua presenza e la salva donandole vita.

Questa esperienza prepara gli adulti, laici e consacrati, ad accogliere la "presenza" di Dio nei giovani, convinti che attraverso di loro, Dio offre la grazia dell'incontro con Lui, e chiama a servirlo in essi, a riconoscere la loro dignità, a rinnovare la fiducia nelle loro potenzialità di bene. È perciò necessario abilitarci come educatrici a stabilire delle relazioni che mirino specificamente alla conquista del loro cuore: «*Guadagnare il cuore* per don Bosco significava in primo luogo situarsi nel profondo del proprio cuore, abitato dalla presenza di Dio, e di là partire nel dialogo con l'altro coinvolgendone l'intera personalità, con la gamma dei suoi interessi vitali, materiali e spirituali, ma cercando di evocare il suo *io profondo* e di sintonizzarsi con la sua radice decisionale, liberata dai condizionamenti dispersivi e devianti. In altri termini, l'educazione è sì *cosa di cuore*, ma radicalmente perché parte da un cuore abitato dallo Spirito di Gesù e perché orienta i giovani a raggiungere il loro cuore, dove scoprire il senso della vita come dono e come vocazione».²⁴

Per questo, noi FMA, «come Maria a Cana, ci sentiamo responsabili di guardare la realtà in cui viviamo con l'attenzione del cuore per percepirne i bisogni più profondi. 'Non hanno più vino' diventa la nostra supplica che sale fiduciosa dalla situazione di limite, carenza e privazione d'amore di cui tante persone, famiglie e popoli oggi soffrono».²⁵

Affidiamoci dunque a Lei, per essere sempre più comunità credibili e testimoni di speranza e di futuro per la vita di molti giovani, e in modo particolare, di quelli che si trovano in situazione di disagio.

²⁴ COLOMBO Antonia, *Lettera circolare* 24 marzo 1998, n. 799.

²⁵ ISTITUTO FIGLIE DI MARIA AUSILIATRICE, *In preparazione al CG XXII*, Roma Istituto FMA 2007, 7.

Allegato 4

OPERE EDUCATIVE DELLE FIGLIE DI MARIA AUSILIATRICE PER BAMBINE/I, ADOLESCENTI, GIOVANI IN SITUAZIONE DI DISAGIO¹

A cura di Mara BORSI

AFRICA

ANGOLA

Calulo, *S. Maria D. Mazzarello*, casa di accoglienza per bambine in difficoltà.
Luena, *N. Signora della luce*, casa di accoglienza per bambine in difficoltà.

BENIN

Cotonou, *B. Laura Vicuña*, casa-famiglia per ragazze in difficoltà.

CAMERUN

Yaoundé, *S. Maria D. Mazzarello*, casa-famiglia per ragazze in difficoltà.

CONGO-BRAZZAVILLE

Pointe - Noire, *B. Maddalena Morano*, casa-famiglia per ragazze in difficoltà.

COSTA D'AVORIO

Abidjan, *Maria D. Mazzarello-Village Marie Dominique*, casa-famiglia per ragazze in difficoltà.

¹ A motivo della grande diversificazione della missione educativa, si indicano in questo elenco le case-famiglia, i centri diurni, le attività promozionali, gli orfanotrofi e gli internati sociali, le opere sociali, le case di accoglienza che offrono in modo specifico assistenza ed educazione a bambine/i, adolescenti, giovani in situazione di disagio. Non vengono inserite le scuole informali, i centri di formazione professionale e gli oratori di periferia.

KENYA

Makuyu, *S. Maria Mazzarello*, casa-famiglia per ragazze in difficoltà.

Nairobi, *Auxilium*, casa-famiglia per ragazze in difficoltà.

MADAGASCAR

Ivato, *Maria Ausiliatrice*, orfanotrofo sociale.

Mahajanga, *Maria Regina degli angeli*, centro di alfabetizzazione per adolescenti e giovani in difficoltà.

MOZAMBICO

Maputo-Infulene, *S. Giovanni Bosco*, internato e attività promozionale per i ragazzi della strada.

Namaacha, *Maria Ausiliatrice*, accoglienza e promozione delle giovani a rischio.

REPUBBLICA DEMOCRATICA DEL CONGO

Lubumbashi, *B. Laura Vicuña*, accoglienza giovani in difficoltà.

Kasenga-Mine d'or, *B. Maddalena Morano*, centro di recupero infantile «*mal nourris*».

Kinshasa-Ngaliema, *S. Giovanni Bosco*, accoglienza giovani in difficoltà.

Sakania, *Maria Ausiliatrice-Centre Buyantanshi*, centro promozione sociale per ragazze in situazione di disagio.

SUD AFRICA

Johannesburg-Gauteng, *Laura Vicuña Centre*, promozione umana per bambini/e, ragazzi/e in difficoltà.

SUDAN

Wau, *Auxilium*, attività informali per bambini rifugiati.

ZAMBIA

Lusaka-Makeni, *N.S. della Speranza-City of Hope*, casa per ragazze a rischio.

Mazabuka-Monze, *Teresa Valsé Pantellini*, casa per ragazze a rischio.

AMERICA

ARGENTINA

Ensenada, *Casa de Día "Laura Vicuña"*, centro diurno per bambini/e e giovani a rischio.

Fortín Mercedes, *Madre Mazzarello*, centro diurno, permanenza temporanea per bambini/e, adolescenti, giovani in difficoltà.

Junín de los Andes, *Maria Ausiliatrice*, internato sociale.
Resistencia, *S. Maria Mazzarello*, centro diurno per bambine in difficoltà.

BOLIVIA

Santa Cruz, *Hogar Maín*, casa di accoglienza per le bambine della strada.

BRASILE

Alta Foresta, *Suor Teresa Valsé*, pastorale per i minori in situazione di disagio.

Alvorada D'Oeste, *Nostra Signora degli Emigranti*, pastorale sociale.

Araras, *S. Maria D. Mazzarello-OSAF*, accoglienza bambine/bambini, adolescenti, giovani in situazioni di disagio.

Barra do Garças, *Madre Marta Cerruti*, pastorale per i minori in situazione di disagio.

Belford Roxo, *S. Giovanni Bosco-Crescendo Juntos*, attività promozionali per minori di strada.

Cachoeiro de Itapemirim, *Maria Immacolata-Villagindo para ser feliz*, attività promozionali per minori di strada.

Cariacica-Cachoeiro de Itapemirim, *Espaço gente feliz*, pastorale per i minori in situazione di disagio.

Correntes, *Maria Ausiliatrice*, casa di accoglienza per ragazze in difficoltà.

Castanhal, *B. Eusebia Palomino*, centro promozionale per bambine e adolescenti in difficoltà.

Contagem, *S. Giovanni Bosco*, centro di accoglienza per bambine della strada.

Gravatá, *S. Domenico Savio*, opera promozionale per bambine/i, adolescenti della strada.

Guarapuava, *Nostra Signora delle Grazie-Centro Educacional João Paulo II*, opera sociale per bambine/i, adolescenti.

Guaratinguetá, *Purissimo Cuore di Maria*, accoglienza bambine/bambini, adolescenti, giovani in situazioni di disagio.

Guaratinguetá, *Casa Betania*, opera sociale per bambine/i, adolescenti, giovani in situazioni di disagio.

Guiratinga, *S. Teresina*, pastorale sociale e pastorale per i minori in situazione di disagio.

Itajaí, *Maria Ausiliatrice-Associação Pró-Menor Lar Padre Jacó*, opera sociale.

Itapevi, *Santa Croce*, attività promozionali per i minori in situazione di disagio.

Linhares, *S. Giovanni Bosco*, pastorale giovanile bambine/i, adolescenti a rischio.

