



MICHAL VOJTÁŠ

PEDAGOGIA SALESIANA DOPO DON BOSCO

DALLA PRIMA GENERAZIONE
FINO AL SINODO SUI GIOVANI
(1888-2018)

LAS - Roma

CENTRO STUDI
DON BOSCO

Pubblicazioni del
CENTRO STUDI DON BOSCO

Studi e Strumenti - 1

MICHAL VOJTÁŠ

PEDAGOGIA SALESIANA DOPO DON BOSCO

Dalla prima generazione fino al Sinodo sui giovani (1888-2018)

LAS - ROMA

© 2021 by LAS - Libreria Ateneo Salesiano
Piazza dell'Ateneo Salesiano, 1 - 00139 ROMA
Tel. 06 87290626 - e-mail: las@unisal.it - <https://www.editricelas.it>

ISBN 978-88-213-1393-6

Elaborazione elettronica: LAS  *Stampa:* Tip. Abilgraph 2.0 srl - Via P. Ottoboni 11 - Roma

PREFAZIONE

Alcune delle linee programmatiche per il sessennio 2020-2026¹ offrono il contesto interpretativo di questo volume sulla pedagogia salesiana che connette l'esperienza fondativa della prima generazione salesiana con le diverse epoche fino ai giorni nostri. Poiché l'autore Michal Vojtáš intende trattare le diverse mentalità pedagogiche in vista dell'aggiornamento attuale e futuro, segnalo la *virtù della speranza* come principio guida per la lettura. Solo con la speranza possiamo affrontare il futuro, nella fiducia che il Signore porterà a compimento i nostri umili contributi di pensiero e di azione. La speranza ha un rapporto privilegiato con il tempo, infatti da un lato ci permette di guardare al futuro con fede e con l'atteggiamento di affidamento alla Provvidenza, così caro a don Bosco, dall'altro si radica in uno sguardo sul passato pieno di gratitudine per il cammino fatto. La storia della pedagogia salesiana ne fa parte, risponde alle sfide e accoglie gli stimoli delle diverse epoche, dà continuità ad alcune intuizioni profetiche vissute nell'oratorio di Valdocco, rende operativo il pensiero con indicazioni metodologiche creando equilibrio, ordine e sistematicità tra le intuizioni concrete nate da tante buone pratiche del mondo salesiano.

Come afferma il papa nel messaggio rivolto ai salesiani radunati per il Capitolo generale 28: «Né pessimista né ottimista, il salesiano del secolo XXI è un uomo pieno di speranza perché sa che il suo centro è nel Signore, capace di fare nuove tutte le cose (cfr. Ap 21,5). Solo questo ci salverà dal vivere in un atteggiamento di rassegnazione e sopravvivenza difensiva. Solo questo renderà feconda la nostra vita». Gli sviluppi del pensiero pedagogico salesiano ci insegnano come il «vivere fedelmente il carisma è qualcosa di più ricco e stimolante del semplice abbandono, ripiego o riadattamento delle case o delle attività; comporta un cambio di mentalità di fronte alla missione da realizzare».²

¹ Cfr. *“Quali salesiani per i giovani di oggi?”*. Riflessione postcapitolare della Società di San Francesco di Sales, in «Atti del Consiglio Generale» 102 (2020) 433, 9-54.

² FRANCESCO, *Messaggio al CG28*, in *“Quali salesiani per i giovani di oggi?”*, 57-58.

Questo libro dimostra che le formulazioni pedagogiche non sono mai definitive, anzi, quando ci sono stati progetti che miravano alla completezza, alla definitività o al massimo rigore, di solito le realizzazioni o la ricezione degli scritti è stata meno soddisfacente di quanto ci si aspettasse.

La prima linea programmatica per il prossimo sessennio, “*Crescere nell’identità salesiana*”, ci ricorda la necessità di curare radici sufficientemente solide per costruire un futuro con apertura dialogante. Facciamo parte di una storia appassionante, ma anche drammatica e non lineare, con i suoi alti e bassi in compagnia di personalità salesiane che hanno dedicato la vita ad educare e a pensare l’educazione. La nostra identità, infatti, si radica in una corrente di pensiero e azione che ha saputo coniugare la concretezza con la flessibilità, la solidità con la creatività, la metodologia con uno stile di vita, la logica della fede con la ragione progettuale. L’identità salesiana non è fatta di soli concetti e coordinate pedagogiche ma, come quella dei credenti, è radicata nell’incontro con Cristo in un atteggiamento di gratitudine per la missione che egli ci affida. Infatti, la pedagogia salesiana non è solo un progetto umano, invenzione di una persona geniale, ma è frutto dell’iniziativa di Dio che ci manda a stare con i giovani, accompagnarli e pensare proposte educative consistenti, solide e allo stesso tempo flessibili e creative.

La seconda linea programmatica, quella della *formazione per essere salesiani pastori oggi*, chiede l’impegno per «superare il divario tra formazione e missione favorendo nella Congregazione una rinnovata cultura della formazione nella missione per quest’oggi in tutto il mondo salesiano con misure e decisioni di grande significatività».³ Infatti il nostro modello di formazione non può che essere legato fortemente con il sistema preventivo e la pedagogia salesiana. Più riusciamo a riflettere criticamente sulle formulazioni del passato, più saremo capaci di valorizzare i cardini permanenti dell’educazione salesiana e di evitare i corti circuiti del pensiero e dell’azione legati agli stereotipi dell’epoca e degli stili standardizzati e manichei di pensiero.

La formazione dei salesiani pastori è connessa indissolubilmente con la terza linea programmatica, quella della *missione e formazione vissuta insieme ai laici*. La strada per superare la separazione tra studio e missione non sta negli aggiustamenti all’interno della vecchia “mentalità di studentato” ma nell’impostazione di processi radicalmente diversi che collegano la nuova identità con la novità della proposta di una formazione continua

³ “*Quali salesiani per i giovani di oggi?*”, 34.

che si svolge nel contesto vitale di una comunità di fede, di apprendimento e di pratica educativa. Quasi un quarto di secolo fa, don Juan Vecchi ha tracciato profeticamente questo percorso nella lettera circolare intitolata “*Per voi studio*”. I tratti della figura del “nuovo salesiano” da lui pensati corrispondono alle esigenze della “nuova evangelizzazione” e della “nuova educazione”. Non si è trattato di leggeri ritocchi, ma di qualcosa di più radicale. Il salesiano è chiamato ad inserirsi in un “nuovo modello operativo”, quello degli orientatori pastorali, primi responsabili dell’identità salesiana delle iniziative e delle opere, animatori di altri educatori all’interno di un nucleo animatore.⁴ Secondo le riflessioni del CG28 sono convinto che questo modello è la strada per il futuro, va sostenuto, studiato e concretizzato.

Mi congratulo con Michal Vojtáš per questa ampia panoramica pedagogica e mi auguro che il volume diventi uno strumento per formare la capacità di interpretare creativamente la cultura, animare un ampio ambiente educativo, accompagnare processi di maturazione e crescita, orientare gli educatori salesiani e interagire nel contesto sociale. Il mio augurio concreto al lettore è di abituarsi a contestualizzare il pensiero e i progetti educativi per saper riconoscere i diversi indirizzi pedagogici inclusi in essi. È questo un presupposto indispensabile per poter essere come il discepolo del Regno dei cieli che “estrae dal suo tesoro cose nuove e cose antiche” (Mt 13,52) formando la nuova mentalità necessaria per il cambio d’epoca che stiamo vivendo. «Così la salesianità in diversi contesti, lungi dal perdersi nell’uniformità delle tonalità, acquisterà un’espressione più bella e attrattiva... saprà esprimersi “in dialetto”». ⁵ La Famiglia salesiana parlerà così la stessa lingua del sistema preventivo con varianti, sfumature, immaginari e pratiche nuove e originali.

don Ángel Fernández Artime, SDB

Roma, 8 dicembre 2020, solennità di Maria Immacolata
161° anniversario della fondazione della Congregazione salesiana

⁴ Cfr. J.E. VECCHI, “*Io per voi studio...*”(CI4) *La preparazione adeguata dei confratelli e la qualità del nostro lavoro educativo*, in ACG 78 (1997) 361, 3-47.

⁵ FRANCESCO, *Messaggio al CG28*, 63.

INTRODUZIONE

“Cosa farebbe don Bosco oggi?” è spesso il ritornello esplicito o implicito che accompagna la progettazione educativa nelle case salesiane. La domanda, oltre ad essere uno slogan quasi omiletico, rivela un modo di procedere molto diffuso quando si affronta il tema dell’aggiornamento anche in contesti accademici: per primo dobbiamo *conoscere storicamente le radici* e le visioni educative originarie; poi è necessario *comprendere il contesto* attuale nelle sue sfide e opportunità; infine diventa naturale *progettare l’azione educativa* per incarnare l’ideale di don Bosco nell’oggi. Questa concezione di aggiornamento affonda le sue radici nel periodo successivo al Concilio Vaticano II, quando gli ordini religiosi furono invitati ad approfondire le loro radici carismatiche e ad aprirsi alle sfide attuali, per progettare poi una pastorale aggiornata. Le tre fasi suaccennate dell’aggiornamento fanno riferimento a specifiche discipline scientifiche: la scienza storica per comprendere criticamente don Bosco nel suo contesto; le scienze umane per stare in contatto con la società dei giorni nostri; le scienze organizzative per progettare l’educazione con serietà, incisività ed efficacia.

Anche se lo schema dell’aggiornamento postconciliare sembra convincente a prima vista, a mezzo secolo di distanza emergono alcune serie difficoltà. La prima è data dall’insignificatività pratica degli sviluppi avvenuti nei periodi tra la fondazione della Congregazione e l’attualità. Se estremizziamo il ragionamento, non dovremmo studiare ad esempio il modello formativo degli inizi, il metodo missionario in Patagonia, gli sviluppi degli oratori nel primo Novecento o le vicende della crociata catechistica durante il periodo di don Ricaldone. Tutto un patrimonio di esperienze, ragionamenti e sperimentazioni andrebbe perso e saremmo destinati a ripetere errori molto simili a quelli dei nostri predecessori. La seconda difficoltà è data dalla suddivisione tra ambiti scientifici diversi, i quali difficilmente comunicano tra di loro avendo diversi metodi, presupposti, assiomi, linguaggi e comunità scientifiche. Un ulteriore problema connesso

con il precedente è la separazione mentale tra “ieri” e “oggi”, tra “storici”, “educatori” e “progettisti” con una difficoltà universale di passare “dalla carta alla vita”.

Per illustrare tale dinamica si potrebbe menzionare la recente ed emblematica celebrazione del bicentenario della nascita di don Bosco, preparata da un triennio con inquadrature settoriali. A livello storico fu organizzato il congresso di storia salesiana del 2014, per la riflessione pedagogica si celebrò nel 2015 il congresso di pedagogia salesiana e a livello di decisioni progettuali potremmo riferirci al Capitolo generale 27 e alla conclusione dei lavori sulla terza edizione del *Quadro di riferimento della pastorale giovanile*. Proprio negli anni attorno al bicentenario è nata l’idea di questo volume, che ha l’intenzione di connettere don Bosco con l’oggi attraverso diverse epoche con le loro differenti mentalità, le quali rinforzavano alcune nuove idee pedagogiche omettendone delle altre, preferivano alcune modalità di azione, sviluppavano delle riflessioni, alcune profetiche e coraggiose, altre piuttosto piegate alla mentalità corrente o a soluzioni di emergenza, o anche dettate da una certa inerzia intellettuale. L’alternarsi dei cambiamenti comporta l’inevitabile dinamica pendolare, a detta di Vico o di Toynbee, dei corsi e ricorsi, dei *withdrawals and returns* tra i diversi periodi.

Essendoci un ampio spettro di approcci per accedere al dato storico e al pensiero pedagogico del passato,¹ penso che sia doveroso chiarire alcuni punti metodologici del mio lavoro, che si distingue da una ricostruzione puramente storica in diversi sensi. A livello di riflessioni storiografiche generali considero ispiratrici ed equilibrate le posizioni di Henri Irénée Marrou, storico francese, che ha saputo creare sinergia tra l’identità dello storico, del filosofo della storia e del credente cattolico in una prospettiva stimolante, integrale, anti-ideologica e umile. Inoltre, e da non sottovalutare, le sue concezioni sono animate da una spiccata sensibilità pedagogica e da una valorizzazione dell’educazione. Infatti, la sua opera più importante affronta la storia e l’evoluzione dell’educazione antica con originalità, superando diversi stereotipi illuministici legati soprattutto al passaggio tra

¹ Cfr. Il volume G. LOPARCO - S. ZIMNIK (eds.), *La storiografia salesiana tra studi e documentazione nella stagione postconciliare*, LAS, Roma 2014, 9-142, specialmente i contributi: M. NICKEL, *Grundfragen und Tendenzen der Kirchengeschichte in der Gegenwart*, in *Ibid.*, 27-48 e G. ROCCA, *La storiografia delle congregazioni religiose in Europa. Orientamenti e proposte*, in *Ibid.*, 73-109. Per la storia della pedagogia cfr. ad es. G. CHIOSSO, *Novecento pedagogico*, La Scuola, Brescia 1997 e *Id.*, *Profilo storico della pedagogia cristiana in Italia (XIX e XX secolo)*, La scuola, Brescia 2001.

l'antichità e il medioevo.² Il potenziale storico e storiografico che emerge nello studio dei periodi di transizione fu valorizzato dal nostro autore nei suoi volumi sulla *Conoscenza storica* e sulla *Teologia della storia*.³

Le sue indagini sul rapporto tra ricerca storica e riflessione filosofica lo condussero a un superamento della stanca e scettica storiografia positivista che aveva appreso da giovane studente alla Sorbona. In consonanza con la scuola de *Les Annales*, anch'egli individuava il limite più immediato della storiografia positivista nella concezione atomistica del fatto storico. Ci si concentrava troppo sull'importanza del "documento" pensando di poter ricostruire i fatti con l'evidenza, partendo dal presupposto che ciascun momento storico fosse completo in sé, estraibile dalla struttura di complessità e di continuità della realtà storica.

Esistono però altre concezioni più filosofiche e teologiche della storia. Si ipotizzano delle leggi universali che governano la storia, le quali sembrano spesso un'eco più o meno lontana delle idee hegeliane, ogni tanto sotto veste di teorie storiografiche o sociologiche. In queste correnti di pensiero, le nozioni, come i tipi-ideali, da modalità provvisorie per rappresentare la storia si trasformano in leggi cristallizzate che pretendono di riportare il particolare ad un disegno unitario, trasformandosi in «grandi macchine che impediscono di comprendere» e con la loro «illusoria chiarezza finiscono per menomare la disposizione dello storico a vedere la realtà nella sua autentica e sconcertante molteplicità».⁴ Bernard Lonergan, riprendendo la critica di Marrou alle concezioni idealistiche della storiografia, nel suo più celebre scritto sul metodo afferma circa l'uso delle ipotesi interpretative:

Marrou approva l'uso di tipi-ideali nell'indagine storica, ma formula due avvertimenti. Primo, i tipi-ideali sono semplicemente costruzioni teoriche: si deve resistere alla tentazione dell'entusiasta il quale li scambia per descrizioni della realtà. [...] Secondo, c'è la difficoltà di elaborare tipi-ideali appropriati: quanto più ricca e illuminante è la costruzione tanto più grande è la difficoltà di applicarla; viceversa, quanto più tenue e vaga è la costruzione, tanto meno è in grado di recare un contributo significativo alla storia.⁵

Tuttavia la critica delle teorie metafisiche della storia non si esaurisce

² Cfr. G. TOGNON, *Prefazione per rileggere Marrou*, in H.-I. MARROU, *Storia dell'educazione nell'antichità*, Studium, Roma 2016, 13-39.

³ Cfr. H.-I. MARROU, *Conoscenza storica*, il Mulino, Bologna 1997 e Id., *Teologia della storia*, Jaca Book, Milano 2010.

⁴ MARROU, *Conoscenza storica*, 192.

⁵ B. LONERGAN, *Il Metodo in Teologia*, Città Nuova, Roma 2001, 258-259.

nella disamina delle stesse, ma apre la strada alla comprensione della poliedricità della storia medesima e delle rispettive visioni. La non linearità della storia, non atomizza la conoscenza storica in fatti che si possiedono attraverso i documenti, ma sostiene l'esistenza di legami e rapporti di interdipendenza tra i vari periodi, mentalità o insiemi storici. Istituzioni, mentalità, arti, stili educativi non sono realtà che appaiono come meteore nel cielo della storia, ma sorgono dopo un lungo periodo di incubazione e possono essere percepite solo nella loro evoluzione e continua trasformazione.⁶

Per Marrou la storia non è una successione di fatti misurabili che deve essere ricostruita, essa è sempre la conoscenza del passato complesso di una realtà umana "già stata". Per dirlo con Heidegger, la storia, in quanto *dagewesenes Dasein*, influenza il nostro Esserci presente e futuro.⁷ Le pretese conoscitive di questa disciplina si collocano perciò ad un livello più modesto rispetto all'orgoglio dell'idealista (che possiede "le leggi") e alla scrupolosa miopia del positivista (che possiede "il fatto" e "il documento").⁸ Ispirandomi a questa posizione equilibrata, umanistica e credente, nel presente volume vorrei collocare il pensiero pedagogico salesiano nelle coordinate storiche non per relativizzarlo, dissolvendolo in un dato ambiente socio-culturale o etichettandolo con una teoria pedagogica generale, ma proprio per l'esigenza di comprenderlo nell'evoluzione delle idee e delle applicazioni educative nella loro continuità.

La storia intesa come il passato umano ricostruito e interpretato da altri umani implica una metodologia che prende sul serio la posizione di "alterità" per distanza temporale, mentale o culturale. Marrou fa riferimento alla fenomenologia di Edmund Husserl proponendo l'atteggiamento dell'*epoché* come paradigma fondamentale per non cadere nella "storia filosofica della filosofia", che riconduce acriticamente il passato al presente come il punto di arrivo.⁹ Il nostro autore scrive: «Storico è colui che, attraverso l'*epoché*, sa uscire da se stesso per incontrarsi con gli altri».¹⁰ L'esperienza

⁶ Cfr. G. GUGLIELMI, *Critica alla storiografia positivista e alla filosofia della storia. Lonergan interprete di Marrou*, in E. CIBELLI - C. TADDEI FERRETTI (Eds.), *Ricerche lonerganiane offerte a Saturnino Muratore*, Istituto Italiano per gli Studi Filosofici, Napoli 2016, 356.

⁷ Cfr. MARROU, *Conoscenza storica*, 208.

⁸ Cfr. *Ibid.*, 56.

⁹ La procedura interpretativa di questa storiografia filosofica consiste nel considerare storicamente rilevante solo ciò che trova eco nella propria ideologia. Cfr. ad es. P. PIOVANI, *Filosofia e storia delle idee*, Edizioni di Storia e di Letteratura, Roma 2010², 200.

¹⁰ MARROU, *Conoscenza storica*, 99. Cfr. anche 89-92.

della storia, proprio perché consiste nell'incontro con l'altro, pone lo storico in atteggiamento di profonda umiltà. Se egli si pone autenticamente in relazione con l'alterità del passato, fa l'esperienza di una grandezza che ci lascia smarriti; non di rado infatti gli uomini del passato da essa rivelati furono più grandi di noi. Inoltre Marrou insiste anche sull'affinità psicologica, l'empatia, che lo storico deve necessariamente avere al fine di raggiungere la conoscenza del passato che sta ricostruendo. Come la storia dell'arte esige dallo studioso una sensibilità estetica forte e sottile, quella del cristianesimo suppone che si abbia il senso dei valori spirituali e del fenomeno religioso.¹¹

L'indagine con un atteggiamento di epoché fenomenologica accetta gli avvenimenti e il susseguirsi dei periodi storici come si presentano, senza uno schema prestabilito fisso. In alcuni momenti si trova un pedagogista influente o un superiore forte, in altri tempi c'è una situazione ecclesiale (Concilio Vaticano II) o politico-sociale (regimi totalitari) che trascina la riflessione sull'educazione, oppure ci sono le dinamiche del personale e delle generazioni che possono essere determinanti (prima generazione formata da don Bosco oppure la contrapposizione generazionale negli anni Sessanta del secolo scorso), ecc. In alcuni periodi i salesiani si basarono su testimonianze dirette dell'agire educativo del fondatore, in altri si sono lasciati influenzare dal pensiero pedagogico di autori esterni dei loro tempi, oppure in contesti mutati e condizioni avverse curarono di più le proprie tradizioni e la propria identità. Per la riflessione pedagogica è determinante l'influsso del contesto esperienziale e quotidiano legato alle diverse interazioni che vengono a crearsi in determinate strutture educative tipiche (collegio, oratorio, scuola professionale, compagnie, gruppi, università, ecc.). Quest'ultimo influsso è particolarmente rilevante per i salesiani in quanto membri di una Congregazione di educatori e non di pedagogisti. In questo modo le sfide del tempo, il pensiero di alcuni superiori, le logiche organizzative interne alle strutture formative ed educative e le conseguenze dei periodi precedenti confluiscono a creare un "tipo-ideale", ossia i tratti della mentalità tipica di una generazione. L'alternarsi delle generazioni e dei paradigmi pedagogici in diverse epoche storiche sarà riassunto nei seguenti sei capitoli:

¹¹ Cfr. MARROU, *Conoscenza storica*, 104. Nel contesto dell'educazione cristiana ritengo importanti le argomentazioni contenute nella premessa a J. RATZINGER BENEDETTO XVI, *Gesù di Nazaret*, LEV, Città del Vaticano 2007, 8-20.

- I. *Formulazioni pedagogiche della prima generazione salesiana* tra gli inizi del rettorato di don Michele Rua e la scomparsa di Francesco Cerruti, primo consigliere scolastico generale (1888-1917).
- II. *Pedagogia pratico-osmotica capace di adattarsi alla società moderna*, che si può idealmente collocare a partire dai congressi sugli oratori, includendo i rettorati di don Paolo Albera e don Filippo Rinaldi (1902-1931).
- III. *Fedeltà disciplinata a don Bosco santo in tempi di avversità*, la quale caratterizza il periodo che inizia idealmente dalla beatificazione di don Bosco e comprende il tentativo di sistematizzazione pedagogica di don Pietro Ricaldone (1929-1951).
- IV. *Prima, durante e dopo i cambiamenti del Vaticano II*, cioè l'impatto dell'epocale riflessione ecclesiale sull'educazione e sulla pedagogia, dando priorità agli stimoli innovativi dei rispettivi Capitoli generali (1952-1978).
- V. *Progettazione e animazione, due nuclei di sintesi pedagogiche* che si sviluppano durante il periodo del rettorato di don Egidio Viganò con i significativi contributi pedagogici di don Juan Edmundo Vecchi (1978-1998).
- VI. *Nuova evangelizzazione ed educazione per il terzo millennio*, un periodo che comincia con la sistematizzazione dei quadri di riferimento della pastorale giovanile e termina idealmente con il Sinodo sui giovani (1998-2018).

In questa pubblicazione la comprensione dell'idea di "pedagogia salesiana" si colloca attorno ai principi fenomenologici e storiografici presentati e sarà intesa come una riflessione sistematica e critica sull'educazione ispirata allo stile e all'opera educativa di Giovanni Bosco. Rispettando la storia salesiana come si presenta, i concetti di sistematicità e criticità saranno intesi in senso largo e inclusivo, accettando perciò anche trattazioni a diversi gradi di scientificità e di influsso sull'educazione. Avendo a disposizione tanti materiali e dovendo limitare il campo di ricerca, saranno scelti i più significativi a livello di pensiero e di diffusione. Le scelte metodologiche si riflettono anche nella strutturazione dei singoli capitoli del nostro testo, che sarà la seguente:

- in apertura le caratteristiche sociali, educative e pedagogiche di un *periodo storico*, il corrispondente contesto ecclesiale e la risposta di adeguamento dell'*educazione salesiana* nelle strutture educative tipiche;

- seguono le linee pedagogiche e di governo in materia educativa che partono dal *centro della Congregazione* e che interpretano, in un dato periodo, la fedeltà al modello educativo di don Bosco;
- si approfondiscono le riflessioni di alcuni *pedagogisti salesiani* più significativi a livello di influsso e diffusione. I contributi degli autori saranno analizzati sincronicamente (nel loro contesto) e diacronicamente (studiando le continuità e le discontinuità tra le concezioni pedagogiche);
- infine viene proposta un'*antologia di testi e materiali* di ogni periodo, disponibili in parte nel testo stampato e in gran parte online. Centinaia di documenti, fonti, ricerche e articoli sono consultabili in full-text sul sito *salesian.online*.

Le scelte metodologiche implicano necessariamente delle limitazioni. Il fatto di prendere in considerazione le linee pedagogiche diramate dal centro della Congregazione e di fornire gli approfondimenti sugli autori più influenti comporta la ovvia non esaustività e l'incompletezza del lavoro. Alcuni autori svilupparono delle sintesi originali o significative, ma non facendo parte del *mainstream* congregazionale, non sono stati analizzati in profondità, rimanendo soltanto collocati all'interno delle correnti di pensiero. Anche la riflessione pedagogica delle Figlie di Maria Ausiliatrice appare solamente accennata in alcune parti dello scritto. Essendo necessaria una contestualizzazione all'interno delle linee di animazione dell'Istituto, delle superiori e delle opere educative tipiche per l'educazione femminile e infantile, ho preferito lasciare la tematica agli esperti del relativo campo storico e pedagogico.

La scelta di dare un certo peso alle direttive di animazione del centro della Congregazione, implica una visione chiaramente italo-centrica per i primi periodi fino a don Ricaldone, la quale soltanto attorno al Concilio Vaticano II si apre ad altri contesti, specialmente all'Europa occidentale e all'America latina. Appare, così, che solo nel terzo millennio la Congregazione salesiana potrà dirsi davvero mondiale a livello pedagogico, anche se con diverse velocità secondo i contesti. Difatti, come emerge dalle Relazioni sullo stato della Congregazione e da diversi studi, le idee e le linee operative dei vari Capitoli generali non sono passate nelle ispezioni in modo uniforme. Mi sembra importante sottolineare che il mio intento è soprattutto di studiare le idee pedagogiche pregnanti e tipiche nel contesto della loro nascita e nella loro evoluzione, non di valutare complessivamente gli autori, gli stili di governo o la Congregazione nel suo insieme. Pen-

so che il futuro della pedagogia salesiana non stia nelle sintesi settoriali tendenti alla perfezione, ma nell'arricchimento continuo e reciproco tra le indagini storiche, gli studi di sistematizzazione teorico-metodologica, gli approfondimenti pedagogici regionali e le buone prassi, frutti dello Spirito che agisce nella storia e della saggezza pratica degli educatori.

Un sentito grazie va ai rettori maggiori Ángel Fernández Artime e Pascual Chávez Villanueva per il loro sostegno durante il processo della ricerca e le loro preziose indicazioni. Vorrei ringraziare i consultori per il loro impegno e le loro apprezzate osservazioni e suggerimenti. In modo speciale vorrei menzionare i professori Aldo Giraudo, José Manuel Prellezo e Morand Wirth, tutti e tre dell'Università Pontificia Salesiana, il prof. Giorgio Chiosso dell'Università di Torino e la professoressa Piera Ruffinatto della Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione Auxilium. Con riconoscenza vorrei menzionare l'Istituto Storico Salesiano, l'Associazione dei Cultori di Storia Salesiana e il personale dell'Archivio Salesiano Centrale per aver messo a disposizione edizioni critiche, studi e materiali d'archivio che hanno permesso questo tipo di ricerca. Un grazie sentito va ai miei colleghi della Facoltà di Scienze dell'Educazione e del Centro Studi Don Bosco dell'UPS per le possibilità di confronto interdisciplinare. Un lavoro importante è stato svolto per quanto riguarda la revisione linguistica con correzioni e suggerimenti da parte di Massimo Schwarzel e Cristiano Ciferri ai quali sono riconoscente. Infine, ma non all'ultimo posto d'importanza, voglio ricordare i miei studenti di pedagogia salesiana che mi stanno continuamente stimolando ad approfondire nuovi aspetti e adottare nuove prospettive nel campo pedagogico. Auguro al lettore una stimolante lettura carica di ispirazioni per l'impegno educativo con i giovani d'oggi.

Michal Vojtáš, sdb

ABBREVIAZIONI

AAS	= Acta Apostolicae Sedis
ACG	= Atti del Consiglio Generale
ACS	= Atti del Consiglio Superiore
ASC	= Archivio Salesiano Centrale
ASS	= Acta Sanctae Sedis
CEP	= Comunità Educativo-Pastorale
CG	= Capitolo Generale
CGS	= Capitolo Generale Speciale
FMA	= Figlie di Maria Ausiliatrice
FSE	= Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana
ISP	= Istituto Superiore di Pedagogia del Pontificio Ateneo Salesiano
PAS	= Pontificio Ateneo Salesiano
PEPS	= Progetto Educativo-Pastorale Salesiano
PG	= Pastorale Giovanile
POI	= Progetto Organico Ispettorale
SDB	= Salesiani di don Bosco
UPS	= Università Pontificia Salesiana

1. FORMULAZIONI PEDAGOGICHE DELLA PRIMA GENERAZIONE SALESIANA (1888-1917)

La vita di don Giovanni Bosco e lo sviluppo del suo stile educativo si collocano inizialmente nel mondo rurale piemontese intessuto di tradizioni cattoliche secolari e contrassegnato da un'alleanza tra trono ed altare reinterpretata alla luce della Restaurazione postnapoleonica. I cambiamenti realizzati durante la sua vita e le scelte educative da lui via via operate, come il passaggio fondamentale dagli oratori ai collegi, denotano tuttavia un adattamento allo sviluppo della società liberale e laica dell'Italia durante il processo di unificazione. Diversi furono, invece, i decenni posteriori del passaggio tra Ottocento e Novecento, caratterizzati da grandi e profondi mutamenti a livello mondiale, i quali, soprattutto nel mondo occidentale, suscitavano in molti l'aspettativa di un mondo nuovo proiettato nella direzione di un progresso illimitato sotto la spinta dello scientismo positivisticco. Molti osservatori hanno condiviso la percezione che il periodo storico da essi vissuto negli anni antecedenti la Prima guerra mondiale fosse qualcosa di più che una fase di sviluppo come le altre. Per un verso o per l'altro, il passaggio dei secoli sembrava anticipare e preparare un mondo intrinsecamente diverso dal passato. In questo contesto si trovò ad operare una Congregazione in espansione intercontinentale.¹

1.1. La prima generazione dei salesiani nel passaggio tra i secoli

Le evoluzioni della sensibilità culturale positivista non furono recepite dalla maggioranza dei salesiani, i quali vivevano ancora in un contesto

¹ Cfr. E.J. HOBBSAWM, *L'età degli imperi: 1875-1914*, Laterza, Bari 2005; G. MARTINA, *Storia della Chiesa. Da Lutero ai nostri giorni*, vol. 4: *L'età contemporanea*, Morcelliana, Brescia 1995, 13-107; F. TRANIELLO, *L'epoca di don Rua: lineamenti di uno scenario storico*, in F. MOTTO (ed.), *Don Michele Rua nella storia (1837-1910)*. Atti del Congresso Internazionale di Studi su don Rua (Roma, Salesianum, 29-31 ottobre 2010), LAS, Roma 2011, 27-41.

segnato da tradizioni cattoliche e con un atteggiamento di opposizione al laicismo, tendenza rafforzatasi ulteriormente con la polemica intraecclesiastica contro il modernismo dell'inizio del XX secolo. Il "sistema preventivo" di don Giovanni Bosco, denominazione comune per la modalità tipica di educare in chiave salesiana, creava un movimento crescente tra la Congregazione di San Francesco di Sales, l'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice e una rete di beneficenza e aiuto che ruotava organizzativamente attorno alle case salesiane, al "Bollettino Salesiano", ai Cooperatori Salesiani e all'Associazione di Maria Ausiliatrice. Siccome l'educazione salesiana fu indirizzata ai giovani poveri, pericolanti e abbandonati delle classi popolari, non tutte le nuove tendenze culturali influirono direttamente sull'educazione e sulla riflessione pedagogica salesiana. Non dedicandosi all'educazione di *élites*, i salesiani non erano direttamente chiamati a confrontarsi con il positivismo, con le nuove filosofie o con le nuove espressioni artistiche che prendevano forza all'inizio del Novecento.

Seguendo la linea strategica del fondatore, nonostante la mentalità tradizionale, a livello pratico-organizzativo l'educazione salesiana si sia adattata creativamente reinventando alcune delle sue attività e strutture alle nuove esigenze. Sulle linee educative influirono infatti unicamente alcune sfide del mondo contemporaneo, percepite soprattutto in una prospettiva italiana, e alcune problematiche europee o latinoamericane. A livello di pensiero si nota il confronto con il secolarismo liberale; nell'organizzazione scolastica si dovette affrontare l'affermazione della scuola statale di massa; infine a livello economico bisognava misurarsi con le conseguenze della seconda rivoluzione industriale che accentuarono i contrasti relativi alla questione sociale, con il crescente socialismo e con la nascita del ceto medio.

1.1.1. *La sfida del "pensiero libero" anticlericale*

Nel periodo precedente lo scoppio della Prima guerra mondiale lo scenario politico europeo mostrava governi spesso deboli, con un ripetersi troppo frequente di crisi parlamentari. Aumentavano anche le accuse ai deputati di essere troppo numerosi e troppo corrotti. In questa mancanza di linea politica forte e chiara, ci sono alcuni tratti comuni nei governi dell'epoca che definivano i programmi dei partiti: il nazionalismo, la questione sociale e l'orientamento anticlericale. L'ultimo influì sull'educazione salesiana sia per le applicazioni nel campo scolastico sia per la lotta contro

la Chiesa. Sotto il nome di “pensiero libero” si mascherava la tendenza antireligiosa e soprattutto anticattolica. Il liberalismo anticattolico europeo, oltre alla linea massonica, si manifestava con sfaccettature diverse a seconda dei contesti. Ad esempio in Italia continuarono le forti contrapposizioni a seguito del processo di unificazione; in Francia si diffuse l'impostazione anticlericale legata alle specificità della *laïcité française*; in Germania il *Kulturkampf*, anche se già terminato, segnò il rapporto Chiesa-Stato nel passaggio dei secoli.² C'era «un clima generale che dalla Francia all'Italia, dal Belgio all'Argentina pareva segnato – e così era vissuto – dalla volontà della propaganda massonica di trascinare nel fango i religiosi».³

La Congregazione salesiana, sotto la guida di don Michele Rua, sperimentò alcuni effetti dell'anticlericalismo europeo nelle tensioni con i sistemi scolastici dei diversi Paesi, nei tentativi di screditamento passati alla storia come “i fatti di Varazze” del 1907, ma soprattutto nella chiusura delle case della Francia nei primi due decenni del Novecento. Secondo la legge francese del 1901 i salesiani dell'ispettorato del nord della Francia avevano chiesto l'autorizzazione governativa per poter continuare le loro attività, ma, non ottenendola, furono dispersi e le case di Parigi e Lilla confiscate. I salesiani presenti nel sud del Paese, invece, avevano optato per la via della secolarizzazione e della clandestinità e alcune opere si salvarono attraverso i patronati e la gestione dei coadiutori.⁴ Problematiche simili dovettero affrontare i salesiani in Ecuador dopo la rivoluzione liberale del 1895.⁵

In ambito italiano, nel contesto della libertà di insegnamento, è utile menzionare l'impegno del pedagogo torinese Giuseppe Allievo. Il suo

² Cfr. M. FLORES, *Il secolo mondo. Storia del Novecento*, vol. 1: 1900-1945, Mulino, Bologna 2005; F. MOTTO (ed.), *L'Opera Salesiana dal 1880 al 1922. Significatività e portata sociale. Atti del 3° Convegno Internazionale di Storia dell'Opera Salesiana Roma 31 ottobre - 5 novembre 2000*, vol. 1: *Contesti, quadri generali, interpretazioni*, LAS, Roma 2001, 41-177.

³ J.M. PRELLEZO, *Le scuole professionali salesiane (1880-1922). Istanze e attuazioni viste da Valdocco*, in J.G. GONZÁLEZ et al. (eds.), *L'educazione salesiana dal 1880 al 1922. Istanze ed attuazioni in diversi contesti. Atti del 4° Convegno Internazionale di Storia dell'Opera salesiana Ciudad de México, 12-18 febbraio 2006*, vol. 1, LAS, Roma 2007, 97.

⁴ Cfr. F. DESRAMAUT, *I Salesiani francesi al tempo del silenzio (1901-1925)*, in S. ZIMNIAK - G. LOPARCO (eds.), *L'educazione salesiana in Europa negli anni difficili del XX secolo. Atti del Seminario Europeo di Storia dell'Opera salesiana Cracovia 31 ottobre - 4 novembre 2007*, LAS, Roma 2008, 115-128.

⁵ Cfr. A. GUERRIERO - P. CREAMER, *Un siglo de presencia salesiana en el Ecuador. El proceso histórico 1888-1988*, Don Bosco, Quito 1997.

agire fu importante per la difesa delle scuole salesiane nel periodo considerato, per le teorizzazioni pedagogiche che influenzarono la prima generazione di salesiani come Cerruti e Barberis, nonché per le sue idee a difesa della scuola libera contro il centralismo statale.⁶ Nel disegnare il sistema scolastico italiano, il ceto dirigente, nominalmente liberale, fu condizionato paradossalmente da un certo “sospetto della libertà”, che nasceva dalla percezione di un’Italia profondamente divisa da un punto di vista linguistico, culturale, politico e religioso. Temendo che uno scenario di pluralità educativa avrebbe nuociuto all’unificazione del Paese, si optò per un centralismo statale.⁷ Allievo, in contrapposizione al positivismo liberale e all’idealismo hegeliano, affermava il principio della personalità, intendendo l’uomo come «sintesi vivente di un’anima razionale e di un corpo organico, insieme composti ad unità di essere».⁸ La sua pedagogia affermava lo spiritualismo quale condizione primaria e irriducibile per la difesa della libertà:

La persona non è uno strumento ai voleri altrui, ma è una creatura sacra, fornita di diritti, che vanno rispettati da qualunque potere sociale, da qualunque autorità umana, il diritto all’esistenza, alla verità, alla felicità, alla virtù, sicché se ad esempio la prosperità di un popolo intiero costasse la schiavitù o la distruzione di una sola creatura umana, già per ciò stesso dovrebbe essere detestata come un delitto. Orbene, ponete che la scuola sia una funzione, una proprietà, un’appartenenza della società e soggiaccia al suo assoluto dominio, e allora gli alunni non verranno più educati siccome persone, che appartengono a sé stesse, ed ordinate ad un fine, da cui hanno diritto di non essere deviate, bensì come mancipii del volere sociale, come cose o strumenti in servizio della società.⁹

Allievo, grazie alla sua lotta per la libertà d’insegnamento e la difesa delle scuole cattoliche attraverso l’*Unione pro schola libera* (fondata nel 1907), fu apprezzato anche dal pubblico cattolico più largo, dalla Civiltà Cattolica e da altri studiosi cattolici tendenzialmente neoscolastici.¹⁰

⁶ Cfr. J.M. PRELLEZO, *Giuseppe Allievo negli scritti pedagogici salesiani*, in «Orientamenti Pedagogici» 45 (1998) 267, 393-419.

⁷ A. MARRONE, *Giuseppe Allievo e la libertà d’insegnamento*, in «History of Education & Children’s Literature» 7 (2012) 2, 173-176.

⁸ G. ALLIEVO, *Appunti di Antropologia e Psicologia*, Carlo Clausen, Torino 1906, 3.

⁹ G. ALLIEVO, *La nuova scuola pedagogica ed i suoi pronunciamenti*, Carlo Clausen, Torino 1905, 23.

¹⁰ Cfr. A. MARRONE, *Giuseppe Allievo e la libertà d’insegnamento*, 190-191.

1.1.2. *La reazione della Chiesa tra nuovi equilibri e conservatorismo*

Nell'ultimo quarto dell'Ottocento, sotto la guida di Leone XIII, la Chiesa cambiava leggermente le proprie posizioni nei riguardi del mondo della Belle Époque. Dalle condanne dei governi liberali nell'epoca di Pio IX ci si spostò verso una presa di coscienza di nuovi equilibri e del bisogno di alcune aperture e riforme.

Leone XIII con l'enciclica *Aeterni Patris* (1879) concretizzò lo sforzo di creare una convergenza a livello di pensiero innanzitutto esortando a «rimettere in uso la sacra dottrina di san Tommaso e a propagarla il più largamente possibile, a tutela e ad onore della fede cattolica, per il bene della società, e ad incremento di tutte le scienze».¹¹ Con *Immortale Dei* (1885) la Chiesa fa capire che consente opinioni diverse circa i sistemi politici; nell'enciclica *Libertas* (1888) il papa precisa il concetto di libertà nel contesto legislativo, sociale e politico, affermando che «è opportuno considerare separatamente quelle varie conquiste di libertà che sono un'esigenza dell'epoca nostra»,¹² menzionando come prima la libertà di culto. Anche l'autorità divina non è contrapposta alla libertà dell'uomo: «Questa sacrosanta sovranità di Dio sugli uomini è ben lontana dal sopprimere la libertà o dal limitarla in alcun modo, tanto che, se mai, la protegge e la perfeziona».¹³ L'enciclica *Sapientiae Christianae* (1890) invece afferma nuovi equilibri e autonomie tra Stato e Chiesa, che riflettono la fine dello Stato pontificio. L'enciclica fa leva sull'educazione e afferma fortemente il diritto dei genitori all'educazione dei propri figli. Nella conclusione Leone XIII mette in relazione il bene della società, l'importanza dell'educazione familiare e la necessità di investimenti nelle scuole cattoliche:

Quando si tratta di formare rettamente la gioventù, nessun'opera e fatica sono tanto rilevanti che non se ne possano compiere delle maggiori. In questo sono veramente degni di ogni ammirazione quei cattolici di varie nazioni, che per l'educazione dei loro figli hanno organizzato scuole con grandi spese e maggiore costanza. Bisogna che questi salutari esempi siano imitati dovunque i tempi lo esigono: ma si convinca ognuno che prima di tutto nell'anima dei fanciulli molto può l'educazione domestica. Se l'adolescenza avrà trovato in casa una retta regola di vita, come una palestra di cristiane virtù, la salvezza della società sarà in gran parte assicurata.¹⁴

¹¹ LEONE XIII, *Lettera enciclica Aeterni Patris* (4 agosto 1879) in ASS 12 (1894) 97-115.

¹² LEONE XIII, *Lettera enciclica Libertas* (20 giugno 1888), in ASS 20 (1887) 593-613.

¹³ *Ibid.*, 599.

¹⁴ LEONE XIII, *Lettera enciclica Sapientiae Christianae* (10 gennaio 1890), in ASS 22 (1889-90) 385-404.

Pio X cambiò il *focus* dell'attenzione, concentrandolo sui problemi interni della Chiesa stessa. Da un lato si promosse una riforma catechistica, liturgica e curiale,¹⁵ dall'altro riprese con forza la polemica con i modernisti che culminò nei toni forti e polarizzanti dell'enciclica *Pascendi dominici gregis* del 1907. La tensione della Chiesa con il mondo liberale si proiettava anche al suo interno: «I fautori dell'errore già non sono ormai da ricercarsi fra i nemici dichiarati: ma ciò che dà somma pena e timore, si celano nel seno stesso della Chiesa».¹⁶ La conseguenza era un incremento sia della mentalità di fortezza assediata che dei processi di controllo intraecclesiali.

A livello politico la Chiesa preferiva non scendere direttamente in campo e, mentre il potenziale politico dei partiti cristiani aumentava con l'ampliamento del suffragio e avrebbe potuto essere significativo, come ha dimostrato la storia europea dal 1945 in poi, la Chiesa non appoggiò ufficialmente la formazione dei partiti politici cattolici. I rappresentanti della Chiesa o sostenevano partiti conservatori di vario tipo, oppure mantenevano buoni rapporti con i movimenti nazionalisti non contagiati dal virus del laicismo liberale.¹⁷

I salesiani non parteciparono al dibattito scientifico e alle polemiche con il modernismo, anche se negli scritti della prima generazione si trovano alcuni riflessi del clima culturale attorno alle tematiche della scuola cattolica. Generalmente si continuava a seguire la strategia di don Bosco in una ricerca di soluzioni pratiche per la gestione dei collegi, oratori e scuole professionali. Più che mentalità di fortezza assediata (che era parzialmente presente a livello di pensiero) i salesiani vivevano essenzialmente e praticamente un'epopea di espansione mondiale e a livello di governo centrale affrontavano piuttosto le problematiche di equilibrio tra la crescita numerica e la necessaria e spesso mancante formazione del personale.¹⁸

¹⁵ Cfr. l'enciclica *Acerbo Nimis* per incrementare l'attività catechistica e il nuovo catechismo pubblicato nel 1912 detto Catechismo di Pio X.

¹⁶ PIO X, *Lettera enciclica di S.S. Papa Pio X circa le dottrine moderniste*, in *Atti della Santa Sede circa le Dottrine Moderniste*, Ex Officina Asceterii Salesiani, Augustae Taurinorum 1908, 140.

¹⁷ Cfr. E.J. HOBBSAWM, *L'età degli imperi*, 133-134.

¹⁸ Cfr. J.G. GONZÁLEZ, *Don Rua e i Capitoli Generali da lui presieduti*, in MOTTO (ed.), *Don Michele Rua nella storia*, 176-190.

1.1.3. Identità ed evoluzioni della scuola salesiana

Nel passaggio fra i due secoli gli sviluppi delle scuole salesiane sono collegati con la persona di don Francesco Cerruti, consigliere scolastico della Congregazione dal 1885 fino al 1917, che fu definito alla fine del suo servizio come «il vero sistematore delle scuole e degli studi della Pia Società Salesiana».¹⁹ Il contesto specifico dell'Italia ha portato don Cerruti al rafforzamento della scelta preferenziale per l'educazione classico-umanistica all'interno degli istituti salesiani. Era una scelta motivata soprattutto dalla volontà di essere fedeli agli insegnamenti di don Bosco. Tale atteggiamento è confermato da questo passo del suo *Ricordino educativo-didattico*:

«Ogni giorno, che passa, mi persuado ognor più della necessità, che per noi è dovere, di stare attaccatissimi, *mordicus*, agli insegnamenti di don Bosco, anche in fatto d'istruzione e di educazione e da questi insegnamenti non dipartirci mai, neppure d'un punto, *nec transversum quidem unguem*. Lungi da noi i novatori.²⁰

Un altro motivo, non meno importante e in linea con la pedagogia di Allievo, era di vedere l'educazione nella scuola come una formazione allo stesso tempo religioso-morale e scientifico-letteraria, per non dividere l'aspetto umano e quello cristiano dell'educazione. Chi li separa, secondo don Cerruti, non educa, ma guasta; non edifica, ma distrugge; non esercita, ma tradisce la sua missione. Nelle sue lettere circolari egli è attento sia ai problemi legati alla qualità dell'insegnamento delle lingue, sia all'aspetto cristiano e salesiano dell'educazione.

L'ultimo motivo di questa scelta preferenziale umanistica era legato alla specificità della tradizione e del "genio" italiano, i quali erano più in armonia con la scuola classica, che con la scuola tecnica. L'opposizione tra il mondo tecnico-moderno e quello classico-tradizionale durante il pontificato di Pio X si evidenziò proprio nel dibattito sulla scuola tecnica. Nel Capitolo generale del 1907 si discusse vivacemente il tema e la conclusione fu: «Si concede in via eccezionale l'apertura di convitti-pensionati per scuole tecniche – i singoli casi però debbono essere sottoposti al Capitolo [da intendere "Consiglio"] superiore che li esaminerà volta per volta».²¹ Nel 1911 esistevano già una decina di scuole tecniche salesiane in Italia. In contrasto

¹⁹ A. LUCHELLI, *Don Francesco Cerruti consigliere scolastico generale della Pia Società Salesiana*, SAID Buona Stampa, Torino 1917, 22.

²⁰ F. CERRUTI, *Un ricordino educativo-didattico*, SAID Buona Stampa, Torino 1910, 7.

²¹ *Verbali (11 novembre 1907)*, in ASC D270.

con questo sviluppo, il Capitolo generale adottò allora una posizione più rigida che avrebbe suscitato opposizione: «In ossequio al volere del venerabile don Bosco e del compianto don Rua – contrarii all'introduzione delle scuole tecniche interne nei nostri collegi – gli attuali superiori confermano il principio e dichiarano che anch'essi non intendono ammettere il tecnico interno».²² La discussione andò avanti e si concessero alcune eccezioni, ma generalmente l'istruzione tecnica non fu considerata propria del carisma salesiano. La riforma scolastica del neoidealista Giovanni Gentile nel 1923 rafforzò ulteriormente questa impostazione delle scuole salesiane.²³

Nei paesi dell'America latina la situazione era diversa. Il positivismo appare essere penetrato nelle classi dirigenti della società in un modo più forte. I *científicos* erano considerati i nuovi profeti del progresso di una società arretrata che ruotava attorno alle dinamiche dell'agricoltura. Il primo istituto con educazione scientifica fu il Colegio Pío nato nel 1877 a Villa Colón in Uruguay sotto la direzione di don Luigi Lasagna. Oltre al piano di studi, che integrava le scienze naturali con la letteratura, la morale e la religione, Lasagna aprì all'interno dell'istituto laboratori, musei di biologia e di geologia, un osservatorio meteorologico, astronomico, sismico e magnetico, primo nell'intero Paese.²⁴

Anche in Brasile i salesiani seppero venire incontro alle esigenze della società nella costruzione di una repubblica che voleva essere moderna, ordinata e “progressista”. All'interno delle scuole salesiane si offriva un'educazione religiosa, morale, letteraria, scientifica, artistica e civica (con l'integrazione dell'istruzione militare). La loro proposta educativa era valutata positivamente dai rappresentanti della repubblica e anche la Santa Sede sperava nella collaborazione tra governo e Congregazione per la costruzione di una nuova cristianità nello Stato brasiliano.²⁵

La collaborazione con le autorità statali non era ovviamente senza peri-

²² *Verbali (3 e 4 maggio 1911)*, in ASC D270.

²³ J.M. PRELLEZO, *Linee pedagogiche della Società Salesiana nel periodo 1880-1922. Approccio ai documenti*, in «Ricerche Storiche Salesiane» 23 (2004) 44, 128-130.

²⁴ Cfr. S. BOIX - F. LEZAMA, *Las ciencias en la propuesta educativa del Colegio Pío de Villa Colón (Uruguay) entre 1877 y 1895, en el marco del debate Iglesia-positivismo*, in J.G. GONZÁLEZ et al. (eds.), *L'educazione salesiana dal 1880 al 1922*, vol. 2, 361-384. Interessante è notare lo scontro di due “culture scolastiche”. Lasagna scrive che «i giovanetti di 11 o 12 anni già sono avanzati alle equazioni, ai logaritmi ecc., tutte cose che nessuno di noi sa né spiegare né proseguire», in A. DA SILVA FERREIRA (ed.), *Mons. Luis Lasagna. Epistolario*, vol. 1: (1873-1882), LAS, Roma 1995, 113.

²⁵ Cfr. R. AZZI, *A educação salesiana na emergência da burguesia brasileira*, in J.G. GONZÁLEZ et al. (eds.), *L'educazione salesiana dal 1880 al 1922*, vol. 2, 121-143.

coli. In alcune ispettorie i salesiani riuscirono ad ottenere sussidi per l'andamento delle scuole. Il Belgio salesiano fu il primo paese ad usufruirne per i propri collegi di Liège, Tournai e Gand a partire dal 1896. Il riconoscimento dei titoli ed i requisiti per i sussidi statali implicavano però un'eventuale ispezione e creavano una reale influenza dello Stato sulla scuola salesiana. I salesiani belgi, stipendiati dallo Stato, erano preparati nelle materie specifiche, ma la formazione tipicamente salesiana non era sistematizzata.²⁶

1.1.4. Seconda rivoluzione industriale degli ultimi decenni dell'Ottocento

Alla fine dell'Ottocento il sistema economico subì trasformazioni profonde con implicazioni sociali tali che si può parlare di una seconda rivoluzione industriale. Grazie alle invenzioni tecnologiche nacquero nuovi settori dell'industria, cambiarono i rapporti tra il potere dello Stato e la gestione delle imprese originando una nuova fisionomia dell'economia mondiale. La scienza della seconda metà dell'Ottocento fece molte scoperte nel campo della fisica e della chimica, che furono alla base dello sviluppo industriale dell'epoca. La vera novità fu però un nuovo tipo di rapporto tra scienza, tecnica e produzione. Ingegneri e scienziati assunsero anche il ruolo di titolari delle imprese, mettendo a disposizione le loro scoperte. Nomi come Edison, Siemens, Bell, Dunlop e Bayer divennero le icone del periodo.

I progressi della medicina assieme ai successi dell'industria alimentare, che liberarono i paesi più sviluppati dall'incubo delle carestie, ebbero come effetto un boom demografico. In Europa la vita media passò dai 35 anni della metà del secolo a 50 anni alla fine dell'Ottocento. La popolazione del vecchio continente aumentò nella seconda metà dell'Ottocento del 60%, senza contare i 30 milioni di emigrati trasferitisi in America. Nello stesso tempo la crescita demografica delle nazioni non ancora industrializzate, nonostante l'alto tasso di mortalità, era tra il 20 e il 30%.²⁷ Conseguentemente crebbe anche il numero delle metropoli, ma l'urbanizzazione si fece vedere soprattutto nella proliferazione di grandi e medi centri urbani attorno ai centri industriali: «Possiamo definire il mondo "avanzato" come

²⁶ Cfr. H. DELACROIX, *Cent ans d'école salesienne en Belgique*, in «Ricerche Storiche Salesiane» 9 (1990) 16, 23-24.

²⁷ Cfr. G. SABATUCCI - V. VIDOTTO, *Il mondo contemporaneo. Dal 1848 a oggi*, Laterza, Roma-Bari 2005, 107-116.

un mondo in via di rapida urbanizzazione, e addirittura, nei casi estremi, come un mondo “cittadino”, senza precedenti». ²⁸ In questo contesto cambiarono anche i destinatari preferenziali, i concetti e i metodi dell’educazione salesiana “dei figli del popolo”.

Basandosi su considerazioni insieme umanitarie e utilitaristiche, come il mantenimento della pace sociale, lo Stato si preoccupò di attuare servizi sociali maggiormente diffusi e per tutti. Servizi come l’assicurazione contro gli infortuni, la previdenza per la vecchiaia e i sussidi per i disoccupati si diffusero a partire dalla Germania bismarckiana degli anni Ottanta. Si stabilirono norme e controlli, ancorché non sempre efficaci, per la sicurezza e l’igiene nelle fabbriche, per eliminare il lavoro minorile, stabilire il riposo settimanale e un orario giornaliero con una durata attorno alle dieci ore lavorative. ²⁹

L’America latina è la parte del mondo che subì maggiormente dapprima la colonizzazione e successivamente la massiccia immigrazione dall’Europa. Anche se la maggior parte dei paesi conquistò l’indipendenza all’inizio dell’Ottocento, rimaneva sempre un forte influsso del cosiddetto Primo mondo. Tuttavia si può affermare che il periodo compreso tra il 1880 e il 1914 rappresenta uno dei pochi periodi di stabilità politica della storia latinoamericana contemporanea, stabilità dovuta essenzialmente al fatto che la classe dominante, l’oligarchia, dominava incontrastata. ³⁰

1.1.5. *La Rerum Novarum e la crescente sensibilità sociale dei salesiani*

L’autoconsapevolezza delle masse iniziò a farsi sentire nell’Europa del Settecento, crebbe durante tutto il secolo successivo e culminò negli avvenimenti esplosivi del ventesimo secolo. All’incremento di questo fenomeno contribuirono tre forti elementi interdipendenti: l’alfabetizzazione, la rivoluzione industriale, l’urbanizzazione. Ci furono significativi cambiamenti in campo economico, sociale e politico direttamente attribuibili alla sempre più marcata presenza delle masse popolari sulla scena della vita pubblica. L’emergere della “questione sociale” venne considerata anche dalla Chiesa sotto una nuova luce, pertanto nella *Rerum Novarum* del 1891

²⁸ HOBBSAWM, *L’età degli imperi*, 30.

²⁹ Cfr. FLORES, *Il XX secolo*, 101.

³⁰ Cfr. A. GUTIÉRREZ, *Contexto histórico de Latinoamérica (1880-1922)*, in MOTTO (ed.), *L’Opera Salesiana dal 1880 al 1922*, vol. 1, 53-70; D. POMPEJANO, *Storia dell’America Latina*, Mondadori, Milano 2012.

Leone XIII auspicò per i cristiani il passaggio dall'azione caritativa ad un più incisivo impegno sociale.³¹ Su posizioni nettamente differenti si collocarono i partiti socialisti, tra i quali il Partito Socialista Italiano, fondato a Genova nel 1892, che si caratterizzava in Italia come la prima grande organizzazione con lo scopo di rappresentare gli interessi dei proletari in campo politico.

Il mutato contesto spinse anche diversi salesiani ad occuparsi dei temi sociali ed economici.³² Menzioniamo soprattutto alcuni scritti di personaggi significativi che lavoravano nella formazione dei giovani confratelli e che contribuirono così a creare una nuova mentalità. Il consigliere scolastico don Francesco Cerruti allargò le sue vedute aprendosi alla considerazione delle questioni sociali sotto l'influsso di Giuseppe Toniolo, ordinario di economia politica nell'Università di Pisa. Nel 1893 Cerruti pubblicò *De' principii pedagogico-sociali di S. Tommaso* e cinque anni più tardi un volume destinato ai giovani salesiani con il titolo *Nozioni elementari di morale e d'economia politica*.³³ Attorno al cambio del secolo, don Carlo Maria Baratta, chiamato ad insegnare sociologia ai giovani chierici di Foglizzo, pubblicò *La libertà dell'operaio* e i *Principii di sociologia cristiana*.³⁴ Baratta si muove attorno alle teorie dell'agronomo Stanislao Solari, il quale auspica un ritorno ai campi con una nuova agricoltura razionale in una circolarità di interazioni tra le classi sociali degli agricoltori, degli artigiani e dei proprietari terrieri. Un ultimo esponente che influì sui giovani salesiani attraverso l'insegnamento della morale fu don Luigi Piscetta, con i quattro volumi dei *Theologiae moralis elementa*. Specialmente nel terzo volume, che tratta le questioni della giustizia, l'autore si appoggia non solo su san Tommaso, ma riflette le argomentazioni della *Rerum Novarum* circa le posizioni socialiste, la proprietà privata, il salario giusto e il lavoro delle donne.³⁵

³¹ Cfr. G. CHIOSSO, *Profilo storico della pedagogia cristiana*, La Scuola, Brescia 2004, 89.

³² Cfr. J.M. PRELLEZO, *La risposta salesiana alla "Rerum Novarum". Approccio a documenti e iniziative (1891-1910)*, in A. MARTINELLI - G. CHERUBINI (eds.), *Educazione alla fede e dottrina sociale della Chiesa*. Atti XV Settimana di Spiritualità per la Famiglia Salesiana, SDB, Roma 1992, 39-91.

³³ Cfr. F. CERRUTI, *De' principii pedagogico-sociali di S. Tommaso*, Tipografia Salesiana, Torino 1893; F. CERRUTI, *Nozioni elementari di morale e d'economia politica*, Tip. e Libreria Salesiana, Torino 1898.

³⁴ Cfr. M. BARATTA, *La libertà dell'operaio*, Fiaccadori, Parma 1898; ID., *Principii di sociologia cristiana*, Fiaccadori, Parma 1902.

³⁵ Cfr. L. PISCETTA, *Theologiae moralis elementa*, vol. 3, Ex Officina Salesiana, Augustae Taurinorum 1902.

Le pubblicazioni salesiane, similmente alla sociologia cattolica del tempo, si collocano in un contesto di polemica contro i positivisti e i socialisti, in uno sforzo di identificare chiavi di elaborazione intellettuale-filosofica in grado di offrire risposte diverse da quelle di tipo materialistico, analoghe nella credibilità scientifica ma alternative sotto il profilo dei contenuti. Complessivamente si adottava una logica deduttiva sostanzialmente normativa, connotata da una forte attitudine precettiva. Le pubblicazioni, in seguito alla *Rerum Novarum*, cercavano di essere una «scienza del “dover essere”, i cui interessi si indirizzavano primariamente al “fine”, poi alle “cause” e solo da ultimo ai “fatti”». ³⁶ Esse si presentavano complessivamente come considerazioni fondate disciplinarmente sull’etica, orientate in prospettiva teleologica (ovviamente ultramondana, a differenza del positivismo) con applicazioni utilizzabili in chiave pastorale ed esortativa. Una lettura tipica può essere esemplificata dal discorso di Pietro Ricaldone, consigliere per le scuole professionali, intitolato *Noi e la classe operaia*. Le sue chiavi di lettura, che rimarranno valide per interpretare il suo agire come rector maggiore, ruotano attorno alla causa fondamentale di tutti i mali che è l’allontanamento delle masse da Dio. Il rimedio era lo sforzo educativo per l’elevazione della mente, della cultura generale, della tecnica professionale e del senso artistico. ³⁷

1.1.6. *La nascita delle scuole professionali e agricole salesiane*

Agli inizi degli anni Ottanta dell’Ottocento cominciò un cambiamento significativo dai laboratori d’arti e mestieri alle scuole professionali salesiane. Le ragioni sono sostanzialmente tre: lo sviluppo industriale esigeva lavoratori competenti e così la categoria della scuola professionale comincia a far parte dei programmi dei partiti politici; le implicazioni delle nuove leggi sull’istruzione professionale richiedevano cambiamenti (in Italia la legge del 1878 e in Francia del 1880) e, infine, ma non per ultimo in or-

³⁶ M.M. BURGALASSI, *Itinerari di una scienza. La sociologia in Italia tra Otto e Novecento*, FrancoAngeli, Milano 1996, 122; Nel brano citato il sociologo Marco Burgalassi include anche il salesiano don Baratta tra gli esponenti della sociologia cattolica. Cfr. valutazioni simili in M. WIRTH, *Orientamenti e strategie di impegno sociale dei salesiani di don Bosco (1880-1922)*, in MOTTO (ed.), *L’Opera Salesiana dal 1880 al 1922*, vol. 1, 83-84.

³⁷ Cfr. P. RICALDONE, *Noi e la classe operaia*, Scuola tipografica salesiana, Bologna 1917, 24.

dine di importanza, le esigenze delle sezioni degli artigiani in diverse case richiedevano una ristrutturazione.³⁸ Prima del secondo Capitolo generale del 1880, i responsabili della sezione artigiani di Valdocco inviarono ai capitolari un progetto che parlava dell'opportunità di introdurre una scuola per tutti gli artigiani senza distinzioni di età, capacità, condizione, insieme al bisogno di avere i maestri per le varie materie. Inoltre si chiedeva un mutamento dell'orario delle lezioni, perché dalle scuole serali non si traeva alcun profitto a causa della stanchezza derivante da una giornata piena di lavoro manuale.³⁹

Dal 1893 in poi la parte operaia degli istituti salesiani fu affidata al consigliere professionale che doveva introdurre i necessari miglioramenti. Si era infatti evidenziato uno scarso profitto educativo, le cui cause erano da ricercarsi in: la mancanza di capi del mestiere con qualità cristiane, la scarsità di lavoro nel quale esercitarsi e infine la carenza d'istruzione e di prudenti assistenti, in quanto la sezione studenti attirava naturalmente i chierici, mentre gli artigiani rimanevano abbandonati.

Nel Capitolo del 1886 si giunse a importanti deliberazioni che definirono un triplice indirizzo da dare ai giovani apprendisti: religioso-morale, intellettuale e professionale. La durata del tirocinio di apprendistato fu fissata a cinque anni, classificando gli artigiani in sezioni. Al Consiglio generale venne affidato il compito di elaborare un programma scolastico e, anche se il Capitolo prese delle decisioni, i processi di cambiamento da laboratori a scuole professionali fu abbastanza lento. Solo nel 1898 il nuovo consigliere professionale generale, don Giuseppe Bertello, avviò i primi passi per la trasformazione dai laboratori, legati solo alla professionalità lavorativa, alle scuole professionali, intese come luoghi per educare e formare buoni e competenti operai. Il documento di base vide la luce nel 1903 e fu intitolato *Programma scolastico per le scuole di artigiani della Pia Società Salesiana*.

A tutto ciò si aggiunse l'influsso del "Cenacolo Parmense" formatosi attorno a don Baratta, il quale, insieme con Stanislao Solari, valorizzando le possibilità aperte da elargizioni di terreno ai salesiani in Europa e in America, influi sulla "svolta agricola" nel pensiero di don Rua nei primi anni del Novecento. Le scuole agricole cominciarono a crescere in nu-

³⁸ Cfr. J.M. PRELLEZO, *La «parte operaia» nelle case salesiane. Documenti e testimonianze sulla formazione professionale (1883-1886)*, in «Ricerche Storiche Salesiane» 16 (1997) 31, 357.

³⁹ Cfr. PRELLEZO, *Le scuole professionali salesiane*, 54-55.

mero e nelle pagine del “Bollettino Salesiano” si fecero più frequenti le tematiche riguardanti l’agricoltura. Don Rua vedeva le scuole agricole in controtendenza rispetto allo spopolamento delle campagne, con la finalità di un ritorno alla vita contadina e di una conseguente ricristianizzazione della società.⁴⁰

Una spinta significativa per il cambio di mentalità era connessa con la legge Carcano del 1902 sul lavoro delle donne e dei minorenni negli stabilimenti e nei laboratori industriali. Una regola fondamentale era che per i ragazzi di età inferiore ai quindici anni si doveva prevedere nell’orario giornaliero un tempo per la scuola uguale o maggiore a quello del lavoro, un equilibrio non ancora praticato all’interno degli istituti salesiani.⁴¹ Un altro strumento della promozione delle scuole professionali si ebbe nel 1901 a Valsalice con la prima “Esposizione triennale delle scuole professionali e delle colonie agricole della Pia Società di S. Francesco di Sales”. Lo scopo era di presentare un quadro di quanto si stava facendo nei molteplici istituti per il bene della gioventù operaia e far vedere i prodotti degli artigiani stessi. La seconda esposizione nel 1904 e la successiva nel 1910 testimoniavano una presenza ancora maggiore delle scuole professionali salesiane. È interessante lo spostamento di toni nelle valutazioni delle esposizioni successive: da una lettura prevalentemente celebrativa della seconda edizione a una lettura più critica con finalità di miglioramento da parte del nuovo consigliere professionale don Pietro Ricaldone del 1910.⁴²

1.1.7. Altre opere nel sociale: oratori, asili d’infanzia e convitti per le operaie

Pietro Braido nota come l’oratorio salesiano in questo periodo si sia adattato alla situazione italiana di un Paese «che da rurale si volgeva con crescente accelerazione verso l’industria, con il conseguente urbanesimo e la dislocazione, spesso traumatica, dei giovani, maschi e femmine, dai campi alle fabbriche».⁴³ La situazione dei quartieri popolari, la questione

⁴⁰ Cfr. *Lettera del R.mo D. Michele Rua ai Cooperatori ed alle Cooperatrici Salesiane*, in «Bollettino Salesiano» 26 (1902) 1, 6-7.

⁴¹ Cfr. PRELLEZO, *Le scuole professionali salesiane*, 63-65; P. BAIRATI, *Cultura salesiana e società industriale*, in F. TRANIELLO (ed.), *Don Bosco nella storia della cultura popolare*, SEI, Torino 1987, 343-344.

⁴² Cfr. *Terza esposizione generale delle scuole professionali e agricole della Pia Società Salesiana*, Scuola tipografica salesiana, Torino 1912.

⁴³ P. BRAIDO, *Per una storia dell’educazione giovanile nell’oratorio dell’Italia contemporanea. L’esperienza salesiana*, LAS, Roma 2018, 74.

operaia e gli stimoli della *Rerum Novarum* creavano negli oratori salesiani un'attenzione al sociale con diverse implicazioni. L'allargamento della prospettiva educativa oratoriana è notevole e si è creata una convergenza più forte attorno al fine educativo della "preparazione dei giovani alla vita". Con questa formulazione si intendeva una preparazione non solo religiosa e morale ma l'assistenza nell'inserimento lavorativo e sociale. L'apertura dell'oratorio alla dimensione sociale si esprimeva con una vasta gamma di proposte, implicava lo studio della sociologia e alla fine contribuì all'allargamento della fascia d'età dei destinatari, per prevenire il loro esodo dall'oratorio negli anni più importanti per il loro futuro.

Oltre alle proposte dei Capitoli generali e alle linee pedagogiche di don Rua, che analizzeremo in questo e nel prossimo capitolo, si può vedere un incremento di attenzione generale, un impegno sociale dei cattolici e la focalizzazione degli sforzi verso l'allargamento delle intuizioni oratoriane.⁴⁴ I numeri del "Bollettino Salesiano" degli anni 1918-1919 sono una testimonianza interessante degli sviluppi dell'oratorio in un momento di ripresa postbellica. Si introduce la rubrica oratoriana denominata "Per l'educazione dei figli del popolo" che riferiva le esperienze degli oratori. Il Bollettino presenta anche le attività dell'oratorio modello di Valdocco, il quale prevede per i più grandi l'iniziazione alla vita cristiana attiva e all'apostolato religioso-sociale, facendo dell'oratorio una «palestra educativo-religioso-sociale e [...] un campo sperimentale per le prime prove di vita».⁴⁵ Nel contesto della polemica con gli altri indirizzi di pensiero, il Bollettino suggerisce opere di indirizzo economico-sociale-culturale a integrazione della consueta azione oratoriana, analoghe a quelle attivate dai "Circoli ed Istituzioni anticristiane":

Circoli di cultura; conversazioni sociali; scuole professionali; segretariati del lavoro; l'ufficio d'iscrizione alle casse di previdenza; assicurazioni operaie popolari; conferenze d'igiene professionale; istruzioni sulla legislazione del lavoro; iniziazione alle Conferenze di S. Vincenzo; preparazione a inserirsi nei circoli militari; assistenza dei giovani operai emigranti.⁴⁶

Le FMA affrontano i cambiamenti provocati dall'industrializzazione con l'evoluzione della loro opera tipica, l'asilo d'infanzia. La transizione dalla fa-

⁴⁴ Cfr. *Ibid.*, 49-126.

⁴⁵ *Per l'educazione cristiana dei figli del popolo. L'anno catechistico 1917-18 nel 1° Oratorio festivo di D. Bosco*, in «Bollettino Salesiano» 42 (1918) 12, 242.

⁴⁶ *Per le adunanze mensili. Sosteniamo e moltiplichiamo gli Oratori Festivi*, in «Bollettino Salesiano» 42 (1918) 2, 22.

miglia patriarcale rurale alle forme più moderne legate piuttosto alla vita in città e il lavoro delle donne nelle fabbriche cambiano le dinamiche educative nelle famiglie. Qui si inseriscono le opere dell'educazione dell'infanzia che oltrepassano i semplici asili, pensati nella prima metà dell'Ottocento come strutture di "ricovero" e di assistenza dei bambini delle famiglie più bisognose.⁴⁷ Nel periodo a cavallo tra i due secoli si passa alla denominazione di "scuola infantile" che accentua la dimensione di istruzione.

L'orientamento pedagogico e pratico per la gestione degli asili viene offerto attraverso il *Regolamento-Programma per gli Asili d'infanzia* scritto dalle FMA, rivisto da don Francesco Cerruti e pubblicato nel 1885.⁴⁸ Le linee pedagogiche che orientano la pratica educativa delle maestre giardiniere nell'asilo infantile sono ripartite, seguendo Aporti, in due grandi aree: fisica-intellettuale e morale-religiosa. Il *Regolamento* è introdotto da un cenno storico sugli asili in Italia scritto da Cerruti, che valorizza i contributi di Aporti e Fröbel, integrandoli e dando una importanza maggiore alla parte religiosa. Si prende chiara distanza, almeno teorica, da ogni precocismo o scolasticismo, ricordando la natura del bambino incapace di applicarsi per lungo tempo ad un compito, e quindi si auspica che nella giornata si alternino le attività con gli esercizi ginnici, il canto e la preghiera, prendendo le mosse dall'età e dalle capacità dei bambini. Comunque nello scritto si può notare la tensione tra la tradizione salesiana e lo scolasticismo che implica alcuni irrigidimenti disciplinari.⁴⁹ Nel *Regolamento per i Giardini d'infanzia* del 1912 si vede invece un'enfasi maggiore dato all'impostazione fröbeliana, adottata anche nel corso per le maestre giardiniere a Nizza Monferrato a partire dal 1906. Gli sviluppi pedagogici nei trent'anni che intercorrono tra i due regolamenti si riflettono in un'impostazione che accentua il ruolo dell'intrattenimento piacevole e una divisione più particolarizzata dei ruoli educativi: direttrice dell'asilo, maestre, sottomaestre e inservienti.⁵⁰

⁴⁷ Cfr. ad es. T. FALETTI DI BAROLO, *Sull'educazione della prima infanzia nella classe indigente. Brevi cenni dedicati alle persone caritatevoli*, Chirio e Mina, Torino 1832.

⁴⁸ Cfr. *Regolamento-Programma per gli Asili d'infanzia delle Figlie di Maria Ausiliatrice*, Tip. e Libreria Salesiana, S. Benigno Canavese 1885. Cfr. anche P. CAVAGLIÀ, *Il primo regolamento degli Asili infantili istituiti dalle Figlie di Maria Ausiliatrice (1885)*, in «Rivista di Scienze dell'Educazione» 35 (1997) 1, 23-25.

⁴⁹ Cfr. P. RUFFINATTO, *L'educazione dell'infanzia nell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice tra il 1885 e il 1922. Orientamenti generali a partire dai regolamenti*, in GONZÁLEZ et al. (eds.), *L'educazione salesiana dal 1880 al 1922*, vol. 1, 149-153.

⁵⁰ Cfr. *Regolamenti e Programmi per gli Oratori festivi e per i giardini d'infanzia*, Tip. Silvestrelli e Cappelletto, Torino 1912; P. RUFFINATTO, *L'educazione dell'infanzia*, 156-159.

Il processo della progressiva industrializzazione richiedeva anche mano d'opera femminile e spingeva ragazze appena adolescenti a spostarsi verso le grandi fabbriche, venendosi così a trovare in situazioni a rischio. Le FMA intercettavano il bisogno delle giovani che spesso erano costrette a vivere in ambienti poco sicuri sia dal punto di vista della prevenzione degli infortuni, sia dal punto di vista morale. Il primo convitto per operaie fu aperto nel 1897 presso Cannero sul lago Maggiore e progressivamente il loro numero crebbe, raggiungendo diciannove case nel 1908 e aumentando negli anni successivi.⁵¹ Il convitto si presentò loro come una famiglia nella quale trovare aiuto, comprensione e formazione religiosa in un contesto di dieci o più ore di lavoro, disciplina rigida e scarso salario. In alcuni convitti, annessi a grandi stabilimenti, con centinaia di convittrici, le suore ebbero anche il compito dell'assistenza sul lavoro.⁵²

L'apertura di queste opere è quindi sostenuta da una finalità educativa e non solo assistenziale e si rivela particolarmente opportuna per sostenere, orientare e formare le giovani in questo delicato trapasso sociale. Infatti, nel *Regolamento per i Convitti* edito nel 1913 si puntualizza che l'accettazione di queste opere deve essere subordinata all'effettiva possibilità di perseguire finalità educative e non solo assistenziali, e cioè la formazione religiosa e morale che consente di preparare «ottime figlie di famiglia, oneste e coscienziose operaie, degne e onorate cittadine».⁵³

1.2. Linee pedagogiche dei superiori in un tempo di forte espansione

La successione a don Bosco, l'evoluzione del contesto e le dinamiche di precipitoso sviluppo della Congregazione salesiana sono tre elementi che influirono fortemente sulle linee di governo di don Michele Rua. La lunga collaborazione con don Bosco, in quanto suo vicario, il fascino del fondatore ed educatore della prima generazione dei salesiani e la vivacità dei ricordi predisposero la linea principale del governo della Congregazione e della pedagogia salesiana: la fedeltà a don Bosco. Le sfide del contesto mediterraneo e latinoamericano, i due centri dell'azione educativa salesiana,

⁵¹ Cfr. ROSANNA, *Estensione e tipologia delle opere delle FMA (1872-1922)*, 170.

⁵² Cfr. G. LOPARCO, *L'apporto educativo delle Figlie di Maria Ausiliatrice negli educandati tra ideali e realizzazioni (1878-1922)*, in GONZÁLEZ et al. (eds.), *L'educazione salesiana dal 1880 al 1922*, vol. 1, 161-191.

⁵³ *Regolamenti pei Convitti diretti dalle Figlie di Maria Ausiliatrice*, Tip. Silvestrelli e Cappelletto, Torino 1913, 3-4.

ebbero un'importanza secondaria nella configurazione delle idee pedagogiche, anche se non si può dire lo stesso per le scelte educative pratiche nel periodo di passaggio tra l'Otto e il Novecento.

1.2.1. Michele Rua e la fedeltà creativa al sistema preventivo di don Bosco

Dopo la scomparsa di don Bosco, l'atmosfera tra i salesiani della prima generazione fu ben espressa dal cardinale Alimonda nella predica di trigesima: «Lo vedrò pertanto con più di rispetto che non prima, ma sempre col medesimo affetto tenero, sempre col medesimo cuore innamorato».⁵⁴ Il forte rapporto tra don Rua e don Bosco e la condivisione di vita a Valdocco per decenni predeterminò Rua a sforzarsi di essere un altro don Bosco e a guidare la Congregazione possibilmente nella stessa direzione. Per mesi egli fece radunare il Consiglio superiore nella stessa camera dove don Bosco aveva vissuto i suoi ultimi momenti e tra i primi temi trattati ci fu l'introduzione della causa di beatificazione del fondatore. Nella prima lettera da rettor maggiore don Rua esplicita il suo programma:

Noi dobbiamo stimarci ben fortunati di essere figli di un tal Padre. Perciò nostra sollecitudine dev'essere di sostenere e a suo tempo sviluppare ognora più le opere da lui iniziate, seguire fedelmente i metodi da lui praticati ed insegnati, e nel nostro modo di parlare e di operare cercare di imitare il modello che il Signore nella sua bontà ci ha in lui somministrato. Questo, o figli carissimi, sarà il programma che io seguirò nella mia carica; questo pure sia la mira e lo studio di ciascuno dei salesiani.⁵⁵

La fusione tra aspetti pedagogici, educativi e spirituali era fortemente presente nelle prime generazioni dei salesiani, in quanto fu trasmessa e assimilata dall'esperienza e dal contatto diretto con don Bosco in una formazione di tipo "osmotico", seppure scarsamente elaborata a livello di pensiero.⁵⁶ Il modello della formazione attraverso la condivisione di vita aveva il vantag-

⁵⁴ *Giovanni Bosco e il suo secolo. Ai funerali di trigesima nella chiesa di Maria Ausiliatrice in Torino il 1° marzo 1888*. Discorso del cardinale arcivescovo Gaetano Alimonda, Tipografia Salesiana, Torino 1888, 6.

⁵⁵ M. RUA, *Prima lettera del Nuovo Rettor Maggiore*. Circolare del 19 marzo 1888, in *Lettere Circolari di don Michele Rua ai salesiani*, Scuola tipografica don Bosco, San Benigno Canavese 1940, 18.

⁵⁶ Cfr. P. STELLA, *Don Bosco nella storia della religiosità cattolica*, vol. 2: *Mentalità religiosa e spiritualità*, LAS, Roma 1981, 470-474; P. BRAIDO, *Don Bosco prete dei giovani nel secolo delle libertà*, vol. 2, LAS, Roma 2003, 233-271.

gio di non differenziare la “cristiana educazione della gioventù”⁵⁷ in diverse dimensioni, aree o metodologie che hanno poi la tendenza a essere separate o contrapposte. L’educazione era un insieme vitale trasmesso esperienzialmente e comunicato attraverso una narrazione vivace ed ottimista nel contesto della crescita esponenziale della Congregazione.

Oltre al vantaggio dell’integralità dell’esperienza di vita condivisa con don Bosco, ci sono però diverse difficoltà e trappole insite in quest’approccio esperienziale alla tradizione educativa salesiana. Esse sono facilmente immaginabili ed erano percepite anche da alcune personalità di governo della prima generazione salesiana. Il primo limite era la mancanza di un riferimento testuale sicuro, sia per la formazione dei nuovi salesiani che per le situazioni di difficoltà educative inedite.

Un secondo limite era la tendenza alla ripetizione acritica delle tradizioni tramandate per osmosi, senza distinguere adeguatamente gli elementi fondamentali da quelli secondari legati alle particolarità delle situazioni e dei temperamenti. Calogero Gusmano, il quale accompagnò il primo visitatore straordinario Paolo Albera in America latina nei primi anni del Novecento, riassume bene questa mentalità affermando: «Molte volte per decidere una questione anche minima, si dice: “All’Oratorio si fa così” e questo basta per troncare ogni ulteriore discussione».⁵⁸

I limiti della pratica di imitare Valdocco non si avvertivano ancora per una serie di ragioni. Da un lato c’erano i tanti salesiani che ricordavano e potevano interpretare da diversi punti di vista la loro esperienza di vita con don Bosco. Dall’altro i diversi interventi di governo di don Rua attestano che la fedeltà a don Bosco non era per lui una questione di ripetitività, ma si trattava di fedeltà ad un modello che lui stesso aveva visto evolversi. La quarantina d’anni di vita in forte contatto con don Bosco e la mancanza di un “trattato definitivo” di pedagogia salesiana con disposizioni particolari per ogni situazione furono le coordinate che avrebbero spinto la scelta della fedeltà ad integrarsi con il polo necessario della creatività. La scelta di

⁵⁷ Il termine “cristiana educazione della gioventù” è di don Bosco ed è un concetto integrale che riassume la catechesi, l’educazione morale, preparazione letteraria e professionale, pratica di volontariato, educazione artistica ed espressiva, ecc. in una tradizionale visione cristiana della realtà e della società. Cfr. P. BRAIDO, *Il progetto operativo di Don Bosco e l’utopia della società cristiana*, LAS, Roma 1982; A. GIRAUDDO, *Educazione e religione nel sistema preventivo di don Bosco*, in A. BOZZOLO - R. CARELLI (eds.), *Evangelizzazione e educazione*, LAS, Roma 2011, 271-274.

⁵⁸ C. GUSMANO, *Lettera a D. Barberis* (20 settembre 1900), in P. ALBERA - C. GUSMANO, *Lettere a don Giulio Barberis durante la loro visita alle case d’America (1900-1903)*. Introduzione, testo critico e note a cura di Brenno Casali, LAS, Roma 2000, 84.

essere fedele a un modello, che è in sé innovativo e flessibile, in un modo creativo – conoscendo la diversità del proprio carattere, delle proprie convinzioni e delle situazioni inedite da affrontare – favori i presupposti di un equilibrio importante ma non facile da mantenere. Oltre ad alcuni cambiamenti imposti dalla Santa Sede, nella gestione dei quali non si poteva mantenere un atteggiamento di fedeltà creativa ma solo quello di obbedienza,⁵⁹ si doveva fare i conti con le difficoltà portate dalle dinamiche di una forte crescita ed espansione geografica della Congregazione.

Nei 22 anni del rettorato di don Rua il numero dei confratelli crebbe da poco meno di 800 a più di 4000, il numero delle case si moltiplicò sei volte, con la conseguente moltiplicazione delle ispettorie, che passarono da 6 a 34. Un periodo di crescita così intensa, con i debiti lasciati da don Bosco e le offerte diminuite,⁶⁰ con una formazione che via via non poteva essere più osmotica come nei primi tempi ma era ancora poco regolarizzata,⁶¹ contestualizzò e relativizzò allo stesso tempo l'insistenza di don Rua sulla fedeltà alla tradizione contro ogni "prurito di riforma". Dal punto di vista della novità del contesto educativo che pone nuove domande sono interessanti le aperture di nuove case: nel Medio Oriente connesse alla fusione con la congregazione di don Belloni;⁶² nell'Europa Centrale in mezzo alla polemica sulla vera fedeltà a don Bosco tra don Rua e don Markiewicz;⁶³ negli Stati Uniti con le opere concentrate quasi esclusivamente attorno

⁵⁹ Si tratta soprattutto della proibizione ai superiori salesiani di confessare le persone da loro dipendenti del 1901 e della separazione giuridica e amministrativa dell'Istituto delle FMA avvenuta dal 1906 in poi. Cfr. M. CANINO ZANOLETTY, *Las "pruebas" de D. Rua. La prohibición al superior salesiano de confesar a sus súbditos*, in G. LOPARCO - S. ZIMNIAK (eds.), *Don Michele Rua primo successore di don Bosco. Trattati di personalità, governo e opere. Atti del 5° Convegno Internazionale di Storia dell'Opera Salesiana Torino 28 ottobre - 1 novembre 2009*, LAS, Roma 2010, 103-137; G. LOPARCO, *L'autonomia delle Figlie di Maria Ausiliatrice nel quadro delle nuove disposizioni canoniche*, in MOTTO (ed.), *Don Michele Rua nella storia (1837-1910)*, 409-444.

⁶⁰ Cfr. F. DESRAMAUT, *Vita di don Michele Rua, primo successore di don Bosco (1837-1910)*. Edizione a cura di Aldo Giraud, LAS, Roma 2009, 164-165.

⁶¹ L'accento maggiore è sulla regolarizzazione dei noviziati, ma le altre fasi formative sono ancora lontane da un ritmo ordinario, una situazione che richiederà attenzione successiva di don Rinaldi e di don Ricaldone. Cfr. *Deliberazioni del quinto Capitolo Generale della Pia Società Salesiana tenuto in Valsalice presso Torino nel settembre 1889*, Tipografia Salesiana, S. Benigno Canavese 1889, 25.

⁶² Cfr. P.G. GIANAZZA, *Don Rua e la fondazione salesiana di Alessandria d'Egitto*, in LOPARCO - ZIMNIAK (eds.), *Don Michele Rua primo successore di don Bosco*, 805-878.

⁶³ Cfr. S. ZIMNIAK, *Salesiani nella Mitteleuropa. Preistoria e storia della provincia Austro-Ungarica della Società di S. Francesco di Sales (1868 ca.-1919)*, LAS, Roma 1997, 69-110.

all'assistenza degli emigrati italiani,⁶⁴ e nei contesti inediti dell'Asia orientale (India, Macau, Cina).

La grande crescita delle opere in America latina fa vedere anche alcune esperienze interessanti d'inculturazione con le tribù di Shuar nell'Ecuador, inizialmente non molto riuscita,⁶⁵ e con i Bororo nel Mato Grosso del Brasile. L'ultima esperienza menzionata è importante in quanto ci mostra più chiaramente l'atteggiamento di fedeltà creativa di don Rua. Quando Luigi Lasagna aprì la missione del Mato Grosso, aveva un vero programma di azione, fatto in base alle conoscenze che aveva acquisito sulla realtà della regione. Don Rua da parte sua aveva tracciato sagge norme di azione missionaria nelle sue lettere a don Balzola. Partendo dall'esperienza delle *reducciones* nella Terra del Fuoco, egli man mano affrontò diversi temi come il ruolo del missionario, il lavoro, la salute, l'educazione igienica, la nudità degli indigeni, la condizione della donna, il matrimonio, l'educazione religiosa ecc., guardando il contesto amazzonico e adottando una logica abbastanza flessibile e graduale.⁶⁶

A quanto sembra, salvo qualche rara eccezione, i direttori delle riduzioni nel Brasile ignoravano tanti dei suoi consigli, in quanto si voleva che gli *indios*, passando dalla vita nomade alla vita sedentaria, imparassero a guadagnarsi i mezzi per la propria sussistenza. Nella dinamica dell'autosufficienza i direttori vennero pressati dal bisogno della sopravvivenza e in non pochi casi l'impegno gestionale e lavorativo sostituì la stessa preoccupazione per l'evangelizzazione ed educazione cristiana della popolazione.⁶⁷

⁶⁴ Cfr. F. MOTTO, "L'Italia degli Stati Uniti" chiama, don Rua risponde, in LOPARCO - ZIMNIAC (eds.), *Don Michele Rua primo successore di don Bosco*, 993-1011; M. MENDEL, *Don Michele Rua e il lavoro salesiano nell'Est degli Stati Uniti 1898-1910*, in *Ibid*, 1013-1035.

⁶⁵ J. BOTTASSO, *Los salesianos y la educación de los Shuar 1893-1920. Mirando más allá de los fracasos y los éxitos*, in GONZÁLEZ et al. (eds.), *L'educazione salesiana dal 1880 al 1922*, vol. 2, 237-249.

⁶⁶ Cfr. A. FERREIRA DA SILVA, *La missione salesiana tra gli indigeni del Mato Grosso nelle lettere di don Michele Rua (1892-1909)*, in «Ricerche Storiche Salesiane» 12 (1993) 22, 48-54.

⁶⁷ A. DA SILVA FERREIRA, *La crisi della missione tra i Bororo e l'apertura al nuovo campo di apostolato nel sud del Mato Grosso (1918-1931)*, in «Ricerche Storiche Salesiane» 11 (1992) 21, 177-185.

1.2.2. *Bontà e zelo dell'educatore per un'educazione profonda e duratura*

La fedeltà a don Bosco, oltre all'atteggiamento di fedeltà creativa nell'adattamento delle opere educative, era espressa da don Rua con alcune modalità tipiche. Una prima connotazione è legata al metodo educativo tipicamente salesiano: la bontà. Come il tema precedente della fedeltà creativa si colloca in un contesto di una espansione mondiale, così il tema della bontà è interpretato in un quadro in cui predomina il collegio salesiano, il quale, in quanto struttura, preferisce un approccio regolamentato e disciplinare all'educazione.⁶⁸

Non mancano frequenti richiami all'applicazione del sistema preventivo nel contesto disciplinare dei collegi salesiani. Nella lettera sullo spirito di don Bosco si legge: «Perché non rimanga lettera morta il sistema preventivo, [il direttore] faccia leggere sovente le auree pagine che ne scrisse don Bosco. Invigili perché siano banditi i castighi troppo lunghi, penosi ed umilianti, e perché nessun Superiore, maestro od assistente trascorra fino a battere i giovani».⁶⁹ Don Rua commenta gli esiti dell'ottavo Capitolo generale con il promemoria dello «stretto dovere di possedere lo spirito e di vivere di vita salesiana. E ciò consiste nel lavorare, specie a pro della gioventù, collo spirito e col sistema di don Bosco, tutto improntato di dolcezza e di bontà».⁷⁰

L'applicazione del sistema preventivo in una chiave di bontà non è espressa solo nel contesto anti-repressivo delle questioni disciplinari, ma si accentua pure con l'uso di due principi educativi propositivi: lo zelo che anima l'attività educativa e l'educazione del cuore. Si evoca lo zelo del

⁶⁸ Don Rua si trova in sintonia con gli ultimi richiami di don Bosco a praticare il Sistema Preventivo in un contesto collegiale. Cfr. ISTITUTO STORICO SALESIANO, *Fonti Salesiane. I. Don Bosco e la sua opera*, LAS, Roma 2014, 442-256.

⁶⁹ M. RUA, *Santificazione nostra e delle anime a noi affidate*. Circolare del 24 agosto 1894, in *Lettere di don Rua*, 119-120; cfr. anche altri riferimenti alla problematica disciplinare: J.M. PRELLEZO, *Le scuole professionali salesiane (1880-1922). Istanze e attuazioni viste da Valdocco*, 76-80; W.J. DICKSON, *Prevention or repression. The reception of don Bosco's educational approach in English Salesian Schools*, in GONZÁLEZ et al. (eds.), *L'educazione salesiana dal 1880 al 1922*, vol. 1, 215-236; F. CASELLA, *Il contesto storico-socio-pedagogico e l'educazione salesiana nel Mezzogiorno d'Italia tra richieste e attuazioni (1880-1922)*, in GONZÁLEZ et al. (eds.), *L'educazione salesiana dal 1880 al 1922*, vol. 1, 310-313.

⁷⁰ M. RUA, *Felice esito dell'VIII Capitolo Generale. Come apprezzano le opere nostre*. Circolare nell'ottava della festa dell'Immacolata Concezione 1898, in *Lettere di don Rua*, 195. Per l'elaborazione dell'idea del Sistema Preventivo nel periodo studiato cfr. PRELLEZO, *Linee pedagogiche della Società Salesiana*, 101-104.

da mihi animas cetera tolle di don Bosco che «non diede un passo, non pronunziò parola, non mise mano ad impresa che non avesse di mira la salvezza della gioventù». ⁷¹ Si deve tuttavia tenere anche sempre presente l'orizzonte dello sviluppo numerico e geografico della Congregazione:

Con immensa consolazione potei assicurarmi che voi tutti siete animati dalla miglior volontà di fare il bene. Ne è anche prova evidente quell'ardore, che io credetti talora perfino mio dovere di frenare, con cui si cerca di estendere la cerchia dell'apostolato salesiano. [...] Si degni il Signore esaudire le mie suppliche e conservare sempre vivo ne' nostri cuori quel fuoco sacro che vi si accese quando udimmo don Bosco gettare quel grido potente: *da mihi animas*, e lo vedemmo consumare le sue forze e la sua vita nell'esercizio della carità. Ma voi, o figli carissimi, dal canto vostro vegliate perché questo buon volere sia sempre congiunto ad una grande purità d'intenzione, sia inaccessibile ad ogni scoraggiamento, e sia mai sempre guidato dall'ubbidienza. ⁷²

Lo zelo che anima l'attività salesiana è collegato da don Rua con il prototipo della «fisionomia bonaria e sempre raggianti di carità e dolcezza» di don Bosco, che è un'imitazione del «divino modello Gesù Cristo». ⁷³ Nel magistero di don Rua la base dell'agire educativo amorevole e zelante è la persona virtuosa dell'educatore salesiano che si mette in una posizione di discepolo di Cristo ispirato dal modello del fondatore. Varie volte si raccomanda ai direttori di oratorio di attirare i giovani più con lo zelo e con la carità che con le attrattive degli ambienti oratoriani moderni, i quali offrono una ricchezza di divertimenti. ⁷⁴

Un altro tema tipico di don Rua, legato allo zelo e alla carità, è l'educazione del cuore. Nel vocabolario delle circolari e nel "Bollettino Salesiano" il primo successore di don Bosco usa il termine con molta frequenza. Il "cuore" appare più di ottocento volte, superando altri termini religiosi ed educativi come Dio, Gesù, Maria, Ausiliatrice, oratorio, missioni, ecc. Nelle lettere parla con più frequenza solo di don Bosco e dei salesiani. In continuità con don Bosco, Rua non intende per cuore né un sinonimo di sentimentalismo né l'educazione delle emozioni. Piuttosto il termine cuore

⁷¹ RUA, *Santificazione nostra*, 110.

⁷² M. RUA, *Disastro Brasileno. Avvisi vari e consigli*. Circolare del 29 gennaio 1896, in *Lettere di don Rua*, 145-146.

⁷³ M. RUA, *Lo spirito di D. Bosco - Vocazioni*. Circolare del 14 giugno 1905, in *Lettere di don Rua*, 524.

⁷⁴ Cfr. M. RUA, *Vocazioni - Militari - Oratorii Festivi*. Circolare del 29 gennaio 1894, in *Lettere di don Rua*, 474-475; M. RUA, *Gli Oratorii Festivi*. Circolare del 29 gennaio 1893, in *Ibid*, 461.

si riferisce al centro dell'identità personale, delle convinzioni profonde, delle motivazioni, dell'agire morale e quindi delle qualità relazionali.⁷⁵ In questo senso l'educazione dei cuori caratterizza il metodo educativo nella direzione di una bontà e pazienza senza sdolcinare il nucleo teleologico della proposta salesiana di educare buoni cristiani e onesti cittadini:

Ricordiamoci poi che noi mancheremmo alla parte più essenziale del nostro compito, se ci riducessimo solo ad impartire l'istruzione letteraria, senza unirvi l'educazione del cuore. A questo soprattutto dobbiam mirare, a formare dei nostri allievi dei buoni cristiani, degli onesti cittadini, coltivando pure le vocazioni che fra loro s'incontrano.⁷⁶

Inoltre, l'educazione del cuore possiede anche un aspetto di profondità e durabilità. Rua raccomanda di educare le convinzioni radicate nel cuore, che produrranno frutti anche quando gli allievi non saranno più presenti nelle case salesiane. Attraverso l'amorevolezza «le verità seminate ne' loro cuori erano profondamente radicate e non erano rimaste senza frutto».⁷⁷ Collegata con il tema è la devozione al Sacro Cuore di Gesù, tanto cara a don Rua, presentata nell'emblematica lettera del 21 novembre 1900, nella quale raccomanda la consacrazione di tutti gli allievi e i operatori al Sacro Cuore.⁷⁸ Nella scia degli strumenti pratici molto cari a don Bosco per l'educazione preventiva del cuore, oltre ai sacramenti ed agli esercizi spirituali,⁷⁹ è proposta la cura delle buone letture e l'allontanamento dei libri contrari «alla moralità od ai sani principii di religione e di pietà, di cui devono essere informati i cuori dei nostri, dipendenti ed allievi, per riuscire veri educatori della gioventù e buoni cristiani».⁸⁰

⁷⁵ Per "l'antropologia del cuore" in don Bosco cfr. la sintesi in P. STELLA, *Don Bosco*, Bologna, Il Mulino, 2001, 59-62 che riprende P. STELLA, *Don Bosco nella storia*, vol. 2: *Mentalità religiosa e spiritualità*, 37-50.

⁷⁶ M. RUA, *Studi letterarii*. Circolare del 27 dicembre 1889, in *Lettere di don Rua*, 45-46.

⁷⁷ RUA, *Vocazioni - Militari - Oratorii Festivi*, 473.

⁷⁸ Cfr. M. RUA, *La consacrazione della nostra Pia Società al Sacro Cuore di Gesù*. Circolare del 21 novembre 1900, in *Lettere di don Rua*, 231-279. Per una contestualizzazione più approfondita cfr. A. GIRAUDO, *Linee portanti dell'animazione spirituale della congregazione salesiana da parte della direzione generale tra 1880 e 1921*, in «Ricerche Storiche Salesiane» 23 (2004) 44, 85-89.

⁷⁹ Cfr. M. RUA, *Il Sacramento della Penitenza. Norme e consigli*. Circolare del 29 novembre 1899, in *Lettere di don Rua*, 198; M. RUA, *Norme per gli esercizi spirituali dei giovani*. Circolare del 1° marzo 1893, in *Ibid.*, 97.

⁸⁰ M. RUA, *Convocazione del Capitolo Generale [5°] ed Avvisi*, in *Lettere di don Rua*, 34.

1.2.3. Le linee per gli oratori e per gli ex-allievi

Per Rua l'educazione oratoriana fu una delle maggiori aree dell'applicazione del principio di fedeltà creativa. Il terzo Capitolo generale nel 1883 ricorda la tradizione oratoriana dicendo che «il primo esercizio di carità della Pia Società di S. Francesco di Sales è di raccogliere giovanetti poveri ed abbandonati, per istruirli nella santa cattolica religione, particolarmente nei giorni festivi».⁸¹ Nel periodo dei congressi sugli oratori, don Rua si dimostrò il protagonista del loro sviluppo, dei quali amò e caldeggiò la fondazione e l'accrescimento, l'oculata e creativa gestione, l'instancabile miglioramento e l'apertura ai giovani più avanti in età mediante i circoli e le scuole di religione.⁸² Durante il suo rettorato il CG7 (1895) maturò alcune decisioni e proposte di non poco conto:

- 1) la scelta di un membro del Consiglio superiore in particolar modo incaricato degli oratori festivi;
- 2) l'apertura di oratori separati dalle case salesiane, con scuole diurne e serali;
- 3) l'organizzazione in essi di una scuola di religione;
- 4) l'auspicabile apertura degli oratori per tutta la giornata;
- 5) la cura della dovuta assistenza.⁸³

L'insistenza sul tema e, in particolare, i richiami e le precisazioni circa taluni aspetti, muove a pensare che l'accoglienza degli orientamenti segnalati non sempre sia stata unanime. Nel 1896, facendo un rapido resoconto sull'ultimo Capitolo, don Rua prendeva l'occasione per rivelare sentimenti che da tempo desiderava manifestare: anzitutto la sua consolazione «al vedere lo sviluppo degli oratorii festivi. Di fatto da quando io vi incoraggiava, in più circostanze negli anni scorsi, ad occuparvi sempre con maggior zelo a questo riguardo, vidi crescere notevolmente il numero di detti oratorii».⁸⁴

⁸¹ *Deliberazioni del Terzo e Quarto Capitolo Generale della Pia Società Salesiana, tenuti in Valsalice nel settembre 1883-86*, Tip. e Libreria Salesiana, S. Benigno Canavese 1887, 22. Cfr. anche M. RUA, *Viaggio di D. Rua in Spagna. Antichi Allievi - Consigli*. Circolare del 2° gennaio 1900, in *Lettere di don Rua*, 500-501.

⁸² Cfr. E. CERIA, *Annali della Società Salesiana*, vol. 3, Torino, SEI, 1946, 791-802. L'insistenza di don Rua sull'importanza degli oratori riflette anche la diffusa marginalizzazione degli oratori e una certa diffidenza verso le conclusioni dei congressi. Cfr. P. BRAIDO, *Per una storia dell'educazione giovanile nell'oratorio*, 122-124.

⁸³ Cfr. *Deliberazioni del Settimo Capitolo Generale della Pia Società Salesiana*, Tip. e Libreria Salesiana, S. Benigno Canavese 1896, 90-104.

⁸⁴ M. RUA, *Resoconto del VII Capitolo Generale. Disposizioni varie*. Circolare del 2

Michele Rua accentuò diverse volte la priorità del catechismo: «Secondo la mente di don Bosco quegli oratorii in cui non si facesse il catechismo, non sarebbero che ricreatorii; cesserebbero di essere salesiani quegli istituti ove non s'insegnasse debitamente la religione, specie coi catechismi».⁸⁵ Raccomandò anche la diffusione delle buone pratiche: la proposta degli esercizi spirituali con un accento vocazionale esplicito, la formazione di giovani ausiliari degli oratori nelle scuole salesiane, le gare catechistiche, la comodità di accostarsi ai sacramenti, la fondazione di circoli operai e l'aggregazione alle casse di risparmio.⁸⁶

Il successo del maggior numero di oratori aperti e le motivazioni verso l'educazione oratoriana erano spesso accompagnati da una scarsità di locali, mezzi e personale. In questo contesto il rettor maggiore segnala la priorità dell'amore e dello zelo: «Altrove noi troveremmo vaste sale, ampi cortili, bei giardini, giochi d'ogni fatta: ma noi amiamo meglio venir qui ove non c'è niente, ma sappiamo che ci si vuol bene»; e prosegue: «Lo zelo dei confratelli ha supplito la mancanza di questi mezzi».⁸⁷

L'oratorio è visto da don Rua anche come l'ambiente di una formazione solida: «I buoni principii, seminati ne' loro cuori, mettano profonde radici»⁸⁸ e aiutino a mantenere l'identità cristiana in ambienti avversi alla fede. Ma non solo, poiché i giovani sono visti come coloro che esercitano un vero apostolato in seno alle loro famiglie.⁸⁹ A questo punto l'oratorio salesiano è considerato come un centro d'irradiazione e viene esplicitamente legato all'Associazione degli antichi allievi: «Dagli oratori festivi all'Associazione degli antichi allievi è breve il passo».⁹⁰ Tra le diverse finalità educative dell'Associazione sono menzionate: il sostegno vicendevole nel mondo, il mantenimento dello zelo della vita cristiana, il profitto per le loro famiglie, la creazione di una rete di sostegno anche nell'aiuto materiale, nella ricerca del lavoro e nel soccorso nelle infermità.⁹¹

luglio 1896, in *Lettere di don Rua*, 484.

⁸⁵ RUA, *Lo spirito di D. Bosco*, 528.

⁸⁶ Cfr. RUA, *Gli Oratorii Festivi*, 460-461; ID., *Vocazioni - Militari - Oratorii Festivi*, 473-474; ID., *Resoconto del VII CG*, 485.

⁸⁷ RUA, *Gli Oratorii Festivi*, 461.

⁸⁸ *Ibid.*

⁸⁹ RUA, *Vocazioni - Militari - Oratorii Festivi*, 473.

⁹⁰ RUA, *Viaggio di D. Rua in Spagna*, 501.

⁹¹ M. RUA, *Carità fraterna - Vari fatti consolanti*. Circolare del 24 giugno 1893, in *Lettere di don Rua*, 494-495.

1.2.4. Applicazioni della Rerum Novarum

Nel sesto Capitolo generale, tenutosi a Valsalice nel 1892 a un anno e mezzo di distanza dalla pubblicazione della *Rerum Novarum*, si ebbe un interessante allargamento dei compiti degli oratori. La domanda centrale attorno alla quale ruotavano gli schemi proposti fu: “Come applicare nei nostri ospizi ed oratori gl’insegnamenti pontifici sulla questione operaia, soprattutto l’enciclica *Rerum Novarum (de conditione opificum)*”. Molte erano state le proposte avanzate nel processo precapitolare; dal testo ufficiale delle deliberazioni risultano approvate le seguenti:

1) «per premunire contro gli errori moderni gli alunni dei nostri ospizi ed oratorii festivi si facciano loro a quando a quando conferenze sopra il capitale, il lavoro, la mercede, il riposo festivo, gli scioperi, il risparmio, la proprietà ecc., evitando d’entrare in politica. Giova assai a questo fine propagare i seguenti libri: Il lavoratore cristiano (*Le travailleur chrétien*), Il portafoglio dell’Operaio di Cesare Cantù, attenzione! Buon senso e buon cuore;

2) si consiglia di dar loro come premii libretti delle casse di risparmio;

3) ove esistono Società operaie e cattoliche, si indirizzino loro, o accompagnandoli personalmente o con una lettera, i giovani che escono dalle nostre case o che frequentano i nostri oratori. La Compagnia di S. Giuseppe sarà una preparazione a tali società;

4) si favoriscano e si aiutino per quanto sta in noi dette associazioni cattoliche, si indirizzino ad esse il maggior numero di individui, conformandoci ai desideri espressi da Leone XIII nella sua enciclica *Rerum Novarum* e di don Bosco». ⁹²

Le deliberazioni ebbero vari echi da parte del rettor maggiore e anche nel successivo Capitolo. Nella sua lettera del 1896 don Rua non si sofferma su ragionamenti, ma ripropone le associazioni a scopo di promozione sociale:

Vorrei che si studiasse se il far aggregare i giovani a qualche circolo operaio cattolico, o il fondare altre compagnie e circoli nel medesimo oratorio, o il promuovere tra loro e facilitare l’aggregazione alla cassa di risparmio, od altro, possa giovare all’uopo. Ho nominato in particolare la cassa di risparmio, perché pare una delle istituzioni più utili a formare l’artigiano all’economia e perciò alla

⁹² *Deliberazioni dei sei primi capitoli generali della Pia Società Salesiana precedute dalle Regole o Costituzioni della medesima*, Tip. e Libreria Salesiana, S. Benigno Canavese 1894, 313-314.

temperanza, al buon costume e procurargli l'agiatezza ed il benessere, e perché è istituzione benefica ai nostri tempi e raccomandata dal S. Padre Leone XIII e perché già da don Bosco in qualche modo promossa nell'Oratorio primitivo unitamente alla società di mutuo soccorso, cosa che recò allora gran bene e che spero continuerebbe a produrre.⁹³

Il rettor maggiore non si esprime frequentemente sui temi sociali e sulla questione operaia. Tuttavia, preferendo agire e coinvolgere altri nella cooperazione, si può notare un evento che catalizzò l'attenzione al sociale: il primo Congresso Internazionale dei Cooperatori Salesiani a Bologna nel 1895. L'assemblea, presieduta da don Rua, fu un segno di buona volontà nel lavorare per il bene degli operai soprattutto in termini di educazione religiosa con il tema connesso del riposo festivo, di miglioramento dell'ambiente delle officine e di promozione delle associazioni operaie.⁹⁴ Descrivendo il congresso, lo storico salesiano Francis Desramaut valuta l'atteggiamento salesiano sulla questione sociale: «Nulla di rivoluzionario in queste mozioni dal tenore moralizzante. Non appare la parola giustizia; predomina il senso di carità».⁹⁵ Infatti la risposta salesiana nella questione sociale fu soprattutto educativa, religiosa e pratica, con capacità di mediazione tra il mondo operaio e il mondo imprenditoriale.

Oltre agli sviluppi delle scuole professionali salesiane, delle associazioni sociali negli oratori e la fondazione dei convitti per le operaie da parte delle FMA, don Rua appoggiò la creazione di una Società di Mutuo Soccorso delle Giovani Operaie Cattoliche. Sostenendo la signorina Cesarina Astesana, una laica intraprendente, nacque un'opera di alleanza tra le patronesse e le operaie in uno sforzo costante e sollecito rivolto alle giovani lavoratrici affinché vincessero la loro apatia, prendessero coscienza che la loro condizione di vita era anormale e pertanto si impegnassero per il loro riscatto sociale. Le patronesse dovevano essere «li non a rappresentare la filantropia mondana, che si sforza di farsi conoscere e di far stampare il proprio nome, ma [...] a mostrare un progresso dei tempi presenti, un frutto della concordia fra capitale e lavoro».⁹⁶ Per don Rua la via pacifica e preventiva verso la questione sociale era da preferire in un ambiente turbolen-

⁹³ RUA, *Resoconto del VII CG*, 485.

⁹⁴ *Atti del primo Congresso Internazionale dei Cooperatori Salesiani*, Tipografia Salesiana, Torino 1895, 186-188.

⁹⁵ DESRAMAUT, *Vita di don Michele Rua*, 350.

⁹⁶ «Lavoratrice» 1 (1902) 1, 2; Per i riferimenti alla salesianità dell'Astesana cfr. G. DRAGO, *La promozione della donna*, in R. SPIAZZI (ed.), *Enciclopedia del pensiero sociale cristiano*, Studio Domenicano, Bologna 1992, 843.

to nel quale si faceva strada l'ideologia marxista per via del movimento socialista. Un caso concreto che ci fa capire la mentalità di don Rua fu la sua mediazione nel lungo sciopero degli operai dello stabilimento Anselmo Poma nel 1906, descritto dal giornale "Momento" come «trionfo dell'opera paterna di quel venerando sacerdote ch'è don Rua».⁹⁷

1.3. Le prime formulazioni della pedagogia salesiana da parte dei collaboratori di don Bosco

Un'implementazione dei principi indicati della fedeltà a don Bosco, dello zelo e dell'educazione del cuore per formare buoni cristiani e onesti cittadini avvenne nella collaborazione della prima generazione di salesiani educati da don Bosco. Tra questi emergono soprattutto il primo maestro dei novizi don Giulio Barberis, il consigliere scolastico generale don Francesco Cerruti e il consigliere professionale generale don Giuseppe Bertello, i quali lasciarono una forte impronta nell'impostazione delle idee e delle strutture educative salesiane.

Interessante e importante è l'armonia di vedute in ambito pedagogico e la collaborazione effettiva nel governo della Congregazione. Ne possono essere indici gli scambi di vedute e il feedback che intercorreva tra Barberis e Cerruti, l'apprezzamento e le raccomandazioni di lettura degli scritti di Cerruti e di Barberis da parte di don Rua o le circolari elaborate insieme tra Cerruti e Bertello.⁹⁸ Le ragioni della loro sinergia sono facilmente riconducibili sia alla forte esperienza formativa vissuta con don Bosco nell'oratorio di Valdocco che allo studio delle stesse fonti e degli stessi pedagogisti.

1.3.1. La "Pedagogia sacra" di Giulio Barberis come testo formativo di base

A Valdocco fu istituita una scuola di pedagogia sacra dal 1874, che aveva finalità di formazione dei futuri educatori e non tanto di sistematiz-

⁹⁷ DESRAMAUT, *Vita di don Michele Rua*, 354.

⁹⁸ RUA, *Studi letterarii*, 38; M. RUA, *Spirito di povertà - Formazione religiosa. Circolare del 5 agosto 1900*, in *Lettere di don Rua*, 221; F. CERRUTI - G. BERTELLO, *Circolare del 29 gennaio 1899*, in G. BERTELLO, *Scritti e documenti sull'educazione e sulle scuole professionali*. Introduzione, premesse, testi critici e note a cura di José Manuel Prellezo, LAS, Roma 2010, 131-133; *Appunti di pedagogia di Giulio Barberis (1847-1927)*. Introduzione, testi critici e note a cura di José Manuel Prellezo. Postfazione di Dariusz Grządziel, LAS, Roma 2017, 30.

zazione del pensiero pedagogico.⁹⁹ Giulio Barberis, il primo maestro dei novizi e incaricato della scuola di pedagogia, appunta così le istruzioni di don Bosco: «Riguardo alla pedagogia io desidero molto che sia uno studio fatto apposta per noi. Sia ad es. intitolato: il maestro e l'assistente salesiano; un capo dirà come deve comportarsi l'assistente in dormitorio, altro: l'assistente di passeggiata, l'assistente di chiesa, l'assistente di scuola ecc.; come deve comportarsi il maestro salesiano per riguardo alla puntualità del trovarsi in classe, riguardo alla disciplina, riguardo ai premi, ai castighi ecc. Queste cose insegnarle nell'anno di prova; ed anche farle stampare in modo che serva di libro di testo per noi».¹⁰⁰

Nel 1897 il rector maggiore don Rua volle che gli *Appunti* fossero stampati, motivando la decisione con l'espansione della Congregazione, che aveva portato anche a un decentramento della formazione. Scrive Barberis nell'introduzione: «Essi però devono servire per uso esclusivamente nostro, e non sono adatti ad essere pubblicati per altri, poiché con questi non si ha in mira di fare un trattato completo di pedagogia; ma di considerare i giovani quali sono nelle varie nostre case, e senza tante teorie, aiutare nella pratica i nostri confratelli nel difficile compito di educarli bene».¹⁰¹ Successivamente il libro degli *Appunti* di pedagogia sacra ebbe un'importante diffusione nel mondo salesiano con diverse traduzioni e creò quindi un punto di partenza per "fare" pedagogia salesiana.

Nella stesura degli *Appunti* Barberis sceglie una metodologia compilativa particolare. Non essendo lui stesso un pedagogista ma piuttosto un formatore vocazionale, si colloca in una posizione di testimone significativo: «Il nostro gran padre ci lasciò un sistema di educazione in piccolissima parte scritto, nella maggior parte stampato nella mente e nei cuori di noi che ebbero la fortuna di avvicinarlo per vari lustri».¹⁰² Dato il procedere compilativo attorno a una tradizione educativa esperienziale, diventano interessanti tre punti del suo approccio: 1. la scelta degli autori di riferimento, 2. la composizione degli argomenti e, infine, 3. l'immagine di don Bosco che emerge dal suo scritto.

La base d'ispirazione determinante per la compilazione degli *Appunti*

⁹⁹ J.M. PRELLEZO, *Valdocco nell'Ottocento tra reale ed ideale (1866-1889). Documenti e testimonianze*, LAS, Roma 1992, 193.

¹⁰⁰ *Cronichetta*, quaderno 11, 4 in *Appunti di pedagogia di Giulio Barberis*, 7. Cfr. anche M. FISSORE, *Il ruolo di don Giulio Barberis nell'organizzazione del primo noviziato salesiano*, in «Ricerche Storiche Salesiane» 34 (2015) 65, 189.

¹⁰¹ *Appunti di pedagogia di Giulio Barberis*, 31.

¹⁰² *Ibid.*, 33.

sono due opere di pedagogisti torinesi filorosminiani: *Della pedagogica* di Giovanni Antonio Rayneri¹⁰³ e *Studi Pedagogici* di Giuseppe Allievo,¹⁰⁴ di cui Barberis segue la struttura argomentativa e la suddivisione delle tematiche. G.A. Rayneri (1810-1867) fu un sacerdote pedagoga, docente all'Università di Torino, che seguì la linea di Antonio Rosmini e di Ferrante Aporti. Egli fu un personaggio dominante nel gruppo sorto attorno alla rivista "Educatore Primario", il quale manteneva contatti con l'ambiente salesiano, riconosceva il valore dell'istituzione dell'Oratorio di don Bosco soprattutto nel primo periodo della sua esistenza tra il 1847 e il 1850 e la peculiarità della sua arte educativa. Il punto di incontro tra il prete dell'oratorio di Valdocco e il gruppo di pedagogisti fu la sensibilità per l'educazione popolare soprattutto in merito all'importanza della ragionevolezza e dell'amorevolezza, affermando così il principio del cuore che accomunava san Filippo Neri e san Francesco di Sales con il Rosmini. A livello pratico si apprezzavano i libri di testo per la scuola in stile popolare pubblicati da don Bosco (*Storia ecclesiastica, Storia sacra, Il sistema metrico decimale*) e si condivideva il valore educativo dei giochi, della musica e del teatro.¹⁰⁵ Giuseppe Allievo (1830-1913) fu il successore del Rayneri all'Università di Torino e continuò la linea del suo maestro, completando e portando a termine gli ultimi due libri di *Della pedagogica*. Da diverse testimonianze e da materiali di cui disponiamo si può affermare che Barberis era con molta probabilità suo allievo negli anni Settanta nei corsi di pedagogia all'Università di Torino.¹⁰⁶

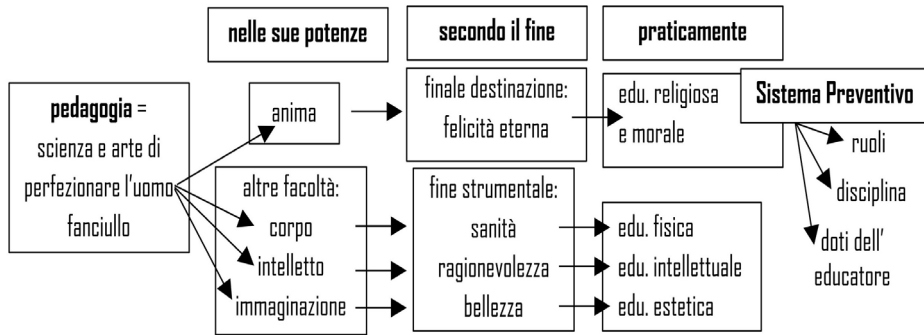
Come fonti secondarie, seguite soprattutto in alcune parti degli Appunti, appaiono *L'educazione* del vescovo di Orléans Félix Dupanloup e gli scritti di Antoine Monfat, religioso e pedagoga francese, tutti e due autori conosciuti a Valdocco.

¹⁰³ Cfr. G.A. RAYNERI, *Della pedagogica libri cinque*, Grato Scioldo, Torino²1877.

¹⁰⁴ Cfr. G. ALLIEVO, *Studi pedagogici in servizio degli studenti universitari delle scuole normali e degli istituti educativi*, Tipografia subalpina S. Marino, Torino 1893.

¹⁰⁵ G. CHIOSSO, *Carità educatrice e istruzione in Piemonte. Aristocratici, filantropi e preti di fronte all'educazione del popolo nel primo '800*, SEI, Torino 2007, 194-195.

¹⁰⁶ J.M. PRELLEZO, *Introduzione*, in *Appunti di pedagogia di Giulio Barberis*, 8-9.



Schema A: Pedagogia salesiana negli *Appunti di pedagogia di Barberis*.

Barberis definisce la pedagogia e l'educazione partendo dal concetto di perfezionamento, che è il perno dell'impostazione di Rayneri e di Allievo.¹⁰⁷

La parola pedagogia (dal greco *παίς*, fanciullo, ed *άγω*, conduco, guido, dirigo), secondo la sua etimologia significa guidare il fanciullo; ed essenzialmente consiste nel dirigere il fanciullo al suo perfezionamento, sviluppando il meglio che sia possibile le sue facoltà. In vero essa si suol definire: La scienza e l'arte di perfezionare l'uomo fanciullo con lo sviluppo armonico e generale delle sue potenze. Alla parola pedagogia, proveniente dal greco, corrisponde la parola educazione, proveniente dal latino *educere*, che letteralmente significa estrarre, trar fuori; ed indica l'operazione onde altri fa uscir fuori dal soggetto un pregio, una qualità, una realtà qualunque in essa racchiusa e non appariscente.¹⁰⁸

La pedagogia è quindi una scienza, in quanto sistema di cognizioni dipendenti da un principio certo (perfettibilità); ma è pure un'arte, in quanto sistema di azioni ordinate a un fine (perfezionare l'alunno). Subito dopo si specifica che l'uomo consta di un'anima e di un corpo: l'anima viene vista come il principio, la causa e la fonte delle azioni dell'uomo, mentre le altre potenze o facoltà umane sono ritenute ad essa strumentali.¹⁰⁹ Procedendo, la trattazione suddivide l'educazione seguendo le distinzioni delle facoltà umane e strutturando anche gli *Appunti* in quattro parti corrispondenti all'educazione fisica, intellettuale, estetica e, infine, la più importante, l'educazione morale e religiosa. All'interno dell'ultima parte si colloca anche il sistema preventivo e la maggior parte delle tradizioni educative salesiane.

¹⁰⁷ RAYNERI, *Della pedagogia*, 2ss; ALLIEVO, *Studi pedagogici*, 23ss.

¹⁰⁸ *Appunti di pedagogia di Giulio Barberis*, 35.

¹⁰⁹ Cfr. *Appunti di pedagogia di Giulio Barberis*, 36ss.