Lins, *Auxilium*, pastorale per i minori in situazione di disagio.

Lorena, *S. Teresa-CEMARI*, centro socioeducativo per bambine/i, adolescenti, giovani in situazioni di disagio.

- Manaus, *Mamma Margherita*, centro promozionale, accoglienza di bambine e adolescenti in situazione di disagio.
- Petrolina, *N. Signora Ausiliatrice-Opera PETRAPE*, accoglienza per bambini/ragazzi lavoratori nella strada.
- Petrolina, *Maria Ausiliatrice-CEMAM*, casa per le bambine della strada.
- Poxoréo, *S. Giuseppe*, attività promozionali per adolescenti in situazione di disagio.
- Resende, *N. S. Della Pace-Centro Comunitário Esperança no Futuro*, pastorale per i minori in situazione di disagio.
- Ribeirão Preto, *I. Vida Laura Vicuña*, attività promozionali per minori in situazione di disagio.
- Rio de Janeiro, *S. Maria Mazzarello-AMAR*, pastorale per i minori in situazione di disagio.
- Rio Pardo, *Maria Ausiliatrice-Instituto Medianeira*, opera sociale per bambine/i, adolescenti.
- Rondolândia, *S. Maria D. Mazzarello*, attività promozionali per adolescenti in situazione di disagio.
- Rondonópolis, *S. Antonio*, pastorale per i minori in situazione di disagio.
- Sangradouro, *S. Giuseppe*, pastorale per i minori in situazione di disagio.
- Santo André, *Sacro Cuore di Gesù-JEDA*, attività promozionali per minori in situazione di disagio.
- São Gabriel da Cachoeira, *Kunbantai Uka Suri-Casa della bambina felice*, programma di riscatto culturale.
- São José dos Campos, *S. Giuseppe-Casa Laura Vicuña*, attività promozionali per minori in situazione di disagio.
- São Paulo, *Madre Mazzarello-Casa Main*, attività promozionali per minori in situazione di disagio.
- São Paulo, *Don Oscar Romero*, opera sociale per bambine/i, adolescenti poveri.

CILE

- Guacolda, *B. Laura Vicuña*, centro diurno per bambine, adolescenti, giovani in difficoltà.
- Linares, *Maria Ausiliatrice*, internato gratuito per bambine e ragazze in difficoltà.
- Longaví, *Hogar B. Laura Vicuña*, casa-famiglia per bambine e ragazze in difficoltà.
- Molina, *N. Signora del Transito*, internato gratuito per bambine e ragazze in difficoltà.
- Puerto Natales, *S. Maria D. Mazzarello*, casa-famiglia per bambine e ragazze in difficoltà.
- Punta Arenas, *Hogar B. Laura Vicuña*, casa-famiglia per bambine e ragazze in difficoltà.

Santiago-Lo Prado, *B. Laura Vicuña*, centro diurno per bambine, adolescenti, giovani in difficoltà.

Santiago-Maipú, *Hogar Inés Riesco Llona*, casa-famiglia per bambine e ragazze in difficoltà.

Santiago-Renca, *Hogar Amor Paz y Alegría*, casa-famiglia per bambine e ragazze in difficoltà.

COLOMBIA

Armenia, *B. Laura Vicuña*, attività promozionali per bambine/i, adolescenti in situazione di disagio.

Bogotá, *Maria Ausiliatrice*, attività promozionali per bambine/i, adolescenti in situazione di disagio.

Medellín, *Mamma Margherita*, casa-famiglia per ragazze in difficoltà e attività di prevenzione del disagio giovanile.

Santa Barbará, *Maria Ausiliatrice*, casa-famiglia per bambine e ragazze in difficoltà.

Uribe, *N. Signora della Speranza*, promozione sociale per bambine/i, adolescenti in situazione di disagio.

COSTA RICA

Heredia-San Lorenzo, *S. Maria D. Mazzarello*, casa per bambine/i in situazione di disagio.

San José, *Maria Ausiliatrice*, casa per bambine/i, adolescenti in situazione di disagio.

CUBA

Manguito, *B. Maddalena Morano*, attività promozionali per minori in difficoltà.

Manzanillo, *N. Signora della Carità*, attività promozionali per minori in difficoltà.

ECUADOR

Quito, *B. Laura Vicuña*, internato, semi-internato, centro promozionale per le bambine della strada.

EL SALVADOR

Chalchuapa, *Maria Ausiliatrice*, opera sociale per le ragazze della strada.

Soyapango, *Maria Ausiliatrice*, opera sociale per le ragazze della strada.

HAÏTI

Port-au-Prince-Cité Militaire, *Gesù Bambino-Les amis de Laura*, casa per bambine della strada.

Port-au-Prince, *N. Signora del Perpetuo Soccorso-Foyer des Benjamins*, orfanotrofo per bambine e adolescenti.

HONDURAS

San Pedro Sula, *Maria Mazzarello*, opera sociale per le ragazze della strada.

San Pedro Sula Calpules, *Maria Ausiliatrice*, centro di promozione sociale per bambine, ragazze, giovani in situazione di disagio.

MESSICO

Copainalá, *Auxilio*, casa famiglia per bambine indigene.

Morelia, *N. Signora della Speranza*, casa-famiglia per bambine e adolescenti in situazioni di disagio.

Navojoa, *Maria Ausiliatrice-Hogar Claret*, orfanotrofo.

Ocotepec, *Santissima Trinità*, attività promozionali e internato per bambine indigene.

Saltillo, *Cristo Re-Aldea Infantil Pepita De Valle Arizpe*, orfanotrofo.

Tuxtla Gutierrez, *S. Domenico Savio*, casa-famiglia per bambini.

Tuxtla Gutierrez, *Maria di Nazareth*, casa-famiglia per bambine.

Tuxtla Gutierrez, *S. Maria D. Mazzarello*, casa di promozione per adolescenti e giovani Chiapaneca.

Zitacuaro, *N. Signora di Guadalupe*, casa-famiglia per bambine in situazione di disagio.

NICARAGUA

Camoapa, *Immacolata Concezione*, attività promozionali per minori in situazione di disagio.

Estelí, *B. María Romero Meneses*, casa-famiglia per bambine in situazione di disagio.

Granada, *Maria Ausiliatrice 1912*, attività promozionali per minori in situazione di disagio.

Granada, *Maria Ausiliatrice 1913*, attività promozionali per minori in situazione di disagio.

PUERTO RICO

Aguadilla, *S. Giovanni Bosco-Casa Laura Vicuña*, attività promozionali per le bambine della strada.

REPUBBLICA DOMINICANA

Barahona, *Maria Ausiliatrice*, attività promozionali per minori in difficoltà.

Jarabacoa, *N. Signora di Altigracia*, attività promozionali per minori in difficoltà.

La Descubierta, *S. Giovanni Bosco*, promozione sociale per minori in difficoltà.

Moca, *Maria Ausiliatrice*, centro di promozione sociale per minori in difficoltà.
Santo Domingo, *Hogar Suor Teresa Valsé-Canillitas con Laura Vicuña*, assistenza alle bambine della e nella strada.

STATI UNITI

Avondale, *S. Giovanni Vianney*, casa-famiglia per bambini.

PARAGUAY

Asunción, *Maria Ausiliatrice*, attività promozionali per minori in difficoltà.
Villarrica, *Ss. Angeli Custodi*, casa-famiglia per bambine della strada.
Villetta, *Maria Ausiliatrice*, attività promozionali per minori in difficoltà.

PERÙ

Andahuayla, *S. Maria D. Mazzarello*, casa-famiglia per bambine in difficoltà.
Ayaviri, *N. S. di Alta Gracia*, casa-famiglia per bambine in difficoltà.