Nell'impostazione e nella scelta di argomentazioni di Barberis si notano due nuclei problematici poco convincenti: il primo tratta l'individualità dell'educando e l'altro affronta la questione della libertà. Nella parte delle nozioni generali Barberis riprende l'argomentazione di Allievo sulla natura umana e la rende principio dal quale deduce le fondamenta della sua concezione pedagogica. Analogamente, dalle potenze dell'uomo in quanto uomo derivano le diverse "educazioni": fisica, intellettuale, estetica, morale e religiosa. L'individualità dell'alunno non è costitutiva, ma è piuttosto funzionale a una strategia vincente, nel senso che l'educazione «si atteggi all'individualità personale di lui, non comprimendone la vocazione; ma favoreggiandone le attitudini ingenite particolari. L'educazione è tanto più perfetta, quanto più ella si addice alle disposizioni dell'allievo ed alle relazioni che lo accompagnano. Diversa nei differenti alunni l'individualità, diverso per conseguente il modo con cui vanno trattati. Quando non si fa così si fallisce dall'intento educativo».¹¹⁰ C'è da notare un equilibrio fragile tra l'attenzione all'individualità e l'assioma di base: «Fondamento dell'arte educativa è la natura».¹¹¹ Lo spiritualismo dell'Allievo, che polemizza con il positivismo già dalle prime pagine del suo scritto,¹¹² non è presente nell'impostazione di Barberis e, mancanti le precisazioni sul concetto di natura, si rischia, con le parole di Allievo, di cadere in un «determinismo naturalistico [...] tantoché la libera attività della nostra persona deve cedere il campo alla fatalità universale, e l'operare dello spirito vale quanto l'operare della natura e niente più».¹¹³

La seconda questione, quella della libertà, è ancora più spinosa e avrà delle potenziali ripercussioni per il futuro dell'educazione salesiana. Il nostro autore introduce la nozione di libertà come derivante dall'idea di perfettibilità, che include sia l'idea di sviluppo che quello di libertà, senza approfondire gli equilibri sottili dei loro rapporti.¹¹⁴ Rayneri, fedele all'impostazione rosminiana, distingue il perfezionamento umano in due tipi. Il primo è quello della natura, che avviene quando si perfezionano le potenze che essa in se stessa contiene. Il secondo tipo è il perfezionamento qualitativamente diverso che si attua quando «riceve incremento la più alta e nobile delle facoltà umane, cioè la libertà morale, nel cui retto esercizio

¹¹⁰ *Ibid.*, 46.

¹¹¹ *Ibid.*, 47; cfr. la trattazione più approfondita in ALLIEVO, *Studi pedagogici*, 75-82.

¹¹² Cfr. ALLIEVO, *Studi pedagogici*, 1-49.

¹¹³ *Ibid.*, 18.

¹¹⁴ *Appunti di pedagogia di Giulio Barberis*, 37.

consiste la virtù». ¹¹⁵ L'opera del Rayneri è introdotta da un minitratto di dieci pagine sulla libertà e sul ruolo dell'autorità nell'educazione, contenente la definizione di quest'ultima come «l'arte di esercitare l'autorità in favore della libertà umana». ¹¹⁶ Barberis lo riduce limitando la prospettiva e semplificando l'argomentazione. ¹¹⁷ Mancano i riferimenti al valore della libertà, invece rimangono più forti i lamenti circa il difetto di autorità nella pratica educativa e nella scienza pedagogica. Paradossalmente, nei nostri autori l'autorità non si dichiara teoricamente partendo da un principio positivo, la si fa invece derivare «dall'ineguaglianza naturale degli uomini si nelle facoltà e nel loro svolgimento e si nelle relazioni sociali». ¹¹⁸ Barberis propone quindi l'armonia tra l'autorità e la libertà in questi termini:

L'autorità e la libertà non sono per nulla due termini inconciliabili ed esclusivi, come potrebbe parere a primo aspetto, bensì correlativi e concordi. Certo è che l'autorità se abusata, è inconciliabile con la libertà e che la libertà se sfrenata è contraddittoria dell'autorità. Però l'umana ragione riconosce al di sopra dell'una e dell'altra un principio più elevato e più sublime fondato sull'ordine intrinseco delle cose e sulla dignità della natura umana, principio in cui hanno il loro comune fondamento e da cui traggono ogni virtù ed efficienza. Questo principio è la *volontà di Dio*, la *legge santa di Dio*; esso modera l'autorità sì che non trasmodi in dispotismo e regola la libertà sì che non trascorra in licenza. [...] L'eccellenza della libertà consiste nel mostrarsi *ossequente* ad esso principio siccome alla voce imperiosa e solenne del *dovere*. [...] Ma è tuttavia da notare in pratica che all'umana dignità e felicità assai più che il diritto della libertà importa e conferisce il saper adoperarla bene. ¹¹⁹

L'interesse di Rayneri e Allievo di portare avanti una linea di pensiero nel confronto con il liberalismo e con il naturalismo di Rousseau si può collocare con il loro sforzo di promuovere la libertà di insegnamento a partire dalla legge Boncompagni in poi. ¹²⁰ Barberis è piuttosto affascinato dall'esempio di don Bosco (perciò non mette in dubbio le tradizioni “di

¹¹⁵ RAYNERI, *Della pedagogica*, 5 che si riferisce al libro quarto dell'*Antropologia* di Rosmini. Cfr. anche G. GRANDIS, *La prospettiva personalistica dell'etica rosminiana*, in «Studia Patavina» 56 (2009) 3, 617-626; G. ALLIEVO, *Il ritorno al principio della personalità. Prolusione letta all'Università di Torino il 18 novembre 1903*, Tipografia degli Artigianelli, Torino 1904.

¹¹⁶ RAYNERI, *Della pedagogica*, XLV.

¹¹⁷ *Appunti di pedagogia di Giulio Barberis*, 48-50.

¹¹⁸ *Ibid.*, 48. Cfr. la stessa idea in RAYNERI, *Della pedagogica*, XLII e invece un'argomentazione più equilibrata in ALLIEVO, *Studi pedagogici*, 86-89.

¹¹⁹ *Appunti di pedagogia di Giulio Barberis*, 49 [corsivo nostro].

¹²⁰ Cfr. MARRONE, *Giuseppe Allievo e la libertà d'insegnamento*.

casa”) ed è in ricerca di applicazioni pratiche del sistema preventivo in un contesto collegiale. Le concezioni pedagogiche degli autori torinesi sono il contesto intellettuale nel quale si inseriscono, ma non si relativizzano, gli esempi di don Bosco sia nell’educazione fisica, estetica, intellettuale che nelle abbondanti specificazioni sui ruoli e sull’assistenza che Barberis chiama spesso “sorveglianza”.

L’assistenza è collegata al principio affermato da don Bosco nel suo *Trattatello* sul sistema preventivo dell’“impossibilità di commettere mancanze”,¹²¹ il quale presenta il rischio di essere applicato con modalità molto limitative della libertà dell’educando; ciò costituisce una problematica tipica dell’educazione collegiale che si trascinerà lungo i decenni dell’educazione salesiana fino al Concilio Vaticano II. Gli equilibri teorici di pedagogisti come Rayneri e Allievo non sono valorizzati da Barberis nel loro pieno potenziale e sono stati sostituiti con i riferimenti alla normatività dell’esperienza fondativa di don Bosco. Come giustamente nota Dariusz Grządziel, un salesiano pedagogista contemporaneo, negli *Appunti di pedagogia sacra* siamo ancora lontani da una percezione della pedagogia come scienza che offre all’educatore criteri e strumenti di orientamento ma non prescrive il corso applicativo delle azioni concrete.¹²²

La collocazione degli scritti “salesiani” nella parte della pedagogia morale e religiosa degli *Appunti* si comprende se consideriamo l’impostazione rosminiana degli autori torinesi menzionati. Per Rosmini il principio ordinatore dell’educazione è la religione cristiana e il vertice del processo educativo è la morale religiosa.¹²³ La sezione degli *Appunti* sull’educazione religiosa e morale è infatti la più lunga, superando la somma delle rimanenti sezioni sull’educazione fisica, intellettuale ed estetica. Dopo la parte dei principi generali dell’educazione morale, ispirata fortemente da Allievo e Rayneri, vengono inseriti gli scritti di don Bosco: *Il Sistema preventivo nell’educazione della gioventù* e gli *Articoli generali* premessi al *Regolamento delle Case*. Si aggiungono, poi, parte de *La pratica della educazione cristiana* di Monfat circa i temi importanti in un collegio, che giravano attorno alla disciplina, la sorveglianza, i castighi;¹²⁴ quindi le virtù di un buon educatore, prese dall’*Educazione*

¹²¹ G. BOSCO, *Il Sistema preventivo nella educazione della gioventù*, in ISTITUTO STORICO SALESIANO, *Fonti Salesiane*, 434.

¹²² D. GRZĄDZIEL, *Postfazione*, in *Appunti di pedagogia di Giulio Barberis*, 267-268.

¹²³ Cfr. CHIOSSO, *Carità educatrice e istruzione*, 133.

¹²⁴ Cfr. A. MONFAT, *La pratica della educazione cristiana*, Tipografia dei Fratelli Mondini, Roma 1879.

di Dupanloup.¹²⁵ Sulla centralità dell'educazione religiosa pratica per il sistema preventivo, Barberis afferma sin dall'inizio dello scritto:

Non è da credersi che il metodo di don Bosco consista in teorie altisonanti, od in lunghi ragionamenti o in molti precetti. Tutto il suo segreto sta in questo unicamente: Gesù venne ad educare il mondo e fondò i veri principi e la pratica di ogni educazione: seguiamo i principi del vangelo; cerchiamo di fare nel nostro piccolo come faceva Gesù; non occorre altro. Da questo punto fondamentale partirono tutti gli ammaestramenti di don Bosco: su esso è basato tutto il suo sistema. Esso è tutto facile, tutto naturale; tuttavia richiede una guida; ed è espressamente per facilitare la pratica di questo sistema che si scrissero questi Appunti.¹²⁶

La linea dell'educazione cristiana pratica è confermata anche dal rettor maggiore don Rua, che parlando della formazione religiosa menziona gli *Appunti* evidenziando: «Si può fare anche un po' di scuola per terminare la spiegazione della pedagogia sacra, e specialmente la parte che insegna a far bene le varie assistenze, ad insegnare il catechismo ai fanciulli».¹²⁷ Anche la linea di Albera, seppure nettamente spirituale e religiosa, si può inserire in questa scia di pensiero, che fu pacificamente accettata all'interno delle prime generazioni dei salesiani.

È da notare che Barberis, inserendo alla fine dei suoi *Appunti* la parte salesiana con puntualizzazioni sulla sorveglianza e sulle doti dell'educatore, fa una scelta di impostazione che lo porta lontano dalla concezione pedagogica di Allievo. Barberis omette praticamente tutta la terza parte degli *Studi pedagogici* che ha uno scopo molto importante: creare la sintesi finale, e questo non più in termini di pedagogia generale e delle "educazioni" delle singole "potenze", ma in termini di sintesi personalistica. Allievo denomina l'ultima parte del suo scritto come formazione del carattere delle singole persone e la introduce in questo modo:

Essa raccoglie in una sintesi finale tutta la pedagogia finqui discorsa e ne è per così dire il punto di gravitazione, il supremo apogeo, essendochè i principi generali educativi discendono dalle ragioni astratte della teoria a pigliar vita e moto nel campo della realtà, spiegando la fecondità delle loro applicazioni in servizio della vivente persona dell'educando. [...] Così tutto il procedimento di questa parte della pedagogia scorre per questi tre punti successivi: 1° riconoscimento

¹²⁵ Cfr. F. DUPANLOUP, *L'educazione, versione italiana di D. Clemente de Angelis*, vol. 2: *Dell'autorità e del rispetto nell'educazione*, P. Fiacadori, Parma 1869, 411-412.

¹²⁶ *Appunti di pedagogia di Giulio Barberis*, 33. Per altre conferme circa la fondamentale religiosità dell'educazione di don Bosco cfr. pp. 29-30. 32. 63 e 203.

¹²⁷ RUA, *Spirito di povertà*, 221.

del carattere proprio dell'alunno; 2° coltura di esso quale venne riconosciuto, la quale si effettua applicando ad esso i principii generali con saggio discernimento e coll'intendimento di avvalorarlo allo stato sociale suo proprio; 3° scelta dello stato conforme alla vocazione personale. Però questi tre punti non soltanto si succedono l'uno all'altro, ma stanno in intima continuità fra di loro e si condizionano.¹²⁸

Quest'ultima parte del trattato di Allievo è sua propria (in Rayneri è incompiuta) ed è importantissima, come dicevamo, per l'impronta personalistica della sintesi finale. La differenza di mentalità si fa palese: dove Barberis è più preoccupato per i problemi pratici dell'assistenza che ruotano attorno alla struttura collegiale, Allievo è concentrato a formulare la sintesi pedagogica attorno alla concretezza del carattere e della vocazione del singolo giovane. Penso che la mancanza di una trattazione seria sui principii di personalizzazione, sul discernimento nell'applicazione dei principii e sulla scelta vocazionale abbia avuto influssi nell'epoca ricaldoniana degli anni '30 e '40, quando il ricordo della creatività e intraprendenza di don Bosco è diventato sbiadito e un ambiente avverso spingeva ad adottare misure chiare, unificate e forti.¹²⁹

Concludendo, si può percepire come nell'impostazione dello scritto di Barberis tra principii e applicazioni gioca il suo ruolo anche il ricordo vivo di don Bosco, che applicò praticamente il sistema preventivo sotto gli occhi della prima generazione, ne curò l'esecuzione e gli diede tutto lo sviluppo necessario.¹³⁰ Per il fondatore i principii servono piuttosto come un'introduzione che chiarisce la visione educativa. Successivamente, essi vengono spiegati e commentati, creando suddivisioni tematiche o descrizioni di ruolo. Infine, si propongono applicazioni puntuali che sono da svolgere con fedeltà (talvolta minuziosa). Si tratta di uno *schema mentis* che si applica sia alle narrazioni dei suoi sogni sia alla modalità di pubblicazione dei regolamenti: prima i principii, i racconti e poi le applicazioni.¹³¹

Analogamente, nella mentalità "applicativa" di Barberis si può percepire un'eco del modo di procedere di don Bosco stesso. Sarebbe che

¹²⁸ ALLIEVO, *Studi pedagogici*, 322-323.

¹²⁹ Interessante è leggere l'Allievo che affronta anche le differenze dell'educazione in diverse nazioni, culture e periodi storici, una logica che i salesiani hanno preso sul serio molto più tardi. Cfr. ALLIEVO, *Studi pedagogici*, 345-357.

¹³⁰ Cfr. *Appunti di pedagogia di Giulio Barberis*, 200.

¹³¹ Cfr. M. VOJTÁŠ, *L'uso educativo dei sogni da parte di don Bosco. Contesti, processi, intenzioni*, in A. BOZZOLO (ed.), *I sogni di don Bosco. Esperienza spirituale e sapienza educativa*, LAS, Roma 2017, 471-496.

l'intera teoria di Allievo non lo interessi più di tanto: infatti per gli scopi della sua compilazione è determinante soprattutto il testo del “Riepilogo” finale, il quale sintetizza tutto il trattato in trenta pagine.¹³² Si potrebbe azzardare un'affermazione circa due contesti interpretativi all'interno dei quali si colloca la “pedagogia salesiana” di Barberis. Il primo è costituito dalla teoria pedagogica di Allievo; il secondo, più importante, è un contesto vitale del vissuto ottimista degli inizi, dell'orizzonte grande di una missione importante per il mondo, della fiducia nell'educazione e di una cultura organizzativa relativamente flessibile in quanto collocata in una fase di sviluppo esponenziale.

All'interno di questi due contesti emergono le due anime dello scritto, una costituita dalle sintesi pedagogiche, l'altra formata attorno alla convinzione di possedere un metodo che concretizza i principi pedagogici nelle applicazioni del sistema preventivo e nella pratica dell'assistenza. Finché i ricordi rimanevano freschi, l'ottimismo durava e la crescita demografica proseguiva, non era necessario investire nel raffinamento degli equilibri teorici ed era ancora sostenibile di essere “pedagogisti” compilatori degli scritti di altri in ricerca di consensi.

1.3.2. Francesco Cerruti primo consigliere scolastico

Negli istituti salesiani la formazione avveniva primariamente all'interno del contesto scolastico. Nel periodo che stiamo prendendo in considerazione l'evoluzione delle scuole salesiane è legata alla persona di don Francesco Cerruti, consigliere scolastico della Congregazione dal 1885 fino al 1917, che fu definito già alla fine del suo servizio «il vero sistematore delle scuole e degli studi della Pia Società Salesiana».¹³³ La sua impostazione e l'orientamento classico-umanistico fu infatti generalmente seguito nelle scuole salesiane anche nel periodo successivo. Don Arturo Conelli, chiamato alla carica di consigliere scolastico nel 1917, parla di don Cerruti come di un interprete fedele del pensiero educativo di don Bosco, dicendo di sentire: «Il dovere di ricordare a sé stesso, e d'invitare i confratelli a non mai dimenticare, le direttive di lui e le sue idee circa l'educazione e l'insegnamento, direttive e idee che sono più quelle del nostro venerabile padre don Bosco».¹³⁴

¹³² Cfr. ALLIEVO, *Studi pedagogici*, 365–396.

¹³³ LUCHELLI, *Don Francesco Cerruti*, 22.

¹³⁴ *Capitolo Superiore Circolari* (17 settembre 1917), in ASC E212.

Invero il programma di Francesco Cerruti parte soprattutto dalla preoccupazione di seguire fedelmente gli insegnamenti di don Bosco. Con quest'intenzione scrisse due lettere a don Rua, allora vicario, per sottoporgli le proprie idee e avere il suo parere al riguardo. Tali lettere vennero poi pubblicate nell'opuscolo programmatico *Le idee di D. Bosco sull'educazione e sull'insegnamento e la missione attuale della scuola*, che definisce le linee fondamentali della sua interpretazione di don Bosco. Nella prima lettera circolare da consigliere scolastico indirizzata agli ispettori e direttori salesiani Cerruti specifica: «Tu procurerai che [...] le massime in esso contenute siano ovunque con prudenza e zelo tradotte in pratica, sicché diventino come il testamento scolastico, che ci lascia l'amatissimo nostro don Bosco».¹³⁵ Percependo i tempi difficili e i pericoli esterni, egli afferma un equilibrio tra fedeltà e creatività sia nel campo educativo che in quello dell'insegnamento:

Quanto all'educazione esse idee si fondano essenzialmente sulla carità cristiana, che vuole si prevenga possibilmente il male, anziché commesso doverlo poi reprimere, adoperando in questa così nobile e delicata missione quell'assistenza vigilante ed accorta, quella dolcezza di parole e di modi, quella pazienza e costanza di propositi che sole valgono ad espugnare le volontà ed ammolli i cuori. [...] Non è il desiderio del bene, ma l'amor proprio che ci vorrebbe talvolta far credere che gl'insegnamenti contenutici in quelle poche, ma sublimi pagine sul sistema preventivo nell'educazione, premesse al Regolamento delle case e ripiene di tanta sapienza pedagogica, non siano sempre, né dappertutto traducibili in pratica, e che ad ogni modo le cose di ieri non si attaglino più alla gioventù di oggi. [...] Crescono, è vero, i pericoli esterni; aumentano i mezzi d'ogni fatta di seduzione; va scemando ogni dì pur troppo di efficacia il principio d'autorità; ma la gioventù, non dimentichiamolo, è sostanzialmente la stessa in ogni tempo ed in ogni luogo, come lo stesso sostanzialmente quindi è e dovrà essere sempre il metodo da adoperare nell'educazione di essa. Tutto si riduce per parte nostra a crescere d'industria, raddoppiare di vigilanza, moltiplicar di zelo.¹³⁶

Lo stesso principio di continuità, qui esposto in ambito educativo, si applica anche nel campo dell'istruzione classica, che costituiva il *mainstream* della proposta scolastica salesiana. Cerruti sostiene la validità dell'impostazione della scuola classica di don Bosco, in quanto la finalità del suo

¹³⁵ F. CERRUTI, *Circolare del 28 dicembre 1885*, in F. CERRUTI, *Lettere circolari e programmi di Insegnamento (1885-1917)*. Introduzione, testi critici e note a cura di José Manuel Prelezo, LAS, Roma 2006, 57.

¹³⁶ F. CERRUTI, *Le idee di D. Bosco sull'educazione e sull'insegnamento e la missione attuale della scuola. Lettere due*, Tip. e Libreria Salesiana, S. Benigno Canavese 1886, 6-7.

sistema didattico «non potrebbe essere più conforme allo spirito del Cristianesimo e più conducente al vantaggio religioso, morale ed intellettuale, vantaggio vero, reale, pratico della gioventù».¹³⁷

Tuttavia, pur proponendo una sostanziale continuità con la linea del fondatore, il consigliere scolastico non si chiude nella ripetitività, rimanendo in contatto con la società in cambiamento. Per quanto riguarda il clima intellettuale, egli nota un passaggio da una critica combattiva della religione cattolica ad un'altra forse più fatale, perché più ipocrita, che si atteggia con ironica indifferenza verso le questioni religiose. Non si vuole negare Cristo, «lo vuol però escluso assolutamente dalla società civile. Secolarizziamo, vale a dire fuori Cristo dalle leggi, dall'istruzione, dalla carità, dal governo, dal matrimonio stesso, da tutto insomma».¹³⁸ In questa situazione sembra ancora più attuale il «ritornar all'antica forma de' primi secoli col rivendicare la necessaria relazione di Gesù Cristo con tutte le cose create».¹³⁹ Nella lettura della situazione si percepiscono chiare influenze del pensiero e delle polemiche politiche di Allievo per la difesa della scuola cattolica.

Se l'insegnamento classico corrisponde perfettamente alla *finalità* di un'educazione integrale, nell'impostazione di Cerruti ciò si concretizza nei *contenuti* e nei *metodi* proposti. Infatti per quanto riguarda il ricorso ad autori pagani e cristiani si applica, seguendo una logica neoscolastica,¹⁴⁰ un'unificazione nella distinzione: i contenuti dovrebbero favorire un "insegnamento misto" nel quale «i classici profani, in quel che han sostanzialmente di buono, servano come di preparazione o propedeutica» e successivamente lo studio dei classici cristiani faccia che «il bello naturale dei primi attinga nuovi lumi di più alta natura, riceva nuova luce divinamente perfezionatrice dal bello soprannaturale dei secondi».¹⁴¹ Con troppe aspettative Cerruti ipotizza poi che quest'istruzione «ripristinerà anche nelle lettere e nelle arti quell'intimo legame, quella necessaria coerenza fra l'ordine naturale e l'ordine soprannaturale, distinti essenzialmente fra

¹³⁷ *Ibid.*, 7.

¹³⁸ *Ibid.*, 16.

¹³⁹ *Ibid.*

¹⁴⁰ Per i riferimenti neoscolastici cfr. CERRUTI, *De' principi pedagogico-sociali di S. Tommaso*, già citata e la seconda edizione ampliata e aggiornata pubblicata a Torino dalla SAID Buona Stampa nel 1915.

¹⁴¹ CERRUTI, *Le idee di D. Bosco sull'educazione*, 15. Cfr. le collane sugli scrittori latini e greci commentati per le scuole, dell'editrice SEI di Torino. Si pubblicavano i classici omettendo alcune parti considerate immorali, creando un metodo di "censura" molto diffuso e più tardi applicato anche al cinema.

loro, come fra loro necessariamente uniti, su cui riposa non che l'educazione sola, ma tutto quanto l'edificio cristiano». ¹⁴² Il *metodo* di insegnamento che armonizza la finalità con i contenuti dovrebbe essere quello del sistema preventivo. Cerruti lo caratterizza in un modo seguente:

Bisogna adunque scendere una buona volta dalle nuvole bisogna lasciar tutto quello che solo pascola la vanità o si fonda sulla menzogna, e provvedere alla realtà della vita, non la realtà lurida o goffamente sentimentale dei moderni così detti veristi, ma bensì la realtà vera del Vangelo. Bisogna che le nostre parole, i nostri componimenti abbiano sempre uno scopo vero, reale, pratico, conducente al benessere morale e materiale dell'umana famiglia. ¹⁴³

La sintesi della proposta di don Cerruti è «fare della scuola una missione» ¹⁴⁴ e si trova in sintonia con le linee di don Rua, il quale afferma nel 1894: «L'educazione ed istruzione della gioventù senza spirito religioso, ecco la piaga del nostro secolo, Dio non permetta mai che le nostre scuole ne siano infette!». ¹⁴⁵ Il consigliere scolastico durante i trent'anni in cui ricoprì tale carica si occupò di concretizzare la sua visione attraverso i programmi d'insegnamento, le disposizioni per la formazione dei giovani salesiani e l'esplicazione del sistema preventivo nelle sue articolazioni pratiche. ¹⁴⁶ Con la serietà della sua proposta di educazione integrale egli reagiva così non solo alle problematiche ideologiche tra positivismo e spiritualismo, ma anche alla situazione interna del personale salesiano, cioè alla «tendenza, che va spaventosamente crescendo e minaccia travisare l'opera di don Bosco, a tralasciare l'educazione della gioventù, da lasciarsi in mano a' chierici e preti novelli, per darsi agli adulti con azioni sociali, parrocchie, predicazioni ecc.». ¹⁴⁷

Nella sua circolare più lunga del 1910, che diventò la base per il suo *Ricordino educativo-didattico*, specifica che «istruzione non è educazione [...] è adunque istruzione un'ausiliaria dell'educazione». ¹⁴⁸ Tutti i salesiani devono sforzarsi «perché questi nostri alunni, crescendo felicemente, lodevolmente negli studi, crescano non meno lodevolmente nella conoscenza

¹⁴² *Ibid.*

¹⁴³ *Ibid.*, 47.

¹⁴⁴ *Cons. Gen. Circ. Durando-Cerruti* (06 ottobre 1886), in ASC E233.

¹⁴⁵ RUA, *Santificazione nostra*, 119.

¹⁴⁶ Cfr. CERRUTI, *Lettere circolari*, 13-56.

¹⁴⁷ *Cons. Gen. Circ. Durando-Cerruti* (16 marzo 1916), in ASC E233. Cfr. anche le altre circolari del 2 marzo 1914, del 15 novembre 1914 e del 24 dicembre 1915.

¹⁴⁸ F. CERRUTI, *Circolare del 24 gennaio 1910*, in F. CERRUTI, *Lettere circolari*, 328.

piena ed intera della nostra santa religione e nella pratica sentita, soda, costante delle virtù e degli esercizi di culto che essa importa, sicché noi li restituiamo alle famiglie muniti di buoni diplomi sì, ma altresì ottimi cittadini, credenti, sinceri, franchi ed operosi».¹⁴⁹ Le proposte e le critiche sono in sintonia con le linee pedagogiche di Rua, di Barberis e logicamente con Rayneri e Allievo. L'ultimo menzionato, che insegnava nel liceo di Valsalice e collaborava con don Bosco in diverse occasioni, ispirò la prima generazione dei salesiani elaborando il rapporto tra educazione e istruzione in questo modo:

Istruire non basta, importa altresì educare. In tal caso l'educazione si contrappone all'istruzione in ciò, che quella è la coltura del cuore e della volontà, e mira all'operare, alla virtù, questa è la coltura dell'intelligenza e mira al pensare ed al conoscere. La natura e l'ordine delle cose vorrebbero, che entrambe si mantenessero in perfetta armonia, concorrendo insieme al vero e compiuto perfezionamento umano, poiché l'intelligenza che pensa, il cuore che sente, la mente che conosce e la volontà che opera, armonizzano nell'unità dell'io umano; ma nel fatto si trascorre spesso agli estremi.¹⁵⁰

Con gli anni Cerruti diventò più deciso e combatté per la sua visione. Questo atteggiamento lo illustra un passo del *Ricordino educativo-didattico*: «Ogni giorno, che passa, mi persuado ognor più della necessità, che per noi è dovere, di stare attaccatissimi, *mordicus*, agli insegnamenti di don Bosco, anche in fatto d'istruzione e di educazione e da questi insegnamenti non dipartirci mai, neppure d'un punto, *nec transversum quidem unguem*. Lungi da noi i novatori».¹⁵¹ Chi separa l'aspetto umano e cristiano dell'educazione non educa, ma guasta; non edifica, ma distrugge; non esercita, ma tradisce la sua missione.

Per riuscire a raggiungere l'ideale di una formazione integrale, il consigliere scolastico raccomanda i principi educativi dell'esemplarità, della carità, dell'assistenza, della disciplina, della gradualità e della convenienza nell'insegnamento; l'uso della letteratura classica, ricordando lo zelo di don Bosco per il "culto" della letteratura e dell'arte cristiana.¹⁵² Entusiasta dell'educazione classica ipotizza: «Quella lingua, latina e greca, in cui si accolgono i dogmi e la morale cristiana; quella lingua calunniata e odiata

¹⁴⁹ *Ibid.*, 329.

¹⁵⁰ ALLIEVO, *Studi pedagogici*, 65.

¹⁵¹ CERRUTI, *Un ricordino educativo-didattico*, 7.

¹⁵² Cfr. J.M. PRELLEZO, *Premessa*, in CERRUTI, *Lettere circolari*, 52-56; CERRUTI, *Circolare del 24 gennaio 1910*.

per tanti secoli dagli umanisti pagani, rientra, qua e colà, nelle scuole, anche universitarie, sia pure lentamente; vedrà non ne dubitate, l'era del trionfo».¹⁵³ Le attenzioni didattiche sono integrate con la formazione dei maestri nel sistema preventivo, ponendo l'accento sull'assistenza, intesa come il contatto continuo con gli studenti, che non fa perdere però l'autorità, la carità paziente e benigna. Infatti, sulla scia della *Lettera da Roma*, il consigliere scolastico scrive:

Beati quei tempi, in cui preti e chierici, nessuno eccettuato, con don Bosco alla testa, erano l'anima, la vita della ricreazione, magari chiassosa; di una ricreazione che, occupando e preoccupando, come vertiginosamente, rafforzava il corpo, sollevava lo spirito e rendeva moralmente impossibile il peccato!¹⁵⁴

Concludendo, si può affermare che don Cerruti percepisce come il nostro "buon padre" fece suo il «sistema intuito e insegnato da' più grandi pedagogisti»¹⁵⁵ e in ultima analisi dal Vangelo. Con la sua posizione si allinea alla percezione dei cattolici italiani dell'epoca di un contrasto tra due scuole pedagogiche. Una è la scuola tradizionale classica italiana e spiritualistica con autori come Parravicini, Rosmini, Aporti, Capponi, Tommaseo, Lambruschini, Rayneri, Ferrucci, Colombini; l'altra fa capo al positivismo materialistico straniero.¹⁵⁶

1.3.3. *Giuseppe Bertello e la trasformazione dai laboratori alle scuole professionali*

Un simile impegno di coordinamento in un tempo di forte espansione venne svolto da don Giuseppe Bertello nel settore delle scuole professionali dal 1898 al 1910. Si deve a lui l'attuazione progressiva delle linee di don Rua, motivate dal cambiamento del contesto sociale e legislativo: «Vi rammento che, sia per evitare gravi disturbi, sia per dar loro il vero nome, i nostri laboratori devono denominarsi scuole professionali».¹⁵⁷ Nelle in-

¹⁵³ CERRUTI, *Circolare del 24 gennaio 1910*, 331.

¹⁵⁴ *Ibid.*

¹⁵⁵ *Ibid.*, 330.

¹⁵⁶ Cfr. ALLIEVO, *Studi pedagogici*, 27-35; F. CERRUTI, *Una trilogia pedagogica ossia Quintiliano, Vittorino da Feltre e Don Bosco*, in J. GUIBERT, *L'educatore apostolo*, Scuola tipografica salesiana, Roma 1908, 279-293.

¹⁵⁷ M. RUA, *Ringraziamenti-Vicariato di Mendez. Profitto nostro e delle anime*. Circolare del 27 dicembre 1889, in *Lettere di don Rua*, 129. Cfr. anche PRELLEZO, *Le scuole professionali salesiane*, 58-84.

dicazioni per i maestri d'arte don Bertello non solo concretizza, infatti, il metodo d'insegnamento, ma dà anche indicazioni pratiche su come far crescere gli artigiani religiosi e onesti usando il sistema preventivo nelle sue componenti della ragione, religione e amorevolezza. Nelle sue circolari, quando parla dell'amorevolezza, egli utilizza spesso i concetti di bontà, dolcezza o benevolenza proponendo uno stile educativo "senza durezza" ma anche "senza sdolcinature".¹⁵⁸

Il consigliere professionale propone una visione dell'educazione molto simile a quella di don Cerruti, ispirata dalla pedagogia spiritualistica torinese, nella quale la religione svolge un ruolo determinante per la riuscita dei processi educativi. Un rilievo speciale nella sua concezione antropologica è posto sull'operatività e la manualità: l'uomo è chiamato a «consacrare a Dio la sua mente, il suo cuore, il suo braccio».¹⁵⁹ Il "metodo Bertello", oltre all'equilibrio tra l'istruzione e l'educazione, mirava a un giusto rapporto tra la preparazione pratica al lavoro e l'istruzione nella cultura generale: «Il punto capitale sta in questo, che si deve dare nel programma una più larga parte all'istruzione teorica e alla cultura generale [...] e vi si impegni come in un'opera doverosa, che eminentemente corrisponde alla nostra missione ed ai bisogni dei tempi».¹⁶⁰

L'impegno di Bertello nel cambiamento di mentalità dai laboratori, nei quali si imparava il mestiere e si catechizzava, alle scuole professionali, dove si voleva piuttosto realizzare un'armonia tra l'insegnamento pratico-teorico, l'introduzione della cultura generale e l'insegnamento della religione, si realizzava con diversi strumenti e le lettere circolari erano solo uno di essi. Tra gli altri occupano un posto importante i *Programmi scolastici e professionali* del 1903, nei quali si specificano i contenuti delle lezioni di religione, lingua nazionale, geografia, aritmetica, geometria, galateo, igiene, disegno, storia, scienze naturali, francese, computisteria e sociologia.¹⁶¹ Anche significative furono le "esposizioni mondiali" delle scuole professionali, intese da Bertello come uno strumento di animazione, di scambio e di miglioramento:

¹⁵⁸ Cfr. G. BERTELLO, *Alcuni avvertimenti di pedagogia per uso dei maestri d'arte della Pia Società Salesiana*, in BERTELLO, *Scritti e documenti sull'educazione*, 190-195.

¹⁵⁹ G. BERTELLO, *Dio nell'educazione*, in BERTELLO, *Scritti e documenti sull'educazione*, 47.

¹⁶⁰ G. BERTELLO, *Circolare del 1 ottobre 1907*, in BERTELLO, *Scritti e documenti sull'educazione*, 163.

¹⁶¹ Cfr. *Programma scolastico per le scuole di artigiani della Pia Società di S. Francesco di Sales*, Tipografia Salesiana, Torino 1903.

Confrontiamo l'una casa coll'altra, l'una coll'altra nazione per pigliare dovunque quello che è buono e fare tra noi una mondiale scuola di mutuo e fraterno insegnamento. Usciamo anche fuori di qui coi nostri pensieri e colle nostre indagini a vedere e confrontare quello che fanno altri istituti, non isdegnando neanche quelli che nel campo della religione fanno professione d'idee e di massime contrarie alle nostre; anzi facendoli oggetto di studio particolare.¹⁶²

Il percorso di trasformazione dei laboratori d'arti e mestieri nelle scuole professionali fu lento e tortuoso dal punto di vista interno alla Congregazione. L'immagine che si ricava dalle circolari del consigliere professionale è centrata soprattutto sulla soluzione dei problemi pratici emersi. Per completare il quadro generale dello sviluppo, tuttavia, è necessario raccogliere alcune risonanze e valutazioni esterne positive. Per esempio, descrivendo la qualità dell'educazione nelle scuole professionali salesiane in Italia, in un articolo del 1910 si scrive: «[in genere] nelle altre scuole si bada quasi esclusivamente all'istruzione tecnica dell'operaio, mentre l'educazione intellettuale e morale, resta molto spesso allo stato di intenzione. [...] E nei programmi delle scuole professionali salesiane noi vediamo, parallela alla traccia dell'addestramento tecnico, segnata la traccia di una benintesa e valida educazione morale».¹⁶³

Allargando lo sguardo a tutto il mondo salesiano di allora, si può notare che in Brasile le scuole professionali salesiane furono premiate varie volte nei primi due decenni del Novecento nelle esposizioni nazionali e internazionali ed erano prese a modello per costruirne di altre.¹⁶⁴ In Bolivia esse erano le prime nello stato, molto apprezzate nella società, e i libri di testo in esse utilizzati furono in seguito adottati per l'insegnamento professionale in tutta la nazione.¹⁶⁵ In un contesto che presentava diverse avversità come quello di Shillong in India, dove ci si sforzava di superare problemi di igiene, di organizzazione, finanziari (basti pensare che l'85% dei ragazzi erano ammessi gratis) e dove bisognava affrontare le parziali ostilità dell'ambiente (religione hindu e presenza di missionari protestanti),

¹⁶² *La prima Esposizione delle nostre scuole professionale*, in «Bollettino Salesiano» 25 (1901) 11, 306.

¹⁶³ E. DE GIOVANNI, *Le scuole professionali salesiane*, in «Antologia per la scuola e per la famiglia. Rivista pedagogica - Lettere - Scienze ed Arti» 1 (1910) 194.

¹⁶⁴ Cfr. M. ISAÚ, *A educação salesiana no Brasil sudeste de 1880 a 1922: Dimensões e atuação em diversos contextos*, in GONZÁLEZ et al. (eds.), *L'educazione salesiana dal 1880 al 1922*, vol. 2, 181-182.

¹⁶⁵ Cfr. T.A. CORONA CORTÉS, *La educación salesiana en Bolivia, La Paz y Sucre, 1896-1922. Análisis histórico de las instancias y acciones educativas*, in GONZÁLEZ et al. (eds.), *L'educazione salesiana dal 1880 al 1922*, vol. 2, 115-117.

una delle prime scuole professionali salesiane lì aperta ricevette i complimenti del ministro delle finanze che nel 1930 dichiarava di «non aver visto un'opera di questa perfezione in Assam o Bengal». ¹⁶⁶ Ancora, nella prima scuola professionale dell'Impero austroungarico a Oświęcim le commissioni venute più volte per l'esame dicevano che non si poteva desiderare di meglio; e infatti nel 1907 il Ministero dell'Industria e del Commercio di Vienna concesse alle scuole d'arti e mestieri salesiane la facoltà di rilasciare titoli pari a quelli delle scuole statali. ¹⁶⁷

Il pedagogista Giorgio Chiosso descrive il lavoro educativo di don Bosco e dei salesiani in questo periodo come un connubio tra tradizione e modernizzazione. ¹⁶⁸ Questo rapporto vicendevole, che caratterizza anche il concetto della fedeltà creativa, si fa notare in modo esemplare nella nascita delle scuole professionali salesiane, caratterizzata dal motto programmatico di don Bertello «Coi tempi e con don Bosco». ¹⁶⁹

¹⁶⁶ J. THEKKEDATH, *A history of the Salesians of Don Bosco in India (from the beginning up to 1851-52)*, vol. 1, Kristu Jyoti, Bengaluru 2005, 173.

¹⁶⁷ Cfr. ZIMNIAK, *Salesiani nella Mitteleuropa*, 184.

¹⁶⁸ Cfr. G. CHIOSSO, *Novecento pedagogico. Profilo delle teorie educative contemporanee*, La Scuola, Brescia 1997, 145.

¹⁶⁹ PIA SOCIETÀ SALESIANA DI D. BOSCO, *Le scuole professionali. Programmi didattici e professionali*, Scuola tipografica salesiana, Torino 1910, 1.

1.4. Strumenti e risorse

1.4.1. Tabella cronologica

<i>storia mondiale</i>		<i>storia salesiana</i>	<i>pubblicazioni di pedagogia salesiana</i>
cominciano i Congressi cattolici	1875	prime presenze fuori Italia	a Valdocco comincia la "Scuola di pedagogia"
colpo di Stato di Diaz in Messico	1876		
Leone XIII eletto papa	1877	primo CG a Lanzo	Bosco , <i>Sistema Preventivo nell'educazione della gioventù</i>
	1878	nasce il Bollettino Salesiano	<i>Regolamenti per le case, Reg. dell'Oratorio per gli esteri</i>
	1879	inizio della missione in Patagonia	
Dostojevskij scrive <i>I fratelli Karamazov</i>	1880		
	1881	morte di Maria D. Mazzarello , cofondatrice delle FMA	
allargamento del suffragio in Italia	1882	CG2 (tema: Regolamenti per consiglieri gen., ispettorie, vita comune, pietà, studi, economia)	
	1883	don Bosco a Parigi	
sindacati legalizzati in Francia	1884	G. Cagliero vescovo	Bosco , <i>Lettera da Roma</i>
Conferenza di Berlino sull'Africa	1885		<i>Regolamento asili infantili FMA</i>
	1886	don Bosco a Barcellona	Cerruti , <i>Idee di don Bosco sull'educazione</i>
	1887		<i>Regolamento per gli oratori festivi</i>
abolizione della schiavitù in Brasile	1888	Michele Rua diventa rettor maggiore dopo la morte di Giovanni Bosco	
esposizione universale a Parigi	1889		Rua , <i>Studi letterari</i>
enciclica <i>Sapientiae Christianae</i>	1890	Rua visita Francia, Spagna, Belgio, Inghilterra	
enciclica <i>Rerum Novarum</i>	1891	presenze nel Medio Oriente	Bertello , <i>Dio nell'educazione</i> [s.d.]
fondato il Partito Socialista Italiano	1892		
fondati i laburisti in Inghilterra	1893	inizio dell'attività in Polonia	Cerruti , <i>De' principii pedagogico-sociali di S. Tommaso</i>
guerra Giappone-Cina	1894		Rua , <i>Santificazione nostra e delle anime</i>
invenzione del cinema	1895	primo Congresso dei Cooperatori	
prime Olimpiadi ad Atene	1896		
nasce la società calcistica Juventus	1897	primi SDB nell'America nord	Barberis , <i>Appunti di pedagogia sacra</i>
sollevazioni sociali in Italia	1898	spedizione missionaria record (>150)	Baratta , <i>La libertà dell'operaio</i>
nasce a Torino la Fiat	1899		
5. Congresso dell'Internazionale socialista	1900	Congregazione consacrata al Sacro Cuore; Bertello , <i>Educazione e formazione professionale</i>	
leggi anticongregazioniste in Francia	1901	divieto confessione direttori; tirocinio triennale per i chierici	
legge Carcano sul lavoro minorile	1902	2° Congresso Oratori a Valdocco	Baratta , <i>Principi di sociologia cristiana</i>
Pio X eletto papa	1903		<i>Programma per le scuole di artigiani</i> , Simplicio , <i>Gli oratori festivi</i>
	1904	Capitolo generale IO - riordinamento delle deliberazioni precedenti	Rua , <i>Lo spirito di D. Bosco</i>
Costituzione in Russia	1905		
	1906	presenze in India, Cina, Africa centrale; separazione giuridica FMA-SDB	
enciclica antimodernista <i>Pascendi</i>	1907	fatti di Varazze	Bertello , <i>Alcuni avvertimenti di pedagogia</i>
terremoto di Messina-Reggio	1908	fondazione Exallievi/e	Cerruti , <i>Una trilogia pedagogica</i>
Jack London scrive <i>Martin Eden</i>	1909		
annessione della Corea al Giappone	1910	Paolo Albera eletto rettor maggiore	Cerruti , <i>Un ricardino educativo-didattico</i>
	1911	Primo Congresso exallievi	Albera , <i>Sulla spirito di pietà; Programmi delle scuole professionali</i>
Gentile, <i>Sommario di pedagogia</i>	1912	3a esposizione delle scuole prof.	
	1913		<i>Regolamenti pei Convitti FMA</i>
Benedetto XV eletto papa	1914		
Italia entra nella prima guerra mondiale	1915	giovani salesiani chiamati alle armi	
	1916	Albera scrive lettere ai confratelli sui campi di battaglia	
rivoluzione comunista in Russia	1917	Rinaldi riunisce le prime VDB	Ricaldone , <i>Nai e la classe operaia</i> , Scaloni , <i>Le jeune educateur chrétien</i>
termina la prima guerra mondiale	1918		

1.4.2. Bibliografia selezionata

- ALBERA P. - GUSMANO C., *Lettere a don Giulio Barberis durante la loro visita alle case d'America (1900-1903)*, Introduzione, testo critico e note a cura di Brenno Casali, LAS, Roma 2000.
- ALLIEVO, G., *Studi pedagogici in servizio degli studenti universitari delle scuole normali e degli istituti educativi*, Tipografia subalpina S. Marino, Torino 1893.
- ALLIEVO, G., *La nuova scuola pedagogica ed i suoi pronunciamenti*, Carlo Clausen, Torino 1905.
- ALLIEVO, G., *Appunti di Antropologia e Psicologia*, Carlo Clausen, Torino 1906.
- Appunti di pedagogia di Giulio Barberis (1847-1927)*. Introduzione, testi critici e note a cura di José Manuel Prellezo. Postfazione di Dariusz Grządziel, LAS, Roma 2017.
- Atti del primo Congresso Internazionale dei Cooperatori Salesiani*, Tipografia Salesiana, Torino 1895.
- BAIRATI, P., *Cultura salesiana e società industriale*, in F. TRANIELLO (ed.), *Don Bosco nella storia della cultura popolare*, SEI, Torino 1987, 331-357.
- BARATTA, M., *La libertà dell'operaio*, Fiacadori, Parma 1898.
- BARATTA, M., *Principii di sociologia cristiana*, Fiacadori, Parma 1902.
- BERTELLO G., *Scritti e documenti sull'educazione e sulle scuole professionali*. Introduzione, premesse, testi critici e note a cura di José Manuel Prellezo, LAS, Roma 2010.
- BRAIDO, P., *Per una storia dell'educazione giovanile nell'oratorio dell'Italia contemporanea. L'esperienza salesiana.*, LAS, Roma 2018.
- CANINO ZANOLETTY M., *Las "pruebas" de D. Rúa. La prohibición al superior salesiano de confesar a sus súbditos*, in LOPARCO - ZIMNIAK (eds.), *Don Michele Rúa primo successore di don Bosco*, 103-137.
- CAVAGLIÀ, P., *Il primo regolamento degli Asili infantili istituiti dalle Figlie di Maria Ausiliatrice (1885)*, in «Rivista di Scienze dell'Educazione» 35 (1997) 1, 17-46.
- CERIA, E., *Annali della Società Salesiana*, 4 voll., SEI, Torino 1946.
- CERRUTI, F., *Le idee di D. Bosco sull'educazione e sull'insegnamento e la missione attuale della scuola. Lettere due*, Tip. e Libreria Salesiana, S. Benigno Canavese 1886.
- CERRUTI, F., *De' principii pedagogico-sociali di S. Tommaso*, Tipografia Salesiana, Torino 1893.
- CERRUTI, F., *Nozioni elementari di morale e d'economia politica*, Tip. e Libreria Salesiana, Torino 1898.
- CERRUTI, F., *Una trilogia pedagogica ossia Quintiliano, Vittorino da Feltre e Don Bosco*, in J. GUIBERT, *L'educatore apostolo*, Scuola tipografica salesiana, Roma 1908, 279-293.
- CERRUTI, F., *Un ricordino educativo-didattico*, SAID Buona Stampa, Torino 1910.
- CERRUTI, F., *Lettere circolari e programmi di Insegnamento (1885-1917)*. Introduzione, testi critici e note a cura di José Manuel Prellezo, LAS, Roma 2006.
- CHIOSSO, G., *Novecento pedagogico. Profilo delle teorie educative contemporanee*, La Scuola, Brescia 1997.

- CHIOSSO, G., *Profilo storico della pedagogia cristiana*, La Scuola, Brescia 2004.
- Deliberazioni dei sei primi Capitoli Generali della Pia Società Salesiana precedute dalle Regole o Costituzioni della medesima*, Tip. e Libreria Salesiana, S. Benigno Canavese 1894.
- DESRAMAUT F., *Vita di don Michele Rua, primo successore di don Bosco (1837-1910)*. Edizione a cura di Aldo Giraudò, LAS, Roma 2009.
- FERREIRA DA SILVA, A., *La crisi della missione tra i Bororo e l'apertura al nuovo campo di apostolato nel sud del Mato Grosso (1918-1931)*, in «Ricerche Storiche Salesiane» 11 (1992) 21, 169-220.
- FERREIRA DA SILVA, A., *La missione salesiana tra gli indigeni del Mato Grosso nelle lettere di don Michele Rua (1892-1909)*, in «Ricerche Storiche Salesiane» 12 (1993) 22, 39-137.
- FISSORE, M., *Il ruolo di don Giulio Barberis nell'organizzazione del primo noviziato salesiano*, in «Ricerche Storiche Salesiane» 34 (2015) 65, 155-222.
- GIRAUDO, A., *Linee portanti dell'animazione spirituale della Congregazione salesiana da parte della direzione generale tra 1880 e 1921*, in «Ricerche Storiche Salesiane» 23 (2004) 44, 65-97.
- GONZÁLEZ J.G., *Don Rua e i Capitoli Generali da lui presieduti*, in MOTTO (ed.), *Don Michele Rua nella storia (1837-1910)*, 176-190.
- GONZÁLEZ J.G. - LOPARCO G. - MOTTO F. - ZIMNIAC S. (eds.), *L'educazione salesiana dal 1880 al 1922. Istanze ed attuazioni in diversi contesti*. Atti del 4° Convegno Internazionale di Storia dell'Opera salesiana Ciudad de México, 12-18 febbraio 2006, 2. voll., LAS, Roma 2007.
- La prima Esposizione delle nostre scuole professionale*, in «Bollettino Salesiano» 25 (1901) 11, 303-306.
- Lettere Circolari di don Michele Rua ai salesiani*, Scuola tipografica don Bosco, San Benigno Canavese 1940.
- LOPARCO G., *L'apporto educativo delle Figlie di Maria Ausiliatrice negli educandati tra ideali e realizzazioni (1878-1922)*, in GONZÁLEZ et al. (eds.), *L'educazione salesiana dal 1880 al 1922*, vol. 1, 161-191.
- LOPARCO G., *L'autonomia delle Figlie di Maria Ausiliatrice nel quadro delle nuove disposizioni canoniche*, in MOTTO (ed.), *Don Michele Rua nella storia (1837-1910)*, 409-444.
- LOPARCO G. - ZIMNIAC S. (eds.), *Don Michele Rua primo successore di don Bosco*. Trattati di personalità, governo e opere. Atti del 5° Convegno Internazionale di Storia dell'Opera Salesiana Torino 28 ottobre - 1 novembre 2009, LAS, Roma 2010.
- LUCHELLI, A., *Don Francesco Cerruti consigliere scolastico generale della Pia Società Salesiana*, SAID Buona Stampa, Torino 1917.
- MOTTO F. (ed.), *L'Opera Salesiana dal 1880 al 1922. Significatività e portata sociale*. Atti del 3° Convegno Internazionale di Storia dell'Opera Salesiana Roma 31 ottobre - 5 novembre 2000, 3 voll., LAS, Roma 2001.
- MOTTO F. (ed.), *Don Michele Rua nella storia (1837-1910)*, Atti del Congresso Internazionale di Studi su don Rua (Roma, Salesianum, 29-31 ottobre 2010), LAS, Roma 2011.

- PIA SOCIETÀ SALESIANA DI D. BOSCO, *Le scuole professionali. Programmi didattici e professionali*, Scuola tipografica salesiana, Torino 1910.
- PRELLEZO, J.M., *La risposta salesiana alla "Rerum Novarum". Approccio a documenti e iniziative (1891-1910)*, in A. MARTINELLI - G. CHERUBINI (eds.), *Educazione alla fede e dottrina sociale della Chiesa. Atti XV Settimana di Spiritualità per la Famiglia Salesiana*, SDB, Roma 1992, 39-91.
- PRELLEZO, J.M., *La «parte operaia» nelle case salesiane. Documenti e testimonianze sulla formazione professionale (1883-1886)*, in «Ricerche Storiche Salesiane» 16 (1997) 31, 353-391.
- PRELLEZO, J.M., *Giuseppe Allievo negli scritti pedagogici salesiani*, in «Orientamenti Pedagogici» 45 (1998) 267, 393-419.
- PRELLEZO, J.M., *Linee pedagogiche della Società Salesiana nel periodo 1880-1922. Approccio ai documenti*, in «Ricerche Storiche Salesiane» 23 (2004) 44, 99-162.
- PRELLEZO J.M., *Le scuole professionali salesiane (1880-1922). Istanze e attuazioni viste da Valdocco*, in GONZÁLEZ et al. (eds.), *L'educazione salesiana dal 1880 al 1922*, vol. 1, 53-94.
- Programma scolastico per le scuole di artigiani della Pia Società di S. Francesco di Sales*, Tipografia Salesiana, Torino 1903.
- RAYNERI, G.A., *Della pedagogica libri cinque*, Grato Scioldo, Torino 2^a1877.
- Regolamenti e Programmi per gli Oratori festivi e per i giardini d'infanzia*, Tip. Silvestrelli e Cappelletto, Torino 1912.
- Regolamenti pei Convitti diretti dalle Figlie di Maria Ausiliatrice*, Tip. Silvestrelli e Cappelletto, Torino 1913.
- Regolamento-Programma per gli Asili d'infanzia delle Figlie di Maria Ausiliatrice*, Tip. e Libreria Salesiana, S. Benigno Canavese 1885.
- RICALDONE, P., *Noi e la classe operaia*, Scuola tipografica salesiana, Bologna 1917.
- RUA, M., *Prima lettera del Nuovo Rettor Maggiore*. Circolare del 19 marzo 1888, in *Lettere Circolari di don Michele Rua*, 18-26.
- RUA, M., *Studi letterarii*. Circolare del 27 novembre 1889, in *Lettere Circolari di don Michele Rua*, 35-46.
- RUA, M., *Gli Oratorii Festivi*. Circolare del 29 gennaio 1893, in *Lettere Circolari di don Michele Rua*, 457-466.
- RUA, M., *Vocazioni - Militari - Oratorii Festivi*. Circolare del 29 gennaio 1894, in *Lettere Circolari di don Michele Rua*, 466-475.
- RUA, M., *Santificazione nostra e delle anime a noi affidate*. Circolare del 24 agosto 1894, in *Lettere Circolari di don Michele Rua*, 109-122.
- RUA, M., *Felice esito dell'VIII Capitolo Generale. Come apprezzano le opere nostre*. Circolare nell'ottava della festa dell'Immacolata Concezione 1898, in *Lettere Circolari di don Michele Rua*, 181-196.
- RUA, M., *La consacrazione della nostra Pia Società al Sacro Cuore di Gesù*. Circolare del 21 novembre 1900, in *Lettere Circolari di don Michele Rua*, 231-279.
- RUA, M., *Lo spirito di D. Bosco - Vocazioni*. Circolare del 14 giugno 1905, in *Lettere Circolari di don Michele Rua*, 522-538.
- RUFFINATTO P., *L'educazione dell'infanzia nell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice tra il 1885 e il 1922. Orientamenti generali a partire dai regolamenti*, in

- GONZÁLEZ et al. (eds.), *L'educazione salesiana dal 1880 al 1922*, vol. 1, 135-160.
- SILVA FERREIRA, A. DA (ed.), *Mons. Luis Lasagna. Epistolario*, 3 voll., LAS, Roma 1995.
- Terza esposizione generale delle scuole professionali e agricole della Pia Società Salesiana*, Scuola tipografica salesiana, Torino 1912.
- ZIMNIAK, S., *Salesiani nella Mitteleuropa. Preistoria e storia della provincia Austro-Ungarica della Società di S. Francesco di Sales (1868 ca.-1919)*, LAS, Roma 1997.
- ZIMNIAK S. - LOPARCO G. (eds.), *L'educazione salesiana in Europa negli anni difficili del XX secolo. Atti del Seminario Europeo di Storia dell'Opera salesiana Cracovia 31 ottobre - 4 novembre 2007*, LAS, Roma 2008.

1.1.2. Risorse online

Fonti, documenti, ricerche, pubblicazioni full-text, materiali fotografici, legati a questo capitolo.¹⁷⁰



¹⁷⁰ Cfr. salesian.online/pedagogial

2. PEDAGOGIA PRATICO-OSMOTICA CAPACE DI ADATTARSI ALLA SOCIETÀ MODERNA (1902-1931)

Dopo il periodo della prima sistemazione dell'opera salesiana realizzata dalla generazione dei diretti collaboratori di don Bosco, i salesiani e le FMA si trovarono di fronte a nuove sfide come le dinamiche della società di massa, la Prima guerra mondiale, i regimi totalitari e il nazionalismo colonialistico. Questi eventi da un lato, l'espansione dell'opera in tutti i continenti dall'altro, necessariamente spingevano per un adeguamento, una trasformazione e una ricalibrazione, suscitando non poche sfide per gli equilibri teorici e pratici all'interno della tradizione pedagogica salesiana. Ciò che sembra emergere in questo periodo è un atteggiamento di "sana modernità" e un modo di procedere di adeguamento pratico-esperienziale. Questa mentalità è individuabile soprattutto nello sviluppo degli oratori, nelle missioni e nella nascita di nuove opere, congregazioni e associazioni, ma è stata anche tematizzata da alcuni rappresentanti emblematici.

2.1. L'oratorio nella società di massa e le missioni nell'epoca d'oro del colonialismo

Agli inizi del Novecento in Europa si fecero strada le dinamiche iniziali della società di massa. Oltre alle dinamiche politiche ed economiche legate alla seconda rivoluzione industriale, ci furono implicazioni sociali e demografiche importanti per l'oratorio salesiano, che si configurava come un'opera educativa aperta, "a metà strada" tra la società e la Chiesa. La scolarizzazione obbligatoria, il connesso divieto di lavoro infantile, la limitazione delle ore di lavoro e la crescita dei salari crearono le condizioni per il sorgere del fenomeno del tempo libero, che successivamente aprì la strada alle molteplici forme del divertimento di massa.

2.1.1. *Il fenomeno del tempo libero e le sue implicanze*

Con la crescente alfabetizzazione dei diversi strati della popolazione si sentiva il bisogno di letteratura a basso costo e al livello culturale della maggioranza del popolo. Sorse così una nuova ondata di quotidiani rivolta alla classe medio-bassa, che si interessava poco di alta politica, raccontando invece storie sensazionali, mostrando tante foto o immagini, finanziandosi anche attraverso la pubblicità. Tra questi possiamo nominare il *Daily Mail* dell'Inghilterra con 1,3 milioni di copie vendute al giorno, il *Petit Parisien* con un milione di copie ed il *Berliner Morgenpost* con duecentomila copie giornaliere vendute all'inizio del secolo. Come parte dello stesso fenomeno, accanto a ciò spuntarono varie opere economiche d'intrattenimento, vendute nelle stazioni e dai venditori ambulanti oppure stampate nella forma dei romanzi d'appendice.¹

Il romanzo di avventura cattura le menti dei giovani dell'inizio secolo diffondendo un immaginario di paesi esotici, come fa Emilio Salgari, oppure con un'attenzione speciale al *wild west* di *Buffalo Bill* e *Nick Carter*. Le opere di Jules Verne popolarizzano la mentalità scientifica moderna, mentre Edgar R. Burroughs nel mondo anglofono lancia il genere fantasy per ragazzi che in Italia è rappresentato dai racconti di Carlo Collodi già negli ultimi anni dell'Ottocento.² Questa letteratura veniva guardata con sospetto sia dalle associazioni religiose sia da quelle socialiste e nazionaliste, che spesso cercavano di fare concorrenza a questo fenomeno con la propria produzione. Non fu solo la lettura che servì da intrattenimento per le masse popolari nelle ore libere: oltre i *café chantant*, le *music hall*, i teatri di strada, le sale da ballo e i clubs, nacque il cinema, che in poco tempo assunse un'importanza sempre più crescente. I primi film furono proiettati ancora nelle *music hall*, ma ben presto sorsero le sale cinematografiche, che già nel 1911 arrivarono a 3.000 in Gran Bretagna e a 1.500 in Francia.

Insieme con la letteratura di massa ed il cinema, il nuovo settore in esplosione fu lo sport nelle sue molteplici forme, praticato sia negli stadi sia nelle strade. Alla tradizionale atletica si aggiunsero i giochi di squadra: tra questi i primi a riscuotere grande successo in termini di pratica e

¹ Cfr. H-W. PRAHL, *Geschichte und Entwicklung der Freizeit*, in R. FREERICKS - D. BRINKMANN (eds), *Handbuch Freizeitsoziologie*, Springer VS, Wiesbaden 2015, 3-27; M. FLORES, *Il XX secolo*, Corriere della Sera, Milano 2004, 97.

² Cfr. S. LERER, *Children's Literature. A Reader's History from Aesop to Harry Potter*, University of Chicago Press, Chicago 2008; A. NOBILE, *Letteratura giovanile. Da Pinocchio a Peppa Pig*, La Scuola, Brescia 2015.

di tifo furono il rugby ed il calcio. All'inizio essi avevano diverse forme, ed erano anche stati proibiti per la loro violenza, però a partire dagli anni Settanta nel diciannovesimo secolo furono organizzati con regole ufficiali e strutture prima locali e poi internazionali.³ Più tardi si aggiunsero altri sport tipicamente moderni come il ciclismo e l'automobilismo, legati ai progressi dell'ingegneria. L'evento emblematico della crescente importanza dello sport organizzato divennero le Olimpiadi. Pierre de Coubertin, che nel 1896 organizzò ad Atene la prima delle Olimpiadi moderne, era convinto che l'educazione forte e virile, fisica e morale impartita nelle *public schools* fosse stato il segreto della prodigiosa espansione dell'impero britannico.⁴ Una componente dello sport di massa importante per il mondo e l'immaginario giovanile fu il tifo organizzato, che allargò le modalità di partecipazione al fenomeno sportivo. Inoltre, le organizzazioni sportive erano spesso usate come veicolo di un'ideologia e lotta politica sia dal movimento socialista che da altre associazioni, con uno spettro sempre più ampio di riferimenti politici o religiosi.

2.1.2. *La società di massa e il crescente associazionismo*

Il concetto di massa fu dibattuto attraverso tutto l'Ottocento, però solo alla fine del secolo cominciava a configurarsi una vera società di massa. Uno dei cambiamenti sociali più notevoli introdotti dalla dinamica della società di massa fu la nuova stratificazione sociale. Alcuni vecchi mestieri scomparivano e ne sorgevano di nuovi: meccanico, fotografo, dattilografo. La categoria dei dipendenti pubblici si allargava con le crescenti competenze dello Stato in materia di istruzione, trasporto, servizi e assistenza pubblica, così da diventare una classe nuova. Essa sarebbe stata chiamata più tardi la classe dei "colletti bianchi", per distinguerla da quella degli operai con le loro tute blu. Questo ceto "medio" al confine tra gli operai e l'alta borghesia trovò la sua propria consistenza e identità, basata sui valori storici della borghesia: l'individualismo, la proprietà privata, il senso del risparmio, il rispetto della gerarchia e il nazionalismo. La sua connotazione tipologica divenne un tema frequente nella letteratura a ca-

³ La prima è la *Rugby Football Union* che sorge in Inghilterra nel 1871 e tra le più importanti nasce nel 1904 a Parigi la *Fédération Internationale de Football Association* (FIFA) per il calcio.

⁴ Cfr. M. FLORES, *Il XX secolo*, 99.

vallo tra l'Ottocento ed il Novecento.⁵ Neanche la massa degli operai restò inalterata. Si suddivideva infatti lentamente in manodopera generica, lavoratori qualificati e lavoratori autonomi. I lavoratori autonomi o almeno quelli qualificati partecipavano in una certa misura ai vantaggi del sistema economico dell'epoca e formavano insieme ai dipendenti pubblici il ceto medio della società.⁶

Un altro fenomeno tipico di quest'epoca furono i partiti politici di massa e i sindacati, che trovarono un posto importante nell'organizzazione della vita pubblica. Il nuovo modello del partito venne «proposto per la prima volta dai socialisti (e in minor misura dai cattolici), basato sull'inquadramento di larghi strati della popolazione attraverso una struttura permanente, articolata in organizzazioni locali (sezioni, federazioni) e facente capo a un unico centro dirigente».⁷ L'identità di questi partiti era fondata generalmente sull'appartenenza ad una classe (socialisti), o ad una nazione (nazionalisti), o ad una confessione (cattolici). I sindacati riuscirono alla fine dell'Ottocento a far resistenza alle pressioni degli imprenditori e combattevano per i diritti dei lavoratori non solo in Europa e negli Stati Uniti, ma anche in America latina ed Australia. I sindacati si identificavano, poi, rispetto agli indirizzi d'ispirazione teoretica del loro agire, come socialisti (che facevano riferimento alla dottrina di Marx - Engels), cattolici (che si riferivano invece all'enciclica *Rerum Novarum* di Leone XIII), liberali o conservatori. Alla vigilia della Prima guerra mondiale c'erano quattro milioni di iscritti ai sindacati in Gran Bretagna, tre milioni in Germania, due milioni in Francia e cinquecentomila in Italia.⁸

2.1.3. *L'adattamento degli oratori salesiani nel primo Novecento*

La Chiesa mostrava la sua vitalità nel potenziamento dell'attività sociale e missionaria e, non limitandosi ad opporsi allo stato laicista, elaborò una strategia articolata che si esprimeva attraverso l'opera delle congregazioni religiose, l'editoria scolastica, la pubblicistica educativa popolare, la letteratura ascetica, gli oratori e, non per ultimo, l'associazionismo per

⁵ Cfr. per esempio *Una vita* di I. Svevo, *Il processo* di F. Kafka, *Signori mezzemaniche* di G. Courteline o *Le domeniche di un borghese a Parigi* di G. de Maupassant.

⁶ Cfr. G. SABBATUCCI - V. VIDOTTO, *Il mondo contemporaneo. Dal 1848 a oggi*, Laterza, Roma-Bari 2005, 167-171.

⁷ *Ibid.*, 174.

⁸ *Ibid.*, 173-175.

rispondere alle domande formative delle nuove generazioni. Vescovi, preti, religiosi e militanti laici, erano preoccupati di tutelare dai pericoli della rivoluzione liberale le coscienze giovanili, difendendone mentalità e costumi.⁹

Ancora negli anni '80 dell'Ottocento si può affermare che l'oratorio salesiano ebbe un'impostazione "degli inizi": fu un oratorio dei giorni festivi definito dal classico binomio catechismo-ricreazione. La finalità educativa era costituita soprattutto dall'istruzione e pratica religiosa e la ricreazione nel cortile aveva lo scopo di creare l'ambiente educativo gioioso e simpatico, svolgendo la funzione importante di attrarre i giovani. In questo contesto si inserivano le compagnie, la musica ed il teatro che animavano la vita dell'oratorio. I destinatari erano prevalentemente ragazzi e adolescenti di età compresa tra gli 8 e i 16 anni.

Agli inizi del Novecento, mentre si stavano moltiplicando i ricreatori di impostazione laico-liberale o socialista,¹⁰ i cattolici intravedevano nell'oratorio un'istituzione educativa importante come ambiente di mediazione tra la parrocchia e la società, innanzitutto per la possibilità di esercitare un'azione preventiva nei confronti della gioventù insidiata da molte parti, e poi per la maggiore flessibilità rispetto alla scuola. Se la parrocchia tradizionale fu la forma territoriale e stanziale della presenza di una comunità ecclesiastica, l'oratorio rappresentò, invece, l'estroversione innovativa verso il territorio, la periferia e le contrade, che si concretizzava in attività catechetica, formativa e ricreativa. La posizione intermedia garantiva una "sacralità" diversa da quella parrocchiale e una "profanità" diversa dal mondo dei movimenti politici, del lavoro e della logica dei doveri.¹¹

Dopo la spinta decisiva della *Rerum Novarum*, crebbe l'attenzione al sociale nella vita dell'oratorio e in sintonia con essa si rinvigorì anche la

⁹ Cfr. L. CAIMI, *Il contributo educativo degli oratori e dell'associazionismo giovanile dall'Unità nazionale alla prima guerra mondiale*, in L. PAZZAGLIA (ed.), *Cattolici, educazione e trasformazioni socio-culturali in Italia tra Otto e Novecento*, La Scuola, Brescia 1999, 629-696.

¹⁰ I ricreatori, istituiti dalle amministrazioni comunali, avevano uno scopo preventivo rispetto al problema del vagabondaggio dei giovani (soprattutto durante le vacanze) sviluppando intrattenimenti per gli allievi delle scuole popolari cittadine con giochi, esercizi ginnici, lezioni di canto e musica, letture, teatro, ed eventualmente il recupero delle materie scolastiche. Cfr. D. PELA, *L'identità politica tra pubblico e privato*, in P. SORCINELLI (ed.), *Identikit del Novecento. Conflitti, trasformazioni sociali, stili di vita*, Donzelli, Roma 2004, 180-223.

¹¹ Cfr. G. TASSANI, *L'oratorio*, in M. ISNENGI (ed.), *I luoghi della memoria. Simboli e miti dell'Italia unita*, Laterza, Roma-Bari 1996, 67-91.

finalità di “preparare alla vita”. Questo tratto sociale incise, insieme con l’inserimento dello sport e con il rafforzarsi della dimensione associativa organizzata in “sezioni”, sulla fisionomia dell’oratorio salesiano del primo quarto del XX secolo. Con l’offerta formativa più ricca, l’oratorio si fece da festivo anche quotidiano. L’accento sulla preparazione alla vita determinò l’avvio di attività per i destinatari oltre i 18 anni, i quali trovarono un’offerta formativa a loro dedicata nelle scuole di religione che, creando un gradino in più rispetto al catechismo, erano collegate con le attività educative specifiche per l’inserimento nel mondo sociale e lavorativo.

Oltre agli influssi diretti del contesto sociale, i progressi della tecnologia (come il cinema) arricchivano lo spettro delle attività ricreative e dei mezzi della catechesi. Si può affermare che un oratorio ben articolato alla fine degli anni ’20 non era più caratterizzato solo dal catechismo e dalla ricreazione. Le finalità educative integrali abbracciarono ricche proposte di attività organizzate in tante “sezioni”. Solo con la “Crociata catechistica” degli anni ’40 si sarebbe tornati ad insistere sulla contrapposizione tra il catechismo e le altre attività ricreative. È da notare che, nonostante i tanti sviluppi, la struttura dell’oratorio aveva le sue fragilità soprattutto a livello di personale e di sostenibilità strutturale. In seguito offriremo una sintesi del cammino dei congressi oratoriani, i quali rispondevano alle sfide concrete apportando diversi miglioramenti che si inserivano in un quadro più articolato dell’associazionismo oratoriano salesiano.

2.1.3.1. Gli equilibri e l’animazione dal centro: Bollettino, congressi e regolamenti

Nell’inizio degli anni ’20 don Barberis, catechista generale, scrisse: «Mi si permetta però di manifestare un timore, che qualche volta mi conturba, pensando ad un pericolo che potrebbe sovrastare ai nostri oratori festivi. Se non si sta più che attenti c’è tutta la possibilità di trasformare l’oratorio festivo in un ricreatorio qualunque, sviluppando in esso, più che l’istruzione religiosa, gli allettativi e i divertimenti, che ne costituiscono il movimento e la vita esterna».¹² Ovviamente la questione non era nuova ed era già stata dibattuta precedentemente nei congressi oratoriani, nel quinto Congresso dei Cooperatori del 1906 e poi evidenziata nel “Bollettino Salesiano”. Trattandosi di una questione di equilibrio, essa comportava un

¹² G. BARBERIS, *Il direttore spirituale*, in ACS 1 (1920) 2, 38.

compito aperto e costante per assestare nella pratica le due tendenze. Gli equilibri tra formazione religiosa e ricreazione furono spesso costruiti con concetti e punti di partenza diversi e, nonostante alcune esagerazioni, rimasero sul piano pratico-progettuale senza arrivare a soluzioni definitive.

Per la vita e le attività concrete degli oratori fu significativa la serie dei congressi sull'oratorio in Italia, che facevano dialogare la tradizione filippina, milanese e salesiana. Il secondo congresso nel 1902, celebrato a Valdocco, fu percepito con più forza a livello salesiano. Don Stefano Trione, che redasse le materie trattate in un *Manuale Direttivo*, si lasciò ispirare dal *Regolamento* di don Bosco per comporre i primi tre capitoli:

1. Organizzazione e ruoli all'interno dell'oratorio: direttore, prefetto, catechista ed altri ruoli;

2. Educazione religiosa attraverso il catechismo, sacramenti e predicazione;

3. Disciplina, divertimenti, musica e teatro.

I capitoli seguenti portarono, invece, delle aggiunte e innovazioni sia a livello associativo che di attività: compagnie e circoli anche per giovani adulti, biblioteche circolanti, oratori quotidiani, scuole serali, scuole di religione, società di previdenza e uffici di collocamento al lavoro. Tra le attività menzionate nella sezione delle buone pratiche spuntò più sviluppata la parte dello sport: passeggiate, ginnastica, atletica, podismo, calcio e ballo (quest'ultimo per gli oratori femminili).¹³ Un anno dopo il terzo Congresso dei Cooperatori Salesiani, riconfermando e propagando il congresso menzionato prima, sul tema degli oratori festivi e quotidiani procedette oltre il puro binomio catechismo-ricreazione, segnalando l'importanza dell'obiettivo generale della preparazione alla vita sociale e del metodo dell'assistenza prima e dopo la scuola.¹⁴

La questione sul metodo dell'insegnamento catechistico si era focalizzata negli anni successivi all'interno del terzo e quinto congresso oratoriano

¹³ Cfr. *Manuale direttivo degli Oratorii Festivi e delle Scuole di Religione. Eco del Congresso di tali istituzioni tenutosi in Torino i giorni 21 e 22 maggio 1902*, Scuola tipografica salesiana, S. Benigno Canavese 1903. NB: È da notare che l'accettazione dello sport e della ginnastica nelle istituzioni educative cattoliche non è stata né lineare né pacifica. Oltre agli approfondimenti nel terzo capitolo cfr. L. DEMOFONTI, *Il movimento sportivo cattolico in Italia fra Ottocento e Novecento*, in «Studi Storici» 51 (2010) 651-689 e D. BARDELLI, *Cattolicesimo, ginnastica e sport. Un percorso storico nel rapporto fra religione e attività motorie*, EDUCat, Milano 2012.

¹⁴ Cfr. P. BRAIDO, *Per una storia dell'educazione giovanile nell'oratorio dell'Italia contemporanea. L'esperienza salesiana*, LAS, Roma 2018, 78-79.

(1907 e 1911) e del successivo congresso catechistico a Brescia (1912). Nel terzo congresso oratoriano si proposero le “proiezioni luminose” applicate all’insegnamento del catechismo, non tanto per attuare una vera scuola di religione, ma per attirarvi quelli che abitavano nei quartieri delle grandi città, dove non si aveva nessun’altra azione pastorale. Si affermava che gli spettacoli di proiezioni cinematografiche offerti gratuitamente, o quasi, sarebbero riusciti ad integrarsi nella missione catechistica e si indicavano i modi per renderli didatticamente fruttuosi.¹⁵ Digni di nota sono gli sviluppi della catechesi femminile promossi con straordinario zelo e non comuni capacità organizzative e metodi innovativi da suor Maddalena Morano, ispettrice delle Figlie di Maria Ausiliatrice in Sicilia.¹⁶ L’ispettrice cominciò ad organizzare le scuole di religione, diverse dalle classi del catechismo, in quanto destinate alle oratoriane più grandi, le Figlie di Maria, che richiedevano maggiori approfondimenti. Queste scuole si diffusero anche al di fuori della Sicilia e durante la settimana sociale dell’Unione Donne Cattoliche d’Italia, che si svolse nel 1913 a Torino, fu sottolineata la significatività della scuola di religione presso le FMA da parte della direttrice didattica dell’Unione: «Un ben ordinato profondo lavoro di apologetica, lueggiato dalla critica storica, sostenuto dalla logica serrata, nutrito dalla lettura commentata dei Sacri Testi, specie del Vangelo».¹⁷

Un apporto significativo e autorevole fu offerto nel “Bollettino Salesiano” dal 1903 al 1907 da parte di “don Simplicio”.¹⁸ Assicurando di sviluppare le tematiche in ossequio ai desideri di don Rua,¹⁹ l’autore diffuse

¹⁵ P. BRAIDO, *L’oratorio salesiano in Italia, “luogo” propizio alla catechesi nella stagione dei Congressi (1888-1915)*, in «Ricerche Storiche Salesiane» 46 (2005) 1, 62.

¹⁶ Cfr. M.L. MAZZARELLO, *Sulle frontiere dell’educazione. Maddalena Morano in Sicilia (1881-1908)*, LAS, Roma 1995, 141-180. Per contestualizzare le “scuole di religione” cfr. il volume degli «Annali di Storia dell’Educazione e delle Istituzioni scolastiche» 18 (2011) 11-202 e G. BIANCARDI - U. GIANETTO, *Storia della catechesi*, LAS, Roma 2016, vol. 4: *Il movimento catechistico*, 376-399.

¹⁷ M. MAGNOCAVALLO, *Quale istruzione religiosa e formazione morale deve avere la donna per essere buona maestra*, in J.G. GONZÁLEZ et al. (eds.), *L’educazione salesiana dal 1880 al 1922. Istanze ed attuazioni in diversi contesti*. Atti del 4° Convegno Internazionale di Storia dell’Opera salesiana Ciudad de México, 12-18 febbraio 2006, vol. 1, LAS, Roma 2007, 360.

¹⁸ Lo pseudonimo nasconde una personalità di spicco legata al Consiglio Generale, al lavoro dei Congressi e al Bollettino. Con buona probabilità potrebbe essere Stefano Trione, protagonista dei lavori dei Congressi, oppure altre personalità gravitanti attorno a Valdocco e al Bollettino come Abbondio Anzini, Giovanni Minguzzi o Angelo Amadei. Cfr. BRAIDO, *Per una storia dell’educazione giovanile nell’oratorio*, 80.

¹⁹ D. SIMPLICIO, *Gli oratori festivi. Lettera aperta agli amanti della gioventù*, in «Bol-

i suoi insegnamenti, i quali si ispiravano sia a don Bosco che alle attualizzazioni dei congressi. È importante la sua presa di posizione a difesa delle attività sociali e sportive. Nelle sue *Lettere aperte agli amanti della gioventù* mostrava l'utilità degli sport e suggeriva al tempo stesso varie norme di pratica importanti per prevenire le dannose conseguenze delle esagerazioni, raccomandando che le attività sportive avessero anche un carattere istruttivo e che salvaguardassero la presenza alle funzioni religiose nei giorni di festa.²⁰ Don Simplicio non esitava a ricorrere a pedagogisti contemporanei e difendeva la ginnastica, nucleo forte delle società sportive negli oratori, affermando:

Una istituzione come la ginnastica che rappresenta un potente mezzo preventivo e profilattico d'igiene sociale, di economia pubblica e di prosperità nazionale, sviluppando e mantenendo sani e attivi al lavoro produttivo, sia quello del cervello, sia quello del braccio. [...] La organizzazione di essa è questione delle più vitali.²¹

La stessa linea di pensiero fu sviluppata da don Simplicio attorno all'educazione civile. Egli, all'interno della sua riflessione sull'oratorio nelle pagine del *Bollettino*, specifica che l'istruzione nell'oratorio si divide ed integra a vicenda «in due rami: *religiosa* e *civile*, benché si possano impartir egualmente, e tanto bene, anche ambedue insieme», precisando successivamente: «Nell'oratorio tutto deve istruire. Chi pretendesse di restringere l'insegnamento al catechismo, o di proibire che anche in cappella, finite magari le funzioni, si diano a quando a quando degli avvisi di buona creanza, s'inculchi ad esempio il buon contegno da tenersi per le vie, per le piazze, nelle officine, in famiglia, coi superiori, coi compagni, cogli amici ecc., errerebbe assai».²²

La questione degli equilibri tra l'educazione religiosa e le altre attività non era l'unico dinamismo dialettico all'interno dell'oratorio. Le nuove attività sportive, culturali e sociali erano a volte percepite come “il nuovo metodo” e si rischiava di dimenticare il cuore della tradizione salesiana mettendo in atto un aggiornamento “troppo comodo”. Don Simplicio da

lettino Salesiano» 27 (1903) 1, 12.

²⁰ Cfr. *La prima giornata (5 giugno). L'adunanza del mattino*, in «*Bollettino Salesiano*» 30 (1906) 7, 201.

²¹ M. JERACE, *Gli sports nella scienza e nell'educazione*, in «*Bollettino Salesiano*» 30 (1906) 12, 364-365.

²² D. SIMPLICIO, *Gli oratori festivi. Lettera aperta agli amanti della gioventù*, in «*Bollettino Salesiano*» 27 (1903) 12, 355-356.

parte sua osservò che «non sono tanto pochi neppure quelli che, quantunque pieni di ammirazione e di entusiasmo per quest'opera provvidenziale, mancano poi all'atto pratico della virtù necessaria ad immolarsi – è la parola! – della virtù, dico necessaria ad immolarsi per questa missione. Sappiamo che il povero don Bosco, quando attendeva all'Oratorio nei prati solitari di Valdocco, giunto alla fine della giornata rientrava in casa così sfinito che non aveva più tanta forza da prendere un po' di nutrimento». ²³ Nelle discussioni attorno al rinnovamento della vita oratoriana si può percepire la presenza di due dinamiche tipiche: la prima relativa al ripensamento degli elementi teorici e pratici nelle nuove condizioni; mentre la seconda in alcuni contesti semplicemente tendeva a trascurare gli aspetti più esigenti della tradizione, relativizzando la giusta tensione educativa tra l'ideale proposto e la situazione corrente. ²⁴

Un ultimo aspetto descritto all'interno degli sviluppi dell'educazione oratoriana salesiana è la tensione tra un atteggiamento rigido-legalistico nelle questioni dell'aggiornamento dei regolamenti degli oratori e la pratica creativo-flessibile nella gestione delle ricche e nuove attività degli oratori che riempivano le cronache del Bollettino. Braido valuta i due aggiornamenti del *Regolamento degli oratori* nel 1906 e nel 1922 in modo chiaro: «Si ha l'impressione di una "legge" irrigidita in un fondamentale immobilismo, che non riesce a porsi al passo con la generalità degli oratori, di cui riferiscono le *Cronache del Bollettino*». ²⁵ Egli giustamente nota che il testo delle nuove regole è ancora tenacemente ancorato alla lettera del regolamento di don Bosco e non sembra rispecchiare la ricchezza dell'esperienza viva salesiana. Gli oratori reali erano già andati oltre, peraltro in linea con le indicazioni dei superiori centrali, con a capo il rettore maggiore, ognora positivo nei confronti delle aperture dei congressi che presiedeva, ed incoraggiante nelle lettere sia circolari che mensili.

2.1.3.2. Situazione concreta degli oratori

Nonostante la *grandeur* dei congressi, la presenza di esperienze innovative e l'esistenza di oratori modello, la maggioranza degli oratori fatica-

²³ M. JERACE, *Gli sports nella scienza e nell'educazione*, 364-365.

²⁴ Per la descrizione degli equilibri nella gestione del cambiamento cfr. la lettura ispirativa di P.M. SENGE, *The Fifth Discipline. The Art and Practice of the Learning Organization*, Doubleday, New York 2006, 103-112 e 391-395.

²⁵ P. BRAIDO, *L'oratorio salesiano in Italia (1888-1915)*, 56.

va a portare avanti la sua missione. La prima problematica fu data dalla situazione precaria a livello economico. È eloquente la testimonianza del “Bollettino Salesiano” del 1903: «L’oratorio festivo non è un cespite di entrata, ma piuttosto un’uscita continua: ed è per questo che in vari luoghi chiamati i salesiani alla direzione di un oratorio e abbandonati poi a se stessi, si videro costretti ad aprire ospizi e collegi, anche per campare la vita».²⁶ Le difficoltà economiche si risolvevano generalmente con il ricorso ai benefattori, con la supplenza materiale dell’istituto oppure con le raccolte di fondi e lotterie connesse con occasioni speciali della vita oratoriana: feste, recite del teatro o concerti di musica.

Alle difficoltà economiche si aggiungevano carenze di locali usati per l’oratorio. L’oratorio aveva bisogno di spazi ben definiti come la chiesa, il cortile, il salone per il teatro e le aule per il catechismo e per le diverse attività culturali e ricreative. Se l’oratorio era solo festivo, i locali non sarebbero stati usati per il resto della settimana e quindi si utilizzavano spesso spazi condivisi con le attività del collegio; ciò creava a volte non poche tensioni. Questa separazione era simbolizzata anche dalla divisione dei cortili a Valdocco tra studenti, artigiani ed oratoriani.

Tra tante difficoltà di ordine pratico, la sfida più importante, anche se non la più urgente, fu la mancanza di personale preparato. Anche se nell’espansione della Congregazione il problema della mancanza del personale salesiano era un fatto generale, negli oratori esso fu maggiormente avvertito, poiché questi ultimi erano messi in secondo piano rispetto ai collegi. Un segno in questa direzione fu un parziale assenteismo salesiano nel dibattito sugli oratori, sia da parte delle autorità intermedie (ispettori e direttori) che dalla base. L’atteggiamento diffuso era la diffidenza verso tutta l’azione dei congressi riassunta nella relazione sul quinto congresso degli oratori festivi (1911): «Mah! I congressi lasciano il tempo che trovano! Si ripetono sempre le solite cose; si fanno tanti voti che restano lettera morta; perciò è inutile che m’interessi».²⁷ Nonostante l’affermazione del secondo congresso degli oratori: «Torna dunque della massima importanza la scelta di un idoneo direttore, anzi si può affermare che la fortuna d’un oratorio festivo dipende dall’abilità del suo direttore»,²⁸ nelle case succedeva invece che mancava il direttore dell’oratorio, oppure si dava l’incarico a persone im-

²⁶ D. SIMPLICIO, *Gli oratori festivi. Lettera aperta agli amanti della gioventù*, 108.

²⁷ A. ANZINI, *Gli Oratori Festivi*, in P. BRAIDO, *L’oratorio salesiano in Italia (1888-1915)*, 84.

²⁸ *Manuale direttivo degli Oratorii Festivi e delle Scuole di Religione*, 30.

preparate. Un'eco di questa situazione si trova sulle pagine del “Bollettino Salesiano” che criticano la concezione che «un sacerdote qualunque basta a far andare un oratorio festivo».²⁹

Le diverse risposte alle esigenze dell'epoca incrementavano la complessità della gestione dell'oratorio e implicavano anche la crescita quantitativa del personale coinvolto. Alcuni opinionisti salesiani puntavano sulla formazione dei giovani salesiani con lo scopo di prepararli per i compiti educativi dell'oratorio, usando appositi manuali e periodi di tirocinio in oratori “modello” ben organizzati. Altri chiamarono in gioco il potenziale dei laici, i quali con la loro esperienza pratica e vitale avrebbero potuto essere più fruttuosi di tanti studi pedagogici.³⁰ In questo contesto si possono menzionare anche le riflessioni sul tema del personale negli oratori salesiani trattato durante i congressi dei cooperatori salesiani nelle prime decadi del Novecento. Tutti i cooperatori erano invitati a farsi carico dell'impianto degli oratori festivi e del loro sostegno personale, materiale e morale. Si accentuava soprattutto il ruolo dei cooperatori nella gestione dei circoli sportivi, artistici e sociali:

Il lavoro dei congressi dei cooperatori era infatti collegato in vari punti con la riflessione dei congressi degli oratori. Nel settore *per l'assistenza della gioventù* erano chiamati ad impegnarsi in primo piano negli *oratori festivi*, con i tanti mezzi per riuscire efficaci: circoli di cultura, conversazioni sociali, scuole professionali, segretariati del lavoro e uffici di collocamento, uffici d'iscrizione alle casse di previdenza, istruzione sulla legislazione del lavoro, conferenze d'igiene professionale, assicurazioni operaie popolari ecc. Seguiva l'elenco degli atteggiamenti e comportamenti chiesti per lunga tradizione a quei cooperatori che avessero voluto promuovere la fondazione di scuole di religione e di oratori festivi e lavorare in essi.³¹

La diversità dei contesti religiosi e sociali condizionava profondamente la situazione concreta degli oratori. L'elemento della presenza o assenza di una “tradizione oratoriana” consolidata culturalmente in un dato contesto influenzava significativamente l'aspetto quantitativo, il quale a sua volta influiva sulle scelte concrete e sui metodi educativi adottati. In alcuni ora-

²⁹ A. BRUGNOLI, *Per la salvezza della gioventù: Occorre un provvedimento radicale*, in «Bollettino Salesiano» 40 (1916) 6, 165.

³⁰ Cfr. G. CHIOSSO, *Educazione e pedagogia nelle pagine del «Bollettino salesiano» d'inizio Novecento*, in GONZÁLEZ et al. (eds.), *L'educazione salesiana dal 1880 al 1922*, vol. 1, 130.

³¹ P. BRAIDO, *L'oratorio salesiano vivo in un decennio drammatico (1913-1922)*, in «Ricerche Storiche Salesiane» 47 (2005) 2, 258-259.

tori si lavorava con pochi giovani, in altri c'erano migliaia di iscritti. Per esempio nel 1913 erano registrati due mila iscritti all'oratorio di Valdocco con ottocento assidui frequentatori di molteplici attività.³² In altri posti d'Italia, soprattutto nel sud, il numero dei giovani era attorno al centinaio.³³ Le differenze tra un contesto culturale tradizionalmente cristiano e un contesto di missione *ad gentes* incidereva ancora di più e così per esempio a La Paz in Bolivia si ha un migliaio di oratoriani nel passaggio fra i secoli mentre in Giappone don Cimatti caratterizza la situazione oratoriana negli anni trenta del Novecento in maniera simile al primo oratorio di don Bosco, perché prima vengono i curiosi, poi un gruppo di ragazzi si stabilizza e l'oratorio prende un andamento normale, e all'apparenza promettente, finché un bel giorno l'oratorio è improvvisamente deserto.³⁴

2.1.3.3. Sviluppo e tensioni attorno all'associazionismo salesiano

Lo sforzo innovativo per trovare i modi per attirare e trattenere i giovani nell'oratorio si sviluppava soprattutto nella direzione di nuove attività organizzate in "sezioni" con una certa autonomia gestionale. Non sempre i vecchi giochi della metà dell'Ottocento attiravano e già durante la vita di don Bosco i salesiani di Valdocco sentirono l'esigenza di cercare delle novità nel campo ricreativo.³⁵ Alcune attività tradizionali, come il teatro, la musica, le scuole serali e le compagnie si svilupparono ulteriormente, ed altre nuove, come lo sport organizzato, lo scoutismo e le attività sociali, avrebbero cercato il loro posto all'interno della vita dell'oratorio salesiano dell'epoca. Oltre a vedere l'innovazione nelle nuove attività, diventa interessante la loro modalità organizzativa, che evolve verso un tipo di associazionismo nuovo, più articolato, moderno e di massa.

La pluralità delle attività e della loro animazione all'interno dell'oratorio salesiano era già consolidata e tradizionalmente collegata con la struttura delle compagnie. Nell'epoca del primo Novecento si preferì invece la

³² Cfr. *Ibid.*, 218.

³³ Cfr. F. CASELLA, *Il Mezzogiorno d'Italia e le istituzioni educative salesiane. Richieste e Fondazioni (1879-1922) Fonti per lo studio*, LAS, Roma 2000.

³⁴ Cfr. V. CIMATTI, *Le difficoltà per l'azione missionaria in Giappone*, in «Bollettino Salesiano» 56 (1932) 7, 213-215; *Id.*, *L'Oratorio di Don Bosco*, in «Bollettino Salesiano» 57 (1933) 10, 303-307.

³⁵ Cfr. J.M. PRELLEZO, *Valdocco nell'Ottocento tra reale ed ideale (1866-1889). Documenti e testimonianze*, LAS, Roma 1992, 254.

denominazione “associazione” o “circolo giovanile”. L’ambito dell’azione ed il numero delle associazioni si allargò e accanto al circolo (o compagnia) di san Luigi, di san Giuseppe, del SS. Sacramento, del Piccolo Clero, dell’Immacolata e dell’Angelo Custode, che avevano lo scopo di animare una sezione o un aspetto della vita oratoriana, si aggiungevano circoli che riguardavano la dimensione sociale, espressiva o sportiva. L’attività tipica di un circolo-compagnia era collegata ai momenti formativi, che generalmente si concretizzavano in una conferenza regolare dell’incaricato dell’oratorio, del direttore o di un’autorità locale. In alcuni posti l’aspetto formativo della vita associativa era sottolineato dalla presenza “in corpo” alla Santa Messa, preceduta dalle confessioni. Una parte importante della vita dei circoli erano la gita annuale, le discussioni tematiche, le feste del patrono, talvolta anche la redazione del proprio giornalino.

Una categoria particolare è costituita dai circoli senza un’attività caratterizzante, che sorsero come risposta al bisogno di associarsi, talvolta rinforzato dalla tradizione anglosassone di organizzarsi nei *club*. In questo periodo nacquero anche le associazioni degli exallievi, importanti per l’accompagnamento dei soci nella transizione alla vita sociale con un ulteriore impatto formativo. Le singole associazioni degli exallievi, nate spontaneamente, si organizzarono, poi, in una federazione internazionale con i primi statuti nel 1911 sotto il coordinamento di Filippo Rinaldi.

Le sezioni sportive cominciarono ad entrare negli oratori salesiani all’inizio del Novecento. Atletica, ginnastica, ciclismo furono i primi sport praticati sul suolo oratoriano. Già nel 1905 si organizzò in Italia il primo Convegno Sportivo Cattolico e il Bollettino ne informava, sviluppando l’aspetto del legame tra lo sport e l’educazione dello spirito e della virtù. Eloquenti è il discorso di papa Pio X rivolto ai partecipanti, che contiene tanti elementi di convergenza con l’educazione salesiana:

Nel riguardarvi sento il bisogno di dirvi che vi voglio bene, e voi dovete avermi non come padre soltanto, ma come fratello e tenero amico. E con questi sentimenti non solo approvo tutte le vostre opere nell’azione cattolica, ma ammiro e benedico di cuore tutti i vostri giuochi e passatempi, la ginnastica, il ciclismo, l’alpinismo, la nautica, il podismo, le passeggiate, le gare, i concorsi e le accademie, alle quali vi dedicate; purché gli esercizi materiali del corpo influiranno mirabilmente sugli esercizi dello spirito; perché questi trattenimenti richiedendo pur del lavoro, vi toglieranno dall’ozio, che è il padre dei vizi; e purché finalmente le stesse gare amichevoli saranno in noi un’immagine dell’emulazione nell’esercizio della virtù.³⁶

³⁶ P. PERICOLI, *Il 1° Convegno Sportivo Cattolico Italiano*, in «Bollettino Salesiano» 29 (1905) 11, 326-328.

Già nel 1909 durante il quarto congresso degli oratori si considerava il tema delle sezioni con particolare riferimento alla sezione sportiva. Il congresso espresse la sua soddisfazione per il sorgere della vasta e fiorente Federazione delle Associazioni Sportive Cattoliche Italiane (FASCI). Negli interventi seguenti fu chiaro lo sforzo dei partecipanti per collegare l'attività formativa e ricreativa e per tenere in armonia la direzione dell'oratorio e delle singole sezioni. Si elencano qui alcune considerazioni del congresso:

1. le sezioni non siano fini a se stesse, ma solo mezzo efficace per *affezionare i giovani* più grandi all'oratorio;

2. lo *spirito informatore* delle sezioni sia il medesimo dell'oratorio;

3. il fine speciale delle sezioni sia il *formare e fortificare* i giovani nella vita cristiana, non abbandonandoli nel momento in cui avevano massimo bisogno di assistenza;

4. lo sforzo precipuo di tutta l'azione degli oratori sia rivolto a far sempre più affezionare la gioventù alla *pratica della vita cristiana*;

5. si esigesse l'adempimento di tutti i *doveri religiosi* nell'oratorio, concedendo nondimeno facili eccezioni per giustificati motivi;

6. dai giovani delle sezioni si ottenesse che almeno una volta al mese intervenissero ad opportune *conferenze* e frequentassero nelle feste principali dell'anno i *SS. Sacramenti*;

7. da tutti assolutamente si pretendesse una *condotta* esterna moralmente e religiosamente buona;

8. l'emulazione è fortissima spinta all'unione e a quel progresso che è fine proprio e particolare di ogni sezione; e un *indirizzo generale ed unico* è mezzo potente per togliere divisioni, ombre e conseguenti sfaceli;

9. tutte le sezioni siano interamente alla dipendenza assoluta della *direzione dell'oratorio*, perché il lavoro di tutte sia concorde ed efficace;

10. che i consigli direttivi delle singole sezioni (necessari all'attività e al loro sviluppo) impersonati nei rispettivi loro presidenti, siano membri *consiglieri della direzione*;

11. che tutte le sezioni abbiano un *regolamento unico*, salve le disposizioni particolari per la vita e lo sviluppo proprio di ciascuna sezione.³⁷

Nell'oratorio salesiano, lo scoutismo comincia a occupare un posto par-

³⁷ Cfr. *Le Sezioni dell'Oratorio*, in «Bollettino Salesiano» 33 (1909) 12, 365-366.

ticolare nel secondo decennio del Novecento.³⁸ L'Italia fu tra le prime nazioni ad accogliere questo nuovo metodo educativo, tuttavia lo scoutismo in Italia non fu esente da alcune interpretazioni problematiche: una tendenza al militarismo, una maggiore attenzione alla massa più che all'individuo e soprattutto l'inclinazione all'areligiosità. Il concetto di movimento aperto ad ogni forma di religiosità fu interpretato come esclusione dell'educazione religiosa specifica, e per questa ragione nacque nel 1916 l'Associazione Scout Cattolici Italiani (ASCI), volendo dare allo scoutismo un'impronta cattolica. Una simile situazione fu affrontata anche in Argentina dove don Giuseppe Vespignani fondò con grande successo gli *Exploradores de don Bosco* nel 1915.³⁹

2.1.4. *La Prima guerra mondiale e i salesiani*

In campo politico l'impero britannico era ancora la superpotenza militare, che dominava su un quarto della superficie della terra e comprendeva un quinto della popolazione mondiale, ma l'età vittoriana dei grandi successi coloniali e della politica dell'isolamento era finita e cominciava un altro capitolo della sua storia. La regina Vittoria, che aveva inaugurato il suo regno nel 1838, scomparve nel 1901 e un anno dopo finì anche il governo conservatore di Salisbury che aveva guidato il paese per lunghi anni senza una opposizione consistente. Come segno del mutamento dei tempi, nel 1906 per la prima volta entrò nella Camera dei Comuni un partito laburista che era espressione del socialismo riformista e vicino ai movimenti sindacali, mentre si distanziava nettamente dal socialismo rivoluzionario dei comunisti; così negli anni seguenti vennero attuate varie riforme sociali che attenuavano un capitalismo esasperato. Nel frattempo con la diffusione della seconda rivoluzione industriale, l'economia britannica perse la posizione di supremazia, subendo la crescente concorrenza degli Stati Uniti, della Germania e della Francia. In questa situazione di competizio-

³⁸ Lo scoutismo trovò in Sir Robert Baden-Powell (1857-1941) il suo fondatore. L'intuizione di utilizzare a scopo educativo l'innata tendenza dei ragazzi all'avventura fu esposta nella pubblicazione *Aids to Scouting for Man* che raccolse una grande fortuna tra i ragazzi. Dopo l'esperienza entusiasmante del campeggio sperimentale nell'isola di Brownsea nell'agosto del 1907, scrisse un secondo libro dal titolo *Scouting for Boys*, un sussidio educativo destinato alla gioventù inglese.

³⁹ S. NEGROTTI, *Los exploradores argentinos de don Bosco: origenes y pedagogia de una experiencia juvenil salesiana argentina*, in GONZÁLEZ et al. (eds.), *L'educazione salesiana dal 1880 al 1922*, vol. 2, 27-50.

ne economico-politica la Gran Bretagna nel 1904 strinse un patto con la Francia, realizzando un'alleanza che si voleva nascondere sotto il termine d'Intesa e che fu più tardi allargata anche alla Russia.

L'Europa centrale, la controparte in concorrenza, era costituita dalla Germania e dall'impero Austro-Ungarico. Volendo costruire un nuovo impero, la Germania, che solo recentemente aveva ritrovato l'unità territoriale, si trovò per forza in una posizione antagonista rispetto alle altre potenze imperiali che si erano già spartite il globo e il tema principale della sua politica fu la *Weltpolitik*. Nell'impero Austro-Ungarico, sotto il governo lunghissimo di Francesco Giuseppe, lo scenario si delineava piuttosto *ad intra*. Lo sviluppo economico e culturale nei centri e la vitalità dei partiti socialdemocratici e cristiano-sociali contrastavano con l'immobilismo del sistema politico e con la persistenza di strutture sociali tradizionali della provincia contadina. Il principale problema dell'Impero erano però i conflitti nazionali. I popoli slavi, sacrificati nella parificazione austro-ungarica, pativano rispettivamente la crescente germanizzazione o magiarizzazione. La situazione interna avrebbe portato all'insorgenza di vari movimenti nazionalistici con la presenza di diverse zone di tensione, in particolare nei Balcani, dove sarebbe scoppiata la scintilla della Prima guerra mondiale nell'estate del 1914.⁴⁰

Nel suo inizio, la Grande guerra fu percepita dalle giovani generazioni come la guerra più popolare di tutti i tempi. I giovani scrittori dell'epoca ne furono entusiasti: Charles Péguy scrive di non vedere l'ora di andare al fronte, Ernst Jünger parla di un momento sacro, Rupert Brook pensa che la guerra sia un'emozione splendida senza paragoni. La guerra coinvolse anche l'entusiasmo dei movimenti giovanili sorti all'inizio del secolo, come per esempio gli *scouts* e i *Wandervögel* in Germania.⁴¹ In seguito Péguy sarebbe morto durante i combattimenti nel 1914, Brook nel 1915 e lentamente l'atteggiamento emotivo dei giovani verso la guerra cambiò. Nell'inverno del terzo anno di guerra, della quale non si vedeva ancora la fine, le emozioni cambiarono radicalmente e la gioventù delusa avrebbe poi formato la cosiddetta "generazione perduta". Alla fine della guerra, dopo quattro anni di violenza e un esaurimento economico degli Stati, si contarono nove milioni di vittime, quasi tutte fra i venti e trent'anni. Oltre a questi e ai quaranta milioni di morti per l'influenza spagnola, la delusione generale e i

⁴⁰ Cfr. SABBATUCCI - VIDOTTO, *Il mondo contemporaneo. Dal 1848 a oggi*, 198-202.

⁴¹ Organizzazione giovanile simile agli *scouts* di Baden-Powell fondata in Germania nel 1896.

danni materiali minarono la credibilità dell'idea positivista del progresso scientifico e sociale. A causa soprattutto delle barbarie e della degradazione morale durante la guerra, l'immagine delle potenze occidentali come portatrici di cultura e civiltà in tutto il mondo diventò altamente problematica. Winston Churchill, che aveva avuto esperienza sia sul campo di battaglia che nel governo durante la guerra, scrisse a proposito: «Stati potenti ed *educati* temevano, non senza ragione, la loro pura esistenza. [...] Nessun crimine contro l'umanità e legge internazionale era rimasto senza rivincita che spesso era di più intensità e durava più a lungo. [...] La forza delle armate era limitata solo dal numero degli uomini del paese».⁴² C'erano quelli che in quest'epoca videro la fine dell'Occidente, identificandosi con il titolo del famoso libro di Oswald Spengler uscito nel 1918.

La Prima guerra mondiale fu un tempo di prova anche per i salesiani. Poco meno della metà della Congregazione fu chiamata sotto le armi, molti colleghi furono requisiti per i bisogni militari od ospedalieri, era pressante il bisogno di assistere un crescente numero di rifugiati, figli dei militari e orfani; nel contempo il flusso dei finanziamenti da parte dei benefattori diminuì sostanzialmente. Si venne ben presto a conoscenza di casi dolorosi in cui alcuni confratelli erano stati obbligati ad andare all'assalto gli uni contro gli altri.⁴³ Mosso dal desiderio di stare vicino e animare i confratelli, dal 1916 il rettor maggiore don Paolo Albera scrisse ogni mese una lettera rivolta a tutti i salesiani che erano sotto le armi. Dopo la guerra, oltre ai danni materiali si notarono soprattutto gli effetti sui confratelli militari. Essi, dopo la permanenza nelle caserme e trincee in una «vita così opposta a quella alla quale per vocazione religiosa [...] erano stati dediti, difficilmente avrebbero potuto ripigliare senz'altro le passate abitudini»,⁴⁴ scrive genericamente don Ceria negli *Annali della Società Salesiana* e presenta alcuni provvedimenti del Consiglio generale per affrontare la situazione. A livello di mentalità si possono ipotizzare ripercussioni non tanto nel pensiero pedagogico, quanto in quello dell'organizzazione, della disciplina, dell'assistenza e della vita religiosa.

⁴² P. JOHNSON, *Modern Times. The World from the Twenties to the Nineties*, Harper Collins, New York 1991, 13-14. Corsivo è nostro per dare importanza all'espressione "the mighty educated States" che può essere tradotta sia come "educati" che come "civilizzati".

⁴³ Cfr. M. WIRTH, *Da Don Bosco ai nostri giorni. Tra storia e nuove sfide (1815-2000)*, LAS, Roma 2000, 312-313.

⁴⁴ E. CERIA, *Annali della Società Salesiana*, vol. 4: *Il rettorato di don Paolo Albera 1910-1921*, SEI, Torino 1951, 71.

2.1.5. *Il dopoguerra e l'avvento del fascismo*

Sul piano politico e culturale la guerra ebbe conseguenze considerevoli che avrebbero portato l'umanità in un mondo diverso dal precedente – un “secolo breve” segnato da ideologie di stampo moderno.⁴⁵ L'ordine politico creato al Congresso di Vienna, e funzionante per un secolo in complessi assesti, fu distrutto. L'effetto catalizzatore, a livello di importanza comparabile alla Rivoluzione Francese, portò il nazionalismo su posizioni estreme, destabilizzando in tal modo gli equilibri all'interno delle vecchie monarchie, soprattutto nell'Europa centrale. Questa situazione creò lo spazio per quelle ideologie utopistiche di tipo nazionalistico e marxista, che nel dopoguerra sembravano essere le soluzioni più plausibili per i problemi del momento.

La seconda conseguenza della guerra, che favorì il sorgere dei totalitarismi, fu l'allargamento del potere dello Stato e così il suo potenziale di controllo e repressione. In tempo di guerra, in testa la Germania come paradigma, lo Stato penetrava con forza in tanti ambiti dell'economia, controllava le attività bancarie, regolamentava i prezzi; inoltre entravano in vigore leggi restringenti la libertà personale. I nuovi regimi nazionalisti del dopoguerra erano spesso convinti di non dover essere tolleranti come le vecchie monarchie. La combinazione di utopie trascendentali e di un forte apparato di controllo dello Stato portò il mondo alle porte di una nuova epoca.

L'uso crescente del manicheismo politico fu il terzo effetto della situazione socio-culturale creatasi nel dopoguerra. Il suffragio universale (nel dopoguerra soprattutto maschile) combinato con l'alfabetizzazione permise e rese necessario far passare le idee politiche alla massa, che sapeva leggere e scrivere ma era lontana dalla comprensione degli equilibri complessi della vita politica. Per questo fatto divenne importante una strategia politica manichea, la quale attraverso volantini, cartelloni e libelli adottava delle semplificazioni delle diverse teorie sociali e politiche indicando chi fossero i buoni e i cattivi. Nella battaglia elettorale i politici si affidavano a semplici motti che sintetizzavano il malcontento e i desideri delle masse deluse. Le convergenze elettorali furono generalmente realizzate attraverso un semplice (ma totalizzante) testo politico interpretato da una personalità carismatica che mobilitava le masse.⁴⁶ In questo contesto si colloca la

⁴⁵ Cfr. E.J. HOBBSAWM, *Il secolo breve 1914-1991*, Rizzoli, Milano 2014.

⁴⁶ Cfr. JOHNSON, *Modern Times. The World from the Twenties to the Nineties*, 21-48;

situazione politica italiana, importante per le sue influenze sull'educazione salesiana.

Benito Mussolini ascese al potere nel 1922 e propose progressivamente nel campo educativo l'obiettivo di formare *l'uomo nuovo* fascista. Gli ideali dell'eroismo, dell'arditismo e dell'estetismo si congiungono con un atteggiamento antiborghese assumendo una concretizzazione di tipo militare. Nel primo periodo di progressivo avviamento del regime totalitario l'uomo nuovo si identificava idealmente con il Duce, guida politica e spirituale dell'Italia. Mussolini fece di tutto per creare il mito della sua personalità: si presentava come la guida onnipotente, capace di passare dalle "grandi cose", come gli affari internazionali, alle "piccole cose" che preoccupavano la povera gente. Le immagini di un lavoratore infaticabile, di un aviatore o di un pilota da corsa si fusero in una sorta di superuomo capace di eccellere in tutte le attività umane e spirituali.⁴⁷

La visione fascista determinò alcune scelte della riforma scolastica di Giovanni Gentile del 1923. Anche se definita dal Duce la "più fascista delle riforme", che riuscì ad influenzare fortemente l'insegnamento, i fascisti si resero conto di aver bisogno di una piattaforma non scolastica nella quale si sperimentassero in pratica gli atteggiamenti e le nuove norme di comportamento. La soluzione fu trovata nell'associazionismo giovanile fascista chiamato l'Opera Nazionale Balilla, intesa come «il più grandioso tentativo di educazione statale della gioventù che la storia ricordi».⁴⁸ I gruppi Balilla crebbero rapidamente e dopo quattro anni della loro esistenza, nell'ultimo anno del rettorato di don Filippo Rinaldi, superavano già i due milioni di tesserati. Ovviamente si originò una fortissima e crescente tensione tra i Balilla, l'Azione Cattolica (AC) e le forme di associazionismo salesiano tradizionale, come le compagnie. I salesiani, da parte del governo generale, svilupparono un nucleo di riflessioni affrontando i problemi pratici dell'associazionismo, adottando delle misure di non contrapposizione con le altre associazioni. L'Azione Cattolica era favorita dall'appassionato interesse di Pio XI, che accentuava l'esigenza di un maggior coordinamen-

Z. BRZEZINSKI, *Out of Control. Global Turmoil on the Eve of the 21st Century*, Simon & Schuster, New York 1995.

⁴⁷ Cfr. S. ONI, *I salesiani e l'educazione dei giovani, in Piemonte, durante il periodo del fascismo*, in S. ZIMNIAK - G. LOPARCO (eds.), *L'educazione salesiana in Europa negli anni difficili del XX secolo*, Atti del Seminario Europeo di Storia dell'Opera salesiana Cracovia 31 ottobre - 4 novembre 2007, LAS, Roma 2008, 147-148.

⁴⁸ V. MELETTI, *Civiltà fascista. Per le scuole complementari e di avviamento al lavoro, per i maestri e per il popolo (1929)*, La Nuova Italia, Venezia 1941, 42.

to tra essa e le associazioni giovanili fiorite da lunga data in molti istituti religiosi con analoghi scopi di apostolato. La triangolazione tra i Balilla, l'AC e le compagnie salesiane non era di facile equilibrio e occupò una parte delle lettere del rettor maggiore Filippo Rinaldi. A livello di congressi, il tema affiorò nel Convegno dei direttori degli oratori festivi nel 1927 nel corso della discussione sui circoli giovanili, i quali avrebbero dovuto implementare in qualche modo gli Statuti della Gioventù Cattolica.⁴⁹

2.1.6. *L'età dell'oro del colonialismo e le missioni salesiane*

La coscienza politica dei grandi paesi alla fine dell'Ottocento e all'inizio del Novecento fu caratterizzata da una mentalità che si potrebbe denominare "imperiale".⁵⁰ Il fenomeno del colonialismo che divideva il mondo tra potenze e colonie era al suo culmine. Due grandi regioni del mondo erano, in pratica, totalmente spartite: l'Africa e il Pacifico. Il colonialismo resta però un fenomeno complesso e contraddittorio, la cui fragilità si manifesterà nel periodo intorno alla Seconda guerra mondiale. Uno dei suoi effetti più importanti scaturì dalla sinergia con il crescente nazionalismo: ne seguì tutto l'immaginario pubblico coloniale con esposizioni, udienze pompose, divise esotiche, espressioni come "la nazione di 100 milioni" di Poincaré, "la coscienza imperiale" britannica di Kipling e soprattutto le carte geografiche colorate.⁵¹

Al centro rimanevano sempre gli interessi del singolo Paese, che però non era concepito come isolato dal resto del mondo, bensì si presentava come il cuore di un impero in crescente concorrenza con altri imperi. Si crearono quindi dinamiche concorrenziali, sviluppando rapporti economici su scala sempre più globale e accentuando il divario tra il centro dell'impero e la periferia: «Nel 1880 abbiamo dunque a che fare non già con un mondo singolo, bensì con due settori combinati insieme in un sistema globale: sviluppati e ritardatari, dominanti e dipendenti, ricchi e poveri». ⁵² La disparità e l'interdipendenza crebbero soprattutto nella prima metà del Novecento. Nel 1880 c'erano già regioni ricche e povere, ma il divario non sembrava incolmabile: la differenza, in termini di ricchezza, tra i due mon-

⁴⁹ Cfr. P. BRAIDO, *L'oratorio salesiano in Italia e la catechesi in un contesto socio-politico inedito (1922-1943)*, in «Ricerche Storiche Salesiane» 48 (2006) 1, 53.

⁵⁰ M. FLORES, *Il XX secolo*, 104.

⁵¹ Cfr. JOHNSON, *Modern Times*, 138-175.

⁵² E.J. HOBBSAWM, *L'età degli imperi: 1875-1914*, Corriere della Sera, Milano 2004, 23.

di era di 1 a 1,8; invece negli anni precedenti la Prima guerra mondiale era già aumentata ad un valore di 1 a 3 e nella metà del Ventesimo secolo c'era già una disproporzione di 1 a 5. La causa principale del divario era l'utilizzo della tecnologia, che esercitava, oltre agli influssi economici, anche un impatto politico. L'inferiorità degli armamenti aveva sbilanciato le sorti a favore del Primo mondo.⁵³ Ovviamente le dinamiche del colonialismo e del nazionalismo influirono anche sullo sviluppo delle missioni salesiane, specialmente durante il pontificato di Pio XI, il quale aveva a cuore le missioni affidate all'opera promozionale del cardinale Van Rossum, un capace organizzatore della *Propaganda fide*.

2.1.6.1. Nascita del metodo missionario salesiano nell'America latina

Il metodo missionario salesiano nacque a livello di intuizioni progettuali almeno un decennio prima delle spedizioni missionarie in America latina. Don Bosco si trovava in sintonia con mons. Daniele Comboni, missionario nell'Africa, che visitò l'oratorio di Valdocco nel 1864 e lasciò un'impressione profonda, suscitando ammirazione per la sua opera.⁵⁴ Il metodo comboniano consisteva nella creazione di numerosi istituti per ragazzi e ragazze, giustamente situati in zone da una parte non distanti dalle regioni missionarie e dall'altra ancora al confine della civilizzazione per motivi di sicurezza. Questi istituti dovevano accettare giovani indigeni con il fine dell'istruzione nella religione cattolica e nella cosiddetta "civilizzazione cristiana". Tali allievi dovevano essere poi portatori della fede e della civiltà nelle regioni di missione distanti. La sintonia di don Bosco con Daniele Comboni si basava sul ruolo principale dell'educazione e della missione ai giovani poveri. Si potrebbe dire che don Bosco semplicemente imitò il metodo comboniano e lo fece proprio. Ma nel manoscritto *La Patagonia e le Terre Australi del Continente Americano [pel] Sac. Giovanni Bosco*, scoperto solo nel 1983, don Bosco parlava di un "metodo nuovo", diverso dai metodi usati dalle altre congregazioni.⁵⁵ Dice nel testo:

⁵³ Cfr. *Ibid.*, 22-23.

⁵⁴ Cfr. G. B. LEMOYNE, *Memorie biografiche di san Giovanni Bosco*, vol. VII, Torino, SEI, 1948, 702-703.

⁵⁵ Cfr. J. BORREGO, *La Patagonia e le terre australi del continente americano [pel] sac. Giovanni Bosco. Introducción por Jesús Borrego*, in «Ricerche Storiche Salesiane» 13 (1988) 7, 255-442.

Esso consiste nell'aprire collegii, case d'educazione, ricoveri, orfanotrofi sui confini di questi paesi e attirare così i giovani; e coll'educazione de' figli farsi strada a parlare di religione coi genitori. La qual cosa potrà riuscire in due modi: o che i genitori pel naturale istinto che porta ad esser benevolo a chi tratta con bontà i proprii figli, o più ancora, che poco per volta crescendo su i figli ben istruiti, vadano poi essi stessi a portare la buona novella a quei della propria tribù, i quali volentieri accetteranno la parola di Dio bandita da tali predicatori.⁵⁶

La novità del metodo di don Bosco consiste nell'uso dell'educazione come di un metodo missionario diretto ("farsi strada a parlare di religione coi genitori") e carismatico ("tratta con bontà") e non solo nell'uso dell'educazione in un modo indiretto aspettandosi i frutti nei decenni successivi.⁵⁷ L'educazione nello stile salesiano costituiva quindi il nucleo del metodo missionario secondo don Bosco paradossalmente fu proprio la "bontà" che venne messa in discussione nei primi dieci anni difficili della missione in Argentina. Don Vespignani descriveva quell'epoca così: «I salesiani eravamo pochi, nuovi, inesperti e non conoscevamo né l'idioma né i costumi del paese; i disordini tra gli artigiani sono cresciuti, e nonostante l'uso di tutti i mezzi della religione e della pietà, ci hanno spinti a dare le penitenze, a volte averli separati dagli altri, privarli del cibo e, talvolta, sono caduti i colpi, i schiaffi, e gli allievi furono chiusi nell'isolamento, ecc.». ⁵⁸ Don Bosco insistette sui tratti centrali del metodo educativo salesiano scrivendo a don Costamagna:

Di poi vorrei a tutti fare io stesso una predica o meglio una conferenza sullo spirito salesiano che deve animare e guidare le nostre azioni ed ogni nostro discorso. Il sistema preventivo sia proprio di noi. Non mai castighi penali; non mai parole umilianti, non rimproveri severi in presenza altrui. Ma nelle classi suoni la parola dolcezza, carità e pazienza. Non mai parole mordaci, non mai uno schiaffo grave o leggero. Si faccia uso dei castighi negativi, e sempre in modo che coloro che siano avvisati, diventino amici nostri più di prima, e non partano mai avviliti

⁵⁶ *Ibid.*, 413-414.

⁵⁷ Nelle cronache di don Barberis troviamo diversi accenni sul metodo di lavoro nelle missioni. All'interno di alcune, don Bosco esprime le perplessità sull'efficacia del metodo Comboni: «Ora mons. Comboni per il centro dell'Africa cerca di far lo stesso, ma è solo, molte volte coloro ai quali si affidano i giovani da educare per ciò, non ha[nno] metodo, non ha[nno] il vero spirito; altre volte è inabile; eppure si deve passare per mano d'altri; poi si richiedono spese ingenti; per formare un buon prete bisogna raccogliere cinquanta giovani in un piccolo seminario; sono spese che per lo più un privato non può fare», in *Cronichetta*, quaderno 8, in ASC A0000108, 84.

⁵⁸ J. VESPIGNANI, *Memorandum de formación salesiana para los profesos temporáneos*, in *L'educazione salesiana dal 1880 al 1922*, vol. 2, 82.

da noi. [...] La dolcezza nel parlare, nell'operare, nell'avvisare guadagna tutto e tutti». ⁵⁹ Secondo i testimoni, la lettera di don Bosco letta negli esercizi spirituali aveva suscitato la reazione desiderata. Alcuni hanno perfino emesso un quarto voto della fedeltà all'ideale pedagogico salesiano e hanno promesso di non usare mai i castighi corporali, per quanto grave poteva essere la colpa. ⁶⁰

2.1.6.2. Sviluppo del metodo missionario salesiano dopo la Prima guerra mondiale

Il periodo del primo dopoguerra può essere considerato il periodo classico dell'espansione missionaria salesiana. Questa considerazione non è data solo dal numero dei missionari inviati e delle missioni assunte, il quale crebbe particolarmente negli anni 1923-39, ma classico rimane anche il metodo dell'evangelizzazione attraverso l'educazione. Usando l'espressione felice di Auffray, i missionari fedeli alla tradizione salesiana «hanno puntato dritti sulla gioventù». ⁶¹ Per entrare in contatto con i giovani, i missionari si sforzavano di creare relazioni d'amicizia usando giochi, divertimenti e musica. Questo valeva sia per gli oratori che per le scuole, gli ospizi, le parrocchie e le stazioni missionarie. Dopo un certo tempo i missionari salesiani si trovavano generalmente circondati da una popolazione che li amava e nella quale sorgeva un nucleo di giovani cristiani. ⁶²

Nelle missioni salesiane le attività di evangelizzazione e catechesi furono accompagnate quasi in tutti i posti da attività scolastiche. Chiaramente i contesti, i bisogni e i modelli furono diversi. Sintetizzando si potrebbe affermare che i salesiani adottarono tre modelli di approccio missionario: il modello del collegio, il modello delle riduzioni e il modello del lavoro missionario nei villaggi. Il modello del collegio fu di ispirazione comboniana e rispecchiava il tipico lavoro salesiano nell'epoca della collegializzazione. Nella Patagonia, regione tipica per questo approccio, i salesiani crearono a partire dagli anni Ottanta dell'Ottocento una rete di collegi nei quali si formava la gioventù indigena che, tornata ai propri villaggi, sarebbe passata a vivere la propria cultura già in senso cristiano. ⁶³ La scelta era motivata

⁵⁹ G. BOSCO, *Tre lettere a salesiani in America*, in P. BRAIDO (ed.), *Don Bosco educatore. Scritti e testimonianze*, LAS, Roma 1992, 448-449.