URUGUAY

Montevideo, *San Lorenzo*, centro educativo per bambine/i della strada.
Paysandú, *Maria Ausiliatrice-Cruzada de la Caridad*, centro di promozione sociale per minori in difficoltà.
Rivera, *Maria Ausiliatrice-Club Rincón Don Bosco*, attività promozionali per minori in difficoltà.
Treinta y Tres, *N. Signora di Treinta y Tres*, promozione sociale nei quartieri “Abreu” e “Sosa” per bambine/i in difficoltà.

VENEZUELA

Caracas, *Hogar Laura Vicuña*, casa-famiglia per bambine in difficoltà.

ASIA

CAMBOGIA

Battambang, *S. Maria D. Mazzarello*, internato per bambine e ragazze a rischio.
Phnom Penh, *S. Giovanni Bosco*, attività promozionali per bambine in situazione di disagio.
Phnom Penh, *Maria Ausiliatrice*, attività promozionali per bambine in situazione di disagio.

FILIPPINE

Manila Sta Mesa, *Maria Ausiliatrice*, centro di accoglienza per bambine/i, ragazze della strada.

Manila Tondo, *Maria Ausiliatrice*, centro di accoglienza per bambine/i, ragazze della strada.

Quezon City, *B. Laura Vicuña*, centro di accoglienza per bambine/i, ragazze della strada.

GIAPPONE

Oita, *S. Giuseppe-Sayuri Home*, casa per bambine/i e giovani in situazione di disagio.

Tokyo, *Ss. Angeli Custodi-Seibi Home*, casa per bambine/i e giovani in situazione di disagio.

INDIA

Ahmednagar, *B. Laura Vicuña-Niwas Welfare Centre*, internato per bambine in situazione di disagio.

Bangalore, *Madonna del Cammino*, casa di accoglienza per bambine e giovani in situazione di disagio.

Bareilly, *S. Giovanni Bosco*, casa di accoglienza per bambine e giovani in situazione di disagio.

Calcutta Gobra, *Maria Ausiliatrice*, casa di accoglienza per bambine e giovani in situazione di disagio.

Chennai George Town, *Madonna della strada*, casa di accoglienza per bambine e giovani in situazione di disagio.

Coimbatore, *Maria Ausiliatrice*, casa di accoglienza per bambine e giovani in situazione di disagio.

Dharmapuri Pappinaikana Halli, *Maria Ausiliatrice*, casa di accoglienza per bambine e giovani in situazione di disagio.

Guwahati Krishnanagar, *Bambino Gesù-House of love*, casa di accoglienza per le bambine della strada.

Guwahati Maligon, *Maria Ausiliatrice-Snehalaya*, centro per le bambine della strada in collaborazione con i Salesiani.

Imphal, *S. Teresa del Bambino Gesù-Half Stay Home*, casa di accoglienza per bambine/i in situazione di disagio.

Jowai, *S. Maria D. Mazzarello*, internato per bambine in situazione di disagio.

Keshnand, *Maria Ausiliatrice*, internato per bambine della strada.

Kochi Palluruthy, *Auxilium*, internato per bambine della strada.

Kune, *S. Maria D. Mazzarello-Social Welfare Centre*, internato per bambine e ragazze in situazione di disagio.

Madurai Sirudur, *Maria Ausiliatrice*, casa di accoglienza per bambine e giovani in situazione di disagio.

Mumbai, *Mazzarello Youth Welfare Centre*, centro per bambine della strada.

Nashik, *Maria Vihar*, internato per bambine in situazione di disagio.

New Delhi Palam Gaon, *S. Giuseppe*, casa di accoglienza per bambine e giovani in situazione di disagio.

Nongpoh Saiden, *Maria Ausiliatrice*, attività promozionali per bambine e giovani in situazione di disagio.

Secunderabad, *Maria Ausiliatrice*, casa di accoglienza per bambine e giovani in situazione di disagio.

Shillong Bellefonte, *Maria Ausiliatrice*, attività promozionali per bambine e giovani in situazione di disagio.

Tiruppur, *S. Maria D. Mazzarello*, casa di accoglienza per bambine e giovani in situazione di disagio.

KOREA

Kwangju, *S. Veronica*, casa di accoglienza per bambine in situazione di disagio.

Pusan, *Stella del Mare*, casa-famiglia per bambine e adolescenti in situazione di disagio.

Seoul, *Ss. Angeli di Nazareth*, casa di accoglienza per bambine in situazione di disagio.

Seoul, *S. Famiglia di Nazareth*, casa-famiglia per bambine, adolescenti in situazione di disagio e giovani profughe.

Suwon, *S. Famiglia di Nazareth*, casa-famiglia per bambine e adolescenti in situazione di disagio.

Taejŏn, *S. Famiglia di Nazareth*, casa-famiglia per bambine e adolescenti in situazione di disagio.

LIBANO

Kahhale, *Maria Immacolata Ausiliatrice*, casa-famiglia per bambine e ragazze in situazione di disagio.

MYANMAR

Pyin Oo Lwin, *B. Maria Romero Meneses*, casa per bambine e ragazze a rischio.

THAILANDIA

Sampran (Bangkok), *Maria Immacolata-Thidarak*, casa di accoglienza per bambine e adolescenti in situazione di disagio.

TIMOR EST

Baucau-Venilale, *Maria Ausiliatrice*, orfanotrofio.

Laga (Baucau), *B. Laura Vicuña*, orfanotrofio.

VIETNAM

Binh Minh, *B. Eusebia Palomino*, alfabetizzazione per bambine/i della strada.
Ho Chi Minh City, *Madonna di Lavang*, alfabetizzazione per bambine/i della strada.

Loc Tan, alfabetizzazione per bambine/i della strada.

Phan Rang, alfabetizzazione per bambine/i della strada.

Tam Ha, *San Giuseppe*, alfabetizzazione per bambine/i della strada.

Thanh Da, *Regina della Pace*, centro diurno per bambini della strada.

Xuan Hoa, *S. Giovanni Bosco*, alfabetizzazione per bambine/i della strada.

EUROPA

ALBANIA

Scutari, *Maria Ausiliatrice*, centro diurno per minori a rischio.

Tirana, *S. Maria D. Mazzarello*, centro diurno per minori a rischio.

AUSTRIA

Stams, *S. Maria D. Mazzarello*, casa-famiglia per minori a rischio.

BELGIO

Brugge, *'Mensa' B. Eusebia Palomino*, accoglienza donne con bambini in difficoltà.

Bruxelles-Ganshoren, *S. Giuseppe-Internat Don Bosco*, internato sociale per ragazze/i.

Heverlee, *S. Giovanni Bosco*, casa aperta, accoglienza giovani in difficoltà.

Kortrijk, *S. Anna*, accoglienza bambini e giovani in difficoltà, sostegno alle famiglie.

Wijnegem, *B. Laura Vicuña*, internato per bambini immigrati in difficoltà.

FRANCIA

Guïnes, *Maria Ausiliatrice*, internato sociale per minori a rischio.

Lyon, *S. Blandine*, centro socio-educativo di prevenzione del disagio giovanile.

GERMANIA

Magdeburg, *S. Mechthild*, centro educativo per adolescenti in difficoltà.

Rottenbuch, *Maria Auxilium*, casa-famiglia per minori a rischio.

GRAN BRETAGNA

London-Rotherhithe, *Bosco Centre*, centro educativo per adolescenti in difficoltà.

ITALIA

Barcellona Pozzo di Gotto (Messina), *Ist. Educativo Nicolaci-Bonomo*, semi convitto per bambini in difficoltà.

Bari, *S. Famiglia di Nazareth*, centro diurno per minori a rischio.

Bronte, *S. Maria*, centro aggregativi per minori.