⁶⁰ Cfr. C. BRUNO, *Los Salesianos y las Hijas de María Auxiliadora en la Argentina*, vol. 1, Instituto Salesiano de Artes Gráficas, Buenos Aires 1981, 154-155.

⁶¹ A. AUFFRAY, *Les missions salésiennes*, Oeuvres et Missions Don Bosco, Lyon - Fontanières, 1936, 14.

⁶² Cfr. WIRTH, *Da Don Bosco ai nostri giorni*, 378-379.

⁶³ Cfr. BORREGO, *La Patagonia e le terre australi del continente americano [pel] sac.*

anche dall'iniziale ostilità degli indigeni verso i coloni, come riferisce don Giovanni Cagliero, che impediva un altro tipo di approccio. I collegi della Patagonia puntavano la loro attenzione educativa agli ambiti trascurati dalla proposta statale: allievi della classe popolare, *cilenos* e *indios*. La trentina di collegi salesiani (SDB e FMA) nella Patagonia contò nel 1917 un numero di iscrizioni superiore alla scuola statale. Il fatto rafforzava la tensione concorrenziale con lo stato argentino che avvertiva il lavoro dei salesiani come un serio pericolo alla formazione di una coscienza nazionale del territorio annesso solo nel 1879.⁶⁴ Un simile modello collegiale fu adottato nel Congo Belga e nell'Amazzonia, dove, sotto la guida di Pietro Massa, si scelse il modello del collegio per avvicinarsi agli indigeni.⁶⁵

La scelta dell'educazione missionaria nelle *reducciones*⁶⁶ è stata fatta per la prima volta dal salesiano Giuseppe Fagnano nella Terra del Fuoco, nella missione di Candelaria e nell'isola di Dawson e fu adottata anche nel Mato Grosso nelle missioni con i Bororo cominciate nel 1896. L'educazione avveniva in due momenti: prima si inducevano gli indigeni alla vita civile e cristiana per mezzo dei loro figli, che erano più facilmente educabili, e poi si riducevano alla vita civilizzata per mezzo del lavoro produttivo: arti, mestieri, tra i quali emergeva la pastorizia e altre attività agricole. Più tardi i missionari pensarono alla creazione di villaggi di tipo occidentale e in ogni villaggio si cercava di stabilire una scuola elementare i cui maestri erano scelti tra gli stessi indigeni.⁶⁷

Il terzo modello dell'organizzazione delle attività missionarie era il lavoro itinerante nei villaggi. Regioni tipiche per questo approccio missionario furono il nordest dell'India e la Thailandia. Quasi sempre i salesiani cominciarono il loro lavoro con la fondazione o ristrutturazione delle scuole dei villaggi – si trattava di scuole elementari per esterni e centri professionali o agricoli con interni ed esterni. La motivazione era chiara: dare

Giovanni Bosco, 413-414.

⁶⁴ Cfr. M.A. NICOLETTI, *La polémica en torno a la educación salesiana y la educación estatal en la Patagonia (1880-1920)*, in GONZÁLEZ et al. (eds.), *L'educazione salesiana dal 1880 al 1922*, vol. 2, 51-65.

⁶⁵ Cfr. A. FERREIRA DA SILVA, *La missione salesiana tra gli indigeni del Mato Grosso nelle lettere di don Michele Rua (1892-1909)*, in «Ricerche Storiche Salesiane» 12 (1993) 22, 47-48.

⁶⁶ Le riduzioni, seguendo il modello gesuitico del 17° secolo, erano piccoli nuclei cittadini creati per indurre gli indigeni ad abbandonare la vita nomade e fissarsi in modo stabile in un luogo. Le piccole comunità erano organizzate dai missionari e miravano alla promozione materiale, sociale e spirituale delle popolazioni indigene.

⁶⁷ Cfr. A. FERREIRA DA SILVA, *La missione salesiana tra gli indigeni del Mato Grosso*, 48.

un'istruzione adeguata alla gioventù cattolica della missione, che non aveva mezzi sufficienti per frequentare le scuole della città, perché o queste erano troppo lontane o i genitori preferivano che i loro figli frequentassero una scuola cattolica. Già dagli inizi era frequente che nelle scuole salesiane fossero ammessi anche studenti non cristiani.

2.1.6.3. Gli sforzi d'inculturazione

Un elemento importante del metodo missionario salesiano, sviluppatosi in questo periodo, fu la maggiore sensibilità per l'inculturazione. Questo fatto potrebbe essere collegato da un lato con lo sviluppo degli studi etnologici e dall'altro con la crescente esperienza interculturale a livello della Congregazione che oramai operava in contesti molto diversificati: le tribù dell'Amazzonia, il mondo arabo, il Congo, l'India, la Cina, il Giappone o la Thailandia. Un primo passo in direzione dell'inculturazione fu lo sforzo linguistico, in quanto parlare la lingua locale era necessario per la catechesi. Nel primo periodo, però, lo studio della lingua era percepito più strumentale, non essendo quasi mai accompagnato dallo sforzo di penetrare in profondità la cultura del posto. Un'eccezione rara fu il lavoro etnografico di Miguel Allioni sulla cultura degli Shuar, che però terminò presto per la sua prematura scomparsa all'età di soli trent'anni. La cultura Shuar basata sulla libertà, l'indipendenza, la poligamia e la vendetta era troppo diversa dalle aspettative dei missionari, che finora avevano incontrato solo tribù in difficoltà esistenziali sotto la pressione dei flussi migratori dei coloni. La diversità e gli iniziali fallimenti della missione rendevano necessario lo studio di una cultura così diversa e resistente.⁶⁸

Gli studi etnografici risalenti al primo dopoguerra furono fatti da don Antonio Colbacchini e don Cesare Albisetti sui Bororo e da don Luigi Cocco sugli Yanomani.⁶⁹ *L'Enciclopédia Bororo* di don Albisetti contiene quattro volumi con dizionario etimologico, grammatica, leggende, nomi propri, canti e tradizioni. Così anche le tribù del Rio Negro,

⁶⁸ Cfr. J. BOTTASSO, *Los salesianos y la educación de los Shuar 1893-1920. Mirando más allá de los fracasos y los éxitos*, in GONZÁLEZ et al. (eds.), *L'educazione salesiana dal 1880 al 1922*, vol. 2, 237-249.

⁶⁹ Cfr. C. ALBISETTI - O.M. RAVAGNAN, *Tradução/Translation a Aldeia Bororo*, in «Perspectivas» (1992), 145-157. Gli studi sono stati riconosciuti e stimati anche da Claude Lévi Strauss e Jacques Lizot, cfr. M. BONGIANNI, *Don Bosco nel mondo*, Direzione generale Opere Don Bosco, Roma 1988, vol. 2, 338-339.

specialmente i Tucano, furono oggetto di numerose pubblicazioni salesiane.⁷⁰ Don Giaccaria preparò la grammatica del dialetto Awen degli Xavantes. Tanti sforzi per capire la cultura degli indigeni sorsero proprio in questo periodo, ma le numerose pubblicazioni vennero stampate spesso in periodi posteriori.⁷¹ Lo sforzo culturale dei salesiani si svolse anche nell'ambito delle scienze naturali e della tecnica: la costruzione di osservatori meteorologici, canali idrici, macchine agricole era accompagnato dalla produzione di carte geografiche e da numerose fotografie dei territori di missione.

La sensibilità culturale dei missionari nelle colonie (ad es. Congo e India) era indirizzata piuttosto al perfezionamento della proposta educativa che allo studio della cultura locale e a una conseguente produzione etnografica e linguistica. Ad esempio, i missionari belgi nel Congo cercavano di entrare nella mentalità dei ragazzi congolesi per poterli educare nel modo a loro più naturale. Così l'educazione si caratterizzò per il maggior valore riconosciuto all'intelligenza pratica e dimostrandosi invece più pazienti e comprensivi durante gli esercizi teorici. L'ambiente educativo doveva essere caratterizzato dalla fraternità e dalla solidarietà, che erano sentite importanti dagli allievi congolesi. C'era in loro un'innata tendenza alla libertà e allo spirito di famiglia, che si opponeva al sistema disciplinare di distanza tra superiori ed allievi tipico del collegio. I missionari cercavano di apprezzare nell'educazione i valori e le sensibilità dei Congolesi come il senso del sacro e della pietà, il valore dei riti, l'immaginazione, l'interesse per i racconti, la saggezza profonda dei proverbi locali e non per ultimo il senso della solidarietà e della fraternità molto forte.⁷² In India fu proprio l'educazione il mezzo che permise ai salesiani di superare le divisioni esistenti nella religione e nel sistema delle caste.

Questi anni della presenza salesiana hanno lasciato un'impronta incancellabile nel campo dell'educazione. È piuttosto attraverso il servizio dell'educazione, che attraverso una evangelizzazione diretta, che si è riuscito a penetrare le barriere della casta e del credo e impiantare i valori cristiani. Attraverso un'applicazio-

⁷⁰ Cfr. A. GIACONE, *Trentacinque anni fra le tribù del Rio Uapés. Diari e Memorie I*, LAS, Roma 1976, 225-229.

⁷¹ Cfr. R. FARINA, *Contributi scientifici delle missioni salesiane del Brasile*, in C. SEMERARO (ed.), *Don Bosco e Brasilia. Profezia, realtà sociale e diritto*, Cedam, Padova 1990, 154-160.

⁷² Cfr. M. VERHULST, *L'éducation des Salésiens au Congo Belge de 1912 a 1925. 13 ans de recherche et d'expérimentation*, in J.G. GONZÁLEZ et al. (eds.), *L'educazione salesiana dal 1880 al 1922*, vol. 1, LAS, Roma 2007, 447-466.

ne effettiva del sistema educativo di don Bosco i salesiani erano capaci di portare avanti la “conversione dei cuori” piuttosto che la “conversione dell’acqua”.⁷³

Nel lavoro missionario nel nord-est dell’India i missionari, sotto la guida di mons. Mathias, riuscirono a penetrare maggiormente nella cultura locale. Don Vendrame, chiamato da Mathias “il nostro Francesco Saverio”, parlando la lingua locale cercava di essere vicino alla gente con le visite casa per casa, fondava i gruppi apostolici delle donne (importante nella società matrilineare dei Khasi), usava i mezzi di comunicazione sociale – portava con sé il proiettore per far vedere i film catechetici, fondava gruppi di catechisti negli oratori festivi dei villaggi.⁷⁴ Nell’Asia orientale l’impegno dell’inculturazione fu incarnato dagli sforzi di don Vincenzo Cimatti per avvicinarsi alla mentalità giapponese. Nella sua lettera del 1931 scrisse:

più le [anime] ameremo più ci faremo in tutto simili a loro, il che a mio modo di vedere non fu ancora raggiunto dai missionari passati e presenti, né da nessuna delle congregazioni straniere, e se questo non si attua sono certo che la conversione del Giappone sarà di là da venire ancor per molti secoli. [...] Ma è certo che finché il nostro spirito non sarà giapponese, non riusciremo.⁷⁵

Concretamente, vivere il metodo educativo salesiano alla giapponese significava per lui testimoniare personalmente e amorevolmente i valori proposti, dimostrando un’attenzione operosa al povero concretizzata con la fondazione delle Conferenze di S. Vincenzo, e più tardi, con la missione delle suore di Miyazaki, preferendo uno stile relazionale dell’uno per uno rispetto al lavoro con i grandi numeri e creando strutture educative flessibili. Lo stile educativo particolare era accompagnato con le concretizzazioni dell’inserimento nella cultura popolare attraverso una traduzione del Vangelo in lingua corrente fatta da don Margiaria già nel 1930, una collezione di sei volumi dei drammi cattolici in giapponese e soprattutto tramite la musica. Più di un migliaio di concerti fecero conoscere l’opera salesiana e la musica fu la piattaforma d’inculturazione tipica di don Cimatti, che produsse circa quattrocento composizioni musicali in giapponese.⁷⁶

⁷³ M. KAPPLIKUNNEL, *Their life for youth. History and Relevance of the Early Salesian Presence in India (Tanjore and Mylapore, 1906-1928)*, Kristu Jyoti Publications, Bangalore 1989, 99.

⁷⁴ Cfr. *A Journey with the young. A saga of Education, Evangelization and Empowerment. Don Bosco India Centenary 1906 - 2006*, Salesian Provincial Conference of South Asia, New Delhi 2006, 245.

⁷⁵ V. CIMATTI, *Lettere di un missionario*, a cura di A. Crevacore, LDC, Leumann (TO) 1976, 84.

⁷⁶ Cfr. G. FEDRIGOTTI, *Il Sistema preventivo di Don Bosco nell’interpretazione di*

2.1.7. Nuove tipologie di presenze salesiane

Durante la vita di don Bosco non fu aperta neanche un'opera di tipo *correzionale*, ma è interessante seguire le discussioni presenti su questo argomento. Nel 1885 i responsabili di una “casa di corrigendi” a Madrid offrirono ai salesiani la direzione della casa. La proposta fu discussa diverse volte nel Consiglio generale e alla fine la proposta di cambiare l'identità “correzionale”, costruendo un ambiente sano e solo successivamente integrare ragazzi già condannati, non ebbe riscontro dal lato madrileno e la questione fu chiusa.⁷⁷ Un altro passo nella direzione delle opere “correzionali” si fece più tardi in Patagonia. Il presidente dell'Argentina, in accordo con mons. Cagliero, emanò un decreto nel 1894 in cui decise di affidare i minori delinquenti del sud della Patagonia alla custodia dei salesiani e delle FMA in caso di assenza nel territorio di carceri o altre strutture adeguate. Le FMA terminarono quest'esperienza dopo un decennio di lavoro per motivi di disciplina, ribellione e altri inconvenienti.⁷⁸ Invece in Europa nel 1901 fu aperta una casa di tipo correzionale a Lubiana. Questa prima casa salesiana in Slovenia prese il nome di “Istituto di S. Francesco di Sales” e diede posto ai giovani espulsi dalle scuole elementari pubbliche per la loro condotta indisciplinata o le insufficienti capacità per lo studio.⁷⁹ In generale, l'accettazione di istituzioni correzionali da parte dei salesiani era piuttosto una eccezione e per sviluppi più ampi e gli adattamenti del sistema preventivo in questa direzione bisognerà aspettare fino al 1955, quando i salesiani accettarono la gestione dell'opera di Arese, che diventò un paradigma.

Anche l'inizio delle discussioni sull'*educazione dei disabili e dei malati* cominciò negli ultimi anni di vita di don Bosco.⁸⁰ Nel 1909 don Rua decise che i salesiani avrebbero accettato la direzione della casa dei sordomuti a Napoli Tarsia, dopo alcune modifiche e traslochi dell'opera.⁸¹ La

Vincenzo Cimatti (1879-1965), LAS, Roma 2003, 135-152.

⁷⁷ Cfr. P. BRAIDO, *Prevenire non reprimere. Il sistema educativo di don Bosco*, LAS, Roma 1999, 221-226.

⁷⁸ Cfr. E. GINOBILI - L. CARLONE, *La construcción de la educación integral de la mujer en la Patagonia por las FMA (1880-1922): núcleo multiplicador del evangelio*, in GONZÁLEZ et al. (eds.), *L'educazione salesiana dal 1880 al 1922*, vol. 2, 24.

⁷⁹ Cfr. S. ZIMNIAK, *Salesiani nella Mitteleuropa. Preistoria e storia della provincia Austro-Ungarica della Società di S. Francesco di Sales (1868 ca.-1919)*, LAS, Roma 1997, 119-120.

⁸⁰ *Verbali Capitolo Superiore* (27 dicembre 1884), in ASC D869.

⁸¹ Cfr. *Verbali Capitolo Superiore* (17 settembre 1910), in ASC D870.

prima trasformazione decisa da don Crippa fu l'abolizione della questua, che mirava a due scopi: non formare il sordomuto alla mendicizia e non ingannare la pietà delle persone offerenti. Questo gesto comportò da un lato il licenziamento di frati questuanti e dall'altro tutta una serie di comunicazioni rivolte ai benefattori, in cui si illustravano il cambio di direzione, le modifiche alle attività e la possibilità di contribuire direttamente alla direzione dell'istituto.⁸² Tolta la questua, i sordomuti potevano occuparsi con più dedizione alle attività della scuola e dei laboratori. Il metodo dei segni fu abolito e si seguì il metodo orale dell'abate Giulio Tarra e del professore Antonio Hecker sia a scuola che nella catechesi. Dopo i corsi della scuola elementare seguivano cinque anni di corsi in pittura e decorazione, arte plastica e scultura, intaglio, sartoria, calzoleria e tipografia. Già nella visita canonica del 1914 si scrisse: «L'istituto dei sordomuti ha assunto il carattere di un collegio ben tenuto, a differenza di ciò che esso era prima, cioè un brutto ricovero di mendicizia».⁸³

In un'altra parte del mondo i salesiani lavoravano con successo con i lebbrosi, essendo stata fondata da don Michele Unia nel 1891 ad Agua de Dios in Colombia un'opera in loro favore.⁸⁴ Nella sua difficile impresa egli fu sostenuto da don Rua, il quale scrisse successivamente di proprio pugno "ai cari lebbrosi". L'opera includeva un asilo infantile, un grande ospedale e una chiesa restaurata. Essa comportava, oltre il lavoro educativo dell'asilo e la catechesi ordinaria, uno sforzo non indifferente legato all'organizzazione di feste e musica per alleggerire la difficile situazione del lebbrosario. Don Unia si consumò nel lavoro febbrile e morì nel 1895. I suoi successori furono don Crippa e don Variara, il quale fondò una congregazione femminile tra le lebbrose con la missione della cura dei malati. Un altro salesiano, don Rabagliati, cominciò un'azione imponente a favore dei lebbrosi sostenuto dalle autorità locali e fu eletto presidente della commissione governativa per la costruzione dei lebbrosari.⁸⁵

Il lavoro educativo dei salesiani e delle FMA si allargò anche con le attività di alcuni *nuovi istituti e associazioni appartenenti alla famiglia salesiana*. L'educazione dei giovani adulti, un ampliamento tipico di quest'e-

⁸² Cfr. F. CASELLA, *I salesiani e la "Pia Casa Arcivescovile" per i sordomuti di Napoli (1909-1975)*, LAS, Roma 2002, 40-43.

⁸³ *Napoli - Tarsia, Rendiconto di don Francesco Tomasetti al Retor Maggiore* (1 luglio 1914), in ASC F657.

⁸⁴ Cfr. J.J. ORTEGA TORRES, *La Obra salesiana en los lazaretos, Escuelas Gráficas Salesianas*, Bogotá 1938.

⁸⁵ Cfr. M. WIRTH, *Da Don Bosco ai nostri giorni*, 298.

poca, si concretizzò nelle associazioni degli Exallievi di don Bosco e delle Exallieve delle FMA, promosse da don Filippo Rinaldi e istituite formalmente nel 1908. Altri istituti o congregazioni sono stati creati in seguito sempre con lo scopo di allargare il raggio d'azione dell'educazione salesiana in ambiti locali. A eccezione delle Salesiane Oblate del Sacro Cuore di Gesù, nate in Sicilia nel 1933, le altre nuove congregazioni femminili sono il frutto del lavoro missionario dei salesiani in accordo con le direttive dell'enciclica *Rerum Ecclesiae* di Pio XI del 1928, indirizzata ai prefetti apostolici delle zone di missione, che incoraggiava la fondazione di nuove congregazioni religiose composte da religiose native.⁸⁶ Bisogna anche rilevare che l'istituzione di alcune nuove comunità religiose era vista anche come una soluzione per superare le difficoltà nella collaborazione tra i salesiani e le FMA.⁸⁷

2.2. Il magistero dei Superiori generali circa l'adattamento flessibile alle condizioni

Lo sviluppo del carisma salesiano negli oratori illustra molto bene due tendenze che si stavano cristallizzando nel tempo: l'adeguamento pratico alla situazione sociale e giovanile da un lato e la rigidità conservatrice nel campo delle riformulazioni dei regolamenti e del sistema preventivo dall'altro. Oltre all'impostazione tipica di don Bosco, oscillante tra dottrina tradizionale e pratica innovativa, sullo sviluppo delle tendenze giocarono diverse variabili contestuali ed ecclesiali come la lotta antimodernista *ad intra* e la difesa dalla politica anticlericale in diverse nazioni *ad extra*. Anche sul versante operativo è comprensibile come all'interno dei collegi si sia data priorità alla fedeltà, faticando invece ad aggiornare i processi, i ruoli e le prescrizioni. Nell'oratorio, invece, la situazione era diversa: essendo esso un sistema aperto, con maggiori e più veloci fluttuazioni dei giovani frequentatori, l'adeguamento flessibile alle necessità immediate del contesto era una necessità.

La modalità tipica di educare era legata al concetto di “spirito salesia-

⁸⁶ Si tratta di: Suore della Carità di Miyazaki (Giappone 1937); Suore ancelle del Cuore Immacolato di Maria (Tailandia 1937); Suore Missionarie di Maria Aiuto dei Cristiani (India 1942); e le Suore Catechiste di Maria Immacolata Ausiliatrice (India 1948).

⁸⁷ Cfr. ad es. M. KAPPLIKUNNEL, *The implantation of the salesian charism in the Region: ideals, challenges, answers and results*. Seminario ACSSA, Batulao (Manila, Philippines) 24-28 November 2008, in «Ricerche Storiche Salesiane» 52 (2008) 2, 421.

no”, interpretato come uno stile di vita nel quale confluivano integralmente aspetti di spiritualità, pastorale ed educazione. Grazie ai ricordi di una generazione che aveva ancora vissuto con don Bosco, lo spirito salesiano era percepito come una realtà concreta ed era descritto con toni entusiasti, legati alle conferme del processo di beatificazione che si concluse nel 1929. Tra i due rettor maggiori che prendiamo in considerazione in questo capitolo, don Paolo Albera accentuò di più l’aspetto della spiritualità salesiana, mentre don Filippo Rinaldi incarnò l’ideale di una paternità spesa nell’apostolato giovanile e condivisa all’interno della famiglia salesiana.

2.2.1. *Gli equilibri di Paolo Albera attorno alla fedeltà e alla pietà nell’educazione*

Il secondo successore di don Bosco non si scostò dalla fondamentale linea della fedeltà a don Bosco e a don Rua, collocando i suoi interventi attorno alle caratteristiche proprie della sua sensibilità e all’esperienza precedente di catechista generale. Nella sua prima lettera circolare ai confratelli cita le parole a lui pronunciate da Pio X nell’udienza che seguì l’elezione: «Voi non avete a far altro che seguire le tracce di don Rua. Egli era un santo. In ogni cosa fate come avrebbe fatto egli stesso. Non vi scostate dagli usi e dalle tradizioni introdotte da don Bosco e da don Rua».⁸⁸ Una delle convinzioni più profonde di don Albera era che don Bosco era un santo, «veramente l’uomo di Dio, homo Dei, nel senso più espressivo e comprensivo della parola».⁸⁹ L’argomentazione che vede la santità di don Bosco come motivazione per vivere fedelmente le sue tradizioni educative e spirituali concrete è presente nelle sue circolari insieme al tema dell’esemplarità. Più tardi tale logica raggiungerà l’apice argomentativo nelle pubblicazioni di don Pietro Ricaldone, che raccoglierà i consensi e gli entusiasmi della canonizzazione per proporre indicazioni dettagliate e concrete di azione.⁹⁰

⁸⁸ P. ALBERA, *L’XI Capitolo Generale - Elezione del nuovo Rettor Maggiore - In udienza dal Papa Pio X - Programma da lui tracciato - Notizie varie*, in *Lettere circolari di D. Paolo Albera ai Salesiani*, SEI, Torino 1922, 15.

⁸⁹ P. ALBERA, *Don Bosco nostro modello nell’acquisto della perfezione religiosa, nell’educare e santificare la gioventù, nel trattare col prossimo e nel far del bene a tutti*. Circolare del 18 ottobre 1920, in *Lettere circolari di D. Paolo Albera*, 342. Per l’importanza della santità di don Bosco cfr. J. BOENZI, *Paolo Albera’s Instructions. Early Efforts to Inculcate the Spirit of Don Bosco*, in «Journal of Salesian Studies» 13 (2005) 2, 106-111.

⁹⁰ Cfr. P. RICALDONE, *Strenna del Rettor Maggiore per il 1935. Fedeltà a Don Bosco*

Essere fedeli in questa impostazione significava praticamente vivere secondo il sistema preventivo e concretamente fuggire «ogni novità nelle nostre pratiche religiose, ogni mutamento dell'orario della giornata, ogni massima, ogni detto, ogni modo di fare che don Bosco e don Rua non avrebbero approvato».⁹¹ Don Albera ripete varie volte il *leitmotiv* del *tene quod habes*, che si riferisce all'immensa e fruttuosa eredità lasciata da don Rua e da don Bosco. L'aggettivo "nostro" con le sue varianti ricorre spessissimo nel vocabolario di Albera: il sistema preventivo è "cosa nostra", ossia la "nostra maniera di educare e istruire la gioventù";⁹² espressioni come "la nostra Congregazione", "le nostre Costituzioni", "il nostro spirito", ecc. caratterizzano la preziosa eredità lasciata dal "nostro" don Bosco.

Nel contesto della fedeltà è interessante come Albera non riduca l'operato e l'esemplarità del fondatore e del suo predecessore alla semplice ripetitività di tradizioni regolamentate. Infatti dedica tutta una circolare al tema del formalismo legalistico, argomentando come non sia sufficiente adempiere lo stretto dovere delle prescrizioni, in quanto questo forma una mentalità di «sistematica mediocrità di condotta che a certuni piace di chiamare legalità».⁹³ Puntando ad una logica di eccellenza, egli propone il principio del *duc in altum*:

A chi s'avvede d'aver faticato inutilmente nella sua mediocrità, Nostro Signore ripete: Spingete la barca in alto mare, cioè slanciatevi con ardore nel vasto campo della perfezione, non limitate le vostre fatiche a ciò ch'è strettamente necessario, siate grandiosi nelle vostre aspirazioni, quando si tratta della gloria di Dio e della salvezza delle anime, allontanatevi dalla spiaggia che tanto restringe i vostri orizzonti, e vedrete quanto abbondante sarà la pesca delle anime, e quanta consolazione verrà a provarne il vostro cuore.⁹⁴

I principi guida per una fedeltà creativa secondo l'esempio di don Bosco sono la *relazionalità* e la *pietà*. La conferma di essi si trova sia nelle lettere circolari che nelle istruzioni degli esercizi spirituali predicati ancora durante il suo incarico di catechista generale.⁹⁵ La relazionalità è menzionata da Albera come primo tratto tipico di don Bosco nella lettera di sintesi in-

Santo, SEI, Torino 1936.

⁹¹ P. ALBERA, *L'XI Capitolo Generale*, 20-21.

⁹² *Ibid.*, 20.

⁹³ P. ALBERA, *Contro una riprovevole "legalità"*. Circolare del 25 giugno 1917, in *Lettere circolari di D. Paolo Albera*, 231.

⁹⁴ *Ibid.*, 239.

⁹⁵ Cfr. BOENZI, *Paolo Albera's Instructions*, 127-131.

titolata *Don Bosco nostro modello nell'acquisto della perfezione religiosa, nell'educare e santificare la gioventù, nel trattare col prossimo e nel far del bene a tutti*. Il rettor maggiore propone di rivivere don Bosco evocando la sua dolce immagine paterna, la sua tenerezza, il suo affascinante ed indimenticabile sorriso. Usando l'antropologia dell'amore, con frequenti riferimenti a san Francesco di Sales, valorizza la relazionalità legata al concetto del cuore affermando che è «soprattutto nel cuore che si forma, e si forma amando».⁹⁶ Anche se Albera si muove con facilità nel panorama dei principi della teologia spirituale,⁹⁷ le considerazioni sull'amore e sulla carità non sono esposte partendo da concetti teologici, che avrebbero poi delle implicazioni formative, ma sono primariamente concetti esperienziali. Il rettor maggiore avvia la sua argomentazione dal ricordo vivo di essere stato amato in un modo mai provato prima,

singularmente superiore a qualunque altro affetto: ci avvolgeva tutti e interamente quasi in un'atmosfera di contentezza e di felicità, da cui erano bandite pene, tristezze, malinconie. [...] Egli perciò, appena si era cattivati i nostri cuori, li plasmava come voleva col suo sistema (proprio interamente suo nel modo di praticarlo), che volle chiamare *preventivo* in opposizione al *repressivo*. Però questo sistema – com'egli stesso dichiarava negli ultimi anni di sua vita mortale – non era altro che la carità, cioè l'amor di Dio che si dilata ad abbracciare tutte le umane creature, specie le più giovani ed inesperte, per infondere in esse il *santo timor di Dio*.⁹⁸

La relazionalità salesiana può essere fortissima in quanto è finalizzata all'educazione eminentemente soprannaturale, che trasforma i cuori dei giovani infondendo un «desiderio vivissimo di salvarsi l'anima».⁹⁹ Attorno ai concetti della carità e della pietà, Albera elabora dei ragionamenti non troppo distanti dall'idea di zelo caro al suo predecessore. Nella lettera che accompagnò la pubblicazione dell'epistolario di don Rua si mette in risalto lo zelo come prima caratteristica del lavoro educativo: «Fra le virtù che brillarono di vivissima luce nella vita del nostro venerabile padre e maestro, il compianto sig. don Rua ebbe a dire che nessuna lo aveva colpito quanto lo zelo instancabile onde apparve ognora infiammato il cuore di lui, e questo zelo sembrò proporsi in modo speciale di ricopiare in se

⁹⁶ ALBERA, *Don Bosco nostro modello nell'acquisto della perfezione religiosa*, 340.

⁹⁷ Cfr. J. BOENZI, *Reconstructing don Albera's reading list*, in «Ricerche Storiche Salesiane» 33 (2014) 63, 203-272.

⁹⁸ *Ibid.*, 341-342.

⁹⁹ *Ibid.*, 345.

stesso».¹⁰⁰ Lo zelo concretizzato nelle molteplici attività dei salesiani costituisce il punto di partenza argomentativo della seconda lettera programmatica sullo spirito di pietà, che va oltre la concezione di don Rua:

A chi di noi non è avvenuto le mille volte di udire a parlare dello spirito d'iniziativa e dell'attività dei salesiani? [...] Tuttavia parlandovi con il cuore alla mano, vi confesso che non posso difendermi dal doloroso pensiero e dal timore che questa vantata attività dei salesiani, questo zelo che sembrò finora inaccessibile ad ogni scoraggiamento, questo caldo entusiasmo che fu fin qui sostenuto da continui felici successi, abbiano a venir meno un giorno ove non siano fecondati, purificati e santificati da una vera e soda pietà.¹⁰¹

La pietà si distingue però dai soli doveri religiosi: «Si è in forza della pietà che noi non ci teniamo più paghi di quel culto, direi quasi ufficiale, che la religione c'impone, ma sentiamo il dovere di servire Iddio con quel tenerissimo affetto, con quella premurosa delicatezza, con quella profonda devozione, che è l'essenza della religione».¹⁰² La pietà, come anima del vero zelo, ha implicazioni anche nell'area educativa. Non solamente la necessaria cura delle pratiche di pietà, che comunque devono essere quelle prescritte e non aumentate, ma si esige dagli educatori anche un radicamento profondo nella pietà. Da qui l'esemplarità come linea di fondo di Albera per una metodologia pedagogica tipicamente salesiana:

Tutto il sistema d'educazione insegnato da don Bosco si poggia sulla pietà. Ove questa non fosse debitamente praticata, verrebbe a mancare ogni ornamento, ogni prestigio ai nostri istituti che diverrebbero inferiori di molto agli stessi istituti laici. Orbene, noi non potremmo inculcare ai nostri alunni la pietà, se noi stessi non ne fossimo abbondantemente provvisti. Sarebbe monca l'educazione che noi daremmo ai nostri allievi, poiché il più leggero soffio d'empietà e d'immoralità scancellerebbe in loro quei principii, che, con tanti sudori e con lunghi anni di lavoro, abbiamo cercato di stampare nei loro cuori. Il salesiano se non è sodamente pio, non sarà mai atto all'ufficio d'educatore. Ma il miglior metodo per insegnare la pietà è quello di darne l'esempio.¹⁰³

¹⁰⁰ P. ALBERA, *Sullo spirito di pietà*. Lettera del 15 maggio 1911, in *Lettere circolari di D. Paolo Albera*, 22.

¹⁰¹ *Ibid.*, 22-26. Sotto il punto di vista della pietà, e sempre in circostanze dell'espansione della Congregazione, don Albera esorta anche da un'idea di "zelo sbagliato" che non rispetta la tradizione, non è secondo il voto d'obbedienza oppure fa trascurare la formazione dei salesiani educatori. Cfr. P. ALBERA, *Sulla disciplina religiosa*. Lettera del 25 dicembre 1911, in *Lettere circolari di D. Paolo Albera*, 69-74.

¹⁰² P. ALBERA, *Sullo spirito di pietà*, 27.

¹⁰³ *Ibid.*, 32.

La prospettiva della pietà guiderà il rettor maggiore, verso la fine del suo rettorato, ad affermare che «il sistema educativo di don Bosco, per noi che siamo persuasi del divino intervento nella creazione e nello sviluppo della sua opera, è pedagogia celeste».¹⁰⁴ Anche se con uno spostamento di terminologia, l'impostazione di fondo tracciata da don Rua non è cambiata significativamente. Il contenuto delle lettere circolari circa l'educazione si muove attorno alle linee principali della fedeltà al sistema preventivo: la dolcezza ma anche la disciplina, il rispetto dei ruoli educativi nella casa salesiana, le finalità espresse nel binomio buoni cristiani - onesti (anche integri) cittadini, la promozione degli studi classici ma anche degli oratori e degli exallievi (chiamati prodigio della pedagogia moderna).

2.2.2. *Filippo Rinaldi e la pratica di una "sana modernità"*

Filippo Rinaldi, terzo successore di don Bosco, visse e insegnò l'arte della paternità come l'essenza del sistema preventivo. La sua prospettiva di fedeltà alle origini si sposta leggermente dal precedente *tene quod habes* ad una più marcata attualizzazione: «Non dobbiamo tanto domandarci che cosa ha fatto don Bosco, quanto piuttosto che cosa farebbe oggi don Bosco».¹⁰⁵ Riferendosi a don Bosco, don Rinaldi invoca un equilibrio tra la decisa conservazione dello spirito e la flessibilità negli aspetti secondari: «Egli [don Bosco] vi ha immesso una geniale modernità che, conservando rigidamente lo spirito sostanziale nel suo metodo educativo, le impedisse in pari tempo di fossilizzarsi nelle cose accessorie e soggette a mutare col tempo».¹⁰⁶ Le applicazioni di un tale binomio non concernono solamente la disciplina religiosa, ma riguardano anche il campo dell'educazione salesiana. Infatti don Rinaldi distingue il sistema repressivo dal sistema preventivo anche nel campo del rapporto con i regolamenti che riportano

¹⁰⁴ P. ALBERA, *Per l'inaugurazione del Monumento al Venerabile D. Bosco*. Lettera del 6 aprile 1920, in *Lettere circolari di D. Paolo Albera*, 312.

¹⁰⁵ E. VALENTINI, *Don Rinaldi. Maestro di pedagogia e di spiritualità salesiana*, Crocetta - Istituto Internazionale D. Bosco, Torino 1959, 6. NB: il volume di Valentini riproduce le lezioni di Filippo Rinaldi ai chierici studenti di teologia dello studentato internazionale di Foglizzo dal 1906 al 1914. Cfr. anche espressioni simili applicate alle missioni: F. RINALDI, *Lettera del Rettor Maggiore*, in ACS 3 (1923) 20, 105.

¹⁰⁶ F. RINALDI, *Giubilei d'oro della Pia Unione dei Cooperatori Salesiani e della Pia Opera di Maria Ausiliatrice*, in ACS 7 (1927) 33, 573. Cfr. le espressioni simili di Paolo Albera: «conservare alla Congregazione quel primato di sana modernità che le è proprio» in ALBERA, *Don Bosco nostro modello nell'acquisto della perfezione religiosa*, 334.

in parte l'esperienza di don Bosco. Il primo preferisce la legge minuta ed inesorabile e l'altro parla del "contenuto vitale", della "conoscenza intima", del "vero spirito" e della "pratica generosa" delle regole.¹⁰⁷ In questo senso si può affermare il principio della sana modernità:

La nostra Società doveva sapere adattarsi, nello svolgimento della propria azione benefica, alle necessità dei tempi, alle consuetudini dei luoghi: doveva essere progressivamente sempre nuova e moderna, pur conservando la sua particolare fisionomia di educatrice della gioventù mediante il sistema preventivo basato sulla dolcezza e sulla bontà paterna.¹⁰⁸

La sana modernità non esclude la cura delle tradizioni che occupa infatti uno spazio consistente nel magistero di don Rinaldi. Distinguendo le diverse forme dell'innovazione si specifica che «la naturale attrattiva verso tutto ciò che sa di novità, può indurre alla trascuranza delle tradizioni, perché non si riflette che altro è correre dietro le novità ed altro essere sempre all'avanguardia di ogni progresso, come faceva e voleva don Bosco».¹⁰⁹ Le tradizioni qui non sono intese solo come dei principi, ma pure come piccole usanze, orari e pratiche. Nel Convegno dei direttori degli oratori festivi d'Europa del 1927 come si parla dell'uso sapiente delle società calcistiche, degli *scout*, del gioco come mezzo educativo, dei teatrini, del cinema e delle attività prosociali,¹¹⁰ così non mancano esortazioni di cautela tracciando una linea pedagogica sul dialogo con la cultura:

Il nostro sistema d'educazione che porta il segreto della modernità, accetta tutto ciò che è veramente cristiano, ma esclude con energia quanto lo devia e lo corrompe. Il resto, lo battezziamo, cioè lo facciamo nostro, o lo abbandoniamo agli altri: caetera tolle! Così il foot-ball, la radio, il cinema e simili altre novità ricreative e sportive, finché sono di danno alle anime dei giovani dobbiamo trattarle allo stesso modo con cui nostro Signore ci comanda di trattare l'occhio che ci è di scandalo: *projice abs te*.¹¹¹

¹⁰⁷ Cfr. la lettera scritta nell'occasione del giubileo d'oro delle costituzioni in F. RINALDI, *Lettera del Rettor Maggiore*, in ACS 5 (1924) 24, 254-255. e VALENTINI, *Don Rinaldi. Maestro di pedagogia*, 11-13.

¹⁰⁸ F. RINALDI, *Lettera del Rettor Maggiore*, in ACS 5 (1924) 23, 187.

¹⁰⁹ F. RINALDI, *Conserviamo e pratichiamo le nostre tradizioni*, in ACS 12 (1931) 56, 937.

¹¹⁰ Cfr. F. RINALDI, *Resoconto del convegno tenutosi dai Direttori degli Oratori festivi d'Europa a Valsalice dal 27 al 30 Agosto 1927*, in ACS 8 (1927) 41, 609-611. Cfr. anche VALENTINI, *Don Rinaldi. Maestro di pedagogia*, 53-58.

¹¹¹ F. RINALDI, *Lettera del Rettor Maggiore*, in ACS 10 (1929) 50, 800.

Una riflessione molto interessante di Filippo Rinaldi concerne il rapporto tra la modernità e il sistema preventivo di don Bosco. Nelle sue lezioni di pedagogia a Foglizzo spiega sinteticamente che il sistema «repressivo è fondato sul liberalismo! C'è la legge: chi la vuol praticare lo faccia liberamente; ma sarà castigato ogni qualvolta mancherà».¹¹² L'argomentazione prosegue indicando come la modernità liberal-democratica viene legata a un concetto di libertà ingenua che asseconda le passioni e perciò va a finire o nel caos o nella repressione.

Un esempio concreto del legame tra l'antropologia moderna e la repressione era presente in questo periodo nelle scuole salesiane dell'Inghilterra. Nel contesto britannico la tradizione collegiale non aveva subito l'influsso della pedagogia "continentale" di Rousseau e i collegi inglesi erano tristemente noti per il bullismo e le punizioni corporali.¹¹³ Nella tradizione pedagogica inglese si preferiva che il giovane fosse lasciato indipendente alla sua iniziativa e coscienza, perciò con molta probabilità l'assistenza salesiana veniva percepita come un controllo limitante che non faceva crescere nella responsabilità personale. I salesiani in Inghilterra facevano tanta fatica a superare queste difficoltà di partenza, che scaturivano dalla mentalità liberale ed erano ulteriormente incrementate dalle ambiguità linguistiche. Infatti, l'espressione *preventive system* non riesce a rendere il significato del concetto italiano, in quanto, riferendosi a un contesto semantico di diverse forme di repressione e di controllo, rimanda a un fenomeno negativo da prevenire.¹¹⁴

In questo contesto si comprende la sottolineatura di don Rinaldi sulla "sana" modernità che si radica nelle basi dello spirito salesiano corroborato dal passare del tempo. Grazie alla sicurezza e consistenza delle sue radici, l'educazione salesiana riesce ad adattarsi con "genialità" nelle forme, espressioni, applicazioni e organizzazione al contesto e ai giovani del tempo attuale. L'atteggiamento di Rinaldi si può quindi riassumere come informato da una modernità delle innovazioni pratiche che prescinde dall'antropologia moderna.

¹¹² VALENTINI, *Don Rinaldi. Maestro di pedagogia*, 20.

¹¹³ Cfr. W.J. DICKSON, *Prevention or repression. The reception of don Bosco's educational approach in English Salesian Schools*, in GONZÁLEZ et al. (eds.), *L'educazione salesiana dal 1880 al 1922*, vol. 1, 216.

¹¹⁴ Cfr. *Ibid.*, 231-233.

2.2.3. *Impostazione pedagogica della novità del sistema preventivo*

Il sistema preventivo per Rinaldi, in continuità con quanto abbiamo affrontato precedentemente, non è nuovo per le idee, ma piuttosto la novità «è nei mezzi e nell'applicazione pratica che don Bosco ne ha fatto».¹¹⁵ Nelle sue lezioni a Foglizzo Rinaldi presenta il principio preventivo di base: mettere gli allievi nell'impossibilità di commettere le mancanze. Per seguire il principio, che non è nuovo in sé, per non soffocare il ragazzo, per non togliergli la libertà ma per educarlo, don Bosco ha proposto una gerarchia nuova, un ambiente nuovo, locali nuovi e una serie di mezzi nuovi (cfr. Schema B).

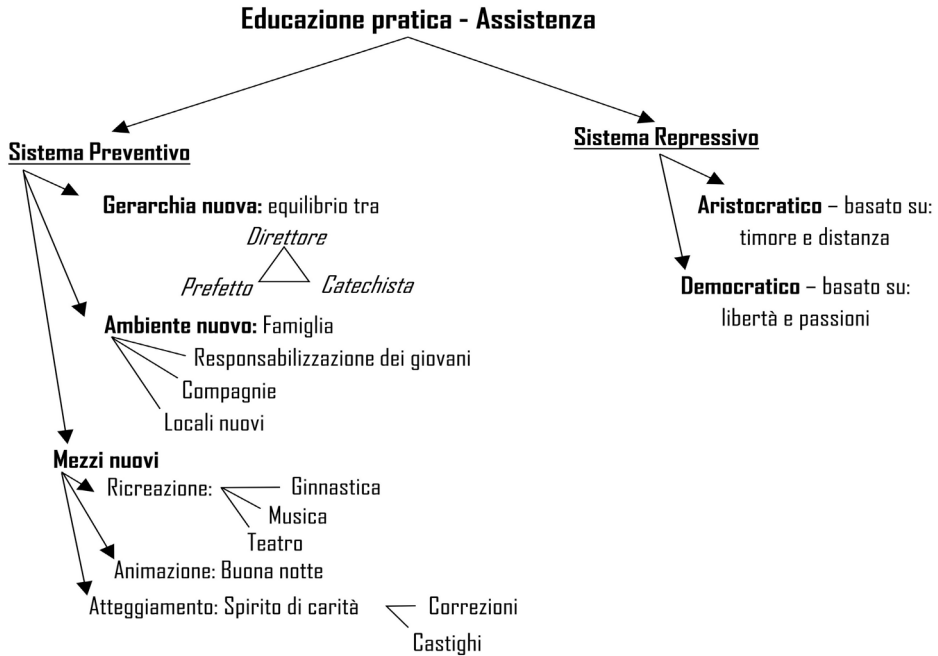
Il concetto della *nuova gerarchia* è dato sia dall'equilibrio tra i ruoli principali di direttore, prefetto e catechista che dallo stile nuovo di esercitare il servizio dell'autorità vivendo continuamente in mezzo ai giovani e condividendo con i giovani gli spazi e tempi di lavoro, di studio e di ricreazione. *L'ambiente nuovo* è creato dallo spirito di famiglia che considera i giovani come collaboratori nell'educazione. Non è un'autoeducazione, si tratta piuttosto di responsabilizzazione per «formarli mediante la partecipazione all'autorità».¹¹⁶ Una concretizzazione di questo principio sono le compagnie, un tema di discussione nel contesto degli anni '20 e anche un tema caro a Rinaldi. I *locali nuovi* sono progettati per l'educazione salesiana, devono essere grandi sia per la facilità dell'assistenza che per la possibilità di stare tutti insieme in famiglia. Rinaldi propone anche una "grandiosità" delle case, delle feste, delle coreografie, che fomenti intenzionalmente «l'entusiasmo per le grandi idee, per i grandi ideali, per i grandi uomini, per cose che si fanno nella casa e che ai loro occhi appaiono straordinarie».¹¹⁷ Egli approfondisce poi, nelle sue lezioni e negli interventi successivi, l'uso educativo e salesiano di tante mediazioni eterogenee raggruppabili sotto il titolo dei *nuovi mezzi*: ginnastica, musica, declamazione, teatro, la buona notte, correzioni fatte con lo spirito di carità e, infine, i castighi.

¹¹⁵ VALENTINI, *Don Rinaldi. Maestro di pedagogia*, 21.

¹¹⁶ *Ibid.*, 25.

¹¹⁷ *Ibid.*, 27.

Schema B: Il sistema preventivo nelle lezioni di don Rinaldi a Foglizzo.



2.2.4. Paternità e unione con Dio come fondamenti dell'educazione salesiana

Anche se Rinaldi ha proposto la sua sintesi sul sistema preventivo nelle lezioni di Foglizzo, le chiavi di fondo per la lettura delle sue linee pedagogiche vanno cercate altrove, non in una impostazione teorica. Nella sua prima lettera circolare da rettor maggiore, egli espone le caratteristiche dello spirito che don Bosco ha infuso nella Congregazione, sintetizzandole nell'affermazione: «In una parola, tutti si voleva rivivere della sua attraente paternità, che non trattava mai nessuno bruscamente, ma sapeva aiutare con modi soavi ognuno a rendersi migliore e ad avviarsi alla perfezione».¹¹⁸ Per il rettor maggiore la paternità è una parola di sintesi dell'agire di don Bosco, che viene collegata con le tradizioni chiamate “paterne”, vissute e tramandate alle generazioni future attraverso una formazione più pratico-

¹¹⁸ F. RINALDI, *Lettera del Rettor Maggiore*, in ACS 3 (1922) 14, 6.

osmotica che intellettuale.¹¹⁹ In questo senso la prima lettera prosegue nel cercare il riscontro «se nelle Case si praticano esattamente tutte le tradizioni paterne, riguardo allo studio, alla chiesa, al refettorio, al cortile, al passeggio, ecc.; e se soprattutto si vive sempre in mezzo ai giovani familiarmente, perché in tal modo si correggono i difetti, si pone rimedio ai disordini e si formano i caratteri cristiani».¹²⁰

Don Rinaldi, coerentemente con la convinzione dell'importanza della prassi, non traccia una teoria della paternità, ma raccomanda l'imitazione della paternità di don Bosco, diventandone lui stesso un'immagine autentica e vivace. Verso la fine del suo rettorato, nella lettera sulle tradizioni salesiane, riassume il patrimonio del già beato don Bosco nella stessa categoria: «Un'altra tradizione, anzi la più importante e vitale per noi, è la paternità. Il nostro fondatore non è stato mai altro che padre, nel senso più nobile della parola».¹²¹ Il contenuto delle applicazioni, che seguono la *forma mentis* pratica di don Rinaldi, non si distanzia molto dalle attuazioni proposte attorno al concetto di zelo tipico di don Rua. La paternità che si dona totalmente e lo zelo apostolico si riferiscono soprattutto alla figura del direttore salesiano:

L'esercizio esteriore di questa paternità viene nominativamente trasmesso al direttore della Casa, non solo perché la conservi, ma perché l'eserciti secondo gli ammaestramenti e gli esempi del Beato. Ora questa tradizione della paternità direttoriale il Beato l'ha trasmessa ai suoi direttori quasi unita all'atto e alla realtà più sublimi della rigenerazione spirituale nell'esercizio del potere divino di rimettere i peccati.¹²²

Il legame quasi diretto tra la paternità salesiana del direttore e il suo servizio di confessore trova un ostacolo nel contesto del divieto di «confessare i propri sudditi». Don Rinaldi afferma che «con il pretesto di evitare qualunque inconveniente, in un primo tempo si passò oltre il dispositivo del decreto: i direttori si ritirarono addirittura dal confessare i giovani, cosa che non è affatto proibita a nessun sacerdote approvato, qualunque sia la carica che occupi nell'istituto».¹²³ Egli segnala anche un'altra applicazione sbagliata delle regole sulla confessione negli ora-

¹¹⁹ Cfr. P. BRAIDO, *Don Bosco prete dei giovani nel secolo delle libertà*, vol. 2, LAS, Roma 2003, 233-271. e P. STELLA, *Don Bosco nella storia della religiosità cattolica*, vol. 2: *Mentalità religiosa e spiritualità*, LAS, Roma 1981, 470-474.

¹²⁰ F. RINALDI, *Lettera del Rettor Maggiore*, in ACS 3 (1922) 14, 6.

¹²¹ F. RINALDI, *Conserviamo e pratichiamo le nostre tradizioni*, in ACS 12 (1931) 56, 939-940.

¹²² *Ibid.*, 940.

¹²³ *Ibid.*, 941-942.

tori, cioè i direttori dell'oratorio che non confessano i loro giovani.¹²⁴ Con la percezione di un indebolimento della tradizione della paternità, il rettor maggiore chiede:

Rimettetevi di nuovo all'opera che, secondo la mente e il cuore del beato Padre, dev'essere la prima e la più importante per il direttore padre. Siate veramente padri dell'anima dei vostri giovani. Non abdicare alla vostra paternità spirituale, ma esercitatela, sia curando i vostri sudditi con regolari conferenze a tutti, e in particolare alle varie compagnie religiose; trovando poi modo di intrattenervi privatamente con ciascuno, onde possiate dire di possederne il cuore: e sia riservando per voi le confessioni degli oratoriani ed esterni.¹²⁵

Un concetto importante che caratterizza il rettorato di Filippo Rinaldi in linea di continuità con il suo predecessore viene espresso nella sua seconda lettera circolare. Raccontando la sua udienza da Pio XI nel giugno 1922 egli propone l'"unione con Dio" come concetto sintesi che si colloca in continuità con le linee di Albera sui fondamenti dello zelo e dell'operosità. Il papa, che ammirava la singolare amabilità e la calma inalterabile di don Bosco nelle diverse prove quali segni preziosi della sua perfetta unione con Dio, propose a Rinaldi la congiunzione dell'operare e del pregare come programma: «*Ora et labora* è sempre stata la parola d'ordine dei santi: i quali anche in ciò si sono semplicemente modellati sugli esempi di N. S. Gesù Cristo. Perché l'operosità sia vantaggiosa, deve andar congiunta con l'unione a Dio, incessante, intima...».¹²⁶

L'unione con Dio diventa una delle prospettive dominanti per la lettura della santità di don Bosco e il segreto della sua immensa operosità. Infatti nel rettorato di don Rinaldi si svolgono gli ultimi passi del processo di canonizzazione, all'interno dei quali si affrontavano le classiche e riproposte *animadversiones* su come (e se) don Bosco pregasse in mezzo a tante occupazioni.¹²⁷ Il processo, che culmina nella beatificazione del 1929, vede un don Bosco operante perché intimamente unito con Dio. Eugenio Ceria affermò più volte come avesse tratto proprio da don Rinaldi l'ispirazione per la stesura del volume che riassume le sintesi tra l'interiorità e l'operosità, diventando un classico della letteratura salesiana.¹²⁸

¹²⁴ RINALDI, *Resoconto del convegno tenutosi dai Direttori degli Oratori festivi*, 596.

¹²⁵ RINALDI, *Conserviamo e pratichiamo le nostre tradizioni*, 942.

¹²⁶ F. RINALDI, *Lettera del Rettor Maggiore*, in ACS 3 (1922) 15, 17.

¹²⁷ Cfr. P. STELLA, *Don Bosco nella storia della religiosità cattolica*, vol. 3: *La canonizzazione (1888-1934)*, LAS, Roma 1988, 198-199.

¹²⁸ Cfr. E. CERIA, *Don Bosco con Dio*, SDB, Roma 1988, 21-23. NB: L'edizione origi-

L'unione con Dio è il luogo ermeneutico per la ricerca dell'equilibrio tra la nozione di "sana modernità" e il bisogno di "battezzare" i divertimenti e di conservare "rigidamente" lo spirito originario. Nella sua seconda lettera circolare, l'unione con Dio viene collegata con insistenza alla santificazione come il «fine primario della professione religiosa, tutto il resto ha solo ragione di mezzo. Le opere più grandiose e degne di encomio perdono ogni calore, se non le facciamo per la nostra santificazione». ¹²⁹ Durante l'udienza da Pio XI, don Rinaldi fece un interessante ragionamento di ricerca di stimoli per vivere la sintesi tra il lavoro (anche educativo) e la preghiera:

Ricordai al Santo Padre come don Bosco con la parola e coll'esempio inculcasse continuamente ai suoi figli il lavoro e la preghiera; com'egli fosse sempre unito a Dio anche in mezzo alle più gravi occupazioni; e lo pregai di voler dare ai salesiani, alle Figlie di Maria Ausiliatrice, ai loro allievi, ex-allievi e cooperatori, uno stimolo efficace che li aiutasse ad essere ogni giorno più attivi e nel medesimo tempo più uniti al Signore. [...] Allora gli dissi che, a parer mio, un mezzo molto efficace per aiutarli e spingerli tutti a ciò sarebbe stato il concedere loro una speciale Indulgenza da lucrarsi ogniqualvolta avessero unito al lavoro, all'insegnamento, all'assistenza, e via dicendo, qualche devota invocazione. ¹³⁰

Don Rinaldi mise uno speciale accento sull'unione con Dio anche negli orientamenti da lui offerti alle Figlie di Maria Ausiliatrice. Le indicazioni più originali e feconde sono contenute nelle strenne annuali, nelle quali il rettor maggiore offre un ricco ma semplice itinerario di vita spirituale. ¹³¹ Egli si pone nella prospettiva dell'unione con Dio vissuta da don Bosco, che diventa l'elemento trasversale a tutte le strenne. Con la stenna del 1921, particolarmente significativa perché precede il giubileo dell'Istituto delle FMA, don Rinaldi presenta don Bosco come il padre che sapeva unificare l'apostolato più attivo con l'unione con Dio più profonda. In questa linea la pratica dell'unione con Dio viene offerta alle FMA come speciale distintivo nel 50° della fondazione dell'Istituto. ¹³² Queste idee di principio, espresse nelle strenne, sono interpretabili alla luce degli interventi del successore di don Bosco nei tre Capitoli generali delle FMA, nei

nale dello scritto fu pubblicata nell'anno di beatificazione di don Bosco (1929).

¹²⁹ F. RINALDI, *Lettera del Rettor Maggiore*, in ACS 3 (1922) 15, 18.

¹³⁰ *Ibid.*, 16.

¹³¹ Cfr. L. DALCERRI, *Un maestro di vita interiore don Filippo Rinaldi*, Istituto FMA, Roma 1990.

¹³² F. RINALDI, *Le Figlie di Maria Ausiliatrice, ricordando la pietà del venerando don Albera, si propongano la pratica della unione con Dio, per celebrare così degnamente il Giubileo della loro Fondazione*, in DALCERRI (ed.), *Un maestro di vita interiore*, 56-60.

quali generalmente rispondeva in forma semplice e concreta alle domande circa problematiche educative, disciplinari e organizzative, traducendo intelligentemente gli insegnamenti ed esempi del fondatore alla sensibilità e alla psicologia femminile.¹³³ Nella stenna del 1931 parla ad esempio della “contemplazione operante” di don Bosco in questi termini:

Il Beato ha costruito la sua vita interiore, semplice, evangelica, pratica, laboriosa, unicamente intenta al compimento dei divini voleri; [...] vita interiore di attività meravigliosa, straordinaria, per il bene delle anime, alimentata dalla sua fede incrollabile, dalla sua speranza sempre raggiante nel suo immutabile sorriso paterno, e infiammata dalla sua carità ardente.¹³⁴

2.2.5. *Formazione educativa osmotica e importanza del tirocinio*

Un'altra linea di don Rinaldi, concernente l'educazione salesiana, è il rafforzamento della convinzione che una scienza distaccata dalla virtù e dalla prassi può essere pericolosa. Nella Congregazione una certa diffidenza verso lo studio non era nuova e veniva spesso collegata con la figura dello “studioso” superbo con impegni esterni che gli fanno trascurare l'educazione dei giovani poveri e i compiti nella casa salesiana. Nel convegno dei direttori dell'estate del 1926, Rinaldi riassume le sue linee a proposito:

Il salesiano non è un teorico della pedagogia ma un educatore. Dopo gli elementi indispensabili della teoria, che possono esser dati nella filosofia, bisogna imparare l'arte di educare con la pratica [...] Nella vita di don Bosco vi sono capitoli che ci danno norme di pedagogia pratica. La nostra pedagogia però sta scritta nella vita salesiana. [...] Ciascuno sia sollecito di studiare di più don Bosco, di praticare la vita propriamente nostra, le nostre tradizioni. Se noi seguiamo il programma della giornata salesiana, vi troveremo tutto il programma nostro. [...] La nostra pedagogia quindi si studia nella vita con l'umiltà, la rassegnazione e l'obbedienza, un po' a spese nostre e un po' a spese altrui; non s'impara da una cattedra, che ci esponga teoricamente, in termini scientifici, i vari sistemi. Il vero trattato è la vita pratica, e le sue pagine sono il cortile, lo studio, il refettorio, la chiesa, il dormitorio, il passeggio. E a far leggere bene su queste pagine debbono appunto mirare le sollecitudini del direttore.¹³⁵

¹³³ Cfr. gli interventi di Rinaldi negli atti dei CG 8, 9 e 10 delle FMA svoltisi rispettivamente nel 1913, 1922, 1928.

¹³⁴ F. RINALDI, *Conoscere ed imitare di più la vita interiore del Beato don Bosco. Stenna per il 1931*, in DALCERRI (ed.), *Un maestro di vita interiore*, 126.

¹³⁵ F. RINALDI, *Resoconto dei Convegni dei Direttori*, in ACS 7 (1926) 36, 497-498.

L'unione tra lo studio e la pratica educativa viene concepita come un insieme quasi indivisibile e legato alla virtù, esemplarità e santità dell'educatore. Come esempio illustre dell'educatore salesiano viene proposto san Francesco di Sales, richiamato sia da don Rinaldi che dal consigliere scolastico Bartolomeo Fascie.¹³⁶ Le implicazioni progettuali del principio dell'unità tra lo studio e la prassi si declinano nella linea di una maggiore importanza del tirocinio pratico nella formazione dei salesiani e in una maggiore attenzione ai ruoli educativi all'interno della casa salesiana.

Nel 1901, il nono Capitolo generale istituì il tirocinio pratico triennale, ma in anni successivi si costatarono diverse resistenze e perplessità, fino al punto di dover istituire nel seguente CG del 1904 una commissione che esaminasse le decisioni prese tre anni prima.¹³⁷ Un membro qualificato del Capitolo, don Giuseppe Vespignani, raccontò così ai salesiani argentini il risultato della lunga e animata discussione: «Il decimo Capitolo generale pronunciò l'ultima parola ed ottenne un vero trionfo, stabilendo il triennio di esercizio pratico tra lo studentato di filosofia e quello di teologia. Con ciò diede un carattere speciale al chierico salesiano, esercitandolo pienamente nella sua missione verso la gioventù, formandolo praticamente nella scienza pedagogica e nell'ammirabile sistema preventivo di don Bosco, e maturandolo così, cogli esercizi della vita religiosa, per la sublime vocazione alla vita sacerdotale».¹³⁸ I tirocinanti avrebbero dovuto essere accompagnati dal direttore nell'esercizio pratico della vita salesiana con programmi di studio stabiliti. Tra le opere di studio si trovano i classici: *Dell'educazione cristiana e politica de' figliuoli* di Silvio Antoniano (l'originale è del 1584), *Dei principii pedagogico-sociali di S. Tommaso* di don Cerruti (1893), *I morali di Leone Magno a educazione del clero giovine* (1895) e un volume più recente su *I concetti pedagogici di Leone XIII* (1902).¹³⁹

Il tirocinio venne valorizzato fino al punto che al tempo di don Rinaldi il CG13 del 1929 indica di non ammettere allo studio della teologia i chierici che non avessero adempiuto le disposizioni della formazione in questa

¹³⁶ Cfr. F. RINALDI, *Il giubileo d'oro delle Costituzioni*, in ACS 5 (1924) 23, 174-175; B. FASCIE, *Del metodo educativo di Don Bosco*, SEI, Torino 1927, 24; VALENTINI, *Don Rinaldi. Maestro di pedagogia*, 15.