Cammarata (Agrigento), *Maria Ausiliatrice*, comunità alloggio per ragazze/i.

Camporeale (Palermo), *S. Giovanni Bosco*, comunità alloggio per ragazzi.

Capriva del Friuli (Gorizia), *B. Laura Vicuña*, comunità alloggio per minori in difficoltà.

Carrara, *Istituto Sacro Cuore*, casa “a dimensione familiare” per ragazze in difficoltà.

Catania, *Don Bosco*, centro diurno per minori a rischio.

Catania-Librino, *Giovanni Paolo II*, attività educative per giovani a rischio.

Gragnano (Napoli), *Maria Ausiliatrice*, centro diurno per minori a rischio.

L'Aquila, *Maria Ausiliatrice*, casa-famiglia.

Ladispoli (Roma), *Maria Ausiliatrice*, casa-famiglia.

Napoli, *Laura Vicuña*, centro diurno per minori a rischio.

Nunziata (Catania), *Casa Immacolata*, comunità alloggio per ragazze.

Parma, *Istituto Maria Ausiliatrice*, progetto di accoglienza per giovani donne in difficoltà.

Pavia, *Lega del bene*, comunità alloggio per minori in difficoltà.

Pedara (Catania), *Sacro Cuore*, comunità alloggio per ragazze/i.

Roma, *Sacra Famiglia*, casa-famiglia.

Roma, *Santa Cecilia*, casa-famiglia.

Roma-Tor Bella Monaca, *Casa Michele Magone*, centro diurno per ragazzi/e in difficoltà.

Salerno, *Maria Ausiliatrice*, centro diurno per minori a rischio.

Taranto, *S. Maria D. Mazzarello*, centro diurno per minori a rischio.

Torino, *SS. Consolata-Vides “Laurita”*, accoglienza bambini e giovani donne in difficoltà.

Torino-Vallette, *Laura Vicuna-Vides “Main”*, servizio educativo di prevenzione al disagio giovanile.

Torre Annunziata (Napoli), *S. Maria D. Mazzarello*, centro diurno per minori a rischio.

LITUANIA

Kaunas, *Maria Ausiliatrice*, centro diurno per minori a rischio.

REPUBBLICA CECA

Praha, *Maria Ausiliatrice*, internato sociale.

POLONIA

Dobieszczyzna, *S. Giuseppe*, casa-famiglia per minori a rischio.

Jastrzbie-Zdrój, *S. Barbara-Ognisko Wychowawcze*, casa-famiglia statale diretta da una FMA.

Łódź, *S. Giovanni Bosco*, casa-famiglia per minori a rischio.

Pogrzebień, *Madre Laura Menozzi*, casa famiglia per minori a rischio.

PORTOGALLO

Porto, *Casa Mãe Margarida*, casa-famiglia per minori a rischio.

Setúbal, *S. Anna*, internato sociale.

SPAGNA

Almería, *Maria Ausiliatrice*, casa-famiglia per bambini/e, adolescenti in difficoltà e immigrati.

Caldas de Reyes-Pontevedra, *B. Laura Vicuña*, casa-famiglia.

Cerdanyola, *Maria Ausiliatrice*, casa-famiglia per bambini, adolescenti, giovani.

Las Palmas, *Virgen del Pino*, accoglienza e attività promozionali per la gioventù in situazione di disagio e immigrati.

León, *Vergine del Cammino*, programma di garanzia sociale per bambini e adolescenti in difficoltà.

Madrid, *Maria Ausiliatrice*, Internato per giovani "Protezione Autonomia di Madrid".

Muriedas, *Maria Ausiliatrice*, casa-famiglia per bambini/e, adolescenti in difficoltà.

Jerez de la Frontera, *Maria Ausiliatrice*, casa-famiglia per bambini/e, adolescenti in difficoltà e immigrati.

Sant Vicenç dels Horts, *Centro amici*, servizio culturale al quartiere, prevenzione del disagio giovanile.

Torrent, *Centro Laura Vicuña*, centro di prevenzione del disagio giovanile.

Valencia, *S. Giovanni Bosco*, centro diurno per ragazzi/e a rischio.

Villamuriel de Cerrato, *Maria Ausiliatrice*, casa-famiglia per fanciulli.

Zaragoza, *S. Giuseppe*, residenza per adolescenti.

Zaragoza, *Maria del Magnificat*, centro di prevenzione del disagio giovanile.

OCEANIA

AUSTRALIA

St. Marys, *S. Giovanni Bosco*, centro di attività promozionali per giovani in difficoltà.

BIBLIOGRAFIA

1. Fonti inedite

1.1. *Seminari continentali su Sistema preventivo e situazioni di disagio*

INCONTRO EUROPEO CASE-FAMIGLIA, Acireale 20-25 ottobre 2000, in *Archivio Pastorale Giovanile, Emarginazione* (d'ora in poi APGE)/Europa/Verbale Acireale.

SEMINARIO DI STUDIO BAMBINE/I, ADOLESCENTI E GIOVANI A RISCHIO IN AMERICA LATINA. CONFRONTO A LIVELLO LATINOAMERICANO SULLA QUALITÀ DELLE PROPOSTE EDUCATIVE, Manaus - Brasile, 17-23 ottobre 2001, in APGE/America/Verbale/Dossier Manaus.

SEMINARIO SISTEMA PREVENTIVO E SITUAZIONI DI DISAGIO IN AFRICA, Johannesburg, 24-28 settembre 2005, in APGE/Africa/Lettere Ufficiali/Dossier Johannesburg.

SEMINARIO SISTEMA PREVENTIVO E SITUAZIONI DI DISAGIO IN ASIA, Calamba City, 14-17 novembre 2006, in APGE/Asia/Verbale/Dossier Calamba City.

SEMINARIO DI VERIFICA DEL PROCESSO SISTEMA PREVENTIVO E SITUAZIONI DI DISAGIO (Roma, 16-22 maggio 2007), in APGE/Dossier Roma.

1.2. *Fonti inedite su Sistema preventivo e situazioni di disagio*

BELLI FERRILLO Isa, *Recupero scolastico*, in Archivio Pastorale Giovanile, Emarginazione/Europa/Dossier Acireale (d'ora in poi APGE, seguito dal continente in cui si è svolto il seminario e dall'indicazione della collocazione).

BUERA María Carmen, *Una alternativa all'ambiente familiare. Casa-familia "Nostra Llar"*, Sabadell - Barcelona, in APGE/Europa/Dossier Acireale.

CASTALONE Estrella, *The Religious Experience of Young People at Risk*, in APGE/Asia/Dossier Calamba City.

Casa-famiglia "Don Bosco", Scheda informativa, Roma - Italia, in APGE/Europa/Progetti.

Casa Mamá Margarita - Medellín, Proyecto Educativo Institucional, Primer tomo, año 2001, 21, in APGE/America/Progetti.