¹³⁷ Cfr. *Capitolo Generale X* (26 agosto 1904) in ASC D585.

¹³⁸ G. VESPIGNANI, *Ai confratelli salesiani dell'America. Impressioni del viaggio sul X Capitolo Generale* in J.M. PRELEZZO, *Linee pedagogiche della Società Salesiana nel periodo 1880-1922. Approccio ai documenti*, in «Ricerche Storiche Salesiane» 23 (2004) 44, 139.

¹³⁹ Cfr. PRELEZZO, *Linee pedagogiche della Società Salesiana nel periodo 1880-1922*, 140.

fase. I tirocinanti avrebbero dovuto essere guidati soprattutto dal direttore, il quale aveva il compito di curare la consistenza della loro formazione, che si compiva sia attraverso gli incarichi educativi pratici che con lo studio di don Bosco e degli autori sopramenzionati.¹⁴⁰ Il Capitolo accentua poi il ruolo dello studio nella formazione del tirocinante, ricordando anche l'esempio di don Cerruti e don Bertello legato alla promozione delle scuole. Don Rinaldi comunque esplicita la sua chiave interpretativa sulle priorità nella formazione: «I nostri studi debbono essere ordinati secondo il nostro lavoro»,¹⁴¹ rifiutando l'idea sbagliata dello studio che porta alla superbia, all'accidia nel ministero e alla predicazione per vanagloria.¹⁴²

Nell'ottica dell'importanza della vita pratica, don Rinaldi rivolge un'attenzione particolare verso i ruoli all'interno della casa salesiana che equilibrano i vari aspetti dell'educazione. I principi pedagogici non sono solo stimoli per gli approfondimenti teorici, ma nella *mens* pratica del rettore maggiore sono subito legati a un ruolo, a dei compiti e alle applicazioni. Dalle conferenze che fece dal 1913 al 1916 ai chierici di Foglizzo si può ricavare un ricco contenuto che permette una ricostruzione del contesto per l'interpretazione delle linee del suo governo.¹⁴³

Oltre alle caratteristiche prioritarie del direttore inteso come padre e confessore, viene elaborata la dimensione del governo dell'opera, della rappresentanza davanti ai superiori ecclesiastici e alla società civile. Anche se don Rinaldi propone il concetto di una sana modernità a livello della Congregazione, è interessante da notare che a livello locale sottolinea l'importanza della fedeltà che crea la continuità di governo, affermando che «il direttore è esecutore della regola, non trasformatore; lui deve pre-

¹⁴⁰ Cfr. *Temi trattati nel XIII Capitolo Generale*, in ACS 10 (1929) 50, 807. Cfr. anche la decisione di non prendere in considerazione le domande dei chierici per la dispensa dal triennio pratico in RINALDI, *Resoconto dei Convegni dei Direttori*, 499.

¹⁴¹ F. RINALDI, *Pel XIII Capitolo Generale*, in ACS 10 (1929) 47, 712.

¹⁴² In questo posto dell'argomentazione Rinaldi cita il racconto del sogno di don Bosco sul congresso dei demoni – un racconto emblematico sulla pericolosità dello studio staccato dalla pratica educativa salesiana. Don Lemoyne parlando dell'episodio dice che consiste nel «persuadere i Salesiani che l'esser dotti è ciò che deve formare la loro gloria principale, per cui studieranno molto per sé e sdegheranno di servirsi della scienza appresa a vantaggio degli umili: non più opere popolari, non più Oratori festivi: ma superbia, accidia nel sacro ministero, predicazione per vana gloria». Cfr. G.B. LEMOYNE, *La vita di D. Bosco*, in RINALDI, *Pel XIII Capitolo Generale*, 712.

¹⁴³ Cfr. *Conferenze di Don F. Rinaldi*, in ASC A3840137; VALENTINI, *Don Rinaldi. Maestro di pedagogia*, 4-5, 67-101. B. BORDIGNON, *I salesiani come religiosi-educatori. Figure e ruoli all'interno della casa salesiana*, in «Ricerche Storiche Salesiane» 31 (2012) 58, 65-121.

siedere e dirigere quello che trova, non cambiare. [...] Se no la casa cambierebbe secondo i gusti dei direttori, con grave scapito della casa e della Congregazione». ¹⁴⁴ Il prefetto, nelle responsabilità di gestione della disciplina, delle cose materiali, dei coadiutori e dei famigli; il catechista, che cura l'educazione religiosa-morale dei giovani, le funzioni della chiesa, le compagnie e le accademie; il consigliere scolastico e quello professionale, che curano rispettivamente le scuole regolari e le scuole professionali; tutti collaborano alla riuscita di una educazione integrale. Un'esigenza fondamentale per la riuscita dell'educazione è vista da don Rinaldi nel principio del lavorare e dialogare insieme, avendo ognuno il proprio ruolo. Nel Convegno dei direttori del 1926 così si esprime a riguardo:

Qualcuno ha chiesto una parola sulle relazioni tra il direttore e il prefetto. Anche qui – sia detto per incidenza – c'è un tratto della nostra pedagogia. Direttore e prefetto si completano a vicenda. Vadano d'accordo, si parlino sovente: senza quest'armonia molte cose vanno male. ¹⁴⁵

2.2.6. *Le compagnie salesiane, l'Azione Cattolica e altre organizzazioni giovanili*

Nel 1919, all'interno del contesto della rivalutazione delle opere tradizionali nell'immediato dopoguerra, don Albera sentì il bisogno di ribadire la "salesianità" della scelta oratoriana: «Tutti quelli che s'interessano sul serio degli oratorii festivi e dell'educazione della gioventù che vi occorre, hanno l'approvazione piena ed intera del nostro rettor maggiore. Si parla tanto in questi giorni delle opere del *dopo guerra*: orbene, l'opera prima e fondamentale del venerabile fondatore sembra creata appositamente per le circostanze attuali: attendiamo dunque ad essa con zelo e amore». ¹⁴⁶

Don Albera si mette in continuità con le linee fondamentali della sua concezione di oratorio risalenti ai tempi precedenti il conflitto mondiale. Nella lettera del maggio 1913 descrive l'oratorio come il primo lato di quella che riteneva la pietra angolare dell'opera salesiana, formata dagli oratori festivi, dalle missioni e dalla formazione delle vocazioni ecclesiastiche, i tre fini "primari e nobilissimi" prefissati da don Bosco. L'oratorio festivo si caratterizza come un'istituzione tutta sua, differenziandosi da ogni altra consimile

¹⁴⁴ *Conferenze di Don F. Rinaldi*, 108.

¹⁴⁵ RINALDI, *Resoconto dei Convegni dei Direttori*, 498.

¹⁴⁶ *Cons. Gen. Circ.* (24. febbraio 1919), in ASC E277.

tanto per le finalità cui tende, come per i mezzi che usa. Lo qualifica anzitutto la vasta gamma dei destinatari. Secondo don Bosco, spiega Albera, l'oratorio non è per una data categoria di giovani a preferenza degli altri, ma per tutti indistintamente dai sette anni in avanti. Non era richiesto lo stato di famiglia, non dovevano essere presi in considerazione né la vivacità del carattere, né l'insubordinazione saltuaria, né la mancanza di belle maniere, né lo stato di abbandono o di miseria. Dalla partecipazione alla vita oratoriana escludeva soltanto l'insubordinazione sistematica e contagiosa, la bestemmia, i cattivi discorsi, lo scandalo. La tolleranza del superiore doveva essere illimitata. Perciò, pur riproducendosi in mille luoghi e tempi diversi, l'oratorio, unico nella sua natura, era l'anima della Pia Società.¹⁴⁷

Successivamente don Filippo Rinaldi si sforzò di coniugare da una parte la sensibilità nei confronti della nuova situazione sociale in un progressivo rafforzarsi dello Stato totalitario italiano, e dall'altra la ferma volontà di salvaguardare la continuità con la tradizione salesiana. Dinanzi all'impulso dato da Pio XI all'apostolato dei laici anche per contrastare l'incidenza delle organizzazioni fasciste, egli insisteva nel sostenere che all'interno delle compagnie e dei circoli giovanili salesiani era già presente tutto il desiderato dal papa.¹⁴⁸ Le compagnie dovevano essere regolamentate in modo da «preparare e formare i futuri soggetti dell'Azione Cattolica»,¹⁴⁹ senza però una formale aggregazione ad essa. Affermata l'apertura di collaborazione con l'AC, veniva poi ribadita l'esigenza della fedeltà all'idea tradizionale delle compagnie, così come erano state pensate da don Bosco.¹⁵⁰

Nel pensiero del rettor maggiore anche «nei nostri oratori le compagnie formano la base e il centro della vita religiosa-spirituale, alla quale s'informa tutta l'opera di educazione e formazione cristiana per cui esse vennero fondate da don Bosco».¹⁵¹ Si applicava quindi la linea espressa al convegno dei direttori degli oratori: «Si può benissimo, osserva qui il sig. Don Rinaldi, ottemperare alle disposizioni della S. Sede [circa i gruppi dell'AC],

¹⁴⁷ Cfr. ALBERA, *Gli Oratori festivi - Le Missioni - Le vocazioni*, 121-146.

¹⁴⁸ Cfr. F. RINALDI, *Motivi di apostolato e di perfezionamento per il 1931*, in ACS 11 (1930) 55,913-918.

¹⁴⁹ *Ibid.*, 915.

¹⁵⁰ Per il rapporto tra le compagnie salesiane e AC cfr. G. BIANCARDI, *La dimensione apostolica della spiritualità laicale salesiana*, in ISTITUTO STORICO SALESIANO - CENTRO STUDI FIGLIE DI MARIA AUSILIATRICE (eds.), *Sviluppo del carisma di Don Bosco fino alla metà del secolo XX*. Atti del Congresso Internazionale di Storia Salesiana, Roma 19-23 novembre 2014 a cura di Aldo Girauda et al., LAS, Roma 2016, vol. 2: *Comunicazioni*, 504-518.

¹⁵¹ RINALDI, *Resoconto del convegno tenutosi dai Direttori degli Oratori festivi*, 604.

com'è dover nostro, senza rinunciare alle nostre tradizioni: conserviamo dunque alle nostre associazioni lo spirito salesiano».¹⁵² Non si trattava solamente di conservare le tradizioni, ma anche di “rimettere in efficienza e far fiorire le nostre compagnie” sotto la guida dei direttori e degli ispettori. In più si istituiva la giornata ed i congressi ispettoriali delle compagnie.¹⁵³ Trovandosi sempre più limitati gli spazi di azione verso l'esterno delle case salesiane, l'apostolato tra i compagni come un mezzo importante dell'educazione trova un'estensione naturale nello slancio missionario in un contesto di forte sviluppo *ad gentes*:

“Continuate a coltivare questo spirito missionario negli ospizi, nei collegi, negli oratori festivi; eccellenti sono i frutti che se ne ricavano [...] Coltivazione di questo spirito ridonda principalmente a beneficio degli alunni medesimi, essendo questo uno dei mezzi più efficaci per formare il loro cuore ad affetti elevati e santi, un mezzo che li distoglie dai sentimentalismi morbosi tanto comuni a quell'età, un mezzo che ricorda loro la realtà della vita e le miserie di questo mondo, fa loro apprezzare il bene d'essere nati in paese cattolico, nella luce e nella civiltà del Vangelo, e li anima così a corrispondere a questa segnalata grazia del Signore con una vita veramente cristiana”.¹⁵⁴

Affermate le linee circa l'associazionismo salesiano, non mancano le loro manifestazioni. Il “Bollettino Salesiano”, specialmente nell'estate del 1931, porta notizie sui congressi delle compagnie salesiane celebratisi nelle ispettorie.¹⁵⁵ Le compagnie esprimono una «perenne fecondità dell'iniziativa del beato don Bosco, opportuna e utile ieri come oggi».¹⁵⁶ Le ragioni della loro efficacia sono elencate in quattro punti: «1) Lo stimolo efficace dato da esse allo sviluppo della pietà; 2) L'abitudine innestata nei giovani alla pratica dei doveri della vita cristiana; 3) L'emulazione del buon esempio, nell'esercizio della virtù e nell'adempimento dei doveri quotidiani; 4) L'amore ad un apostolato, che più non si dimentica per le gioie provate».¹⁵⁷

¹⁵² *Ibid.*, 608. Cfr. anche F. RINALDI, *Le Compagnie Religiose e l'Azione Cattolica. Pensiero del S. Padre Pio XI*, in ACS 11 (1930) 55, 55.

¹⁵³ Cfr. RINALDI, *Motivi di apostolato e di perfezionamento per il 1931*, 917-918. F. RINALDI, *Norme e programma per le Giornate e i Congressi delle Compagnie Religiose, che avranno luogo nelle Case e Ispettorie Salesiane durante l'anno 1931*, in ACS 11 (1930) 55bis, 2-4.

¹⁵⁴ RINALDI, *Giubilei d'oro della Pia Unione dei Cooperatori Salesiani*, 428-429.

¹⁵⁵ Cfr. *I Congressi delle Compagnie religiose*, in «Bollettino Salesiano» 55 (1931) 8, 230-232.

¹⁵⁶ *Il tema di “Compagnie Religiose”*, in «Bollettino Salesiano» 55 (1931) 6, 186.

¹⁵⁷ *Ibid.*, 185.

2.3. Autori di pedagogia salesiana degli anni '20

Il pensiero di don Rinaldi viene interpretato e completato con le applicazioni dei suoi consiglieri, tra i quali emerge il consigliere scolastico don Bartolomeo Fascie, che si sintonizza con il rettor maggiore nella proposta di una pedagogia salesiana esperienziale. Diversa, ma complementare, è l'impostazione della pubblicazione *Don Bosco Educatore* di Vincenzo Ci-matti scritta nel 1925, che aspira alla scientificità e al rigore nella gestione delle fonti in vista di un confronto con il positivismo pedagogico. Infine analizzeremo brevemente gli scritti di alcuni autori francofoni per la loro diffusione e l'impatto sulla mentalità salesiana. Don Scaloni, superiore per lunghi anni nel nord Europa, e don Auffray, pubblicista, affrontano i temi di pedagogia salesiana in un modo sia pratico (per i temi) che popolare (nel linguaggio).

2.3.1. *Fascie e la pedagogia salesiana esperienziale*

Bartolomeo Fascie, consigliere scolastico dal 1920 al 1937, rilesse la pedagogia salesiana sull'importanza del rivivere don Bosco con organicità e impostando un approccio di pedagogia esperienziale. La sua pubblicazione *Del metodo educativo di Don Bosco*¹⁵⁸ ebbe molto influsso sui salesiani, essendo una lettura raccomandata nel tirocinio; essa si diffuse anche oltre lo stretto cerchio salesiano, poiché fu adottata come libro di testo nelle scuole di magistero in Italia dagli anni '30 fino agli anni '50. L'idea della praticità del metodo salesiano si può notare anche nella composizione del libro: una breve introduzione pedagogica dell'autore, la prima parte delle fonti sui "principi direttivi" di una ventina di pagine e, infine, la seconda parte più importante e lunga circa le "applicazioni pratiche", divisa in incontri, lettere, testimonianze e suggerimenti disciplinari, didattici e retorici.

La pubblicazione riflesse e concretizzò il pensiero di don Rinaldi dell'unione tra lo studio e l'esperienza nella formazione dei salesiani-educatori. Don Fascie reagì con il suo libro a certe presentazioni celebrative di don Bosco frequenti non solo in ambienti salesiani. Scrive nel libro: «Quando si parla del sistema preventivo, se ne parla come se esso fosse una novità balzata di tutto punto dal suo cervello [...] una trovata, un'invenzione, una

¹⁵⁸ Cfr. B. FASCIE, *Del metodo educativo di Don Bosco. Fonti e commenti*, SEI, Torino 1927.

scoperta e quasi una creazione di don Bosco».¹⁵⁹ Il consigliere proponeva invece: «Non dobbiamo figurarci don Bosco un teorico della pedagogia, o uno studioso di problemi didattici o scolastici».¹⁶⁰ Don Bosco accolse il metodo preventivo così come gli veniva offerto dalla tradizione umana e cristiana. La vera grandezza e originalità del fondatore della Società Salesiana si trova «nel campo pratico dell'arte educativa e dell'opera dell'educatore»¹⁶¹ e nella capacità di aver «richiamato in vita e in azione il metodo preventivo».¹⁶²

L'intuizione più originale dell'introduzione scritta da Fascie è il concetto del "buon senso" che è la *forma mentis* di don Bosco «sostanziata di praticità e di buon senso, aliena dalle astrattezze, dalla teoricità e dalla intellettualità pura»;¹⁶³ è la forma concreta del principio della "ragione" nel sistema preventivo; è il motivo di valorizzazione delle tradizioni educative precedenti a don Bosco; insieme con la carità è il principio per cui il metodo «è contenuto tutto in forma organica ed ordinata, [...] in forma chiara ed attraente in modo che non solo si comprende e si ammira, ma si impara, si gusta e si è attratti ad imitarlo»;¹⁶⁴ e ancora, nella combinazione con la carità, il buon senso crea le basi per la valenza dell'esemplarità degli educatori. Esso acquista la sua valenza nell'organicità vitale dell'educazione salesiana:

Da quanto si è detto fin qui pare si possa affermare che non seguirebbe una buona strada chi volesse avvicinarsi al metodo educativo di don Bosco, con animo di sottoporlo ad un'analisi esasperante, sezionarlo, ridurlo in parti, in divisioni, in rigidi schemi, mentre invece si deve guardare come una forma viva nella sua integrità studiando i principii da cui trae la vita, gli organi della sua vitalità e le funzioni che da essi si sviluppano. E appunto perché viva, non può essere sottoposta a sezioni anatomiche come si fa sui cadaveri per studiare anatomia, senza correre l'evidente pericolo di vederlo morire tra mano. [...] In una parola si correrebbe rischio di ridurre a cosa morta un metodo che in tanto vale in quanto è cosa vivente, e che a rigor di termini per essere studiato bene dovrebbe essere studiato mentre è in azione e in piena efficienza.¹⁶⁵

L'impostazione di Fascie, tra i principi pedagogici semplici e l'arte educativa pratica illustrata con ricorso agli episodi di successo, si può collo-

¹⁵⁹ FASCIE, *Del metodo educativo di Don Bosco*, 24.

¹⁶⁰ *Ibid.*, 19.

¹⁶¹ *Ibid.*, 22.

¹⁶² *Ibid.*, 29.

¹⁶³ *Ibid.*, 20.

¹⁶⁴ *Ibid.*, 30-31.

¹⁶⁵ *Ibid.*, 32-33.

care nella linea della continuità con l'agire di don Bosco, in un periodo di entusiasmo attorno alla beatificazione del Santo e di una presenza ancora sufficiente di testimoni delle prime generazioni. Appare chiara la finalità di dimostrare che don Bosco era in contempo guidato da Dio e si sapeva adattare alle situazioni. Una volta chiariti i due aspetti complementari delle "ispirazioni" e delle "circostanze" ne segue la conclusione della necessità di fare come ha fatto don Bosco. Sono anche abbastanza evidenti i limiti di questa pubblicazione. I cenni biografici su don Bosco si concentrano sui primi trent'anni della sua vita e finiscono con la fondazione dell'Oratorio che è «il libro vivo del suo metodo, scuola e modello».¹⁶⁶ La figura di don Bosco appare idealizzata e celebrativa: si presume ad esempio che don Bosco avesse già in seminario un'idea chiara su tutto il programma della sua vita.¹⁶⁷ Gli episodi pratici dalla vita di don Bosco riportati da Fascie tendono a illustrare più il successo dell'agire educativo che ad analizzarne il metodo, le motivazioni e gli strumenti.

Il consigliere scolastico riprende molte tematiche care al rettor maggiore don Rinaldi, quando si mette sulla scia delle piccole tradizioni o della praticità del metodo educativo, ma alcune altre mancano. Sono assenti in particolare alcuni nuclei principali ed equilibratori di don Rinaldi, come l'elemento della paternità e quello dell'unione con Dio. In questo senso emerge come don Fascie non aspiri alla completezza delle analisi, ma piuttosto cerchi di rinforzare il *leitmotiv* dello scritto: «Che si deve infine sentir viva e continua la propria responsabilità in modo da poter ripetere con don Bosco: Son sempre andato avanti come il Signore mi ispirava e le circostanze esigevano».¹⁶⁸

Nelle sue circolari Bartolomeo Fascie traccia alcuni orientamenti, in linea con Cerruti, per la scuola salesiana chiamata a formare buoni cristiani oltre che uomini preparati: «La scuola per noi fa parte del programma della vita salesiana, che è riassunta nel motto di don Bosco: *Da mihi animas cetera tolle*. [...] La radice della scuola sta nella pratica della vita cristiana e religiosa. [...] Chi cessasse di essere salesiano, quando fa scuola, per essere solo insegnante di valore, sarebbe un osso fuor di posto e ci si troverebbe a disagio».¹⁶⁹

Il tirocinio, che è il punto forte dell'impostazione del consigliere scolastico, viene visto come "il corso di studio della nostra pedagogia", che

¹⁶⁶ *Ibid.*, 18.

¹⁶⁷ Cfr. *Ibid.*, 20.

¹⁶⁸ *Ibid.*, 34.

¹⁶⁹ B. FASCIE, *Lettera del Consigliere Scolastico*, in ACS 5 (1924) 26, 319.

non può essere imparata dai libri, ma nella vita pratica, «dal libro della vita e della tradizione salesiana e le pagine di questo libro sono la Chiesa, la scuola, lo studio, il refettorio, il dormitorio, il cortile, il teatrino, l'infermeria, il passeggio, ecc... ed è a queste pagine che si deve attingere, in queste si deve attingere e studiare, vivendole con affetto, con spirito di sacrificio e con volontà umile e coraggiosa».¹⁷⁰ Per rafforzare la sua visione sull'importanza della formazione pratica contro chi cercava di abbreviare il tirocinio, immagina il caso della soppressione del triennio pratico:

I nostri chierici passerebbero direttamente dal Noviziato allo Studentato Filosofico e poi a quello Teologico, ossia passerebbero sette anni interi senza nessun contatto con la vita salesiana in atto e con i giovani, e dopo sette anni tra il Noviziato e studio si affaccerebbero ad una vita affatto nuova per loro, senza aver più le disposizioni e la duttilità necessaria per piegarsi e adattarsi alle esigenze dell'assistenza, alla pazienza dell'insegnamento e della convivenza cogli alunni, agli insuccessi non rari e mortificanti, a tutto quell'insieme di piccoli accorgimenti necessari alla riuscita, ecc., che si possono apprendere nell'ardore e nello slancio esuberante dell'età giovanile, ma riescono troppo mortificanti più tardi e vincono il coraggio e la pazienza anche di chi sia fornito di sufficiente buona volontà e spirito di sacrificio.¹⁷¹

2.3.2. *Cimatti e il "Don Bosco educatore" nel confronto con il positivismo*

Diversa è l'impostazione della pubblicazione *Don Bosco educatore* di Vincenzo Cimatti,¹⁷² scritta nel 1925, che aspira alla scientificità e al rigore nella gestione delle fonti in vista di un confronto con il positivismo pedagogico.¹⁷³ Oltre ad argomenti tradizionali dell'educazione salesiana, Cimatti non evita temi considerati nel mondo salesiano insoliti o problematici come l'educazione femminile e l'educazione sessuale. La pubblicazione, essendo una sintesi che l'autore ha maturato in più di dieci anni, costituisce una riflessione matura, la quale supera metodologicamente sia i lavori più o meno compilativi di Barberis e Fascie, sia quello applicativo-formativo

¹⁷⁰ *Corsi di filosofia e triennio di esercizio pratico*, in ACS 5 (1924) 26, 327. Cfr. anche la stessa linea di pensiero in FASCIE, *Del metodo educativo di Don Bosco*, 23-24.

¹⁷¹ B. FASCIE, *Lettera del Consigliere Scolastico*, in ACS 8 (1927) 41, 618.

¹⁷² Cfr. V. CIMATTI, *Don Bosco educatore. Contributo alla storia del pensiero e delle istituzioni pedagogiche*, SEI, Torino 1925.

¹⁷³ Cfr. anche le considerazioni contestualizzanti sullo scritto di Cimatti in G. FEDRIGOTTI, *Il Sistema preventivo di Don Bosco nell'interpretazione di Vincenzo Cimatti (1879-1965)*, 77-95.

di Cerruti, gli scritti del quale furono pubblicati in vista della formazione religioso-umanistica dei salesiani in quanto insegnanti.

Insieme con Pietro Braido si può affermare che la pubblicazione di Cimatti è il primo studio che va nella direzione di una riflessione sistematica, critica e scientifica sul sistema preventivo di don Bosco.¹⁷⁴ Cimatti ha affrontato l'implementazione del sistema preventivo nelle norme scolastiche italiane attraverso le sue lezioni di pedagogia per le scuole di magistero pubblicate in tre volumi nel 1911, e poi ha maturato la sua riflessione confrontandosi con un numero elevato di scritti, come quelli editi e inediti di don Bosco, le cronache, le biografie, i profili storici, la *Positio* per il processo di beatificazione e il "Bollettino Salesiano".¹⁷⁵ Dallo studio delle fonti e dagli approfondimenti legati all'insegnamento nella scuola magistrale di Torino-Valsalice emerge una sintesi con una struttura che va oltre la contrapposizione tra sistema repressivo e preventivo. Non si tratta quindi solo di una glossa o commento al trattatello di don Bosco: Cimatti scompone le fonti, creando una struttura propria dello scritto:

- 1) La rassegna bibliografica;
- 2) La *vita* di Giovanni Bosco;
- 3) Il *concetto* di educazione;
- 4) I *fattori* educativi (famiglia, scuola, società civile e religiosa, educatore, educando, ambiente);
- 5) I *mezzi* per l'educazione:
 - a) fisica (ginnastica ma qui si inserisce anche l'educazione estetica, la musica, il teatro),
 - b) intellettuale (istruzione religiosa, prediche, oratorio, scuole diurne, scuole professionali e agricole),
 - c) morale;
- 6) I *principi direttivi metodici* contenuti nel trattatello sul sistema preventivo:
 - a) il trinomio ragione-religione-benevolenza come base,
 - b) mezzi per un'educazione cristiana,
 - c) mezzi per guadagnare la stima e confidenza,
 - d) mezzi ricreativi per una occupazione utile degli educandi;
- 7) La *disciplina* educativa;
- 8) L'*educazione riparatrice* ed emendatrice (le punizioni disciplinari);

¹⁷⁴ Cfr. P. BRAIDO, *Il Sistema Preventivo di don Bosco*, PAS Verlag, Zürich 2^a1964, 33-34.

¹⁷⁵ Cfr. CIMATTI, *Don Bosco educatore*, 11-27.

- 9) Gli *approfondimenti*: la pedagogia sessuale e l'educazione femminile;
- 10) I *risultati* del sistema educativo di don Bosco;
- 11) Le appendici *bibliografiche* dettagliate (interessante è l'elenco cronologico di oltre un centinaio di pubblicazioni di don Bosco).

Per Cimatti don Bosco «nel concetto cristiano della carità che previene, nella fusione cordiale dell'autorità ragionevole dell'educatore e della libertà ragionevole dell'educando, sintetizza con un felice e sano eclettismo le buone teoriche e pratiche educative precedenti».¹⁷⁶ Nell'introduzione lo scritto contestualizza la trattazione parlando di due scuole pedagogiche. La prima è la pedagogia spiritualistica, che si pone in continuità con la tradizione classica e concepisce l'uomo come un essere dotato di anima e corpo armonicamente uniti tra loro. La seconda scuola è quella positivista, che considera l'uomo come materia svolgentesi in un complesso di fenomeni chimico-fisiologici e propone un'educazione fisica, agnostica e infine sottomessa al regime politico.¹⁷⁷ Il nostro autore, pienamente inserito nella prima corrente in quanto laureato in filosofia e pedagogia all'università di Torino, è, però, anche uno studioso di scienze naturali e autore di numerosissime pubblicazioni nel campo agrario,¹⁷⁸ e propone quindi di riconnettere

la coltura e la tradizione del nostro glorioso passato colle belle conquiste positive del presente. Quante forme di civiltà più equilibrate, più consone ai bisogni della vita degli individui e dei popoli potranno scaturire dallo studio e dalle pratiche educative passate, dalla conciliazione della fede colla scienza, del capitale col lavoro, della coltura colla praticità professionale, da un più sentito amor patrio!¹⁷⁹

La stessa tendenza di conciliazione sinergica si ritrova nella lettura della vita di don Bosco, dove il nostro autore constata «che quest'uomo e l'opera sua rispecchiano da un lato le vicende materiali, spirituali e sociali del tempo, e dall'altro l'opera della Provvidenza che con sapienza ed amore le viene permettendo a vantaggio degli individui e della collettività».¹⁸⁰ L'attenzione al clima positivista è una chiave di lettura che permette di

¹⁷⁶ *Ibid.*, 4.

¹⁷⁷ Cfr. *Ibid.*, 9.

¹⁷⁸ Cfr. la bibliografia di Cimatti in G. FEDRIGOTTI, *Il Sistema preventivo di Don Bosco nell'interpretazione di Vincenzo Cimatti*, 188-189 che menziona 436 articoli di Cimatti in «Rivista dell'agricoltura», tre volumi di *Lezioni di Agraria* e sei volumi del *Libro dell'agricoltore* tutti pubblicati nel periodo tra il 1907 e il 1922.

¹⁷⁹ CIMATTI, *Don Bosco educatore*, 9.

¹⁸⁰ *Ibid.*, 29.

cogliere l'impostazione dello scritto. La si percepisce nell'analisi dell'ambiente familiare e sociale nel quale si è formato don Bosco; nell'attenzione alla legislazione italiana e alla regolamentazione salesiana; nella considerazione precisa delle fonti bibliografiche, ai rapporti di don Bosco con personaggi storici e, soprattutto, nella parte conclusiva che tratta dei "risultati" del sistema educativo salesiano.

Non mancano le parti di critica al positivismo, nelle quali Cimatti dichiara: «La pedagogia falsamente scientifica, che proclama l'educazione laica, puramente sperimentale, positiva, razionale, indipendente ed estranea ad ogni credenza religiosa, potrà ammirare l'evidenza dei risultati ottenuti col sistema educativo di don Bosco; ma non potrà penetrarne e capirne l'intimo fondamento».¹⁸¹ Anche nelle parti che riportano i "risultati del sistema", in cui è evidente il confronto con il positivismo, non cade nella trappola (nello stile di *du Boys*)¹⁸² di elencare solo la crescita e i numeri legati all'espansione mondiale della Congregazione, affermando che «le cifre che si potrebbero citare non fisserebbero che in modo arido e volgare il momento attuale dell'opera».¹⁸³ Secondo lui, invece, il risultato migliore in linea con i parametri di don Bosco è l'esistenza e la crescita dell'associazione degli exallievi salesiani: «L'allievo che sente il bisogno di ricordare il suo educatore, di seguirne nella vita pratica gli insegnamenti, è certo la più bella prova del risultato educativo».¹⁸⁴

A livello di contenuti l'opera di Cimatti offre, oltre al ricorso ricco alle fonti salesiane,¹⁸⁵ riflessioni interessanti che rivelano un ampio orizzonte di pensiero, delle intuizioni pregnanti e una attenzione costante alla pratica educativa. Ne elenchiamo almeno alcune. All'inizio del suo libro Cimatti definisce il concetto di educazione per don Bosco come «la preparazione dell'allievo alla piena *esplicazione* di tutta l'attività intellettuale, morale e sociale di cui è capace».¹⁸⁶ Con questa formulazione

¹⁸¹ *Ibid.*, 63.

¹⁸² Cfr. la struttura del volume A. DU BOYS, *Don Bosco e la Pia Società Salesiana*, Tip. e Libreria Salesiana, S. Benigno Canavese 1884 che rilegge la vita e il metodo educativo di don Bosco attraverso lo sviluppo delle opere e delle istituzioni.

¹⁸³ *Ibid.*, 137.

¹⁸⁴ *Ibid.*, 138.

¹⁸⁵ Oltre la curata bibliografia che introduce e conclude il volume, bisogna notare una trascuratezza dell'apparato critico delle note. Appaiono spesso citazioni senza l'indicazione della fonte, come p.e. la lunga citazione a pp. 67-73 di cui viene solo indicato don Bosco come autore ma non l'opera (si tratta di un brano tratto da: J. [G.] Bosco, *Biographie du jeune Louis Fleury Antoine Colle*, Imprimerie Salésienne, Turin 1882, 22-31).

¹⁸⁶ CIMATTI, *Don Bosco educatore*, 54.

di partenza ci si discosta dagli *Appunti* di Barberis in diversi punti. Oltre ad una diversa impostazione delle coordinate antropologiche, Cimatti accentua il ruolo dell'esplicazione del potenziale, che è più centrato sull'allievo. Barberis, in linea con Rayneri e Allievo, sottolinea invece il perfezionamento come un concetto base che implica una crescita delle singole facoltà più dipendente dalle direttive dell'educatore.¹⁸⁷ L'accento del nostro autore alla valorizzazione attiva dell'allievo viene confermata anche più avanti posizionando l'educando come il soggetto dell'educazione, il massimo fattore nel campo educativo, e affermando la necessità della sua piena cooperazione, quando, passato il periodo dell'infanzia, diventa capace di discernimento.¹⁸⁸

Nello scritto si percepisce un decentramento dalla figura dell'educatore-insegnante salesiano. Sono valorizzati i operatori salesiani, considerati educatori che si «occupano di questa sublime missione nelle case salesiane» insieme a sacerdoti, chierici e coadiutori.¹⁸⁹ È interessante la nota sull'efficacia della formazione professionale salesiana che si basa sulla «identità di condizione tra l'educatore e il fanciullo, il quale apprende dal maestro operaio cristiano come potrà vivere da operaio e da cristiano».¹⁹⁰ Cimatti si trova in linea con l'impostazione educativo-istruttivo-religiosa delle scuole salesiane data da Cerruti, fornendo alcune concretizzazioni in merito: «Dunque da un lato il problema fondamentale di don Bosco – anime da salvare – e dall'altro lato un problema tecnico, didattico, economico e sociale».¹⁹¹ La connessione tra i due ambiti avviene, secondo il nostro autore, a livello didattico: «La religione dev'essere l'anima che avviva il programma di studio. Perciò l'insegnante deve da ogni materia di studio desumere concetti, massime morali, religiose, che mentre istruiscono la mente educino il cuore. (Si prestano allo scopo: proposizioni, esercizi, tracce, argomenti di composizione, esercitazioni orali o scritte ecc.; i raf-

¹⁸⁷ «La pedagogia [...] essenzialmente consiste nel dirigere il fanciullo al suo perfezionamento, sviluppando il meglio che sia possibile le sue facoltà», in *Appunti di pedagogia di Giulio Barberis (1847-1927)*. Introduzione, testi critici e note a cura di José Manuel Prelezo. Postfazione di Dariusz Grządziel, LAS, Roma 2017, 35.

¹⁸⁸ Cfr. CIMATTI, *Don Bosco educatore*, 67.

¹⁸⁹ *Ibid.*, 64. Nella sensibilità più aperta alla collaborazione educativa con i laici si percepisce l'esperienza del Cimatti nell'Oratorio di S. Luigi a Torino dal 1912 al 1917. Cfr. FEDRIGOTTI, *Il Sistema preventivo di Don Bosco nell'interpretazione di Vincenzo Cimatti*, 50-64.

¹⁹⁰ CIMATTI, *Don Bosco educatore*, 66.

¹⁹¹ *Ibid.*, 93.

fronti dei fatti di fermezza, prudenza ecc.)».¹⁹² Oltre ai diversi mezzi educativi e didattici, Cimatti tratta a parte della ricreazione e, voce innovativa, dei mezzi per guadagnarsi la stima e la fiducia degli allievi.¹⁹³

In merito al concetto di “sistema”, Cimatti lo interpreta come il modo di comportarsi dell’educatore con il giovane.¹⁹⁴ In questo modo, il sistema preventivo non è un metodo didattico o un ordine di studi, analogo alla *Ratio* dei gesuiti o alla *Condotta* delle Scuole cristiane, e la parte più sistematica va cercata nei «regolamenti delle case in cui sotto forma di consigli, si determinano norme educative che hanno dei punti di contatto colle opere indicate, e che specialmente per la parte disciplinare, si presterebbero ad un interessante studio comparativo con le istruzioni frankiane».¹⁹⁵ Infine, nella sintesi conclusiva che risponde alle domande poste all’inizio dello scritto, Cimatti afferma la grandezza di don Bosco in termini di sano eclettismo alla luce della carità cristiana preveniente:

Può dirsi che don Bosco nel campo educativo sia un capo scuola e meriti di occupare un posto onorevole nella storia dell’educazione? Rispondo: don Bosco è grande caposcuola, e rivive nei suoi figli e nei suoi allievi. Occupa un posto onorevole fra la schiera eminente dei pedagogisti italiani del secolo XIX, di cui si onora la patria nostra, è un continuatore della gloriosa scuola tradizionale spiritualistica, e con mirabile e sano eclettismo sintetizza nel suo concetto *della carità cristiana che previene*, nella fusione cordiale e intima dell’autorità ragionevole dell’educatore e della libertà ragionevole dell’educando, sulla base della religione cattolica, le teoriche e le pratiche educative precedenti.¹⁹⁶

¹⁹² *Ibid.*, 95.

¹⁹³ Cfr. *Ibid.*, 117-123.

¹⁹⁴ Cimatti fa riferimento alle dichiarazioni di don Bosco circa la non sistematicità e l’importanza delle circostanze concrete e le ispirazioni interiori: «Il mio sistema si vuole che io esponga? Ma se neppur io lo so! Sono sempre andato avanti *senza sistemi*, come il Signore mi ispirava e le circostanze esigevano». NB: Il corsivo è nostro ed è un’aggiunta nel *Don Bosco Educatore* che non si trova nelle *Memorie Biografiche*.

¹⁹⁵ Cfr. CIMATTI, *Don Bosco educatore*, 114-115. Con le “istruzioni frankiane” Cimatti si riferisce con probabilità ad August Hermann Francke, pedagogista protestante tedesco vissuto tra il 1663 e il 1727. Le sue istituzioni *Franckesche Stiftungen* comprendevano un orfanotrofio, una spezieria, una stamperia, scuole per fanciulle e fanciulli delle classi più povere e diverse istituzioni rivolte agli studenti di teologia. Cfr. M. BRECHT (ed.), *August Hermann Francke und der Hallische Pietismus*, in *Geschichte des Pietismus*, vol. 1, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 1993, 439-539.

¹⁹⁶ CIMATTI, *Don Bosco educatore*, 138-139.

2.3.3. Riflessioni pedagogiche in ambito francofono: Scaloni e Auffray

Nell'ambiente linguistico francofono¹⁹⁷ possiamo trovare due autori salesiani significativi con un interesse pedagogico. Francesco Scaloni (1861-1926),¹⁹⁸ per diversi anni ispettore in Belgio e in Inghilterra, autore di *Le Jeune éducateur chrétien. Manuel pédagogique selon la pensée du Ven. don Bosco*, un manuale pedagogico per i giovani confratelli interessante per il suo approccio innovativo e sistematico. Il suo volume è raccomandato dal consigliere scolastico Francesco Cerruti, auspicando una sua maggiore conoscenza e diffusione.¹⁹⁹ Il volume *Une méthode d'éducation*, scritto da Augustin Auffray, direttore del "Bollettino Salesiano" in francese, è significativo per la sua grande diffusione e impatto.

Francesco Scaloni nel suo manuale completa, e in un certo senso inverte, il manuale di Barberis. La riflessione sui diversi tratti del "carattere giovanile", che per Allievo era la sintesi unificatrice del trattato ed era stata omessa negli *Appunti* di Barberis, serve invece a Scaloni come punto di partenza. La trattazione sul carattere, «che è un'impronta tipica, derivante da un insieme di tendenze naturali, difetti ereditari, passioni e abitudini»,²⁰⁰ sviluppa uno scenario diversificato di problematiche educative che funge da introduzione concreta alle proposte della seconda parte, più specificatamente di pedagogia salesiana.

Nella prima parte, con una certa sensibilità "puerocentrica",²⁰¹ Scaloni

¹⁹⁷ Lo storico salesiano José Manuel PELLEZO considera l'ambiente francofono più stimolante a livello pedagogico. Infatti tanti influssi diretti e indiretti sul pensiero educativo di don Bosco provengono dalla Francia. Possiamo notare p.e. il concetto di "sistema"; le concettualizzazioni di mons Doupanloup sul "sistema preventivo"; gli influssi lasaliani, soprattutto dei frati Agathon e Théoger; il confronto con la pedagogia naturalista di Rousseau o con il giansenismo pedagogico. Cfr. BRAIDO, *Prevenire non reprimere*, 63-119 e J.M. PELLEZO, *Studio e riflessione pedagogica nella Congregazione Salesiana 1874-1941. Note per la storia*, in «Ricerche Storiche Salesiane» 7 (1988) 1, 75.

¹⁹⁸ Scaloni ha influenzato anche il *Programma scolastico per le scuole di artigiani della Pia Società Salesiana* del 1903 che ha tenuto conto dei programmi curati da lui per le scuole professionali nel Belgio.

¹⁹⁹ Cfr. *Durando Cerruti* (29 gennaio 1910), in F. CERRUTI, *Lettere circolari e programmi di Insegnamento (1885-1917)*. Introduzione, testi critici e note a cura di José Manuel Pellezo, LAS, Roma 2006, 55.

²⁰⁰ F. SCALONI, *Le jeune éducateur chrétien. Manuel pédagogique selon la pensée du Ven. don Bosco*, Société Industrielle d'Arts et Métiers, Liège 1917, 30.

²⁰¹ Cfr. G. CHIOSSO, *Educazione e pedagogia nel primo Novecento*, in ISTITUTO STORICO SALESIANO - CENTRO STUDI FIGLIE DI MARIA AUSILIATRICE (eds.), *Sviluppo del carisma di Don Bosco fino alla metà del secolo XX*, vol. 1: *Relazioni*, 164.

si appoggia sul trattato delle passioni del redentorista Paulin Lejeune,²⁰² sugli studi sul carattere di Jean Guilbert²⁰³ e soprattutto sul sostanzioso volume sulla psicologia in chiave neotomista del cardinale Désiré Mercier, primate del Belgio.²⁰⁴ Appaiono inoltre riferimenti a Quintiliano, Doupanloup, Bossuet e altri autori. La scelta della prima parte in chiave di psicologia filosofica permette a Scaloni di sviluppare un approccio diversificato verso i giovani con *temperamenti* diversi (sanguigno, malinconico, colerico e flemmatico).²⁰⁵ Oltre alle differenze date dai temperamenti, Scaloni elenca più di 150 *attributi del carattere* divisi in tre sottogruppi tra carattere buono, ordinario e difficile. Il suo modello antropologico è arricchito dall'inserimento di undici *passioni* che vanno sorvegliate, dirette, moderate, stimolate con differenti mezzi educativi. La parte psicologica è conclusa con il capitolo sui *difetti* e la loro correzione nella logica della conoscenza di sé e dell'educazione per formare una volontà ben disposta, buona e forte.

La seconda parte riporta il trattatello di don Bosco sul sistema preventivo e lo concretizza in consigli per i giovani confratelli sull'educazione in generale, sull'insegnamento del catechismo, sulla didattica e sull'assistenza. Scaloni offre una buona sintesi dei documenti salesiani basandosi soprattutto sui *Regolamenti per le case della Società di S. F. di Sales*, sulle costituzioni, sulle lettere circolari di don Bosco e di don Rua, illustrate con varie citazioni dalle *Memorie Biografiche*.

Il vero contributo innovativo di Scaloni, ci sembra, risiede nella prima parte che riassume la tradizionale prospettiva salesiana considerando seriamente le diversità psicologiche dei giovani. L'ampiezza di prospettive appare soprattutto nei paragrafi che trattano delle applicazioni e delle correzioni dei difetti, valorizzando i vantaggi e la lungimiranza delle scelte educative di don Bosco. La diversità dei temperamenti stabilisce un punto di partenza per la necessità di diversi approcci educativi e l'importante distinzione tra difetti naturali e morali aiuta l'educatore a sorpassare la logica esclusivamente etico-morale.²⁰⁶ Da un lato Scaloni sorpassa la severità moralistica delle valutazioni, ma il discorso non si ferma qui; l'autore insiste anche sulla necessità di andare oltre la rigidità disciplinare dell'ambiente collegiale che indebolisce "enormemente" la responsabilità degli studenti.

²⁰² Cfr. P. LEJEUNE, *Les Passions. Traité pratique*, Desclée de Brouwer, Lille 1905.

²⁰³ Cfr. J. GUILBERT, *Le caractère. Définition, importance, idéal, origine, classification, formation*, J. de Gigord, Paris 1914.

²⁰⁴ Cfr. D.J. MERCIER, *Psychologie*, Institut Supérieur de Philosophie, Louvain 1908.

²⁰⁵ Cfr. SCALONI, *Le jeune éducateur chrétien*, 7-9.

²⁰⁶ Cfr. *Ibid.*, 134-135.

Riportiamo alcuni ragionamenti che rappresentano un ponte importante tra la parte psicologica e la seconda parte salesiana del manuale:

In un collegio, il giovane è formato fuori dalle realtà della vita; non è abituato a trovarsi in preda alle mille difficoltà che incontrerà sulla soglia dell'internato. [...] L'educazione salesiana in gran parte elimina gli inconvenienti prodotti da collegi chiusi in vista della formazione di caratteri forti. Notiamo qui di nuovo la saggezza del sistema del venerabile don Bosco. Non ha mai voluto introdurre nelle sue case una severa disciplina. Per ottenerla, i superiori avrebbero dovuto guardare in modo burbero, minaccioso e talvolta usare punizioni rigorose. Niente di tutto questo: lui voleva una disciplina gentile e paterna, per dare ai bambini tutto il merito della riforma dei loro difetti e per promuovere il libero sviluppo della loro energia personale. Questo sistema, il più familiare possibile, non sopprime la volontà dei bambini, non distrugge la loro iniziativa individuale; sostiene la naturale debolezza del bambino, ma non lo vincola suo malgrado al compimento del dovere. Nel sistema salesiano, ben compreso e ben applicato, il bambino diventa virtuoso perché lo vuole lui stesso. Ma non appena la volontà del giovane agisce liberamente, acquisisce nuove energie ogni giorno. [...] Cerchiamo di coltivare con grande cura la volontà dei nostri studenti; che questa sia la nostra preoccupazione costante. Convinciamoci di non aver fatto nulla di duraturo, se non siamo riusciti a formare i giovani di carattere, dotati di una volontà forte, energica, generosa. Con tale volontà e aiutati dalla grazia di Dio, i nostri giovani saranno in grado di fare buon uso del loro temperamento, di formare un carattere felice e piacevole, di governare le loro passioni, di correggere i loro difetti, di essere la consolazione e il sostegno dei loro genitori, l'ornamento della società e i difensori della Chiesa.²⁰⁷

Negli anni venti Augustin Auffray (1881-1955) raccoglie nel volume *Une méthode d'éducation* i suoi articoli sull'educazione salesiana usciti prima nel "Bollettino Salesiano". Il volume riprende le tematiche della libertà, autorità, gioia e pietà nell'educazione, attorno alle quali raggruppa le caratteristiche dell'educazione salesiana. Lo stile più discorsivo e persuasivo non accentua la sistematizzazione, i confronti e non solleva problematiche che esigerebbero ulteriori chiarimenti. Per Auffray il sistema preventivo è la via di mezzo, «un monumento di nobile unità, nel quale il cuore e la ragione, l'autorità e la libertà s'equilibrano in una costante armonia».²⁰⁸ L'equilibrio dell'educazione salesiana è contestualizzato antropologicamente, nel capitolo sul peccato originale, tra il giansenismo di Pascal e il naturalismo di Rousseau. Il libro si conclude affermando il prin-

²⁰⁷ *Ibid.*, 145-148.

²⁰⁸ Cfr. A. AUFRAY, *Une méthode d'éducation*, Procure des Oeuvres et Missions du Vénérable don Bosco, Paris 1924, 101.

cipio *nihil novi sub sole*, inserendo l'educazione salesiana nella corrente della pedagogia cattolica. Auffray riporta le citazioni da san Benedetto, sant'Anselmo, san Francesco di Sales, di Fénelon, Newman, Doupanloup. Inoltre sono inseriti diversi brani da *L'Enfant et la Vie* di Henri Brémond, il quale fa applicazioni educative partendo da episodi biblici e, infine, il volume è concluso con i consigli del generale de Castelnau ai giovani soldati (che però non furono inseriti nell'edizione italiana).

Oltre la diversità di stile e di clima culturale, nelle menzionate pubblicazioni emergono alcune accentuazioni linguistiche legate alle problematiche di traduzione. Per esempio il concetto di amorevolezza viene reso da Auffray con l'espressione "tenerezza cristiana",²⁰⁹ mentre da Scaloni con il semplice termine "bontà", che è dolce e paterna ma anche persuasiva.²¹⁰

²⁰⁹ Cfr. *Ibid.*, 18.

²¹⁰ Cfr. SCALONI, *Le jeune éducateur chrétien*, 166-168.

2.4. Strumenti e risorse

2.4.1. Tabella cronologica

<i>storia mondiale</i>		<i>storia salesiana</i>	<i>pubblicazioni di pedagogia salesiana</i>
5. Congresso dell'Internazionale socialista	1900	Congregazione consacrata al Sacro Cuore;	Bertello , <i>Educazione e formazione professionale</i>
leggi anticongregazioniste in Francia	1901	divieto confessione direttori; tirocinio triennale per i chierici	
legge Carcano sul lavoro minorile	1902	2° Congresso Oratori a Valdocco	Baratta , <i>Principii di sociologia cristiana</i>
Pio X eletto papa	1903		<i>Programma per le scuole di artigiani</i> , Simplicio , <i>Gli oratori festivi</i>
	1904	Capitolo generale IO - riordinamento delle deliberazioni precedenti	
Costituzione in Russia	1905		Rua , <i>Lo spirito di D. Bosco</i>
	1906	presenze in India, Cina, Africa centrale; separazione giuridica FMA-SDB	
enciclica antimodernista <i>Pascendi</i>	1907	fatti di Varazze	Bertello , <i>Alcuni avvertimenti di pedagogia</i>
terremoto di Messina-Reggio	1908	fondazione Exallievi/e	Cerruti , <i>Una trilogia pedagogica</i>
Jack London scrive <i>Martin Eden</i>	1909		
annessione della Corea al Giappone	1910	Paolo Albera eletto rettor maggiore	Cerruti , <i>Un ricardino educativo-didattico</i>
	1911	Primo Congresso exallievi	Albera , <i>Sullo spirito di pietà; Programmi delle scuole professionali</i>
Gentile, <i>Sommario di pedagogia</i>	1912	3a esposizione delle scuole prof.	
	1913		<i>Regolamenti pei Convitti FMA</i>
Benedetto XV eletto papa	1914		
Italia entra nella prima guerra mondiale	1915	giovani salesiani chiamati alle armi	
	1916	Albera scrive lettere ai confratelli sui campi di battaglia	
rivoluzione comunista in Russia	1917	Rinaldi riunisce le prime VDB	Ricaldone , <i>Nai e la classe operaia</i> , Scaloni , <i>Le jeune éducateur chrétien</i>
termina la prima guerra mondiale	1918		
epidemia dell'influenza spagnola	1919		
USA, diritto di voto alle donne	1920	monumento a don Bosco a Valdocco	Albera , <i>Don Bosco nostro modello</i>
	1921	comincia la missione nel nord-est dell'India	
Pio XI eletto papa; Mussolini sale al governo	1922	Filippo Rinaldi eletto rettor maggior	<i>Regolamento degli oratori aggiornato</i>
riforma scolastica di Gentile (Italia)	1923	grandi spedizioni missionarie (nei prossimi 15 anni partono >3500 SDB)	
	1924		Auffray , <i>Une méthode d'éducation</i>
Dewey, <i>Esperienza e natura</i>	1925	inizia la missione in Giappone	Cimatti , <i>Don Bosco educatore</i>
fallisce lo sciopero generale in Gran Bretagna	1926	50° dei cooperatori - congresso a Torino	
	1927	Convegno dei direttori degli oratori	Rinaldi , <i>Convegno oratori d'Europa</i> ; Fascie , <i>Del metodo educativo di Don Bosco</i>
Pio XI, <i>Rerum Ecclesiae</i> (missioni)	1928		
grande depressione, Conciliazione Chiesa-Italia	1929	beatificazione di don Bosco, Caviglia	Ceria , <i>Don Bosco con Dio</i>
Pio XI, <i>Divini Illius Magistri</i> (educazione)	1930	comincia la serie <i>Scritti di DB...</i>	Rinaldi , <i>Motivi di apostolato e di perfezionamento</i>
Azione Cattolica, unica org. giov.catt.in IT	1931		Rinaldi , <i>Conserviamo e pratichiamo le nostre tradizioni</i>
	1932	Pietro Ricaldone eletto rettor maggiore	

2.4.2. *Bibliografia selezionata*

- ALBERA P., *L'XI Capitolo Generale - Elezione del nuovo Rettor Maggiore - In udienza dal Papa Pio X - Programma da lui tracciato - Notizie varie*. Lettera del 25 gennaio 1911, in *Lettere circolari di D. Paolo Albera*, 7-21.
- ALBERA P., *Sullo spirito di pietà*. Lettera del 15 maggio 1911, in *Lettere circolari di D. Paolo Albera*, 24-40.
- ALBERA P., *Sulla disciplina religiosa*. Lettera del 25 dicembre 1911, in *Lettere circolari di D. Paolo Albera*, 53-77.
- ALBERA P., *Contro una riprovevole "legalità"*. Lettera del 25 giugno 1917, in *Lettere circolari di D. Paolo Albera*, 231-241.
- ALBERA P., *Per l'inaugurazione del Monumento al Venerabile D. Bosco*. Lettera del 6 aprile 1920, in *Lettere circolari di D. Paolo Albera*, 308-318.
- ALBERA P., *Don Bosco nostro modello nell'acquisto della perfezione religiosa, nell'educare e santificare la gioventù, nel trattare col prossimo e nel far del bene a tutti*. Lettera del 18 ottobre 1920, in *Lettere circolari di D. Paolo Albera*, 329-350.
- ALBERA P. - GUSMANO C., *Lettere a don Giulio Barberis durante la loro visita alle case d'America (1900-1903)*, Introduzione, testo critico e note a cura di Brenno Casali, LAS, Roma 2000.
- ALBISSETTI C. - RAVAGNAN O.M., *Tradução/Translation a Aldeia Bororo*, in «*Perspectivas*» (1992), 145-157.
- AUFFRAY A., *Une méthode d'éducation*, Procure des Oeuvres et Missions du Vénéral don Bosco, Paris 1924.
- AUFFRAY A., *Les missions salésiennes*, Oeuvres et Missions Don Bosco, Lyon - Fontanières, 1936.
- BARBERIS G., *Il direttore spirituale*, in ACS 1 (1920) 2, 37-39.
- BOENZI J., *Paolo Albera's Instructions. Early Efforts to Inculcate the Spirit of Don Bosco*, in «*Journal of Salesian Studies*» 13 (2005) 2, 106-111.
- BOENZI J., *Reconstructing don Albera's reading list*, in «*Ricerche Storiche Salesiane*» 33 (2014) 63, 203-272.
- BORDIGNON B., *I salesiani come religiosi-educatori. Figure e ruoli all'interno della casa salesiana*, in «*Ricerche Storiche Salesiane*» 31 (2012) 58, 65-121.
- BOTTASSO J., *Los salesianos y la educación de los Shuar 1893-1920. Mirando más allá de los fracasos y los éxitos*, in GONZÁLEZ et al. (eds.), *L'educazione salesiana dal 1880 al 1922*, vol. 2, 237-249.
- BRAIDO P., *L'oratorio salesiano in Italia, "luogo" propizio alla catechesi nella stagione dei Congressi (1888-1915)*, in «*Ricerche Storiche Salesiane*» 24 (2005) 46, 7-88.
- BRAIDO P., *L'oratorio salesiano vivo in un decennio drammatico (1913-1922)*, in «*Ricerche Storiche Salesiane*» 24 (2005) 47, 211-267.
- BRAIDO P., *L'oratorio salesiano in Italia e la catechesi in un contesto socio-politico inedito (1922-1943)*, in «*Ricerche Storiche Salesiane*» 25 (2006) 48, 7-100.
- BRAIDO P., *Per una storia dell'educazione giovanile nell'oratorio dell'Italia contemporanea. L'esperienza salesiana*, LAS, Roma 2018.
- CAIMI L., *Il contributo educativo degli oratori e dell'associazionismo giovanile*

- dall'Unità nazionale alla prima guerra mondiale, in L. PAZZAGLIA (ed.), *Cattolici, educazione e trasformazioni socio-culturali in Italia tra Otto e Novecento*, La Scuola, Brescia 1999, 629-696.
- CASELLA F., *Il Mezzogiorno d'Italia e le istituzioni educative salesiane. Richieste e Fondazioni (1879-1922) Fonti per lo studio*, LAS, Roma 2000.
- CASELLA F., *I salesiani e la "Pia Casa Arcivescovile" per i sordomuti di Napoli (1909-1975)*, LAS, Roma 2002.
- CERIA E., *Annali della Società Salesiana*, vol. 4: *Il rettorato di don Paolo Albera 1910-1921*, SEI, Torino 1951.
- CERIA E., *Don Bosco con Dio*, SDB, Roma 1988.
- CHIOSSO G., *Educazione e pedagogia nel primo Novecento*, in ISTITUTO STORICO SALESIANO - CENTRO STUDI FIGLIE DI MARIA AUSILIATRICE (eds.), *Sviluppo del carisma di Don Bosco*, vol. 1, 155-186.
- CHIOSSO G., *Educazione e pedagogia nelle pagine del «Bollettino salesiano» d'inizio Novecento*, in GONZÁLEZ et al. (eds.), *L'educazione salesiana dal 1880 al 1922*, vol. 1, 95-133.
- CIMATTI V., *Don Bosco educatore. Contributo alla storia del pensiero e delle istituzioni pedagogiche*, SEI, Torino 1925.
- CIMATTI V., *Le difficoltà per l'azione missionaria in Giappone*, in «Bollettino Salesiano» 56 (1932) 7, 213-215
- CIMATTI V., *L'Oratorio di Don Bosco*, in «Bollettino Salesiano» 57 (1933) 10, 303-307.
- CIMATTI V., *Lettere di un missionario*, a cura di A. Crevacore, LDC, Leumann (TO) 1976.
- DALCERRI L., *Un maestro di vita interiore don Filippo Rinaldi*, Istituto FMA, Roma 1990.
- DICKSON W.J., *Prevention or repression. The reception of don Bosco's educational approach in English Salesian Schools*, in GONZÁLEZ et al. (eds.), *L'educazione salesiana dal 1880 al 1922*, vol. 1, 215-236.
- FARINA R., *Contributi scientifici delle missioni salesiane del Brasile*, in C. SEMERARO (ed.), *Don Bosco e Brasilia. Profezia, realtà sociale e diritto*, Cedam, Padova 1990, 154-160.
- FASCIE B., *Del metodo educativo di Don Bosco*, SEI, Torino 1927.
- FEDRIGOTTI G., *Il Sistema preventivo di Don Bosco nell'interpretazione di Vincenzo Cimatti (1879-1965)*, LAS, Roma 2003.
- GIACONE A., *Trentacinque anni fra le tribù del Rio Uapés. Diari e Memorie 1*, LAS, Roma 1976.
- GINOBILI E. - CARLONE L., *La construcción de la educación integral de la mujer en la Patagonia por las FMA (1880-1922): núcleo multiplicador del evangelio*, in GONZÁLEZ et al. (eds.), *L'educazione salesiana dal 1880 al 1922*, vol. 2, 9-26.
- GIRAUDO, A., *Linee portanti dell'animazione spirituale della Congregazione salesiana da parte della direzione generale tra 1880 e 1921*, in «Ricerche Storiche Salesiane» 23 (2004) 44, 65-97.
- GONZÁLEZ J.G. - LOPARCO G. - MOTTO F. - ZIMNIAK S. (eds.), *L'educazione salesiana dal 1880 al 1922. Istanze ed attuazioni in diversi contesti. Atti del 4° Convegno*

- Internazionale di Storia dell'Opera salesiana Ciudad de México, 12-18 febbraio 2006, 2 vols., LAS, Roma 2007.
- I Congressi delle Compagnie religiose*, in «Bollettino Salesiano» 55 (1931) 8, 230-232.
- ISTITUTO STORICO SALESIANO - CENTRO STUDI FIGLIE DI MARIA AUSILIATRICE (eds.), *Sviluppo del carisma di Don Bosco fino alla metà del secolo XX*. Atti del Congresso Internazionale di Storia Salesiana (Nel Bicentenario della nascita di Don Bosco), Roma 19-23 novembre 2014 a cura di Aldo Giraudò et al., 2 vols., LAS, Roma 2016.
- J. BORREGO, *La Patagonia e le terre australi del continente americano [pel] sac. Giovanni Bosco. Introducción por Jesús Borrego*, in «Ricerche Storiche Salesiane» 13 (1988) 7, 255-442.
- JERACE M., *Gli sports nella scienza e nell'educazione*, in «Bollettino Salesiano» 30 (1906) 12, 364-365.
- KAPPLIKUNNEL M., *Their life for youth. History and Relevance of the Early Salesian Presence in India (Tanjore and Mylapore, 1906-1928)*, Kristu Jyoti Publications, Bangalore 1989.
- KAPPLIKUNNEL M., *The implantation of the salesian charism in the Region: ideals, challenges, answers and results*. Seminario ACSSA, Batulao (Manila, Philippines) 24-28 November 2008, in «Ricerche Storiche Salesiane» 27 (2008) 52, 418-422.
- Lettere circolari di D. Paolo Albera ai Salesiani*, SEI, Torino 1922.
- Manuale direttivo degli Oratorii Festivi e delle Scuole di Religione*. Eco del Congresso di tali istituzioni tenutosi in Torino i giorni 21 e 22 maggio 1902, Scuola Tipografica Salesiana, S. Benigno Canavese 1903.
- MAZZARELLO M.L., *Sulle frontiere dell'educazione. Maddalena Morano in Sicilia (1881-1908)*, LAS, Roma 1995.
- NEGROTTI S., *Los exploradores argentinos de don Bosco: orígenes y pedagogía de una experiencia juvenil salesiana argentina*, in GONZÁLEZ et al. (eds.), *L'educazione salesiana dal 1880 al 1922*, vol. 2, 27-50.
- NICOLETTI M.A., *La polémica en torno a la educación salesiana y la educación estatal en la Patagonia (1880-1920)*, in GONZÁLEZ et al. (eds.), *L'educazione salesiana dal 1880 al 1922*, vol. 2, 51-72.
- ORTEGA TORRES J.J., *La Obra salesiana en los lazaretos*, Escuelas Gráficas Salesianas, Bogotá 1938.
- PERICOLI P., *Il 1° Convegno Sportivo Cattolico Italiano*, in «Bollettino Salesiano» 29 (1905) 11, 326-328.
- PRELLEZO J.M., *Studio e riflessione pedagogica nella Congregazione Salesiana 1874-1941. Note per la storia*, in «Ricerche Storiche Salesiane» 7 (1988) 12, 35-88.
- PRELLEZO, J.M., *Linee pedagogiche della Società Salesiana nel periodo 1880-1922. Approccio ai documenti*, in «Ricerche Storiche Salesiane» 23 (2004) 44, 99-162.
- RINALDI F., *Lettera del Rettor Maggiore*, in ACS 3 (1922) 14, 3-8.
- RINALDI F., *Lettera del Rettor Maggiore*, in ACS 3 (1923) 20, 93-108.
- RINALDI F., *Lettera del Rettor Maggiore*, in ACS 5 (1924) 23, 174-203.
- RINALDI F., *Giubilei d'oro della Pia Unione dei Cooperatori Salesiani e della Pia Opera di Maria Ausiliatrice*, in ACS 7 (1927) 33, 428-433.
- RINALDI F., *Resoconto del convegno tenutosi dai Direttori degli Oratori festivi d'Eu-*

- ropa a Valsalice dal 27 al 30 agosto 1927, in ACS 8 (1927) 41, 609-611.
- RINALDI F., *Pel XIII Capitolo Generale*, in ACS 10 (1929) 47, 709-718.
- RINALDI F., *Motivi di apostolato e di perfezionamento per il 1931*, in ACS 11 (1930) 55, 913-924.
- RINALDI F., *Norme e programma per le Giornate e i Congressi delle Compagnie Religiose, che avranno luogo nelle Case e Ispettorie Salesiane durante l'anno 1931*, in ACS 11 (1930) 55bis, 2-4.
- RINALDI F., *Conserviamo e pratichiamo le nostre tradizioni*, in ACS 12 (1931) 56, 933-949.
- SCALONI F., *Le jeune éducateur chrétien. Manuel pédagogique selon la pensée du Ven. don Bosco*, Société Industrielle d'Arts et Métiers, Liège 1917.
- SIMPLICIO D., *Gli oratori festivi. Lettera aperta agli amanti della gioventù*, in «Bollettino Salesiano» 27 (1903) 1, 12-13.
- SIMPLICIO D., *Gli oratori festivi. Lettera aperta agli amanti della gioventù*, in «Bollettino Salesiano» 27 (1903) 12, 355-356.
- TASSANI G., *L'oratorio*, in M. ISNENGI (ed.), *I luoghi della memoria. Simboli e miti dell'Italia unita*, Laterza, Roma-Bari 1996, 67-91.
- Temi trattati nel XIII Capitolo Generale*, in ACS 10 (1929) 50, 805-823.
- Ufficio sotto-agenzia per gl'interessi giovanili economico-sociali*, in «Bollettino Salesiano» 33 (1909) 12, 365-366.
- VALENTINI E., *Don Rinaldi. Maestro di pedagogia e di spiritualità salesiana*, Crocetta - Istituto Internazionale D. Bosco, Torino 1959.
- VERHULST M., *L'éducation des Salésiens au Congo Belge de 1912 a 1925. 13 ans de recherche et d'expérimentation*, in GONZÁLEZ et al. (eds.), *L'educazione salesiana dal 1880 al 1922*, vol. 1, 447-466.
- ZIMNIAK S., *Salesiani nella Mitteleuropa. Preistoria e storia della provincia Austro-Ungarica della Società di S. Francesco di Sales (1868 ca.-1919)*, LAS, Roma 1997.