- Canillitas con Laura Vicuña, Proyecto Educativo Promocional*, Santo Domingo – Repubblica Dominicana 1998, 23-24, in APGE/America/Progetti.
- Casa-Famiglia "Laura Vicuña"*, San José del Valle - España, 3-4, in APGE/Europa/Progetti.
- CANALES María del Carmen, *Il Sistema preventivo: un metodo educativo che suscita vita*, in APGE/Interventi/Dossier Roma.
- CENDALES Lola, *Prospettiva di lavoro con bambine adolescenti e giovani in situazione di rischio, a partire dalla ricerca realizzata in tre paesi dell'America latina*, in APGE/Interventi/Dossier Roma.
- COLOMBO Antonia, *Intervento di apertura al Seminario di verifica su Sistema Preventivo e situazioni di disagio*, in APGE/Interventi/Dossier Roma.
- , *Intervento conclusivo al Seminario di verifica su Sistema Preventivo e situazioni di disagio*, in APGE/Interventi/Dossier Roma.
- CONTRERAS María de los Ángeles, *Il territorio e il lavoro in rete nella riflessione attuale dell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice*, in APGE/Interventi/Dossier Roma.
- , *Sistema preventivo e resilienza*, in APGE/Interventi/Dossier Roma.
- DONI Teresa - PATIÑO Gloria - REI Daniela, *Le risposte dell'Istituto alle richieste dei giovani poveri ed emarginati*, Roma, Facoltà «Auxilium» 1992, in Archivio Famiglia Salesiana/Ricerche.
- DOOME Aline, *A confronto con i diritti del bambino*, in APGE/Europa/Dossier Acireale.
- FRANCHINI Antonella, *Esperienza di semiautonomia. "Casa mia"*, Riva del Garda - Trento, in APGE/Europa/Dossier Acireale.
- FRENCH Anne, *Talk to the Salesian Sisters of don Bosco*, in APGE/Africa/Verbale/Dossier Johannesburg.
- , *Ricerche del Dipartimento HIV/AIDS e Genere dell'Istituto Cattolico per l'educazione (CIE), Johannesburg*, in APGE/Africa/Verbale/Dossier Johannesburg.
- Istituto A. Cerruti "Villa Russiz"* - Capriva del Friuli - Italia, in APGE/Europa/Progetti.
- KARHINI Odile, *Itinerarie vers l'autonomie, la reinsertion socioprofessionnelle des jeunes en situation difficile*, in APGE/Africa/Dossier Johannesburg.
- LIGO Arche, *Youth at Risk in Asia: Push and Pull Factors*, in APGE/Asia/Dossier Calamba City.
- LOPARCO Grazia, *Le Figlie di Maria Ausiliatrice e le "figlie della strada" (1906-1946). Iniziative e interrogativi*, in APGE/Interventi/Dossier Roma.
- MARISE Natalina, *Formazione degli educatori*, in APGE/Europa/Dossier Acireale.
- MISQUITTA Margaret, *Formation of the Educators in our Centres for Young People at Risk*, in APGE/Asia/Dossier Calamba City.
- PERTUSI Adriana, *Eduquer dans la dimension religieuse les enfants, adolescents*

- et jeunes en situation difficile. Guide de la causerie*, in APGE/Africa/Dossier Johannesburg.
- POLLO Mario, *Note intorno ai progetti educativi sviluppati nell'ottica del sistema preventivo e rivolti a bambine, bambini, adolescenti e giovani in situazione di emarginazione e di disagio*, in APGE/Interventi/Dossier Roma.
- Progetto "Love matters" Bosco Centre (Johannesburg, Sudafrica), in APGE/Africa/Dossier Johannesburg.
- Proyecto niñas en alto riesgo Casa Maín, Bogotá - Colombia 2001, in APGE/America/Progetti.
- Proyecto educativo María de Nazaret, Tuxtla Gutiérrez - Messico, 7, in APGE/America/Progetti.
- Proyecto Educativo de Centro "Casa María Auxiliadora", Granada, 28, in APGE/Europa/Progetti.
- Progetto Centro Laura Vicuña, Filippine, in APGE/Asia/Progetti.
- ROHRER Maria, *Le chemin préventif pour une éducation affective et sexuelle*, in APGE/Africa/Dossier Johannesburg.
- SANTA ANA María Victoria, *Networking: The LVF Experience of Networking In Facing the "Crisis" Situation of Children & Youth*, in APGE/Asia/Dossier Calamba City.
- , *La rete: l'esperienza in rete di Laura Vicuña Foundation di fronte alla situazione di "crisi" di bambini e giovani*, in APGE/Asia/Dossier Calamba City.
- SARABIA ANA María, *Il progetto educativo personale*, in APGE/Europa/Dossier Acireale 40-43.
- SONG Agata, *Percorsi educativi e terapeutici verso l'autonomia e l'inserimento socio-lavorativo per giovani in diversi pericoli, bisognose di protezione*, in APGE/Asia/Dossier Calamba City.

2. Fonti edite

2.1. Fonti bibliche

La Bibbia di Gerusalemme, testo approvato dalla CEI.

2.2. Fonti ecclesiali

BENEDETTO XVI, *Discorso ai partecipanti al Convegno Internazionale "Donna e uomo, l'humanum nella sua interezza"* (9 febbraio 2008), in *L'Osservatore Romano* 10 febbraio 2008.

CONGREGAZIONE PER GLI ISTITUTI DI VITA CONSACRATA E LE SOCIETÀ DI VITA APOSTOLICA, *Ripartire da Cristo* (14 giugno 2002), Roma, Libreria Editrice Vaticana 2002.

- CONFERENCIA GENERAL DEL EPISCOPATO LATINOAMERICANO Y DEL CARIBE V, *Discipulos y misioneros de Jesucristo para que nuestros pueblos en Él tengan vida. "Yo soy el Camino, la Verdad y la vida"* (Jn 14, 6), Bogotá, CELAM 2007.
- GIOVANNI PAOLO II, *Lettera del Sommo Pontefice Giovanni Paolo II al Reverendo Egidio Viganò Rettor Maggiore della Società di San Francesco di Sales nel Centenario della morte di San Giovanni Bosco: Iuvenum Patris*, 31 gennaio 1988, in *Enchiridion Vaticanum XI. Documenti ufficiali della Santa Sede*, Bologna, Dehoniane 1991, 112-153.
- PONTIFICO CONSIGLIO DELLA GIUSTIZIA E DELLA PACE, *Compendio della Dottrina Sociale della Chiesa*, Roma, Libreria Editrice Vaticana 2004.

3. Documenti e studi su Sistema preventivo e situazioni di disagio

- AA.VV., *La Famiglia Salesiana di Don Bosco*, Roma, Ed. SDB 1999.
- AA.VV., *Rigenerare la società a partire dai giovani. L'arte della relazione educativa, Atti del 1 Convention nazionale sul Sistema Preventivo*, Roma 11-12 ottobre 2003, Roma, CIOFS 2004.
- AMBITO PER LA PASTORALE GIOVANILE, *Amore e progettualità per risvegliare vita e speranza. Esperienze di educazione non formale*, Roma, Istituto FMA 2002.
- BORSI Mara - CHINELLO Maria Antonia - MORA Ruth del Pilar - ROSANNA Enrica - SANGMA Bernadette (a cura di), *Strade verso casa. Sistema Preventivo e situazioni di disagio, Atti del Seminario di Studio promosso dagli Ambiti per la Pastorale Giovanile e per la Famiglia Salesiana FMA*, Roma, 1-8 marzo 1999, Roma, LAS 1999.
- BOSCO Giovanni, *Memorie dell'Oratorio di S. Francesco di Sales dal 1815 al 1855*. Introduzione, note e testo critico a cura di Antonio Da Silva Ferreira = Fonti-serie prima 4, Roma, LAS 1991.
- , *Due lettere da Roma*, in BRAIDO Pietro (a cura di), *Don Bosco educatore. Scritti e testimonianze*, Roma, LAS 1992, 372-390.
- BRAIDO Pietro, *Prevenire, non reprimere. Il sistema educativo di Don Bosco*, Roma, LAS 1999.
- , *Don Bosco prete dei giovani nel secolo delle libertà*, Roma, LAS 2003, 2 voll.
- CAVAGLIA Piera, *La proposta di educazione preventiva delle Figlie di Maria Ausiliatrice. Eredità e prospettive*, in CAVAGLIA Piera - CHANG Hiang-Chu Ausilia - FARINA Marcella - ROSANNA Enrica (a cura di), *Donna e umanizzazione della cultura alle soglie del terzo millennio. La via dell'educazione*. Atti del Convegno Internazionale e Interculturale promosso dalla Pontifica Facoltà di Scienze dell'educazione «Auxilium» (Collevalenza, 1°-10 ottobre 1997), Roma, LAS 1998, 327-371.
- CERIA Eugenio, *Memorie Biografiche del Beato Giovanni Bosco XI*, Torino, Società Editrice Internazionale 1930.

- COLOMBO Antonia, *Saluto conclusivo della Madre Generale*, in BORSI Mara - CHINELLO Maria Antonia - MORA Ruth del Pilar - ROSANNA Enrica - SANGMA Bernadette (a cura di), *Strade verso casa. Sistema Preventivo e situazioni di disagio, Atti del Seminario di Studio promosso dagli Ambiti per la Pastorale Giovanile e per la Famiglia Salesiana FMA, Roma, 1- 8 marzo 1999*, Roma, LAS 1999, 223-231.
- , *Lettera circolare 24 marzo 1998*, n. 799.
- DICASTERO PER LA FAMIGLIA SALESIANA (a cura di), *La carta della missione della Famiglia Salesiana*, Roma, Ed. SDB 2001.
- ISTITUTO FIGLIE DI MARIA AUSILIATRICE, *Atti. Capitolo Generale XIX (19 settembre-17 novembre 1990)*, Roma, Istituto FMA 1991.
- , *“A te te affido” di generazione in generazione. Atti del Capitolo Generale XX delle Figlie di Maria Ausiliatrice (Roma 18 settembre-15 novembre 1996)*, Roma, Istituto FMA 1997.
- , *Programmazione del sessennio 1997-2002*, Roma, Istituto FMA 1997.
- , *Nei solchi dell'alleanza. Progetto formativo delle Figlie di Maria Ausiliatrice*, Leumann (Torino), Elledici 2000.
- , *In comunione su strade di cittadinanza evangelica. Atti del Capitolo generale XXI delle Figlie di Maria Ausiliatrice, Roma 18 settembre-16 novembre 2002*, Roma, Istituto FMA 2002.
- , *Programmazione sessennio 2003-2008*, Roma, Istituto FMA 2003.
- , *Perché abbiamo vita e vita in abbondanza. Linee orientative della missione educativa delle FMA*, Torino, Elledici 2005.
- , *Cooperazione allo sviluppo. Orientamenti per l'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice*, Bologna, EMI 2006.
- , *In preparazione al CG XXII*, Roma, Istituto FMA 2007.
- GUIDOTTI Umberto, *Come educare alla dimensione religiosa nell'ambito dell'emarginazione*, in BORSI Mara - MORA Ruth del Pilar - SANGMA Bernadette (a cura di), *Bambine, adolescenti e giovani a rischio in America Latina. Sistematizzazione e processi educativi*, Roma, VIDES - Cooperazione Italiana 2002, 71-76.
- LEMOYNE Giovanni Battista, *Memorie biografiche di don Giovanni Bosco V, S. Benigno Canavese*, Scuola Tip. Salesiana 1905.
- LOPARCO Grazia, *Le Figlie di Maria Ausiliatrice nella società italiana (1900-1922). Percorsi e problemi di ricerca = Il Prisma 24*, Roma, LAS 2002.
- MACCONO Ferdinando, *Santa Maria Domenica Mazzarello, Confondatrice e prima Superiora Generale delle Figlie di Maria Ausiliatrice*, Torino, Istituto FMA 1960, 1 vol.
- PROLA Maria das Graças, *Il quadro legislativo dell'infanzia e dell'adolescenza in America Latina: conquiste, difficoltà, prospettive*, in BORSI Mara - MORA Ruth del Pilar - SANGMA Bernadette (a cura di), *Bambine, adolescenti e giovani a rischio in America Latina. Sistematizzazione e processi educativi*,

- Roma, VIDES - Cooperazione Italiana 2002, 27-32.
- RUFFINATTO Piera, *La relazione educativa. Orientamenti ed esperienze nell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice* = Il Prisma 28, Roma, LAS 2003.
- VECCHI Juan Edmundo, *Salesiani e giovani a rischio, in Ragazzi di strada. Meeting Internazionale* (Roma, 7-11 dicembre 1998), a cura del VIS (Volontariato Internazionale per lo sviluppo), Roma, Ed. SDB 1999, 19-31.
- ZANATO Giustina, *La storia della pastorale del minore in Brasile*, in BORSI Mara - MORA Ruth del Pilar - SANGMA Bernadette (a cura di), *Bambine, adolescenti e giovani a rischio in America Latina. Sistematizzazione e processi educativi*, Roma, VIDES - Cooperazione Italiana 2002, 19-25.

4. Documenti internazionali sui diritti dell'infanzia

- Convenzione per la salvaguardia dei Diritti dell'Uomo e delle Libertà fondamentali*, in <http://conventions.coe.int/Treaty/Commun/QueVoulezVous.asp?NT=005&CM=8&DF=2/7/2008&CL=ITA>.
- Convenzione sui Diritti dell'Infanzia*, in <http://www.unicef.it/flex/cm/pages/ServeBLOB.php/L/IT/IDPpagina/51>.
- NAZIONI UNITE, *Sessione speciale per l'infanzia, New York, 5-10 maggio 2002*, in <http://www.unicef.org/spanish/specialsession/>.
- ORGANIZZAZIONE MONDIALE DELLA SANITÀ, *ICF: International Classification of Functioning Disability and Health*, Gardolo (TN), Erickson 2002.
- PRESIDENZA DELLA REPUBBLICA BRASILIANA, *Legge 8069 (13 luglio, 1990) Estatuto da Criança e do Adolescente*, in <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>.
- RAPPORTI REGIONALI UNICEF, in <http://www.unicef.org/>.

5. Studi sulle problematiche giovanili

- APTEKAR Lewis, *Street Children of Cali*, Durham (North Carolina), Duke University Press 1988.
- BONCORI Lucia, *Un questionario per la formulazione collegiale degli obiettivi educativi*, Parte I, in *Orientamenti Pedagogici* 22 (1975) 3, 471-486.
- BONETTI Renzo (a cura di), *Padri e madri per crescere a immagine di Dio*, Roma, Città Nuova 1999.
- BRULLES Joan - GASOL Rafael, *Praxis cristiana con jóvenes ante la exclusión y las nuevas pobrezas*, in *Misión joven* 39 (1999) 273, 21-26.
- CAIO Giulio, *Quando gli adolescenti si sperimentano come animatori. La dimensione formativa del protagonismo*, in *Animazione sociale* 37 (2008)12, 50-56.