2.4.3. Risorse online

Fonti, documenti, ricerche, pubblicazioni full-text, materiali fotografici, legati a questo capitolo.²¹¹



²¹¹ Cfr. salesian.online/pedagogia2

3. FEDELTA' DISCIPLINATA A DON BOSCO SANTO IN TEMPI DI AVVERSITA' (1929-1951)

Diversi elementi esterni e interni contribuirono all'evoluzione della mentalità salesiana nel periodo iniziato idealmente nel 1929 con la beatificazione di don Bosco. Oltre all'entusiasmo per l'evento, entrarono in gioco nuovi fattori. In quell'anno si stipulò il concordato tra Italia e Santa Sede che concludeva la "questione romana", mentre il governo fascista progrediva nella logica dell'espansionismo militare e nell'omologazione statale dell'educazione attorno all'idea di una "gioventù nuova". Se nel periodo precedente nella mentalità dei superiori sembrava prevalere la preoccupazione di un adeguamento nelle questioni pratiche, come l'associazionismo salesiano o lo sviluppo delle missioni, durante il rettorato di don Pietro Ricaldone invece diventò centrale la preoccupazione di salvaguardare le opere salesiane in Italia dall'eccessiva intromissione del regime fascista, ormai consolidato e sempre più totalitario.¹ Si dovette pagare il prezzo di limitare la propria azione educativa al campo religioso e catechistico, abbandonando la marcata accentuazione sociale dei tre decenni precedenti e contribuendo a creare una mentalità più chiusa e difensiva.

Non furono "tempi di avversità" soltanto per l'Italia. Le prime esperienze "difficili" iniziarono con le persecuzioni laiciste di inizio Novecento in Ecuador, Francia, Messico e nella Spagna della seconda repubblica. Poi seguirono gli anni dei conflitti armati (le due guerre mondiali, la guerra civile spagnola), del confronto con governi totalitari di stampo diverso in Italia, Germania e Cina e della convivenza con regimi autoritari.² L'Europa centrale in quel periodo passava dalla politica autoritaria degli anni

¹ La primogenitura del termine è attribuita a Giovanni Amendola, il quale lo usò riferendosi al fascismo italiano a partire dal 1923 sulle pagine de "Il Mondo".

² Cfr. S. ZIMNIAK - G. LOPARCO (eds.), *L'educazione salesiana in Europa negli anni difficili del XX secolo*. Atti del Seminario Europeo di Storia dell'Opera salesiana Cracovia, 31 ottobre - 4 novembre 2007, LAS, Roma 2008.

'30 ai totalitarismi di diverso stampo degli anni '40, influenzando la storia della regione fino ai giorni nostri. Nel 1951, al termine del suo rettorato don Pietro Ricaldone ricordava il prezzo pagato dalla Congregazione salesiana con 1900 confratelli “travolti dalla bufera”: deportati, esiliati, incarcerati o rinchiusi in campo di concentramento.³

3.1. Il collegio salesiano, “l'isola che previene” gli influssi dei tempi difficili

La mentalità creatasi nei “tempi difficili” mostra molteplici sfaccettature culturali, pedagogiche, educative e organizzative. Il confronto con una forza avversa si giocava generalmente con una combinazione di opposizione, compromessi e accordi espliciti o impliciti.⁴ Quando l'interazione con l'avversità e con le modalità operative avviene per un periodo di tempo prolungato ed è interiorizzata possiamo parlare già di un cambio di mentalità. Gli equilibri creatisi durante il periodo di don Rinaldi nella linea di una sana modernità, di una pedagogia esperienziale, paterna, osmotica e narrativa sembrano non bastare e Pietro Ricaldone opta, già dalla sua prima lettera,⁵ per linee di governo più decise, motivate, concrete e militanti. Un progetto esemplare in questo senso è lo svolgimento della “crociata catechistica” lanciata nei tempi della Seconda guerra mondiale in occasione del centenario del primo oratorio salesiano. Prima, però, di analizzare la mentalità salesiana, è opportuno riportare alcune caratteristiche dei regimi totalitari nel campo educativo-pedagogico e delle reazioni generali a livello ecclesiastico.

3.1.1. Regimi autoritari e totalitari che educano un “uomo nuovo”

Le conseguenze della Prima guerra mondiale diedero un primo forte colpo alla credibilità politica della democrazia liberale occidentale. In

³ Cfr. P. RICARDONE, *Lettera del Rettor Maggiore*, in ACS 30 (1950) 161, 10 e Id., *Lettera del Rettor Maggiore*, in ACS 31 (1951) 165, 5-6.

⁴ Alcuni casi storici più radicali non rientrano nello schema proposto in quanto la persecuzione feroce non ha permesso nessuna coesistenza e la presenza dei salesiani è venuta meno (Unione Sovietica e Cina). Cfr. ZIMNIAK - LOPARCO (eds.), *L'educazione salesiana in Europa negli anni difficili* e M. WIRTH, *Da Don Bosco ai nostri giorni. Tra storia e nuove sfide (1815-2000)*, LAS, Roma 2000, 283-296, 381-393.

⁵ Cfr. P. RICARDONE, *Lettera del Rettor Maggiore*, in ACS 13 (1932) 58, 2-5.

aggiunta, la grande depressione economica cominciata nel 1929 e la successiva lenta ripresa del mercato alimentavano i dubbi sull'efficienza del modello economico in atto. Se si aggiunge a queste situazioni il senso di schiacciamento e di anonimità all'interno della società di massa, è comprensibile il fascino esercitato da modelli autoritari di governo. Le classi popolari si piegarono di malavoglia ai regimi autoritari e totalitari, ma il ceto medio della società aderì all'autoritarismo molto più volentieri. Ai giovani in cerca d'avventura, agli intellettuali bisognosi di certezze, ai piccoli borghesi delusi dalla democrazia e dall'economia del libero mercato, il regime autoritario sembrava una prospettiva nuova ed emozionante. L'identità del regime si ispirò o a un passato glorioso (l'Impero Romano, la Germania degli Ottoni sotto una prospettiva mitico-niebelunghiana) o a un futuro ideale (società comunista egualitaria). Generalmente fu trovato un nemico pubblico che servisse come giustificazione e valvola di sfogo dell'aggressività, si sfruttarono efficacemente le tecniche e gli strumenti della società di massa, quali i nuovi mezzi di comunicazione sociale (radio, cinema) e l'associazionismo, soprattutto quello giovanile.⁶ Va inoltre ancora precisato che mentre nel fascismo si registra almeno un rispetto formale per la religione e le sue manifestazioni, nel nazismo l'impianto è riconducibile a forme di religiosità neopagana, mentre nel comunismo l'ideologia è esplicitamente atea e materialistica.

L'affermazione dei totalitarismi in Russia, Italia, Germania e più tardi nell'Europa centrale ebbe conseguenze forti nel campo delle politiche scolastiche e giovanili. Tanto i totalitarismi di destra quanto quelli di sinistra ambirono a creare l'“*uomo nuovo*”, presupposto e conseguenza di un “*ordine nuovo*” sociale e politico. L'ideologia di fondo fu ovviamente diversa: il vitalismo naturalistico e nazionalistico da un lato, il comunismo materialistico dall'altro, ma le modalità operative e pratiche furono simili e riconducibili allo schema del totalitarismo.⁷ Gianni Oliva, sintetizzando le ricerche di Hannah Arendt, Raymond Aron e Zbigniew Brzezinski, elenca le caratteristiche comuni di uno stato totalitario: 1. concentrazione del potere in capo ad un'oligarchia inamovibile e politicamente irresponsabile; 2. imposizione di una ideologia ufficiale; 3. presenza di un partito unico

⁶ Cfr. G. SABATUCCI - V. VIDOTTO, *Il mondo contemporaneo. Dal 1848 a oggi*, Laterza, Roma-Bari 2005, 347-360.

⁷ Anche se le ideologie adottate erano diverse, i meccanismi, i processi e le strutture del potere erano molto simili. Il segno più eloquente è la vicendevole ispirazione tra i leaders totalitari. Cfr. P. JOHNSON, *Modern Times. The World from the Twenties to the Nineties*, Harper Collins, New York 1991, 49-103.

di massa; 4. controllo delle forze di polizia operanti nello Stato e uso del terrore; 5. controllo della comunicazione e dell'informazione.⁸

Dal punto di vista dell'educazione salesiana, la maggiore differenza dei regimi totalitari consiste nel grado di totalizzazione da essi attuato e nel loro tipo di relazione con le istituzioni ecclesiastiche, non tanto nella tipologia di ideologia adottata. In questo senso l'influenza maggiore fu determinata dalla convivenza con il regime mussoliniano, sia per le questioni legate alla conciliazione con la Santa Sede, che per l'ovvia "italianità" della Congregazione delle prime generazioni. L'educazione della gioventù era un'area di frizione naturale tra la Chiesa e i regimi totalitari, infatti nell'ideologia fascista risalta l'interesse per l'educazione di una "gioventù nuova" da plasmare non solo grazie alla scuola, orientata in funzione dello Stato totalitario, ma da inquadrare anche nelle organizzazioni giovanili con proposte formative del tempo libero. L'ideale dell'educazione fascista era un giovane pieno di energie, di qualità morali eroiche in prospettiva di un futuro nazionale radioso. Lo "spirito nuovo" risiedeva «nella passione per l'azione, nel senso mistico del dovere, nella dedizione alla causa fino al supremo sacrificio, nel culto della potenza, nell'illimitata fiducia nella possibilità dell'uomo di imprimere una traccia indelebile nella storia».⁹

Già nel 1923 il ministro della pubblica istruzione del governo Mussolini, Giovanni Gentile, introdusse una riforma del sistema scolastico. L'educazione venne assoggettata allo Stato e s'ispirava all'idealismo italiano e all'identificazione di continuità tra lo Stato mussoliniano e la storia antica di Roma. Il percorso formativo comprendeva quasi esclusivamente materie umanistiche, mentre le scienze naturali erano classificate come inutili. Furono mantenute le scuole private ma soggette a rigidi controlli. In conformità con il Concordato tra l'Italia e lo Stato Vaticano nel percorso delle scuole elementari si inseriva anche un'ora di religione come materia obbligatoria. Nelle scuole medie gli insegnanti avevano libertà nella scelta dei manuali, che dovevano comunque essere fedeli ai principi del regime. Le scuole e le università erano sottoposte al controllo delle organizzazioni studentesche fasciste che vigilavano sulla lealtà politica degli insegnanti.

L'educazione s'integrava con l'azione delle organizzazioni giovanili fa-

⁸ Cfr. G. OLIVA, *Le tre Italie del 1943*, Mondadori, Milano 2004.

⁹ L. LA ROVERE, *Rifare gli italiani: l'esperimento di creazione dell'"uomo nuovo" nel regime fascista*, in ISTITUTO STORICO SALESIANO - CENTRO STUDI FIGLIE DI MARIA AUSILIATRICE, *Sviluppo del carisma di Don Bosco fino alla metà del secolo XX*. Atti del Congresso Internazionale di Storia Salesiana Roma, 19-23 novembre 2014 a cura di A. Giraudò et al., vol. 1: *Relazioni*, LAS, Roma, 2016, 169.

sciste, soprattutto con l'Opera Nazionale Balilla. Il raggio d'azione delle altre organizzazioni venne diminuito drasticamente o addirittura annullato col loro scioglimento. Unica organizzazione giovanile cattolica a sopravvivere dal 1931 in poi fu l'Azione Cattolica, anche se a costo di rinunciare all'impegno politico, sociale, sindacale e svolgendo solo attività di formazione religiosa e spirituale.¹⁰

3.1.2. Missione educativa della Chiesa e gli effetti della "Divini Illius Magistri"

La Chiesa reagì alle pressioni totalizzanti dello Stato anche con interventi magisteriali. Una pietra miliare nel campo educativo fu l'enciclica *Divini Illius Magistri* di Pio XI pubblicata nel 1929 che si inserì in linea di continuità con l'insegnamento dei predecessori. Già nella *Rerum Novarum* Leone XIII incitava alla costruzione di un sistema scolastico cattolico come risposta alla secolarizzazione della scuola pubblica. Papa Benedetto XV nella lettera apostolica *Communes litteras* e nel Codice di diritto canonico definì le norme dell'educazione religiosa e dell'istruzione dei bambini, indicò i diritti fondamentali e i doveri della Chiesa e della famiglia nell'educazione cristiana, sottolineò l'importanza della catechesi nelle scuole elementari ed esplicò il diritto della Chiesa a fondare proprie scuole di ogni ordine e grado.

Papa Pio XI nella sua enciclica poneva un documento base per l'educazione cattolica nel periodo tra le due guerre mondiali, respingendo il naturalismo pedagogico laico e affermando il diritto all'educazione sia della famiglia che della Chiesa contro le tendenze accentratrici dello Stato. L'enciclica fornisce un punto di partenza per le sue proposte:

Non mai come ai tempi presenti si è ragionato tanto di educazione; onde si moltiplicano i maestri di nuove teorie pedagogiche, si escogitano, si propongono e discutono metodi e mezzi, non solo a facilitare, ma a creare una educazione nuova di infallibile efficacia, la quale valga a formare le nuove generazioni per l'agognata felicità su questa terra. [...] È dunque di suprema importanza non errare nell'educazione, e non errare nella direzione verso il fine ultimo con il quale tutta l'opera dell'educazione è intimamente e necessariamente connessa.¹¹

¹⁰ Cfr. G. CHIOSSO, *Educazione e pedagogia nel primo Novecento*, in *Sviluppo del carisma di Don Bosco fino alla metà del secolo XX*, vol. 1, 168-170.

¹¹ Cfr. PIO XI, *Divini Illius Magistri*, in AAS 22 (1930) 49-86.

L'argomentazione dell'enciclica propone un impianto neotomistico con molti riferimenti a Leone XIII, esponendo il principio che la vera educazione supera l'ordine naturale ed è tutta ordinata al fine ultimo posizionato nell'ordine della grazia: «Dopo cioè che Dio ci si è rivelato nel Figlio Suo Unigenito, che solo è “via e verità e vita”, non può darsi adeguata e perfetta educazione all'infuori dell'educazione cristiana».¹² Nella polemica contro il totalitarismo è interessante il riferimento di Pio XI al sistema educativo degli Stati Uniti d'America, lodato per il rispetto del ruolo della famiglia.¹³

Anche se l'enciclica si esprime contro attivismo, naturalismo, liberalismo, militarismo, atletismo, educazione sessuale e coeducazione, non si chiude solo nell'ordine della grazia, dei sacramenti e della catechesi. Facendo riferimento alle scuole cattoliche, all'Azione Cattolica e alle altre associazioni, Pio XI afferma che

l'ambiente educativo della Chiesa non comprende soltanto i suoi Sacramenti, mezzi divinamente efficaci della Grazia, e i suoi riti, tutti in modo meraviglioso educativi, né solo il recinto materiale del tempio cristiano, pur esso mirabilmente educativo nel linguaggio della liturgia e dell'arte; ma anche la grande copia e varietà di scuole, associazioni ed ogni genere di istituzioni intese a formare la gioventù alla pietà religiosa insieme con lo studio delle lettere e delle scienze, e con la stessa ricreazione e cultura fisica.¹⁴

In seguito all'enciclica, negli anni '30 si può notare un incremento delle riflessioni sulla pedagogia cattolica di autori come Maritain, De Hovre e Dévaud, mentre in Italia sono importanti soprattutto Mario Casotti dell'Università Cattolica e il gesuita Mario Barbera. Nell'impianto argomentativo del Casotti appare anche il ruolo dell'amorevolezza e del metodo preventivo di don Bosco accanto all'esaltazione della natura di san Francesco d'Assisi. Il ruolo centrale dei collegi degli ordini religiosi si presenta come uno dei pilastri dell'ispirazione attivistica della tradizione educativa cattolica.¹⁵ Nella sua prospettiva non si poteva soltanto andare “contro”, occorreva andare “avanti” e anche i salesiani non dovevano “restare indietro”. Infatti, nello stesso anno Casotti criticò i salesiani per non aver inquadrato l'opera di don Bosco nella storia dell'educazione e della pedagogia e per non averla messa in relazione con i problemi della didattica contemporanea.¹⁶

¹² *Ibid.*, 51

¹³ Cfr. *U.S. Supreme Court Decision in the Oregon School Cases*, in *Ibid.*, 61.

¹⁴ PIO XI, *Divini Illius Magistri*, 75-76.

¹⁵ Cfr. M. CASOTTI, *Educazione “nuova”*, in «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna» 43 (1933) 10, 2-5.

¹⁶ Cfr. M. CASOTTI, *Il metodo educativo di don Bosco*, in CHIOSSO, *Educazione e*

Il pedagogista dell'Università cattolica non si fermò solo alla critica. Scrisse una corposa introduzione al *Metodo Preventivo*,¹⁷ inserendo don Bosco nella storia della pedagogia. Appoggiandosi alle argomentazioni di Förster e Lambruschini e contrapponendosi al naturalismo di Rousseau, presenta don Bosco in linea con una pedagogia cattolica che si trova in parziale sintonia con Locke, Kant e Fröbel.¹⁸ Casotti rilegge il santo educatore soprattutto a partire dall'equilibrio tra la libertà e l'autorità attraverso il "metodo dell'amore". L'autore nota un errore del sistema repressivo circa la sua visione dell'uomo e della psicologia reale e sostiene invece l'antropologia cattolica di don Bosco:

Egli ricordava certo le parole di S. Tommaso nella *Contra Gentes*, ove è detto che il cristianesimo stesso non si diffuse "amorum violentia", né "voluptatum promissione": non colla violenza esteriore delle armi, né con quella, interna, degli allettamenti, ma fu "manifestum divinae inspirationis opus". [...] Gli pareva che la riconoscenza ispirata da quell'immenso amore di Dio per l'uomo che culmina nella Croce, fosse proprio il motivo psicologico che toglieva ogni, sia pur lontana, parvenza di costrizione arbitraria.¹⁹

Interessante è l'uso dell'espressione "pedagogia del Vangelo",²⁰ in quanto sembra che il pensiero di Casotti abbia influenzato il *Don Bosco educatore* di Ricaldone sia nella terminologia sia nell'impostazione teorica che propone don Bosco come un pedagogista, precursore delle scuole attive, inserendolo in una corrente di "pedagogia cattolica" ispirata al Vangelo. L'opera più eloquente della pedagogia salesiana è considerata l'oratorio, che, come quello di san Filippo Neri, rappresenta il contributo geniale a quella pedagogia, la quale non è né antica né moderna, ma è la sola pedagogia razionale e ragionevole di tutti i tempi e luoghi.²¹ Nel paragrafo sull'anima del metodo preventivo, Casotti afferma con Förster:

"Il cristianesimo è anche stato il più grande avvenimento pedagogico, perché per la prima volta e nel modo più universale ha messo in rapporto ogni servizio, ogni lavoro, ogni disciplina dell'uomo con la più intima vita della personalità, ed ha esaltato come un mezzo per l'incremento della libertà ciò che prima non sem-

pedagogia nel primo Novecento, 167.

¹⁷ Cfr. M. CASOTTI, *La pedagogia di S. Giovanni Bosco*, in G. BOSCO, *Il metodo preventivo con testimonianze e altri scritti educativi inediti*, La Scuola, Brescia 1938, 5-94.

¹⁸ Cfr. *Ibid.*, 44.

¹⁹ CASOTTI, *La pedagogia di S. Giovanni Bosco*, 26-27.

²⁰ Cfr. *Ibid.*, 52.

²¹ Cfr. *Ibid.*, 79.

brava che schiavitù ed oppressione”. Appunto per questo, se da un lato la pedagogia deve appoggiarsi in quanto è possibile, sugli “interessi” vivi dello scolaro, dall’altra, ha il modo di far scoprire, anche nelle azioni più opprimenti e sgradite, un valore di genialità, “interessando” il più intimo dell’anima umana per l’obbedienza e pel lavoro in se stessi, presi come esercizi onde la nostra persona morale si esalta e s’invigorisce.²²

3.1.3. *Compromessi ed equilibri salesiani attorno alla canonizzazione di don Bosco*

Il mondo salesiano interpretava l’enciclica educativa di Pio XI sentendosi il depositario di un modello educativo originale cui restare fedeli. Tale modello tracciato da don Bosco è finalizzato alla formazione di “buoni cristiani” e “onesti cittadini”. L’educazione alla cittadinanza veniva concepita come formazione professionale di qualità in vista di un inserimento ordinato e operoso nella società, non attraverso la partecipazione politica. L’educazione salesiana, sia per la sua giustificazione sovranaturale sia per i contenuti propri del cattolicesimo, fu percepita come irriducibilmente alternativa tanto alle pedagogie naturalistiche quanto agli obiettivi educativi dell’uomo nuovo di stampo totalitario.

Nell’epoca descritta si constata un certo ritirarsi nella dimensione religiosa e nella catechesi in linea con l’atteggiamento complessivo del mondo cattolico. Le pagine del “Bollettino Salesiano” si muovevano in quella direzione rincorrendo i grandi temi come la celebrazione della santità di don Bosco, la vicinanza ai ceti popolari, lo sforzo per il rafforzamento organizzativo delle opere, dei operatori e delle imprese missionarie. Scomparve qualsiasi riferimento non solo politico e pre-politico, ma anche sociale.²³

Nei primi anni del regime, fino al 1929, il comportamento della Congregazione fu segnato da riserbo e prudenza, all’insegna dell’espressione chiara dei superiori di “non lasciare che altri vengano a comandare o dirigere in casa nostra”. I principi educativi tracciati da don Bosco restavano intatti e i compromessi esteriori non inquinavano la sostanza della pedagogia salesiana. A tal fine può essere considerata indicativa di un sentire comune la linea espressa da don Antonio Cojazzi sulla “Rivista dei giovani”²⁴ tutta

²² *Ibid.*, 56-57.

²³ Cfr. CHOSSO, *Educazione e pedagogia nel primo Novecento*, 169-172.

²⁴ La “Rivista dei giovani” fu avviata nel 1920 con una chiara intenzionalità apologetica da un gruppo di salesiani della casa di Valsalice: Antonio Cojazzi, Vincenzo Cimatti, Sisto Colombo e altri.

incentrata sulla formazione della fortezza cristiana, alternativa alla celebrazione eroico-militaresca del fascismo. Gli aspetti essenziali di questa virtù sono da plasmare attraverso l'esercizio della volontà, la vita sacramentale, l'apostolato, la sensibilità verso le missioni e la purezza. La rivista si muoveva, dunque, lontano dalla celebrazione dell'eroismo militare e proponeva invece itinerari concreti attraverso i circoli giovanili, i gruppi del Vangelo e anche la fortunata biografia dell'esemplare Pier Giorgio Frassati, scomparso nel 1925, allievo di Cojazzi.²⁵

Dopo il 1929, pieno di eventi di fondamentale importanza (l'11 febbraio la Conciliazione tra Stato e Chiesa, il 2 giugno la beatificazione di don Bosco e nell'ultimo giorno dell'anno la promulgazione dell'enciclica *Divini Illius Magistri*), si assistette sia ai tentativi del fascismo di fare di don Bosco «un Santo italiano [...] ed il più italiano dei Santi»,²⁶ sia alla partecipazione dei giovani degli oratori e dei collegi alle ricorrenze patriottiche e fasciste più significative, ma anche a cedimenti veri e propri su alcuni aspetti della politica scolastica che tornavano utili in vista del riconoscimento degli istituti salesiani.²⁷ Una parziale linea di compromesso o di conciliazione con il fascismo era seguita dalla rivista salesiana "Gymnasium", soprattutto negli interventi di Gian Luigi Zuretti. Il tentativo di "cristianizzare l'uomo nuovo fascista"²⁸ si muoveva più nella direzione di trovare le basi comuni delle due concezioni che in linea dialettica. In un articolo sui fondamenti dottrinali del fascismo, Zuretti cercava di dimostrarne la cristianità facendo leva sul fatto che nessun'altra ideologia come il socialismo, il comunismo e il liberalismo erano tanto rispettose della Chiesa come il fascismo. Il punto di contatto fu trovato nella concezione del dovere: «Il dovere, l'elevazione, la conquista: la vita dev'essere alta e piena, vissuta per sé, soprattutto per gli altri, vicini e lontani, presenti e futuri».²⁹

Nell'ambito degli equilibri diplomatici e gestionali va ricordata l'alleanza dei salesiani in Italia con il mondo imprenditoriale, specialmente tra le

²⁵ Cfr. A. COJAZZI, *Pier Giorgio Frassati. Testimonianze*, SEI, Torino 1928.

²⁶ L'espressione fu pronunciata all'interno del discorso di Cesare Maria de Vecchi in Campidoglio nel giorno della canonizzazione di don Bosco. Cfr. *Gli onori del Campidoglio*, in BS 58 (1934) 6, 185.

²⁷ Cfr. CHIOSSO, *Educazione e pedagogia nel primo Novecento*, 170-172 e S. ONI, *I Salesiani e l'educazione dei giovani in Piemonte, durante il periodo del fascismo*, in ZIMNIAK - LOPARCO (eds.), *L'educazione salesiana in Europa negli anni difficili*, 158-159.

²⁸ Cfr. *Il decennale della Conciliazione*, in «Gymnasium» 7 (1938-9) 9, 205.

²⁹ G.L. ZURETTI, *Le basi dottrinali del fascismo*, in «Gymnasium» 5 (1936-7) 1, 8.

scuole professionali e la Fiat di Torino.³⁰ Riassumendo le linee conclusive dei contributi citati di Giorgio Chiosso e di Pietro Stella, si potrebbero sintetizzare alcuni punti circa gli equilibri diplomatici, educativi e gestionali dei salesiani negli anni del fascismo, estendibili in parte ad altre situazioni di avversità.

- La strenua difesa dell'*originalità del metodo educativo di don Bosco* che non viene messo in discussione anche a fronte di pressioni talora fortissime. Nelle situazioni più compromesse si registra una sorta di convivenza parallela che appare oggi contraddittoria, ma che costituisce presumibilmente il massimo possibile “per non perdere tutto”.
- Lo sforzo di *consolidamento delle opere*, non solo in Italia, attraverso la costruzione di consensi sempre più larghi e capillari man mano che aumentavano gli ex allievi sia nell'apparato pubblico sia in genere tra i professionisti, gli imprenditori, gli operai nel sistema sociale ed economico di allora.
- La persistente convinzione della *popolarità dell'educazione salesiana* nel duplice senso di risposta alle aspettative dei ceti popolari e delle scelte educative privilegiate, come la centralità della formazione professionale e gli investimenti nelle proposte oratoriane nonostante le limitazioni imposte dai tentativi di sottoporre l'educazione giovanile all'influenza dello Stato.
- La *flessibilità giuridica e sociale* con cui i salesiani e le Figlie di Maria Ausiliatrice sapevano cimentarsi per conservare non solo i loro beni materiali, ma per continuare a esercitare la loro missione educativa. Si nota una tendenza a creare, e non solo in Italia, una certa saldatura con il sistema dominante, anche se parziale, temporanea e ipotetica.³¹

³⁰ Cfr. P. STELLA, *La canonizzazione di don Bosco tra fascismo e universalismo*, in F. TRANIELLO (ed.), *Don Bosco nella storia della cultura popolare*, SEI, Torino 1987, 365-379.

³¹ È da notare che in altri sistemi politici totalitari l'atteggiamento di flessibilità giuridica, politica e sociale non si realizzò soprattutto per la mancanza di un atteggiamento compatibile da parte dello Stato. Le opere furono chiuse e i salesiani continuarono in persecuzione, in clandestinità oppure inserendosi in strutture parrocchiali. Cfr. la maggioranza delle esperienze salesiane studiate in ZIMNIAK - LOPARCO (eds.), *L'educazione salesiana in Europa negli anni difficili*.

3.1.4. *Il collegio salesiano – istituzione educativa predominante e creatrice di mentalità*

L'oratorio, trovandosi in difficoltà a fare proposte di formazione sociale e pre-politica, si limita negli anni '30 e '40 ad attività e programmi strettamente catechistici e ricreativi. La necessità di questo passaggio fu presentata da don Ricaldone nei suoi scritti come una "opportunità" di tornare alla prima identità dell'oratorio – il catechismo. Il lancio della "Crociata catechistica" (1941) e la fondazione dell'editrice *Libreria Dottrina Cristiana* crearono una cornice ideale di contrapposizione all'ateismo e di investimento delle risorse in base alla "necessità" della strategia catechistica, in quanto costretti nei limiti delle contingenze. Altre dinamiche erano in corso, invece, nel "collegio salesiano", l'istituzione più diffusa e più adatta ai tempi di difficoltà.

Il collegio, nell'integrazione strutturale tra scuola e internato, prevedeva la creazione di una istituzione "completa", definita da Braido anche "totale",³² che gestisce i tempi e gli spazi dei giovani interni e comporta un alternarsi di attività scolastiche, religiose, sportivo-ricreative, associative, artistiche, ecc. Siccome l'impostazione preventiva della struttura collegiale patteggiava sempre con un più o meno forte atteggiamento di chiusura al mondo esterno, il contesto del regime fascista diede solamente una spinta di rinforzo alla tendenza già alquanto presente. Basti pensare ai numerosi richiami dei superiori già nel primo ventennio del secolo XX circa i rapporti con il "mondo esterno".

Il collegio, in quanto struttura educativa paradigmatica già dall'ultimo ventennio della vita di don Bosco, fu portato avanti dai salesiani nella sua formula educativa e formativa "di successo", che prevedeva più una sua replicazione che un miglioramento qualitativo. Anche dal punto di vista quantitativo, possiamo notare come dal 1925 al 1955 il numero dei collegi in Congregazione crebbe in percentuale più lentamente rispetto ad altre strutture educative. Il numero dei collegi convitti ebbe un incremento dell'81%, mentre le scuole aumentarono del 138%, gli oratori del 155% e le parrocchie del 260%. Unica categoria in diminuzione nel trentennio menzionato furono le scuole agricole che da 27 unità nel 1925 si ridussero a 16 nel 1955.³³ La struttura interna del collegio e la sua regolamentazione

³² Cfr. P. BRAIDO, *Prevenire non reprimere. Il sistema educativo di don Bosco*, LAS, Roma 2006, 351ss.

³³ Cfr. M. BAY - F. MOTTO, *Opere, personale e attività della Società di San Francesco*

rimase fondamentalmente uguale al periodo precedente. Pietro Stella, nel contesto interpretativo di crisi dei collegi del post Concilio Vaticano II, nota i limiti della struttura collegiale:

I collegi, come è comprensibile, insieme alle garanzie di maggiore solidità, recavano anche i rischi insiti alla stabilizzazione: quali ad esempio il ristagnare delle forze, il chiudersi nella cerchia collegiale, l'estinguersi di un'impellente preoccupazione che stimolasse la creatività delle opere e dei metodi, una certa quiescenza.³⁴

3.1.4.1. Alcuni cambiamenti nella vita concreta dei collegi-internati

L'impostazione di una struttura educativa è influenzata prevalentemente dalle caratteristiche generali, pedagogiche, legali o economiche ma non sono da trascurare anche le "piccole tradizioni" che possono essere studiate fenomenologicamente partendo dal concreto e dal quotidiano, dagli spazi e dai tempi, dalle attività, dai tentativi di cambiamento, dalle percezioni di successo e dalle problematiche pratiche ricorrenti. Senza pretesa di esaustività, qui di seguito attingiamo solo ad alcuni episodi illustrativi di dinamiche collegiali in atto.

Nell'organizzazione degli spazi c'era molta varietà dettata da vari fattori, come la collocazione dell'istituto fuori o dentro la città o la frequente riutilizzazione di edifici già strutturati. Se la struttura era frutto di una costruzione pianificata dai salesiani, generalmente si seguiva come modello l'oratorio di Valdocco, cresciuto e sviluppato, e la casa di Nizza Monferrato per le FMA. La modalità degli ambienti spaziosi e imponenti era motivata dall'efficacia dell'organizzazione: la diminuzione delle spese pro-capite e una maggiore valorizzazione dei non sempre numerosi assistenti.

In alcune case fuori Europa l'orario ispirato a quello delle case del Piemonte creava difficoltà per la diversità di clima e di costumi. Un episodio emblematico fu il processo decisionale messo in atto attorno al cambiamento dell'orario nei primi collegi del Brasile. In alcune case si seguiva l'orario italiano, in altre ci furono variazioni dettate dalle esigenze locali.

di Sales. Dati quantitativi descrittivi negli anni 1888, 1895, 1910, 1925, 1940, 1955, in Sviluppo del Carisma di don Bosco fino alla metà del secolo XX, 54. NB Nella categoria del "collegio" abbiamo sommato le seguenti categorie presenti negli Elenchi generali della Società di San Francesco di Sales: "collegio convitto", "orfanotrofo" e "ospizio".

³⁴ P. STELLA, *Don Bosco nella storia della religiosità cattolica*, vol. 1: *Vita e opere*, LAS, Roma 1979, 126.

Don Lasagna premeva per un ritorno all'antico orario di Valdocco, ma l'ultima parola fu lasciata ai medici delle case. Dopo un anno Lasagna dichiarò, nella lettera al rettor maggiore, la sua convinzione di doversi adeguare alle usanze locali, poiché i medici chiedevano unanimemente un cambiamento, indicando l'orario italiano come causa della maggior parte delle malattie all'interno dei collegi. Per motivi di calore, si anticipava significativamente l'ora di pranzo (alle 10:30) e della cena (alle 17). Inoltre si cercava di distribuire l'orario alternando momenti di scuola, studio e ricreazione per prevenire la stanchezza e la noia.³⁵

Per la *formazione spirituale* si usavano le traduzioni de *Il Giovane provveduto* di don Bosco e della *Figlia cristiana*, che era una versione femminile del noto scritto di don Bosco.³⁶ Le preghiere, le pratiche di pietà e la frequenza sacramentale generalmente non subiva molte variazioni. La messa quotidiana e le due della domenica, per tutti gli interni, era parte fissa dell'orario dei collegi. L'elemento che subì più cambiamenti fu la prassi della confessione in seguito al divieto emanato dalla Santa Sede nel 1901, che proibiva ai direttori di confessare le persone residenti nella propria casa. In questo contesto, le proposte inviate ai Capitoli generali osservavano come il centro dell'attenzione del direttore si andava spostando dalla paternità spirituale a questioni organizzative, disciplinari, economiche o alla ricerca di impegni apostolici fuori della casa salesiana. I capitolari si lamentavano della perdita del clima paterno, tipico delle case salesiane, e denunciavano la difficoltà nei primi momenti di trovare confessori preparati, tanto che in alcune case si incaricarono dei sacerdoti esterni come confessori. Il tema fu discusso ma i Capitoli generali non presero nessuna decisione a riguardo.³⁷

Riassumendo i contributi dei convegni storici sul periodo studiato, la tradizione salesiana nell'ambito delle *attività culturali* apparve conservata, aggiornata e in alcune parti anche arricchita di elementi nuovi. Le manife-

³⁵ Cfr. M. ISAÚ SOUZA PONCIANO DOS SANTOS, *Luz e sombras. Internatos no Brasil*, Ed. Salesiana Dom Bosco, São Paulo 2000, 208-210 e L. LASAGNA, *Epistolario*. Introduzione, note e testo critico a cura di A. da Silva Ferreira, LAS, Roma 1997, vol. 2, 432-433; 483.

³⁶ Cfr. G. LOPARCO, *L'apporto educativo delle Figlie di Maria Ausiliatrice negli educandati tra ideali e realizzazioni (1878-1922)*, in J.G. GONZÁLEZ et al. (eds.), *L'educazione salesiana dal 1880 al 1922. Istanze ed attuazioni in diversi contesti*. Atti del 4° Convegno Internazionale di Storia dell'Opera salesiana Ciudad de México, 12-18 febbraio 2006, vol. 1, LAS, Roma 2007, 176-177.

³⁷ Cfr. J.G. GONZÁLES, *Aspectos de la educación salesiana a la luz de las propuestas enviadas a los Capítulos generales (1877-1922)*, in GONZÁLEZ et al. (eds.), *L'educazione salesiana dal 1880 al 1922*, vol. 1, 35-38.

stazioni principali e festive degli istituti erano accompagnate dalle bande musicali e dal canto liturgico, il cui repertorio, dopo la riforma ceciliana, fu arricchito dalla produzione polifonica di compositori salesiani come Giovanni Pagella, Alessandro de Bonis e dal recupero del gregoriano promosso da don Giovanni Battista Grosso. Il *teatro*, presente nei programmi e nelle accademie dei collegi, fu percepito come mezzo pedagogico eccellente, sottolineandone l'influsso sull'individualità del ragazzo, sul miglioramento del comportamento, sull'esercizio della memoria, ma anche come mezzo per proporre modelli di comportamento. Tra i temi ricorrenti nei testi teatrali prodotti in ambito salesiano si possono elencare la fede come motivo prioritario delle scelte anche a costo di sofferenze gravi, l'obbedienza ai genitori, la bontà, l'umiltà e l'impegno apostolico-missionario.

All'attività teatrale si aggiunsero in seguito le *proiezioni cinematografiche* già a partire dai primi anni del Novecento. Fino agli anni venti, la questione dell'accettazione del cinema era pressoché pacifica, quando si trattava di proiezioni con tematiche catechetiche fatte qualche volta all'anno. Le difficoltà e i giudizi negativi ruotavano attorno al genere di film più leggeri, in quanto alcuni critici ipotizzavano che il cinema fosse la causa di perturbazioni alla vista, violenti dolori di testa ed un eccitamento nervoso soprattutto in quelli che erano spettatori assidui. A partire dagli anni '30 si accentuarono le interpretazioni problematizzanti del cinema, visto come strumento di corruzione morale. I regolamenti delle case o dei Capitoli ispettoriali stabilirono regole per il suo uso (il genere dei film, la frequenza delle proiezioni, la responsabilità di censura) e non mancarono anche casi di un divieto assoluto in alcuni periodi storici e in alcune ispezioni.

Le *attività ricreative* tradizionali si mantennero, ma dall'inizio del Novecento entrarono nei cortili salesiani la ginnastica e lo sport organizzato. Pur tra non poche reticenze in alcuni luoghi si aggiunsero attività nuove: atletica, pattinaggio, nuoto, tennis, pallavolo, basket, ping-pong, ciclismo, ma anche giochi da tavola e, quasi come una categoria a parte, il calcio. L'introduzione del calcio è una questione emblematica in quanto la sua accettazione venne ampiamente discussa e non in tutti i contesti il pensiero fu univoco. Alcuni superiori nutrivano diffidenza verso questo sport, perché impediva i giochi di massa tradizionali richiedendo un ampio spazio per un ristretto numero di giocatori e obbligando gran parte degli altri giovani all'assistenza passiva. In più si aggiungevano motivazioni legate ai "pericoli morali" che esso comportava nelle partite, portando a un contatto fisico con gli avversari esterni. Un ulteriore problema era costituito dall'abbigliamento poco decoroso per il calcio. Perciò dove

si permetteva il gioco, i chierici lo giocavano in talare e i ragazzi con pantaloni e maniche lunghe.

A partire dagli anni '30, l'insistenza sulla formazione del personale e sulla catechesi andò di pari passo con la diffidenza verso alcuni "divertimenti", soprattutto il cinema e il calcio. In alcune ispezioni non mancavano le proibizioni delle partite con la motivazione che «il calcio rovina i chierici ed è ancora peggiore del cinema».³⁸ Tuttavia, al di là della prospettiva morale, il passaggio dai "giochi salesiani tradizionali" agli *sport* contribuì alla regolamentazione della ricreazione, in quanto ogni sport ha un bisogno intrinseco di disciplina, di regole fisse, di una logica competitiva e un programma prestabilito di partite.

Nel periodo studiato, la *ginnastica e lo scoutismo* costituirono un'alternativa allo sport di squadra. Si offriva il beneficio delle attività motorie all'interno dell'ambiente chiuso del collegio o nelle escursioni in squadriglie scoutistiche. L'aspetto problematico di queste due tipologie ricreative stava nel loro rapporto con l'impostazione "disciplinare" collegiale che, insieme alla sensibilità dell'epoca per l'organizzazione delle masse, neutralizzava la sana disorganizzazione della tradizionale ricreazione salesiana. La ginnastica era spesso obbligatoria e collegata con il rito delle sfilate in divisa, che in alcuni luoghi aveva una valenza disciplinare e serviva come mezzo alla preparazione militare dei giovani. Per esempio le sfilate dei ragazzi nell'Italia mussoliniana erano espressione formale, richiesta dal regime, di adesione alle attività dei Balilla,³⁹ mentre in altri contesti la funzione di educazione militare fu associata a momenti di promozione degli istituti salesiani. Esempio concreto è il successo in Argentina degli *Exploradores de don Bosco*, che crearono diversi collegamenti con le istituzioni militari. I primi exallievi degli Esploratori furono aspiranti al reclutamento nell'armata e nelle forze di sicurezza; successivamente gli Esploratori vennero considerati dalle autorità argentine come "soldati istruiti" dispensati parzialmente o totalmente dall'obbligo del servizio militare.⁴⁰

Il programma delle *compagnie* salesiane prevedeva invece una conferenza settimanale, alcune attività proprie (animazione liturgica, promozione della vita spirituale e disciplinare ecc.) e iniziative speciali come l'im-

³⁸ ISAÚ, *Luz e sombras. Internatos no Brasil*, 384.

³⁹ Cfr. ONI, *I Salesiani e l'educazione dei giovani in Piemonte durante il periodo del fascismo*, 158-159.

⁴⁰ Cfr. S. NEGROTTI, *Los exploradores argentinos de don Bosco: orígenes y pedagogía de una experiencia juvenil salesiana argentina*, in GONZÁLEZ et al. (eds.), *L'educazione salesiana dal 1880 al 1922*, vol. 2, 41-43.

matricolazione dei nuovi soci, la festa del patrono e le gite. Le compagnie avevano uno stendardo, un proprio statuto e un presidente che aiutava il catechista nell'animazione. Essere membro di una compagnia era considerato un onore, simbolizzato in alcuni istituti da un segno distintivo che costituiva un mezzo di animazione della disciplina e della condotta.

In sintesi si può affermare che rispetto ai tempi di don Bosco il centro delle attività ricreative e associative si era spostato lentamente, senza cambiamenti radicali. Dall'interpretazione della ricreazione come tempo per la spontaneità, la personalizzazione dell'educazione, la conoscenza reciproca e la liberazione delle energie fisiche, i salesiani passarono ad una concezione più organizzata e regolamentata di essa. La ricreazione aveva un luogo fisso con attività programmate, secondo il concetto di un'educazione integrale del ragazzo all'interno del collegio.

3.1.4.2. Conseguenze dei cambiamenti – disciplina più militare che familiare

Il problema della disciplina e dei castighi faceva parte della mentalità collegiale già dagli inizi delle istituzioni educative salesiane. Il pericolo della sostituzione dell'assistenza educativa assidua e familiare con un sistema di controllo più facile per l'assistente era già stata segnalata nel *Trattatello* di don Bosco. Le due lettere da Roma (1884) indicano i cammini da percorrere, richiamando l'esperienza oratoriana genuina. Nel 1885, in una lettera a Giacomo Costamagna, don Bosco, riferendosi al processo dell'inculturazione del sistema preventivo negli istituti dell'Argentina con l'introduzione di metodi più "forti", scriveva: «Non mai castighi penali; non mai parole umilianti, non rimproveri severi in presenza altrui. Ma nelle classi suoni la parola dolcezza, carità e pazienza»,⁴¹. Ancora nel 1910 l'ispettore di Buenos Aires don Vespignani annotava: «Riguardo a diminuire i castighi s'insiste continuamente: si è ottenuto molto; ma manca ancora per parte di certi confratelli l'idea chiara e pratica del nostro sistema» e aggiungeva: «I consiglieri scolastici ed assistenti hanno troppe esigenze».⁴² Anche don Rua e don Cerruti si esprimevano in questa linea. Don Rua insistette più

⁴¹ G. BOSCO, *Lettera a don Giacomo Costamagna* (10 agosto 1885), in *Fonti Salesiane*, 454.

⁴² J.M. PRELLEZO, *Le scuole professionali salesiane (1880-1922). Istanze e attuazioni viste da Valdocco*, in GONZÁLEZ et al. (eds.), *L'educazione salesiana dal 1880 al 1922*, vol. 1, 78.

volte sul bandire i castighi violenti, troppo lunghi, penosi ed umilianti.⁴³ Don Cerruti approfondì il concetto di disciplina nella circolare nel 1908:

Osserva che senza ordine e regolarità non vi può essere disciplina, e senza disciplina non si dà moralità. Ma osserva pure che la disciplina educativa non è la disciplina militare, e che ordine e regolarità non sono sinonimi di militarizzazione. Si stia dunque dappertutto a quanto insegnò don Bosco, e con lui i migliori pedagogisti, eliminando eccessi e travisamenti. A ciò gioverà efficacemente la lettura e spiegazione un po' più frequente de' punti del Regolamento delle Case concernenti il sistema preventivo nell'educazione e l'ufficio del maestro e dell'assistente.⁴⁴

Don Cerruti, già anziano, invitava quindi a “tener lontana come peste” la convinzione secondo la quale «il contatto continuo, costante co' giovani fa perdere l'autorità; che i preti soprattutto dovrebbero per la loro dignità sacerdotale esimersi dall'assistenza. No, cari confratelli, non è questo il sistema preventivo; non è così che insegnò don Bosco».⁴⁵ Nonostante le esortazioni e le argomentazioni dei vertici della Congregazione, molte delle relazioni redatte a conclusione delle visite negli istituti confermano il problema della scarsa assistenza e dell'eccessivo uso dei castighi anche corporali.⁴⁶

Un rafforzamento della logica disciplinare si verificò negli anni della Prima guerra mondiale, che vide coinvolti circa la metà dei confratelli. Le esperienze forti della guerra e del sistema militare spostarono l'accento dell'educazione verso una disciplina più militare che familiare.⁴⁷ Altro elemento d'influsso furono le esigenze del sistema scolastico di alcuni Stati che imponeva l'introduzione dell'educazione civica e militare, diffondendo così elementi di logica repressiva all'interno dei collegi.

⁴³ Cfr. *Lettere Circolari di don Michele Rua ai salesiani*, Direzione generale delle opere salesiane, Torino 1965, 43-44, 120, 327-329, 393 e 399.

⁴⁴ F. CERRUTI, *Lettera agli ispettori e ai direttori* (24 novembre 1908), in F. CERRUTI, *Lettere circolari e programmi di Insegnamento (1885-1917)*. Introduzione, testi critici e note a cura di José Manuel Prellezo, LAS, Roma 2006, 309.

⁴⁵ F. CERRUTI, *Un ricordino educativo-didattico*, SAID Buona Stampa, Torino 1910, 35.

⁴⁶ Cfr. PRELLEZO, *Le scuole professionali salesiane*, in GONZÁLEZ et al. (eds.), *L'educazione salesiana dal 1880 al 1922*, vol. 1, 76-80; W.J. DICKSON, *Prevention or repression*, in *Ibid.*, vol. 1, 213-236; F. CASELLA, *Il contesto storico-socio-pedagogico e l'educazione salesiana nel Mezzogiorno d'Italia tra richieste e attuazioni (1880-1922)*, in *Ibid.*, vol. 1, 310-313; M.G. VANZINI, *El sistema preventivo en los internados de Viedma y Rawson (Patagonia Argentina)*, in *Ibid.*, vol. 2, 90.

⁴⁷ Cfr. J.M. PRELLEZO, *Linee pedagogiche della Società Salesiana nel periodo 1880-1922. Approccio ai documenti*, in «Ricerche Storiche Salesiane» 23 (2004) 44, 149-150.

L'epoca del rettorato di Pietro Ricaldone, che approfondiremo più avanti, diventò iconica per le questioni legate alla disciplina e all'uniformità delle interpretazioni sul sistema preventivo. Le fonti rimanevano ovviamente le stesse, e il rettor maggiore citava i pronunciamenti di don Bosco e dei suoi successori in materia di castighi. Quello che mancava era piuttosto una linea principale di governo che potesse equilibrare le tendenze di un'epoca di contrasti, chiusure, lotte e fiducia nel centralismo uniformante, come fu la linea della pietà propugnata da don Albera o il paradigma della paternità combinata con la mentalità dell'adattamento creativo presente nel magistero di don Rinaldi. La disciplina, la fedeltà e l'uniformità sono tematiche che si trovano negli ingranaggi centrali delle argomentazioni di don Ricaldone che pubblica una sorprendente quantità di testi contenenti decisioni, regole e programmi su tutti gli ambiti della vita salesiana.

3.2. Linee del rettor maggior Pietro Ricaldone – fedeltà, catechesi e studio

Don Pietro Ricaldone diventò successore di don Bosco nel 1932, dopo una lunga esperienza nel Consiglio generale, che aveva comportato gli incarichi di consigliere professionale già dal 1911 e di vicario di don Rinaldi, lasciando un'impronta forte in tanti ambiti della Congregazione. Era un uomo di governo che dovette affrontare situazioni concrete legate alla crescita della Congregazione e alle avversità causate dai regimi autoritari e dalla devastante guerra mondiale.

Alcuni tratti del suo stile di governo sono riconoscibili già nel suo servizio come ispettore nel sud della Spagna all'inizio del XX secolo. Nell'organizzazione delle scuole popolari spiccava in lui una chiarezza di idee connessa con la forte capacità organizzativa e l'insistenza sulla formazione degli insegnanti.⁴⁸ Inoltre promosse lo studio scientifico dell'educazione concentrandolo soprattutto sulle problematiche delle scuole agrarie.⁴⁹

⁴⁸ Cfr. J. BORREGO, *Las escuelas populares salesianas en España. Realizaciones en la Inspectoría Bética*, in GONZÁLEZ et al. (eds.), *L'educazione salesiana dal 1880 al 1922*, vol. 1, 418-428.

⁴⁹ Cfr. i volumi del Ricaldone all'interno della collana "Biblioteca Agraria Solariana" pubblicata dalle *Escuelas profesionales de artes y oficios* di Sevilla: *El clero, la agricultura y la cuestión social*; *Los labradores, la agricultura y la cuestión social*, tutte e due del 1903; *Las leguminosas y los cereales. Estudio critico científico* del 1904 e i 7 volumi di *El problema forrajero* usciti tra il 1905 e il 1910.

L'efficacia dei suoi metodi rinforzò la tendenza alla centralizzazione nel periodo del necessario coordinamento mondiale delle scuole professionali. Infatti, fin dall'inizio del suo mandato come consigliere professionale aveva sollecitato gli ispettori e i direttori a mandare trimestralmente le relazioni su quanto si stava facendo nelle scuole, sul numero degli allievi, sui programmi e sulla formazione del personale. La ripetuta insistenza nelle sue circolari sul tema delle relazioni da inviare fa intendere l'importanza di questo strumento di governo. Un altro tema frequente è la preparazione del personale – gli ispettori dovevano comunicargli all'inizio dell'anno accademico l'elenco dei confratelli che sarebbero stati iscritti a corsi superiori o universitari di ingegneria, meccanica, agraria, economia, scienze sociali, ecc.⁵⁰

Le linee di governo, specialmente in campo educativo e pedagogico, che affronteremo nei prossimi paragrafi, illustrano la mentalità di fondo di Pietro Ricaldone inserendolo nel contesto delle opportunità e delle minacce degli anni '30 e '40.

3.2.1. *L'unità, la formazione e lo studio scientifico nell'Istituto Superiore di Pedagogia*

Nella sua prima lettera da rettor maggiore, don Ricaldone esorta i confratelli, in continuità con l'ultimo quinquennio del governo di don Rinaldi, a non espandere le opere, ma a consolidare le esistenti e investire nella formazione, annunciando il principio: «L'avvenire della nostra Società è soprattutto nelle case dove si forma il personale».⁵¹ Considerando il numero record dei novizi che oltrepassava il migliaio all'anno, don Ricaldone nota un pericolo per la «nostra Società, il cui rapido sviluppo potrebbe financo divenire un grave pericolo, qualora s'infiltrassero nel suo organismo elementi deleteri», rinforzando la linea formativa dell'esigenza e della poca tolleranza, implicata dal principio base annunciato all'inizio della sua lettera programmatica: «*L'unità delle menti e dei cuori*».⁵²

Nonostante la decisione di non aprire case nuove e le difficoltà insorte con i regimi autoritari e totalitari, il periodo studiato fu l'epoca della maggiore crescita. Dal 1925 al 1955 il numero di case in America, che è

⁵⁰ Cfr. PRELLEZO, *Le scuole professionali salesiane*, 84-88.

⁵¹ P. RICALDONE, *Lettera del Rettor Maggiore*, in ACS 13 (1932) 58, 4.

⁵² *Ibid.*, 3.

il continente con la crescita minore, fu raddoppiato, l'Asia invece ravvisò una crescita più che triplicata delle presenze salesiane.⁵³ Non si può affermare, però, che a motivo di questa crescita non sia stato fatto lo sforzo di investire nella formazione salesiana. Il centralismo del governo ricaldoniano gli dava strumenti di forte influsso sui processi formativi. La collana *Formazione salesiana* composta da 13 corposi volumi è la testimonianza del suo cosciente utilizzo del potere di decisione. Dalle questioni delle procedure da osservare, all'organizzazione degli archivi e delle biblioteche fino all'applicazione dei principi della formazione e dell'educazione salesiana, il governo di Ricaldone fu il periodo di un paradigma che potremmo chiamare di "formazione attraverso l'esecuzione obbediente".

Un dato particolarmente interessante per il nostro studio è la forte enfasi posta sullo studio della pedagogia nella formazione dei salesiani. Dopo la scomparsa del consigliere scolastico Bartolomeo Fascie, che sosteneva la linea osmotico-pratica della formazione, il rettor maggiore espresse con più chiarezza il suo pensiero sulla pedagogia salesiana nel Capitolo generale del 1938:

Si è abusato della frase dello stesso don Bosco: "Mi domandano il mio sistema! Ma se neppure io lo so!". Un atto di umiltà non deve diventare un'arma contro di lui, e meno ancora una bandiera. È vero, don Bosco fu anzitutto e soprattutto un educatore, un pedagogo, senza lasciare però di essere anche un grande pedagogista. Basterebbero per dichiararlo tale, le mirabili pagine del sistema preventivo! [...] Raccomandai al consigliere scolastico generale di mandare dei salesiani a frequentare i corsi universitari delle più rinomate scuole pedagogiche.⁵⁴

L'insistenza sullo studio scientifico della pedagogia fu accentuata nel dopoguerra investendo energie e risorse soprattutto nell'Istituto Superiore di Pedagogia (ISP) del Pontificio Ateneo Salesiano a Torino Rebaudengo. Nel Capitolo generale del 1947 veniva richiesto agli ispettori di provvedere

⁵³ Nel periodo di Ricaldone, la Congregazione ha il suo baricentro demografico e operativo in Europa e in America, ma è interessante notare che, anche se con numeri piccoli, la crescita maggiore di case e di confratelli è nei continenti "missionari": primeggia l'Asia che viene seguita dall'Africa. Diversa è anche la composizione delle comunità: il numero dei confratelli per casa in Asia e Africa si mantiene in tutto il periodo di Ricaldone attorno alla media di 7 confratelli per casa. In Europa e in America la comunità media è composta invece del doppio dei confratelli. Cfr. BAY - MOTTO, *Opere personale e attività*, 44-49.