- CAMPANINI Giorgio, *Padri e madri nella società e nelle famiglie che cambiano*, in *La famiglia* 34 (2000) 204, 32-42.
- CENTRO NAZIONALE DI DOCUMENTAZIONE ED ANALISI SULL'INFANZIA E L'ADOLESCENZA, *Un volto una maschera? I percorsi di costruzione dell'identità. Rapporto 1997 sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia*, Firenze, Istituto degli Innocenti 1997.
- , *Infanzia e adolescenza. Diritti e opportunità. Orientamenti alla progettazione degli interventi previsti nella legge n° 285/97*, Firenze, Istituto degli Innocenti 1998.
- CELATS [Centro Latinoamericano de Trabajo Social], *Capacitación a educadores de niños de la calle. Modulo IV. Técnicas y estrategias para el proceso de trabajo con niños y niñas de la calle, Curso de Educación a distancia*, Lima - Perù 1997.
- CHÁVEZ VILLANUEVA Pascual, *Commento alla Strenna 2006: Assicurare una speciale attenzione alla famiglia, che è culla della vita e dell'amore e luogo primario di umanizzazione*, Roma, Istituto FMA 2006.
- , *Commento alla Strenna 2008: Educiamo con il cuore di Don Bosco per lo sviluppo integrale della vita dei giovani, soprattutto i più poveri e svantaggiati, promuovendo i loro diritti*, Roma, Istituto FMA 2008.
- CHIONNA Angela, *La famiglia e l'educazione alla responsabilità: ragioni, modelli e prospettive*, in *La famiglia* 36 (2002) 216, 41-52.
- CHIOSSO Giorgio, *Dalla "carità educatrice" al cristianesimo sociale. Il caso di don Bosco e dei salesiani*, in ID., *Profilo storico della Pedagogia cristiana in Italia (XIX e XX secolo)*, Brescia, La Scuola 2001, 70-82.
- CIOTTI Luigi, *Prefazione*, in MAGGI Marco (a cura di), *Le politiche giovanili e minorili di fine millennio attraverso i progetti e gli interventi di grandi e piccoli Comuni*, Piacenza, Berti 1998, 5-7.
- CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil), *Projeto político da Pastoral do menor. Cachoeira do Campo - MG. III Assembleia Nacional, 2- 6 de junho de 1999*.
- COLOMBO Antonia, *Educazione all'amore come coeducazione*, in AA.Vv., *Educare all'amore. Atti della XVI Settimana di spiritualità per la Famiglia Salesiana*, Roma, Ed. SDB 1993, 97-127.
- , *La profecía a la que está llamada la educación salesiana boy*, in ARANGO Constanza - FERNÁNDEZ Teresita - GARAY Elba (ed.), *Escuela salesiana: memoria y profecía. 100 años de presencia en Colombia de las Hijas de María Auxiliadora* (Santa Fe de Bogotá 17-20 septiembre 1997), Santa Fe de Bogotá, Editorial Carrera 1998, 221-235.
- COMISIÓN ESCUELA SALESIANA AMÉRICA, *II Encuentro continental de Educación Salesiana. Hacia una cultura de solidaridad*, Cuenca - Ecuador, Editorial Don Bosco 2001.
- CYRULNIK Boris - MALAGUTI Elena, *Costruire la resilienza. La riorganizzazione*

- positiva della vita e la creazione di legami significativi*, Gardolo (TN), Erickson 2005.
- DE ROSA Giuseppe, *Il "traffico delle donne" nel mondo di oggi*, in *La Civiltà Cattolica* III (2006) 386-392 quaderno 3749.
- DÍAZ ARÉVALO Juan Manuel, *Alcance social de una labor personalizado*, 125, in "Tercer Seminario Institucional Ciudad Don Bosco", Medellín, 1997.
- DUCCI Demetrio, *Quale educazione, quale prevenzione? Per un lavoro pedagogico tra generazioni*, in ANIMAZIONE SOCIALE - UNIVERSITÀ DELLA STRADA, *Il lavoro di strada. Prevenzione del disagio, delle dipendenze dell'AIDS* = Quaderni di Animazione e Formazione, Torino, Edizioni Gruppo Abele 1995, 55-61.
- EQUIPO DE COMUNICACIÓN SOCIAL DE LAS HIJAS DE MARÍA AUXILIADORA EN AMÉRICA, *Propuesta de Educomunicación para la Familia Salesiana*, Caracas, Publicaciones Monfort 2002.
- GARCÍA HOZ Víctor, *Educación personalizada*, Madrid, Ediciones Rialp SA 1988.
- GATTI Guido, *Globalizzazione e famiglia: problemi di educazione morale e di socializzazione*, in *Orientamenti pedagogici* 50 (2003) 5, 807-818.
- GIRELLI Claudio - ACHILLE Margherita, *Da istituto per minori a comunità educative. Un percorso di deistituzionalizzazione*, Gardolo (TN), Erickson 2000.
- GRUPO BRASIL, *Escuela salesiana incluyente en clave evangelizadora*, in COMISIÓN ESCUELA SALESIANA AMÉRICA, *II Encuentro continental de Educación Salesiana* 215-289.
- IANES Dario - CRAMEROTTI Sofia, *Il Piano educativo individualizzato. Progetto di vita. Guida 2005-2007*, Gardolo (TN), Erickson 2005.
- LUCCHINI Riccardo, *Sociologie de la survie: l'enfant dans la rue*, Paris, Presses Universitaires de France 1996.
- MOVIMENTO PER L'AUTOSVILUPPO, L'INSTERSCAMBIO E LA SOLIDARIETÀ (MAIS), *Il lavoro di strada come sviluppo della comunità locale. Esperienze del nord e del sud del mondo a confronto. Candia, 14-15-16 ottobre '96, Torino, 17 ottobre '96*, Stampato in proprio 1996.
- MAGUIRE Lambert, *Il lavoro sociale in rete*, Gardolo (TN), Erickson 1987, 81.
- MALAGUTI Elena, *Educarsi alla resilienza. Come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*, Gardolo (TN), Erickson 2006.
- MAPLAN Gerald, *Support Systems and Community Mental Health: Lectures on Concept Development*, New York, Behavioral Publications 1974.
- MARCHESI Andrea (a cura di), *Il centro d'aggregazione in un tempo di nomadismo giovanile*, in *Animazione Sociale* 30 (2000) 2, 27-53.
- MURRAY Patricia - SANGMA bernadette, *La tratta delle donne e dei bambini. Schede di informazione e materiale per laboratori*. Roma, Gruppo di lavoro di GPIC sulla tratta delle donne e dei bambini 2003.
- MAURIZIO Roberto - SANTAMARIA Franco, *Modelli e orientamenti di prevenzione*

- ne, in MAGGI Marco (a cura di), *La prevenzione è possibile. Le politiche giovanili e minorili di fine millennio attraverso i progetti e gli interventi di grandi e piccoli Comuni*, Piacenza, Berti 1998, 13-42.
- MILANESI Giancarlo, *Il nuovo concetto di prevenzione: una riflessione sociologica*, in DICASTERO PER LA PASTORALE GIOVANILE DELLA CONGREGAZIONE SALESIANA - FACOLTÀ DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE DELL'UNIVERSITÀ SALESIANA, *Emarginazione giovanile e pedagogia salesiana*, Torino (Leumann), Elledici 1987, 219-239.
- PELLEREY Michele, *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*, Roma, LAS 1999.
- REGOLIOSI Luigi, *La strada come luogo educativo. Orientamenti pedagogici sul lavoro di strada*, Milano, Unicopli 2000, 75-76.
- , *Lo spessore del quotidiano. Una proposta di lettura del lavoro educativo nei servizi*, in *Animazione Sociale* 26 (1996) 4, 59-75.
- ROMANO Maria Clelia, *Famiglia e reti di aiuto informali. Potenzialità di sfruttamento dell'Indagine Multiscopo "Famiglia, soggetti sociali e condizione dell'infanzia"*, in http://www.istat.it/dati/pubbsci/contributi/Contributi/contr_2001/2001_4.rtf, 6.10.07.
- ROLLO May, *Power and Innocence: A Search for the Sources of Violence*, New York, W. W. Norton & Company 1998.
- SECTOR PASTORAL SOCIAL - CNBB, *O que è Pastoral Social*, São Paulo (Brasil), Edições Loyola 2001.
- STICKLER Gertrud, *Ferite narcisistiche e dinamiche dell'evoluzione religiosa*, in ALETTI Mario - ROSSI Germano (a cura di), *Ricerca di sé e trascendenza. Approcci psicologici all'identità religiosa in una società pluralista*, Torino, Centro Scientifico Editore 1999, 45-64.
- STICKLER Gertrud - NUMUKOBWA Godelive, *Forza e fragilità delle radici. Bambini feriti da esperienze di traumi e di abbandono. La sfida dell'educazione*, Roma, LAS 2003.
- TONELLI Riccardo, *Itinerari per l'educazione dei giovani alla fede*, Leumann (Torino), Elledici 1991.
- TORTELLO Mario - PAVONE Marisa, *Pedagogia dei genitori*, Torino, Paravia 1999.
- TORRES CARRILLO Armando, *Modernidad y nuevo sentido de lo comunitario*, in *Educación hoy* 29(2000)141, 33-48.
- TOSOLINI Aluisi, *Educazione all'accoglienza e all'incontro: dall'integrazione all'interazione*, in BARBERA Guido (a cura di), *Pedagogia interculturale e solidarietà globale. Dalla relazione umana all'educazione alla pace* = *Mondialità*, Bologna, EMI 2007, 85-99.
- VANISTENDAEL Stefan, *Crescere equilibrati nelle avversità della vita. La Resilienza: Costruire sulle capacità delle persone*, ICCB (International Catholic Child Bureau), BICE (Bureau International Catholique de l'Enfance), Edi-

zione italiana a cura dell'Associazione Italiana dei Giudici per i Minorenni e per la Famiglia - Sezione di Napoli. Traduzione di Melita Cavallo, Napoli, Ferraro editore 1996.

- , *Umorismo e resilienza: il sorriso che fa vivere*, in MALAGUTI Elena, *Educarsi alla resilienza. Come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*, Gardolo (TN), Erickson 2006, 159-180.

INDICE

<i>Presentazione</i>	5
<i>Sommario</i>	9
<i>Abbreviazioni</i>	10
Introduzione	11
Premessa	17
1. <i>La reinterpretazione dinamica del Sistema preventivo</i>	17
2. <i>Verso una concezione sistemica del Sistema preventivo</i>	19
3. <i>La preventività come “compito carismatico”</i>	22
4. <i>Le prospettive pedagogiche di riferimento del Sistema preventivo</i>	24
5. <i>La comunità educante: luogo della elaborazione vitale del Sistema preventivo</i>	27
Cap. primo: Sistema preventivo e situazioni di disagio: elementi di sintesi e prospettive di futuro (BORJA Runita - BORSI Mara).....	29
1. <i>L'orientamento del processo: la scelta dei Capitoli generali nel passaggio tra due millenni</i>	30
2. <i>L'attuazione del processo: i seminari continentali</i>	36
2.1. <i>Il seminario dell'Europa: verso una maggiore qualificazione della proposta educativa</i>	39
2.2. <i>Il seminario dell'America Latina: la sistematizzazione delle esperienze</i>	46
2.3. <i>Il seminario di Africa e Madagascar: “nuove” strategie per contrastare “nuove” povertà</i>	53
2.4. <i>Il seminario dell'Asia: proposte educative per promuovere la dignità della giovane donna e dei bambini</i>	58
3. <i>La verifica del processo: le prospettive emergenti dal seminario conclusivo</i>	64

Cap. secondo: La persona in crescita al centro della progettualità educativa (OTTONE Enrica - SÉIDE Martha).....	73
1. <i>Il progetto educativo personalizzato</i>	75
2. <i>Le dimensioni della persona in crescita</i>	80
3. <i>Alcuni percorsi da promuovere</i>	84
3.1. Lo sviluppo del protagonismo e dell'autonomia responsabile	84
3.2. La crescita nella fede: criteri orientativi per un percorso educativo unitario.....	88
Cap. terzo: Il rapporto con la famiglia (CONTRERAS María de los Angeles)	99
1. <i>Il ruolo insostituibile della famiglia</i>	99
2. <i>Criteri e percorsi per l'intervento educativo con la famiglia</i>	101
3. <i>L'accompagnamento personalizzato della famiglia</i>	105
4. <i>Di fronte a nuove sfide</i>	109
Cap. quarto: L'educatrice, l'educatore, la comunità (BORSI Mara - RUFFINATTO Piera)	115
1. <i>La comunità educante tra sfide e risorse</i>	115
2. <i>Insieme per educare i giovani: tra identità e appartenenza</i>	117
3. <i>La comunità in "stato" formazione</i>	120
4. <i>L'educazione salesiana nello stile della reciprocità</i>	122
5. <i>Insieme per la qualità educativa e la trasformazione sociale</i>	124
5.1. La programmazione delle attività educative nella loro globalità	124
5.2. Le valutazioni periodiche.....	124
5.3. Gli incontri formativi per l'approfondimento delle problematiche inerenti alle attività educative	126
6. <i>L'itinerario formativo dell'educatrice e dell'educatore</i>	127
6.1. La formazione del personale neo-assunto	129
6.2. La formazione del team degli educatori.....	130
6.3. Il profilo e i requisiti dell'educatrice e dell'educatore	133
Cap. quinto: Il lavoro in rete (SANGMA Bernadette)	139
1. <i>La descrizione del lavoro in rete</i>	140
1.1. La rete ad intra per il coordinamento tra le opere.....	141
1.2. La rete ad extra per il collegamento con il territorio.....	143
2. <i>Presupposti per il lavoro in rete</i>	145
3. <i>Ambiti di lavoro in rete</i>	147
3.1. La rete con e a favore del territorio	147
3.2. La rete con e a favore delle famiglie	148
3.3. La rete per la difesa dei diritti umani	149
3.4. La rete nell'ambito della comunicazione.....	150

3.5. La rete nell'ambito dell'economia alternativa	151
4. <i>Benefici e rischi del lavoro in rete</i>	152
5. <i>Alcune prospettive per il futuro</i>	153
Conclusioni	155
1. <i>Sfide emergenti dal processo</i>	156
2. <i>Aspetti problematici</i>	161
3. <i>Prospettive di rilettura del Sistema preventivo a partire dal processo</i>	164
3.1. Sistema preventivo e reciprocità.....	165
3.2. Sistema preventivo e resilienza	167
3.3. Sistema preventivo e <i>empowerment</i>	170
Allegato 1: Intervento di apertura della superiora generale (Madre Antonia COLOMBO).....	173
<i>Visione sintetica dei seminari di studio internazionali</i>	175
<i>Fecondità della rilettura del Sistema preventivo</i>	179
<i>La sfida formativa</i>	182
<i>La cura della vita</i>	184
Allegato 2: Intervento conclusivo della superiora generale (Madre Antonia COLOMBO).....	189
Allegato 3: Il Sistema preventivo: un metodo educativo che suscita vita (María del Carmen CANALES, consigliera generale per la Pastorale giovanile).....	197
1. <i>Un metodo per la vita dei giovani</i>	198
2. <i>Una metodologia che interpella l'educatrice e l'educatore</i>	200
3. <i>La rilettura del Sistema preventivo secondo le Linee orientative della missione educativa</i>	203
<i>Conclusioni</i>	206
Allegato 4: Opere educative delle Figlie di Maria Ausiliatrice per bambine/i, adolescenti, giovani in situazione di disagio (a cura di Mara BORSI).....	207
Bibliografia	219
1. <i>Fonti inedite</i>	219
1.1. Seminari continentali su Sistema preventivo e situazioni di disagio	219
1.2. Fonti inedite su Sistema preventivo e situazioni di disagio	219
2. <i>Fonti edite</i>	221
2.1. Fonti bibliche	221
2.2. Fonti ecclesiali	221

3. <i>Documenti e studi su Sistema preventivo e situazioni di disagio.....</i>	222
4. <i>Documenti internazionali sui diritti dell'infanzia</i>	224
5. <i>Studi sulle problematiche giovanili.....</i>	224
<i>Indice.....</i>	229