⁵⁴ P. RICALDONE, *Parlate del Rev.mo Rettor Maggiore durante il XV Capitolo Generale*, in ACS 19 (1938) 87, 4-5. Consigliere scolastico generale a quell'epoca era Renato Ziggiotti che coprì la carica dal 1937 al 1951.

ad inviare almeno un chierico per specializzarlo in pedagogia al PAS.⁵⁵ La finalità fu esplicitata in questo modo: «I salesiani, allo scopo di compiere con maggiore perfezione la loro missione educativa, devono attrezzarsi sempre più e meglio nella pedagogia».⁵⁶

L'atteggiamento positivo verso gli studi pedagogici non era però nutrito da una fiducia ingenua. Da un lato si sentiva il bisogno di insegnanti di pedagogia negli studentati e di salesiani provvisti di titoli per l'insegnamento nelle scuole; dall'altro c'era una motivazione lungimirante: «Se pensiamo alle erronee dottrine e correnti pedagogiche dilaganti dappertutto con danni incalcolabili della gioventù, ci renderemo conto più esatto dell'assillante bisogno di uomini preparati per l'insegnamento della Pedagogia».⁵⁷ In questo contesto la pedagogia salesiana fu vista come scienza "nuova" basata su

granitiche basi della filosofia perenne e della teologia cattolica, e insieme sui dati che ci offrono le altre scienze, quali la psicologia, la biologia, la sociologia, e via dicendo: ma insieme vogliamo che il tempio della scienza pedagogica, oltre che venusto e gagliardo, sia anche libero da superstrutture, erronee o estranee, che con la pretesa di volerlo rafforzare o abbellire, praticamente lo soffochino o deturpino, privandolo della sua fisionomia caratteristica e dello spirito che lo vivifica e contraddistingue per praticità d'intenti, slanci di iniziative e fecondità realizzatrice.⁵⁸

Gli sviluppi scientifici della pedagogia salesiana erano legati alle concezioni di Carlos Leôncio da Silva, un salesiano brasiliano chiamato da don Ricaldone a dirigere l'Istituto Superiore di Pedagogia di Torino-Rebaudengo all'inizio degli anni '40. Durante questo periodo, che merita una trattazione in un paragrafo separato, le idee di don Ricaldone appaiono già ben saldamente radicate nella tradizione salesiana delle scuole classiche e professionali e sviluppate soprattutto attorno all'insegnamento religioso. Nell'impostazione "catechetica" di Ricaldone sono valorizzati, seguendo le linee del prof. Casotti, alcuni apporti didattici della corrente della "scuola attiva" come: l'attività nelle scuole, il metodo induttivo, la partecipazione degli alunni, la conoscenza psicologica degli alunni, la scuola serena e gioiosa, l'esclusione dei castighi, la libertà dell'alunno, il lavoro persona-

⁵⁵ *Breve cronistoria, deliberazioni e raccomandazioni del XVI Capitolo generale*, in ACS 27 (1947) 143, 80.

⁵⁶ P. RICALDONE, *Lettera del Rettor Maggiore*, in ACS 30 (1950) 159, 8.

⁵⁷ *Ibid.*

⁵⁸ P. RICALDONE, *Don Bosco educatore*, Libreria Dottrina Cristiana, Colle Don Bosco (Asti) 1951, vol. 1, 56.

le dell'alunno, l'uso delle idee centrali di sintesi, l'uso dell'interesse degli alunni.⁵⁹

Le correnti della pedagogia positivista e naturalista erano invece viste come espressioni di una "pedagogia atea", di cui Jean Jacques Rousseau e John Dewey sono i massimi esponenti. Anche gli studi statistici non godevano di grande stima da parte di don Ricaldone. Nel contesto del Congresso di Azione Cattolica nel 1938 esortò «contro la febbre del movimento statistico: più che i numeri, che potrebbero diventare tumori, alimentiamoci di vero zelo [...] non ridurre l'AC a teoria, a giostre accademiche, ove si pasce e trionfa a volte la vanità».⁶⁰ In questo quadro di riferimento è comprensibile il motivo per cui la funzione degli studi pedagogici del PAS fu espressa anche in questi termini:

La minaccia della pedagogia materialista ed atea, anche se mascherata col nome di scientifica, la riteniamo talmente grave che pensiamo non ve ne sia al presente altra più funesta per le sorti dell'umanità. [...] Perché ci schieriamo tutti, [...] a combattere con animo risoluto e mezzi adeguati questa grande battaglia, abbiamo voluto che sorgesse, nel seno del Pontificio Ateneo Salesiano, l'*Istituto Superiore di Pedagogia*.⁶¹

Anche se rispetto al rettorato precedente si parla di più dello studio scientifico della pedagogia, il tirocinio pratico non venne trascurato e il rettor maggiore esortò i direttori a sviluppare un senso di calda paternità e soave carità nell'accompagnamento dei chierici.⁶² In questo periodo formativo, oltre alle letture di cultura cristiana e classica, si doveva studiare l'opera di Bartolomeo Fascie *Del metodo educativo di don Bosco*.⁶³ Nella relazione con le FMA don Ricaldone si mosse, anche se con minor intensità rispetto al predecessore, con accenti tipicamente propri indicando la necessità di fondare case di formazione allo scopo di qualificare pedagogicamente e professionalmente le neo-professe approfondendo il metodo educativo di don Bosco.⁶⁴

⁵⁹ Cfr. P. RICALDONE, *Oratorio festivo catechismo formazione religiosa*. Strenna del Rettor Maggiore 1940, SEI, Torino 1940, 195-205.

⁶⁰ *Breve cronistoria, deliberazioni e raccomandazioni del XVI Capitolo generale*, 17.

⁶¹ RICALDONE, *Don Bosco educatore*, vol. 1, 58-59.

⁶² *Breve cronistoria, deliberazioni e raccomandazioni del XVI Capitolo generale*, 18.

⁶³ R. ZIGGIOTTI, *Lettera del consigliere scolastico*, in ACS 18 (1937) 79, 395.

⁶⁴ Cfr. *Atti del Capitolo Generale XI dell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice tenutosi in Torino - Casa Generalizia dal 16 al 24 luglio 1947*, Istituto FMA, Torino 1947, 25.

3.2.2. *L'amore come ispirazione e la disciplina come mezzo generale dell'educazione*

Pietro Ricaldone proseguì, almeno a livello di principio, le linee di don Rinaldi. Nella sua prima lettera sistematica, commentando la strenna del 1933, presentò la carità come il principio primo della vita cristiana e dell'ambiente familiare che è il contesto dell'educazione salesiana.⁶⁵ Il modello di tale carità è san Francesco di Sales,

il santo della carità, della dolcezza, dell'amore. Egli non si appaga di esteriorità, ma vuole la virtù che è forza, che è sforzo; vuole anzi la regina delle virtù, della quale è detto che è *forte come la morte*. Era convinto che tutto è possibile ad un'anima infiammata dagli ardori purissimi dell'amore. Questo appunto ci spiega l'operosità instancabile e l'efficacia prodigiosa del beato don Bosco che volle la carità norma costante del proprio operare, base del suo sistema pedagogico, anima del suo apostolato.⁶⁶

Nel *Don Bosco educatore*, che conclude a livello di idee pedagogiche il rettorato di Ricaldone, si mantenne la linea dell'amore in quanto "principio informatore" del sistema preventivo. Ma il punto di forza delle linee espresse da don Ricaldone consiste nella descrizione delle applicazioni di tale sistema che furono puntuali, definitive e dettagliate. La sua sintesi connette il concetto dell'amore con l'ideale di perfezione *à la* Barberis, ma con un'argomentazione particolare: «Ora, se l'inclinazione dell'anima a volere il bene di una persona è già amore, a maggior ragione opera di amore deve dirsi l'educazione: essa infatti vuole ed effettivamente si adopera e sacrifica per procacciare l'unico vero bene dell'educando, ossia la perfezione della sua vita in quanto uomo». ⁶⁷ L'amore è visto come uno slancio generoso di energie interiori per compiere l'opera dell'unico bene, "la perfezione" non solo ideale, ma concreta, tangibile e regolamentata.

Il paradosso delle sue scelte di fondo è la dissonanza tra il principio di fondo dell'amore e la scelta metodologica dell'educazione. Nel *Don Bosco educatore* egli propone la disciplina, legata all'autorità, come mezzo generale dell'educazione. Afferma nel testo:

⁶⁵ Cfr. P. RICALDONE, *Strenna del 1933. Pensar bene di tutti – Parlar bene di tutti – Far del bene a tutti*, in ACS 14 (1933) 61bis, 43. Cfr. la medesima impostazione sul fondamento dell'amore all'interno del Sistema Preventivo in RICALDONE, *Don Bosco educatore*, vol. 1, 148-228.

⁶⁶ RICALDONE, *Strenna del 1933*, 45.

⁶⁷ RICALDONE, *Don Bosco educatore*, vol. 1, 149.

Non basta però avere buoni principi, idee chiare, concetti ben elaborati delle cose da farsi: oltre alla possibilità di tradurre tutto ciò in pratica, ci vuole quella tecnica, o meglio quella tattica speciale, e quello spirito che danno vita e valore al cosiddetto metodo. A volte ottimi principi furono compromessi, e mezzi di non dubbia efficacia frustrati, perché non si seppe applicarli o non si indovinò il modo giusto di attuarli praticamente [...] Proprio in questa luce è bene vedere ed esaminare la metodologia educativa salesiana, cogliendone per dir così tutta l'anima: e proprio in questa luce, secondo il pensiero e la pratica di don Bosco, bisogna interpretare anzitutto il principio di autorità, che nell'ambiente educativo mantiene in fiore la disciplina.⁶⁸

Da quanto accennato circa la disciplina e "l'unità delle menti e dei cuori", sembra che il vero filo rosso e il baricentro delle linee pedagogiche di don Ricaldone fosse l'enfasi sull'organizzazione uniforme e disciplinata. Essa viene collocata nel contesto della canonizzazione di don Bosco e sviluppata soprattutto nelle tre centinaia di pagine della strenna per il 1935 sulla *Fedeltà a Don Bosco Santo*.⁶⁹ La decisa linearità dell'argomentazione procede per passi:

1. spiega la fedeltà legata ad un atto di fede verso Dio e quindi connessa con l'atteggiamento di fiducia; 2. conseguentemente si traduce nella promessa di seguire don Bosco; 3. che è inviato da Dio ed è un santo confermato dalla Chiesa; e infine 4. si specifica la sequela attraverso l'osservanza delle Regole. Si giunge fino ad affermazioni radicali e riduttive: «Le regole, come sono state lo scopo supremo delle aspirazioni di don Bosco fondatore, così continuano ad essere ora il suo pensiero e tutto il suo cuore. [...] Amare don Bosco è amare le regole».⁷⁰

Nella medesima strenna si spiega che l'amore, come principio di base, non vuole escludere la fermezza e la ragionevole severità: «Il superiore è il medico che si propone di liberare dai loro mali i malati che ha in cura: deve adunque conoscere e applicare i rimedi opportuni e necessari, anche se talora riescano ingrati e disgustosi ai pazienti. Guai a quella casa in cui per una inconsulta bontà i religiosi si regolano a proprio talento; essa andrà ben presto in rovina».⁷¹ Anche se, a livello di concetto, l'amore viene confermato come caratteristica del governo salesiano, di fatto prevalgono gli interventi sui temi della fedeltà, delle regole, dei regolamenti, delle tra-

⁶⁸ RICALDONE, *Don Bosco educatore*, vol. 1, 286-287.

⁶⁹ Cfr. P. RICALDONE, *Strenna del Rettor Maggiore per il 1935. Fedeltà a Don Bosco Santo*, SEI, Torino 1936.

⁷⁰ *Ibid.*, 13-14.

⁷¹ *Ibid.*, 202.

dizioni, dell'autorità, del governo, dell'obbedienza, della disciplina e della perfezione.

Nel contesto della canonizzazione tutte le indicazioni di don Bosco acquistavano l'alone della sacralità di una santità confermata dalla Chiesa e spingevano verso la perfezione con maggiore forza e, grazie a un accresciuto numero di documenti, anche con più concretezza. Rispetto al principio di Barberis dell'educazione come opera di perfezionamento, qui vediamo in gioco già una "perfezione perfezionata" nel senso della traduzione dell'ideale in migliaia di esempi oggettivi della vita di don Bosco, che si traducono in numeri altrettanto alti di applicazioni e regolamentazioni nella vita quotidiana di una casa salesiana. Un ruolo importante per la concretizzazione delle linee educative era svolto dalla serie delle *Memorie biografiche*, terminate con gli ultimi volumi nel 1939 proprio per forte insistenza del rector maggiore.

Senza una sensibilità per la diversità delle applicazioni nei contesti molto variegati nei quali si trovavano ad operare i salesiani dell'epoca, non poteva esistere un "principio di freno" alla regolamentazione uniforme. La mentalità ecclesiale di fermezza assediata era allineata alla *Divini Illius Magistri*, al senso di responsabilità nel governo, alle accentuazioni moralistiche dell'ideale di perfezione e, non per ultimo, al temperamento fermo ed energico del rector maggiore. Emblematica per le linee di governo fu la lettera sulla visita canonica degli ispettori nelle case salesiane.⁷² La valanga di prescrizioni che hanno il loro centro di gravità nei decreti relativi all'ambito liturgico⁷³ è sviluppata in più di duecento pagine. La preoccupu-

⁷² Cfr. P. RICALDONE, *La visita canonica nelle case salesiane*, in ACS 20 (1939) 94, 1-213.

⁷³ Cfr. *Ibid.*, 16-159. A scopo esemplificativo elenchiamo le materie liturgiche trattate nel centinaio e mezzo di pagine: visita alla chiesa; il tabernacolo; materia, forma, porticina, chiave, ornato, accessori del tabernacolo; il conopeo; altare del SS. Sacramento; la lampada; altari in genere; le tovaglie e il pallio dell'altare; la croce; i candelieri; le tabelle dell'altare; il leggio, il campanello, le ampolle, la tabella delle preci; l'altar maggiore; l'altare dell'esposizione del SS. Sacramento; i vasi sacri; calice e patena; ostensorio e teca; pisside e piattello per la comunione; il vino per la Santa Messa; ostie e particole; vasetti dei sacri olii; reliquie e reliquiarii; paramenti sacri; biancheria sacra; il turibolo, la navicella, l'incenso, le torce; per la settimana santa; altra suppellettile sacra ed oggetti sacri; addobbi, drappi, festoni; fiori in chiesa e sull'altare; illuminazione; candele votive, quadri e altri oggetti votivi; disposizioni canoniche riguardanti le immagini sacre; disposizioni liturgiche generali riguardanti le immagini sacre; disposizioni particolari relative alle immagini del signore; disposizioni relative alle immagini della Madonna; disposizioni relative alle immagini degli angeli e dei santi; la via crucis; i confessionali; il battistero; acqua benedetta e pile relative; il sacrario; il pulpito; banchi, sedili, genu-

pazione per l'aspetto educativo viene garantita dall'obbedienza alle norme. La dozzina di occorrenze del concetto di educazione offre solamente attenzioni all'osservanza delle prescrizioni liturgiche, al contenuto delle letture e alle materie trattate nei teatri.

3.2.3. *Gli sviluppi della catechesi nella forma della "Crociata"*

Lo sviluppo dell'insegnamento del catechismo all'interno della proposta educativa salesiana precedente il Vaticano II ebbe due sostanziali influssi: i congressi catechistici dal 1895 al 1912, collegati con le linee pedagogiche di don Rua, e la "crociata catechistica", annunciata da don Ricaldone a partire dal 1941 in poi. Il periodo in mezzo non fu caratterizzato da uno sviluppo sistematico delle idee sulla catechesi per diverse ragioni: la Prima guerra mondiale ed il confronto con i regimi totalitari o ostili alla religione in Italia, Germania, Spagna e Messico; la scomparsa di don Rua che era il protagonista del movimento dei congressi; lo spostamento delle priorità durante i rettorati di don Albera e don Rinaldi; la dinamica interna dello sviluppo organizzativo che esige un certo tempo per la maturazione delle concretizzazioni pratiche delle idee emerse nei congressi; infine, una ragione importante fu la poca continuità a livello di personale. La riflessione dei congressi non ebbe continuità attraverso gli anni tra la Prima guerra mondiale e il rettorato di don Ricaldone, anche perché don Amadei, che era il direttore più longevo del "Bollettino Salesiano", fu dirottato al solo lavoro storico, mentre don Trione e don Anzini, principali organizzatori dei congressi, si erano già avviati al declino.⁷⁴

Negli anni Trenta, visto il contesto ecclesiale e intracongregazionale sensibilmente mutato, la catechesi assunse connotati che andavano ben oltre la prospettiva dei congressi oratoriani. La crociata catechistica promossa da don Ricaldone non fu rivolta solo all'oratorio, ma era tutta orientata a rinnovare la qualità della catechesi nei più vasti ambiti. La riaffermazione dell'importanza del catechismo andava di pari passo con una nuova

flessori; coro e presbitero; organo e strumenti musicali; per gli uffici funebri; per funzioni varie; cassette e borse per l'elemosina; progetti e disegni; presepio; sacrestia ordinaria; sacrestia delle chiese pubbliche e delle parrocchie; sacrestia delle chiese maggiori; clero e chierichetti; la chiesa e i luoghi sacri; campane e campanile; cimiteri e cappelle sepolcrali; le funzioni sacre e le feste; principali difetti occorrenti nelle sacre funzioni e nella celebrazione delle feste; altri inconvenienti; movimento liturgico.

⁷⁴ Cfr. P. BRAIDO, *L'oratorio salesiano in Italia e la catechesi in un contesto socio-politico inedito (1922-1943)*, in «Ricerche Storiche Salesiane» 25 (2006) 48, 59.

pronunciata attenzione ai problemi pedagogici, didattici, organizzativi. La crociata catechistica rifletteva già i progressi verificatisi grazie alle realizzazioni partite dal congresso bresciano del 1912, all'arricchimento dell'incontro con il movimento attivistico e alle attuazioni avvenute all'interno delle associazioni di Azione Cattolica.⁷⁵ Il centenario dell'opera salesiana, che si celebrò nel 1941, diede ampie possibilità di specificare le linee direttive per gli oratori, ma anche per l'insegnamento catechistico e la formazione religiosa in generale. Già il CG15 del 1938 preparò il centenario con un calendario di gare e congressi che miravano a «studiare il modo migliore d'impartire l'insegnamento catechistico e di diffondere, rafforzare, approfondire l'istruzione religiosa».⁷⁶

Invece il commento della strenna per il 1940 con il titolo *Catechismo oratorio festivo formazione religiosa*, elaborato in varie centinaia di pagine, dà ampia possibilità di riconoscere le grandi linee pedagogiche interpretate nel contesto problematizzante di guerra, persecuzioni, degrado morale della famiglia, scristianizzazione della scuola, in una cultura demoralizzante e secolarizzata.⁷⁷ Il rettor maggiore esorta con termini non poco retorici alla crociata catechistica,⁷⁸ in quanto vede nell'istruzione religiosa la risposta migliore per la salvezza della gioventù nella situazione sconcertante dipinta a colori foschi:

È vero, siamo pochi e impari ai bisogni assillanti e immensi; inoltre il nostro apostolato è di ieri. [...] L'essenziale si è che neppur uno resti sordo alla divina chiamata e che tutti, nell'immenso e multiforme campo di azione, prestino con slancio e sempre l'opera loro. E poiché la Divina Provvidenza ha voluto che i poveri figli di don Bosco piantassero le loro tende in ogni lido, è dover nostro, in questa fausta ricorrenza delle feste centenarie, dare fiato alle trombe e far riecheggiare sotto tutti i cieli con fremito possente la voce di Dio e della Chiesa, che tutti invita alla santa crociata.⁷⁹

⁷⁵ Cfr. *Ibid.*, 77.

⁷⁶ RICALDONE, *Parlate del Rev.mo Rettor Maggiore*, 3.

⁷⁷ Cfr. RICALDONE, *Oratorio festivo*, 20-29. Nella lettura della situazione il Rettor Maggiore appoggia la sua argomentazione con diversi riferimenti alle encicliche papali del ventesimo secolo.

⁷⁸ Cfr. anche i riferimenti di Pio XII alla retorica delle crociate nelle sue encicliche e nei discorsi ufficiali. Cfr. PIO XII, *Lettera enciclica Saeculo exeunte octavo*, in AAS 32 (1940) 249-260; ID., *Lettera enciclica Anni sacri*, in AAS 42 (1950) 217-222; *Scritti e Discorsi di S.S. Pio XII nel 1940*, Cantagalli, Siena 1941, 284-286; *Discorso di sua santità Pio XII alle Pontificie Opere Missionarie*, in *Discorsi e Radiomessaggi di Sua Santità Pio XII*, Tipografia Poliglotta Vaticana, Città del Vaticano 1945, vol. 6, 47-52.

⁷⁹ *Ibid.*, 34-35. NB: Ricaldone contestualizza la crociata riportando gli esempi del 16° secolo nella linea della contro-riforma: Roberto Bellarmino, Carlo Borromeo e del

La comunicazione della «sapienza celeste, necessaria all'eterna salute, mediante l'insegnamento del catechismo»⁸⁰ si esplicita attraverso il ricorso alla tradizione salesiana, nella definizione del fine e delle modalità dell'istruzione catechistica, sviluppando una grande parte del testo della stenna sul personale e sui ruoli all'interno dell'oratorio, proseguendo poi nel trattare dei mezzi educativi per l'istruzione, per la didattica, per la ricreazione piacevole e onesta, terminando con gli schemi e disegni particolari dei progetti architettonici per gli oratori e per le aule, dei programmi di scuola e dei mezzi didattici.⁸¹

L'argomentazione tipica di don Ricaldone comincia con la ripresa del *Regolamento dell'Oratorio Festivo* di don Bosco, un «libriccino, modesto di veste e di mole, [che] conteneva in germe tutta l'opera salesiana col suo spirito, col suo sistema, colle possibilità del suo multiforme sviluppo».⁸² Riprendendo l'argomentazione di don Rua, riafferma il fine catechistico dell'oratorio contro la «funesta illusione» della riduzione di esso ad un «ritrovo di giuochi» e imposta la catechesi come scuola divisa per classi.⁸³ Una parte importante dell'insieme sull'istruzione catechetica è costituita dalla formazione iniziale e permanente dei catechisti.⁸⁴

Il rettor maggiore propone la revisione del titolo di «incaricato dell'oratorio» e lo fa tornare a quello di «direttore dell'oratorio», corrispondente alla dicitura originale di don Bosco, applicando a lui anche alcune indicazioni contenute nei *Ricordi confidenziali ai direttori* e nel *Manuale del direttore* di don Albera.⁸⁵ L'argomentazione di queste scelte segue la linea della fedeltà alla storia dello sviluppo dell'opera di don Bosco: prima c'è stato l'oratorio con i suoi ruoli e solo dopo è venuta la Congregazione.⁸⁶ I ruoli all'interno dell'oratorio si allargano e creano una struttura parallela a quella del collegio salesiano: direttore, prefetto, catechista e consigliere

Sodalizio delle Scuole della Dottrina cristiana di Roma sorta durante il pontificato di Pio IV.

⁸⁰ SACRA CONGREGAZIONE DEL CONCILIO, *Provido sane consilio*, in RICALDONE, *Oratorio festivo*, 31.

⁸¹ Cfr. anche E. CERIA (ed.), *Il contributo della Congregazione Salesiana alla crociata catechistica nelle realizzazioni di don Pietro Ricaldone, IV successore di San Giovanni Bosco*, Libreria Dottrina Cristiana, Colle don Bosco (Asti) 1952.

⁸² RICALDONE, *Oratorio festivo*, 38.

⁸³ *Ibid.*, 40-46.

⁸⁴ Cfr. *Ibid.*, 124-127.

⁸⁵ Cfr. *Ibid.*, 72.

⁸⁶ Cfr. *Ibid.*, 74-75.

scolastico che formano il consiglio dell'oratorio.⁸⁷ Sembra che questa più ricca articolazione dei ruoli non abbia avuto un'implementazione significativa e duratura.

Nella trattazione del metodo l'autore comincia con la precisazione che «le *forme*, i *modi*, i *procedimenti* non sono *metodi*. Per questo né un programma *ciclico*, né una determinata e sia pur lodevole *attività* scolastica, né un insieme di *oggetti* o una collezione di sussidi *intuitivi*, né la forma *dialogata* o *socratica*, possono chiamarsi *metodo*».⁸⁸ Don Ricaldone si pronunzia a favore del generale metodo deduttivo-induttivo, ispirandosi esplicitamente a san Tommaso d'Aquino. L'accento della sua trattazione è posto sul metodo induttivo che l'autore chiama "Metodo catechistico del Vangelo":

E qui è bene mettere in particolare rilievo che, non solo le verità insegnate da Gesù Cristo, ma anche il metodo da lui seguito per farle penetrare nelle menti di coloro che accorrevano ad ascoltarlo, sono indicati, e talvolta coi più minuti particolari, nel santo Vangelo, ov'è descritto con quali mezzi e sussidi il Salvatore rendeva accessibile la sua dottrina. Ora il Catechismo è appunto il compendio delle verità insegnate da Gesù Cristo agli uomini, mediante la predicazione evangelica, per conseguire l'eterna salute. Se pertanto è dovere nostro da una parte accettare le verità uscite dalle labbra del Divin Redentore, dall'altra pare logico, anzi doveroso, che anche nell'insegnamento di dette verità noi seguiamo il metodo da lui usato. E poiché questo metodo è chiaramente indicato e fedelmente descritto nel Vangelo, noi lo potremmo e dovremmo giustamente chiamare: *Metodo catechistico del Vangelo*».⁸⁹

L'esempio di don Bosco catechista, fedele seguace di Gesù, è prospettato nel suo uso di similitudini, di immagini e di attività in più di venti pagine.⁹⁰ Parlando di metodo è interessante il confronto tra la "scuola attiva" e la scuola cattolica voluta da don Bosco. Secondo don Ricaldone si potrebbero trovare tante similitudini che relativizzerebbero la presunta novità del movimento attivistico. I principi comuni e nello stesso momento fondamentali erano:

- 1) la scuola deve essere attiva;
- 2) l'uso del metodo induttivo;
- 3) la partecipazione integrativa degli alunni al lavoro della loro istruzione e formazione;

⁸⁷ Cfr. *Ibid.*, 74-85.

⁸⁸ *Ibid.*, 155.

⁸⁹ *Ibid.*, 161-162.

⁹⁰ Cfr. *Ibid.*, 168-192.

- 4) la conoscenza psicologica degli alunni;
- 5) la scuola deve essere serena e gioiosa;
- 6) l'esclusione dei castighi;
- 7) dare libertà all'alunno;
- 8) il lavoro personale dell'alunno per perfezionarsi e governarsi;
- 9) l'uso di idee centrali o unitarie;
- 10) l'uso dell'interesse dell'alunno.

Il “metodo del Vangelo” coincide poi, nell'argomentazione di don Ricaldone, con il metodo induttivo che usa l'immaginazione, le figure, le immagini, gli esempi, gli oggetti reali «dall'ambiente fisico, sociale, religioso, storico in cui si vive».⁹¹ Si recuperano in questa sede anche alcune istanze del movimento della scuola attiva, che stimolano la partecipazione degli alunni e sviluppano “i centri dell'interesse” portando i giovani ad arrivare ai livelli eroici di virtù seguendo gli interessi spirituali che

sopravvanzano i terreni di quanto il cielo è al disopra della terra. D'altronde solo i beni additati dalla religione cattolica sono capaci di soddisfare l'anima nostra sitibonda d'amore. Chi voglia limitare le finalità della vita agl'interessi di quaggiù, favorisce l'egoismo e il sensualismo, educa superficialmente e senza elevatezza d'iniziativa, rende vuoto e infelice il cuore umano. [...] Per questo, senza prescindere dalle cose terrene, noi le vogliamo spiritualizzare irradiandole di fede e convertendole in strumenti di perfezione e santificazione.⁹²

Le trattazioni sul metodo sono completate, in modo paradigmatico per Ricaldone, con indicazioni concrete che ruotano essenzialmente attorno all'ambiente nell'oratorio salesiano. Il “come fare l'oratorio” consiste nel tenere presenti: il regolamento, la sede (con in appendice anche cartine e planimetrie di oratorio), il progetto, il personale, i catechisti, la formazione dei catechisti, la Congregazione della Dottrina Cristiana, i mezzi per attirare i giovani all'oratorio, il metodo, l'esempio di don Bosco catechista, i sussidi didattici e i libri, l'attivismo, gli esami, le gare, le feste, la Parola di Dio, la ricreazione, il teatrino. È sorprendente il livello di applicazione, a volte scendendo ai minimi particolari. Quando descrive la catechesi come scuola, la sua riflessione vuol essere pratica; ad esempio per la soluzione del problema delle aule l'autore non risparmia tempo e attenzioni. Chiede a ingegneri ed architetti che provvedano al loro orientamento, alla buona

⁹¹ *Ibid.*, 164.

⁹² *Ibid.*, 204.

illuminazione naturale e artificiale, all'aerazione e alla collocazione nell'edificio nel complesso dell'oratorio.⁹³

Nello stesso anno 1939 egli istituì l'Ufficio Catechistico Centrale Salesiano, pensato come struttura del gruppo di giovani salesiani dediti a tempo pieno a dare vita alla grande crociata, che nel 1947 fu denominato *Centro Catechistico Salesiano*.⁹⁴ Una parte del progetto della rinnovata catechesi fu la fondazione della Libreria Dottrina Cristiana nel 1941, un'editrice attiva nella stessa missione fino ad oggi con più di 3.000 pubblicazioni.

3.2.4. *L'estremizzazione della questione dei divertimenti*

L'affermazione dell'importanza della catechesi influiva anche su determinati aspetti della ricreazione all'interno dell'oratorio. Don Ricaldone affermò con forza il concetto di ricreazione che, secondo don Bosco, doveva essere riposo della mente, non doveva eccitare le passioni e doveva essere libera dalla tristezza per avere offeso Dio e il prossimo. Si chiese anche se il calcio rispondesse ai criteri educativi di don Bosco. La risposta, seppure con qualche reticenza, fu negativa, giustificata con la denuncia dei mali fisici, psicologici, morali di cui era sorgente. Il giocare a pallone fu ammesso solo in occasioni sporadiche e in ben definite forme.⁹⁵ Ugualmente l'uso del cinema e della radio veniva valutato sostanzialmente come negativo e così, per l'impossibilità di bandirlo in assoluto, se ne raccomandava un uso sobrio, circondato da tutte le possibili cautele.⁹⁶ Al primo posto si mettevano il teatro e l'uso della buona stampa.

Ricaldone, nel suo atteggiamento verso i "divertimenti", si discostava percepibilmente dalle posizioni del suo predecessore, più a livello di decisioni concrete, regole, pratiche e di vissuto quotidiano, che a quello dei principi, specialmente se consideriamo che le due posizioni si identificavano con la stessa sorgente d'ispirazione. Nell'impostazione ricaldoniana dell'oratorio siamo abbastanza lontani dall'affermazione di Rinaldi che vedeva in don Bosco la «sana modernità di fare il bene anche con l'uso di mezzi in sé non cattivi, ma che venivano pure adoperati da altri per finalità

⁹³ Cfr. *Ibid.*, 52-58.

⁹⁴ Cfr. BRAIDO, *L'oratorio salesiano in Italia e la catechesi in un contesto socio-politico inedito*, 83.

⁹⁵ Cfr. RICALDONE, *Oratorio festivo*, 266-274.

⁹⁶ Cfr. *Ibid.*, 289-298.

ben diverse; questa [fu anche una] forza di attrazione, entro l'orbita della sua missione, di tutto ciò che poteva servire a ricreare, istruire, educare, nobilitare ed elevare le anime dei suoi giovani». ⁹⁷ Tuttavia se i divertimenti risultano «di danno alle anime», anche Rinaldi ritiene necessario escluderli con energia, ma lascia il compito del discernimento agli ispettori e ai direttori, evitando di decidere per tutta la Congregazione. ⁹⁸

In alcune tematiche – emblematica è quella del cinematografo – si può percepire il radicalismo applicativo ricaldoniano se si confrontano le sue posizioni con le linee di magistero dei papi o con le opinioni espresse dai Capitoli generali. Papa Pio XI nell'enciclica *Vigilanti cura* tratta l'argomento del cinema affermando che «la ricreazione nelle sue molteplici forme, è divenuta ormai una necessità per la gente che si affatica nelle occupazioni della vita; ma essa dev'essere degna dell'uomo ragionevole, e perciò sana e morale; deve sollevarsi al grado di un fattore positivo di bene e suscitatore di nobili sentimenti». ⁹⁹ L'enciclica si appoggia in parte all'esperienza americana della “Legione della decenza”, intesa come una crociata per la pubblica moralità, partendo da temi come l'importanza, il potere, l'impatto e la popolarità del fenomeno cinematografico e proponendo alcune conseguenze pratiche quali la vigilanza, gli standard di produzione, le classificazioni dei film, gli uffici nazionali per la revisione e la cooperazione internazionale in materia.

Ricaldone da parte sua trattò del cinema nel 1938, nel contesto di una proposta per gli esercizi spirituali dei confratelli sul tema “Sull'esempio e collo spirito di san Giovanni Bosco proponiamoci di santificare l'allegria, la ricreazione, i divertimenti”. Nel commento annotava come in troppe circostanze i divertimenti, le ricreazioni e una falsa allegria potessero diventare strumenti di corruzione e di allontanamento da Dio. ¹⁰⁰ Dopo la guerra, troviamo forti richiami sul tema nel CG16, nei quali Ricaldone enfatizza così il suo pensiero:

In ogni dopoguerra noi assistiamo a una vera frenesia di divertimenti: si direbbe che quei poveri disgraziati, i quali durante lunghi anni vissero tra le privazioni e i pericoli dei campi di battaglia, sentano come un bisogno sfrenato di tuffarsi nei divertimenti. È una vera follia! [...] Siete al par di me persuasi dell'influenza

⁹⁷ RINALDI, *La lettera del Rettor Maggiore*, in ACS 10 (1929) 50, 799.

⁹⁸ Cfr. *Ibid.*, 800.

⁹⁹ PIO XI, *Vigilanti cura. La lettera enciclica sul cinema* (29 giugno 1936) in AAS 38 (1936) 254.

¹⁰⁰ Cfr. P. RICALDONE, *Lettera del Rettor Maggiore*, in ACS 19 (1938) 86, 447.

satanicamente malefica del cinema: le rovine che va accumulando dappertutto, sono tali, da farci temere per la vita morale e cristiana delle generazioni future.¹⁰¹

I capitolari, dopo una discussione piuttosto prolungata, concordarono sulla soluzione di equilibrio: è necessario non solo limitare il cinema, poiché «secondo lo spirito salesiano, è sempre preferibile e lodevole fare a meno del cinema»,¹⁰² ma tenere conto del bisogno di non diminuire l'affluenza dei ragazzi come pure delle indicazioni dell'enciclica *Vigilanti cura*. Dunque si raccomanda la preparazione del personale per la valutazione salesiana dei film, per la redazione di trame cinematografiche salesiane, per il contatto con le case produttrici e per l'assistenza tecnica alle case.¹⁰³

Il tema collegato direttamente è l'educazione alla castità, percepita piuttosto nell'ottica di una "santa intransigenza". Nella lettera sulla purezza il rettor maggiore specifica: «In una memoria che don Bosco scrisse per i suoi figliuoli, dice tra le altre cose: "Non sarai mai troppo severo nelle cose che servono a conservare la moralità". Il dolcissimo nostro Padre, che non ha mai voluto saperne di rigore, raccomanda la severità».¹⁰⁴ Inoltre, citando Tommaso di Villanova, si afferma: *Si non est castus nihil est* e questa concezione veniva applicata soprattutto ai divertimenti: il cinema, il teatro, le divise dei calciatori (anche delle squadre ospiti), le letture, i giornali, ecc. In riferimento all'enciclica *Divini Illius Magistri* e ai decreti successivi del Santo Uffizio, il rettor maggiore esprimeva un giudizio negativo sull'educazione sessuale, con la motivazione della fragilità umana.¹⁰⁵

È interessante notare come anche i salesiani che si trovavano nella posizione di valutare positivamente il potenziale educativo dello sport e delle attività ricreative, mettessero in relazione lo stesso binomio purezza-forza. Oltre alle accentuazioni nella Rivista dei Giovani attorno al gruppo di don Cojazzi e il necessario posizionamento antifascista e antimilitaristico, si possono notare le già menzionate posizioni di "don Giulivo" nel "Bollettino Salesiano" degli anni '30. Con chiaro riferimento alla strenna del rettor maggiore, ma non seguendone tutte le accentuazioni, l'autore proponeva l'apostolato dello sport affermando:

¹⁰¹ *Breve cronistoria, deliberazioni e raccomandazioni del XVI Capitolo generale*, in ACS 27 (1947) 143, 64.

¹⁰² *Ibid.*, 57.

¹⁰³ Cfr. *Ibid.*, 57-62.

¹⁰⁴ P. RICALDONE, *Strenna del 1934. Santità e purezza*. A ricordo della canonizzazione di S. Giovanni Bosco nostro fondatore e padre, in ACS 16 (1935) 69bis, 69.

¹⁰⁵ Cfr. RICALDONE, *Strenna del 1934*, 75-78.

Carissimi, non credo che vi sorprenda il titolo di questa letterina. Voi siete tutti intelligenti e capite benissimo che anche lo sport può essere elevato a funzione di apostolato. Un buon cattolico anzi non dovrebbe mai concepire lo sport come puro e semplice diporto e neppure come professione della giovinezza. Lo deve invece riguardare come mezzo efficace di sviluppo e di potenziamento di quel corpo che è tempio dell'anima, e che, quanto più robusto e valido, tanto più prezioso riesce all'anima stessa per compiere ogni missione di bene nel mondo. Per questo don Bosco gli ha fatto tanto posto nel programma dei suoi oratori ed istituti. Inteso pertanto e valorizzato con spirito cristiano, lo sport, mentre favorisce, col rigoglio delle forze naturali, i maggiori trionfi della grazia e le eroiche ascese nella virtù, assurge anche ad una vera e propria missione apologetica di apostolato, liquidando i vieti berteggiamenti anticlericali che calunniavano la chiesa di atrofizzare l'educazione fisica dei giovani e di allevare generazioni di bigotti muffiti. [...] E, mentre nel corso delle vacanze ritempererete le vostre forze fisiche, ricordatevi che lo sport può essere e dev'essere anche palestra delle più nobili virtù religiose, civili e patriottiche. Così crescerete forti e puri come vi desidera il Santo Padre, il quale ancora nell'ultima udienza concessa ai dirigenti e presidenti dell'Azione Cattolica, il 29 maggio u. sc., si rallegrava dei propositi che essi avevano fatto per crescere forti e puri. Forti e puri – soggiungeva – *forti nella purezza, puri per essere forti, la forza per la purezza e la purezza per la forza*. Purezza e forza perché l'una dà la forza all'altra: quale magnifica sublimità!¹⁰⁶

3.2.5. Sintesi: il paradigma del “collegio sotto assedio”

Sembra che don Ricaldone abbia dato l'impronta definitiva al “paradigma del collegio salesiano” con diverse sottolineature i cui effetti si faranno sentire con forza soprattutto nell'epoca attorno al Concilio Vaticano II. Sintetizziamo alcuni punti trattati sopra:

- immagine di un “collegio assediato” da forze politiche avverse e da ideologie anticattoliche, che rinforza la retorica antimodernista di confronto, di combattimento o di crociata;
- autoreferenzialità della vita collegiale e poco contatto con la realtà sociale circostante, che implicava un “monopolio dell'educazione”. I ragazzi erano praticamente sottratti alle famiglie e ci tornavano solo nelle vacanze estive;
- insegnamento classico che non necessita del confronto con autori contemporanei; “i classici bastano” soprattutto se la riforma Gentile va anch'essa nella direzione della classicità;
- autosufficienza e autoriproduzione della struttura collegiale che si av-

¹⁰⁶ Lettera di Don Giulivo ai giovani. *L'apostolato dello sport*, in BS 61 (1937) 7, 167.

vantaggia di un periodo di crescita demografica con un modello formativo di replicazione;

- riferimenti all'origine soprannaturale del sistema preventivo, avvalorata dalla canonizzazione di don Bosco che implica un atteggiamento di fedeltà;
- rinforzo della componente disciplinare sia a livello di pensiero che a livello organizzativo con tratti di uniformità, ripetizione ed eccessiva regolamentazione.

Concludendo lo sguardo sulle linee pedagogiche in un ventennio difficile, si può affermare che Pietro Ricaldone proseguì, sotto l'influsso dell'entusiasmo della canonizzazione di don Bosco, sulla linea di fedeltà ai suoi predecessori, ma con una tensione alla perfezione così alta, così contro-culturale e con indicazioni così dettagliate, da renderla probabilmente poco sostenibile nella lunga durata dei decenni che seguirono, dai quali emersero coordinate e movimenti culturali molto diversi.

3.3. Autori di pedagogia salesiana

Il fatto di aver inserito don Bosco nelle letture obbligatorie delle scuole magistrali, a partire dal 1925, e la successiva diffusione del volume di *Fascie Del metodo educativo di don Bosco*, attirarono l'interesse dei pedagogisti, specialmente cattolici, verso la sua figura. La scena della riflessione pedagogica su don Bosco, rinforzata grazie alla beatificazione e la canonizzazione, era dominata dalla questione generale se egli fosse stato solo un grande educatore o anche un pedagogista. Le posizioni di partenza si collocavano sulla linea del *Fascie*, che interpreta don Bosco piuttosto nell'ambito dell'arte educativa, relativizzando la "novità assoluta" del sistema preventivo. Alcuni, influenzati anche da scelte teoriche o ideologiche previe, vedevano don Bosco in prospettiva con la critica gentiliana come un grande educatore che tuttavia non aveva lasciato opere di riflessione teorica tali da poter essere inserite nei programmi della scuola magistrale.¹⁰⁷ Dall'altra parte c'erano posizioni favorevoli a un *Don Bosco pedagogista*,¹⁰⁸ che affermavano decisamente «l'esistenza in don Bosco di

¹⁰⁷ Cfr. G. GENTILE, *Gli allarmi della "Civiltà Cattolica" e i pericoli della scuola italiana*, in «Giornale Critico della Filosofia Italiana» 7 (1926) 5, 394-395.

¹⁰⁸ È il titolo di un articolo usato da Flores d'Arcais nella ripubblicazione di G. Bosco, *Il metodo educativo*, a cura di G. Flores d'Arcais, CEDAM, Padova 1941, XXI-XL. Cfr.

una pedagogia, di una sistematica e coerente formulazione teoretica del problema della educazione»¹⁰⁹ e arrivavano a dichiarare che «la dottrina e la prassi di don Bosco si organizzarono in modo completamente autonomo e indipendente dal movimento educativo italiano a lui contemporaneo».¹¹⁰

La via di mezzo era rappresentata invece da quelli che vedevano in don Bosco sia un educatore che un pedagogista, appartenenti alla corrente di pedagogia cattolica che aveva ripreso slancio dopo la *Divini Illius Magistri* (1929). Don Bosco era definito spesso come un pedagogista *sui generis*, precursore dell'attivismo, in linea con la già menzionata "pedagogia del Vangelo" di Casotti,¹¹¹ oppure come un propugnatore della pedagogia integrale, in linea con il gesuita Mario Barbera, il quale affermava:

Il metodo di don Bosco comprende nella maniera più organica, armoniosa, soave insieme e forte il "soggetto dell'educazione cristiana" – come insegna l'Enciclica del Santo Padre – cioè "l'uomo tutto quanto, spirito congiunto al corpo in unità di natura in tutte le sue facoltà, naturali e soprannaturali, quale ce lo fanno conoscere la retta ragione e la Rivelazione".¹¹²

3.3.1. *Leôncio da Silva e l'ispirazione neotomista dell'Istituto Superiore di Pedagogia*

I maggiori tentativi di teorizzazione da parte dei salesiani ruotano attorno all'Istituto Superiore di Pedagogia di Torino-Rebaudengo. Nella prospettiva di una pedagogia come scienza dell'educazione si indirizzavano gli sforzi di Carlos Leôncio da Silva, salesiano brasiliano chiamato dal rector maggiore a fondare l'Istituto di Pedagogia a partire dal 1939. Venne in Italia all'età di 51 anni, con esperienze ricche di insegnamento, condensate nel volume *Pedagogia: Manual teórico-prático para uso dos educadores, I: O educando e sua educação* del 1938.¹¹³ Dopo il suo arrivo in Europa si

anche G. FLORES D'ARCAIS, *La pedagogia di Don Bosco*, in *Studi pedagogici*, Liviana, Padova 1951, 59-73.

¹⁰⁹ FLORES D'ARCAIS, *La pedagogia di Don Bosco*, in BOSCO, *Il metodo educativo*, XXI.

¹¹⁰ FLORES D'ARCAIS, *Avvertenza*, in BOSCO, *Il metodo educativo*, V.

¹¹¹ Per allargamento delle interpretazioni è interessante confrontarsi con le riflessioni in P. BRAIDO, *Il Sistema Preventivo di don Bosco*, PAS Verlag, Zürich 21964, 39-41.

¹¹² M. BARBERA, *La pedagogia di san Giovanni Bosco*, in «La Civiltà Cattolica» 85 (1934) 2, 478-479.

¹¹³ Cfr. C. LEÔNCIO DA SILVA, *Pedagogia. Manual teórico-prático para uso dos educadores*, vol. I: *O educando e sua educação*, Livr. Salesiana, São Paulo 1938.

impegnò ad aggiornarsi in diversi centri di studi pedagogici europei. Degno di nota, per le sue implicazioni, è il tentativo di conseguire il dottorato in pedagogia a Friburgo nella scuola di Eugène Dévaud e De Munnyck. Dopo un iniziale entusiasmo dei pedagogisti friburgesi per la ricerca dottorale sul sistema pedagogico di don Bosco, la lettura del risultato del lavoro di Leôncio suscitò un problema di fondo: in una facoltà di filosofia poteva essere accettata una tesi che contiene elementi teologici e soprannaturali?¹¹⁴ Leôncio, in una lettera al rettor maggiore, così commenta:

Mi sorprendevo l'osservazione che la tesi così sorpassa i limiti della filosofia, per quanto è appunto questo il mio merito, di dare, cioè, una sistemazione completa dell'opera pedagogica di un dato autore, che ha voluto educare cristianamente, e la pedagogia cristiana sorpasserà sempre e dovrà sorpassare i limiti della filosofia, facendo largo uso dei principi e dei mezzi soprannaturali della rivelazione. [...] La colpa dunque non era della tesi, ma della materia o meglio, la colpa è dell'Università, che non ha ancora separato la Facoltà di Pedagogia da quella di Filosofia.¹¹⁵

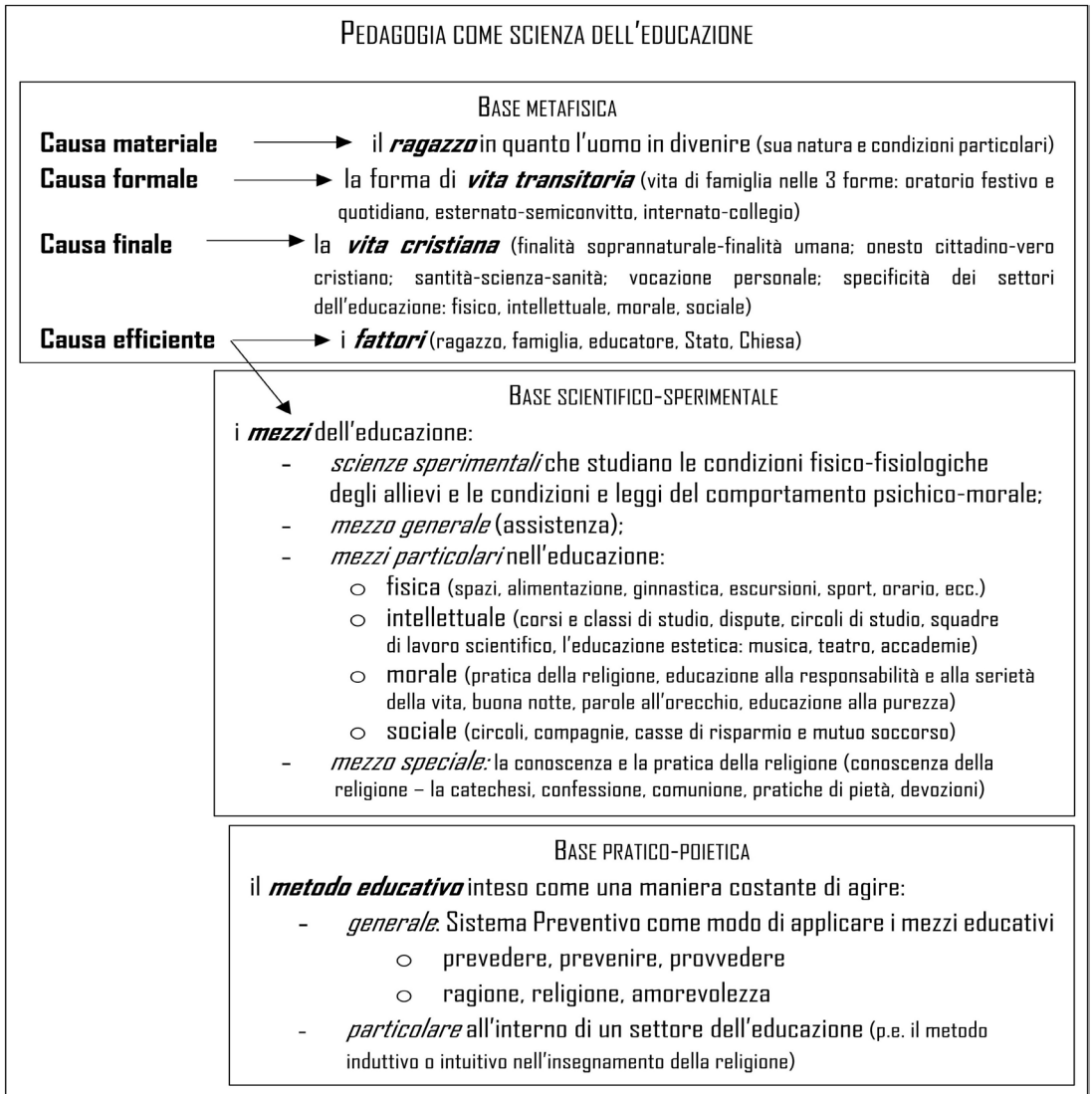
La tesi di Leôncio a Friburgo non ebbe successo e don Ricaldone lo richiamò a Torino alla cattedra di pedagogia nella facoltà di filosofia del Pontificio Ateneo Salesiano. L'esperienza friburghese ebbe implicazioni per il futuro della pedagogia salesiana, sia a livello di insegnamento, in quanto la ricerca su don Bosco venne pubblicata solo sotto forma di dispense per gli alunni, sia a livello di mentalità organizzativa, che plasmò l'impostazione dell'istituto di pedagogia (relativamente) indipendente dalla facoltà di filosofia. Nelle pagine successive riassumiamo il lavoro di Leôncio per la sua struttura originale e innovativa. Nella pubblicazione *Il sistema pedagogico di don Bosco* egli esprime il suo concetto di «pedagogia intesa come scienza dell'educazione esatta, completa, distinta».¹¹⁶ Nello *Schema C* esplicitiamo la sua epistemologia pedagogica che tenta una “sistemazione interna”, combinando lo schema di base delle quattro cause aristoteliche con settori di pedagogia sperimentale e pratico-poietica.¹¹⁷

¹¹⁴ Cfr. il giudizio di De Munnyck e Dévaud in J.M. PRELLEZO, *Carlos Leôncio da Silva, educador y pedagogo. En el centenario del nacimiento (1887-1987)*, in «Orientamenti Pedagogici» 35 (1988) 1, 106-107.

¹¹⁵ C. LEÔNCIO DA SILVA, *Lettera a don Ricaldone* (26 maggio 1940), in ASC 275.

¹¹⁶ C. LEÔNCIO DA SILVA, *Il sistema pedagogico di don Bosco*. Appunti ad uso degli Alunni del Seminario di Pedagogia. Anno Accademico 1939-1940 XVIII, Eugenio Gili, Torino [1940], 4.

¹¹⁷ Cfr. *Ibid.*, 4-5.



Schema C: Il sistema pedagogico di don Bosco secondo Leôncio da Silva.¹¹⁸

L'attenzione alla sistematicità di Leôncio da Silva, che trovava sintonie con l'approccio simile di don Ricaldone, ebbe riflessi sia nella produzione

¹¹⁸ Lo Schema C è una sintesi del volume LEÔNCIO DA SILVA, *Il sistema pedagogico di don Bosco*, composta dalla parte sistematica (pp. 8-18) arricchita dagli elementi del sistema pedagogico di don Bosco (pp. 30-104).

pedagogica che nell'organizzazione degli studi dell'ISP. Per Leôncio gli *Appunti di pedagogia sacra* di Barberis contengono “molta cosa buona”, vengono citati nei suoi lavori, ma il nostro autore ritiene che la materia dello scritto sia “messa un po' alla rinfusa”.¹¹⁹ Egli si prende quindi la libertà di prescindere dalla struttura di Allievo, adottata da Barberis, e di sistemare la pedagogia in uno schema neotomista-sperimentale-pratico. Oltre al cambiamento di organizzazione dei temi, è da notare l'assenza del concetto di perfezionamento, che invece è importantissimo per la corrente pedagogica spiritualistica torinese. All'interno dei diversi settori dell'educazione, rispetto a Barberis, Leôncio riunisce l'estetico nell'intellettuale e aggiunge il nuovo settore dell'educazione sociale. L'esigenza di sistemazione progressiva è applicata all'insegnamento del Sistema pedagogico di don Bosco partendo dalle dispense citate. L'ordinamento dell'argomentazione e delle tematiche è compiuto solo parzialmente e le dispense sono interpretate dall'autore solo come un abbozzo di una sintesi più ampia,¹²⁰ prospettata attorno ai lavori che Leôncio non portò a termine e sfociarono ultimamente nei due volumi di don Ricaldone del 1951.

Ci sono alcuni accenti specifici della sintesi leônciana degni di menzione. Anzitutto è presente la forte convinzione di una *pedagogia religiosa e cattolica*, per la quale Leôncio è disposto a sacrificare, come succede di fatto, anche la difesa del dottorato a Friburgo. La “cattolicità” della sua impostazione si riflette soprattutto nella “causalità finale” che propone uno stile di vita cristiano come obiettivo generale dell'educazione. Nonostante l'insistenza sulla cattolicità, la sintesi del nostro autore non ha le caratteristiche dell'intransigenza tipiche dell'epoca, in quanto sviluppa una concezione della vita cristiana che non è opposta alla vita “nel mondo”. Infatti, in questa sezione vengono integrate le finalità naturali con quelle soprannaturali e sono presenti il binomio donboschiano del cittadino-cristiano e il trinomio santità-scienza-sanità. L'attenzione alle finalità viene poi sviluppata non solo nell'ambito religioso, ma anche per i vari settori dell'educazione, partendo da quello fisico, proseguendo nell'intellettuale e morale, per finire con le finalità sociali dell'educazione. In armonia con l'ideale della “vita cristiana”, recepito come causa finale, viene proposto il ragionamento sulla “causa efficiente” che vede la Chiesa come uno dei fattori educativi,

¹¹⁹ Cfr. J.M. PRELLEZO, *Introduzione*, in *Appunti di pedagogia di Giulio Barberis (1847-1927)*. Introduzione, testi critici e note a cura di José Manuel Prellezo. Postfazione di Dariusz Grządziel, LAS, Roma 2017, 13.

¹²⁰ Cfr. LEÔNCIO DA SILVA, *Il sistema pedagogico di don Bosco*, 104.

introduce la pratica della religione come il primo dei mezzi dell'educazione morale e propone un "mezzo speciale" che integra la catechesi con la pratica della religione.¹²¹

A differenza delle posteriori sintesi ricaldoniane, Leôncio propone l'assistenza come «cuore dell'organismo educativo di don Bosco», definendola come il mezzo generale dell'educazione «nel senso che si estende a tutta l'opera educatrice e penetra nelle diverse contingenze della vita dell'educando. [...] Senza di essa non c'è opera di educazione, c'è solo disordine e diseducazione».¹²² Nelle argomentazioni a favore dell'assistenza si svela anche l'ampiezza di questo stesso concetto che parte dalla constatazione del bisogno fondamentale di socialità, nota la situazione dei giovani abbandonati (= mancanza di assistenza) ed esamina la natura della "mobilità giovanile" come sorgente della maggioranza dei difetti dei giovani. L'assistenza in questo senso include le tematiche della relazione educativa, della cura, del rapporto di amicizia, dell'interazione tra diversi assistenti-educatori, affermando sinteticamente che «essa è essenzialmente vita con i giovani».¹²³ L'importanza dell'assistenza implica per il nostro autore una condanna delle forme di "self government" dei ragazzi, un tema pedagogico che attirava l'attenzione dei contemporanei.¹²⁴ La sintesi del volume è nella linea di una pedagogia cattolica che si basa sulla relazione educativa, mettendo l'amorevolezza al vertice della trilogia fondamentale e affermando che per don Bosco «l'educazione è prima di tutto opera di amore».¹²⁵

La concezione della pedagogia intesa come scienza dell'educazione e la sua tripartizione si riflette anche nelle proposte per il curriculum di studi nell'Istituto Superiore di Pedagogia torinese. Nel primo piano abbozzato del curriculum di pedagogia si rispecchiava il pensiero del rettor maggiore che così puntualizzava: «Fin'adesso i nostri studi pedagogici si sono fatti come si è potuto; continuandosi la tradizione di don Bosco, i nostri ricevevano praticamente la loro formazione. È tempo di sistemare, di organizzare meglio questi studi».¹²⁶ Un robusto corpo di materie di base doveva garantire la serietà della specializzazione pedagogica. Oltre agli insegnamenti, don Leôncio metteva in evidenza la necessità delle applicazioni alla

¹²¹ Cfr. *Ibid.*, 13 e 43-49.

¹²² *Ibid.*, 75-76.

¹²³ *Ibid.*, 79.

¹²⁴ Cfr. *Ibid.*, 78. Infatti anche don Ricaldone ne dedica una parte del suo *Don Bosco educatore*. Cfr. RICALDONE, *Don Bosco educatore*, vol. 1, 330-345.

¹²⁵ *Ibid.*, 103.

¹²⁶ *Cronaca dell'Istituto da 1940 a 1946*, in *Archivio FSE*.

pratica educativa, cioè della riflessione sulle esperienze realizzate, esercizi e tirocini di carattere educativo nell'ambiente concreto della scuola e delle altre istituzioni dedicate all'educazione.¹²⁷ Più tardi nel 1945 i primi Statuti suddivideranno la proposta formativa dell'ISP in:

1. *Discipline principali*: Pedagogia generale filosofica, Pedagogia speciale pratica, Didattica generale e speciale, Storia dell'educazione e della pedagogia;

2. *Discipline ausiliarie*: Biologia, Psicologia sperimentale generale, Psicologia speciale dell'età evolutiva, Propedeutica filosofica, Filosofia dell'educazione, Teologia dell'educazione, Legislazione scolastica, Sociologia;

3. *Discipline speciali*: Biotipologia, Igiene, Caratterologia, Psicopatologia dell'età evolutiva, Edilizia scolastica;

4. *Corsi specifici*: Metodologia speciale, Catechetica, Sistema preventivo di don Bosco.

3.3.2. Il "Don Bosco educatore" e i paradossi di un manuale pedagogico "magisteriale"

Il periodo di governo di Pietro Ricaldone si conclude "pedagogicamente" con la pubblicazione del *Don Bosco educatore*.¹²⁸ Anche se il volume riprende il titolo dell'opera di don Cimatti, l'impostazione, le fonti, l'argomentazione e gli accenti dello scritto sono diversi. Pietro Ricaldone dichiara nella prefazione i suoi intenti «d'inquadrare ordinatamente il vero tesoro di sapienza educativa» e «di presentare don Bosco quale educatore soprattutto in atto, cioè oggettivamente e non speculativamente».¹²⁹ Allineata alla finalità è anche l'argomentazione molto estesa del progetto ricaldoniano che utilizza la ricchezza del materiale contenuto nei diciannove volumi delle *Memorie biografiche*, infatti i due volumi di quasi 1.500 pagine fanno ricorso a poco meno di 1.300 citazioni dalle *Memorie*. In realtà i due volumi trascendono l'intenzione dichiarata e don Ricaldone propone un documento magisteriale, collocato all'interno della collana "Formazio-

¹²⁷ Cfr. G. MALIZIA - E. ALBERICH (eds.), *A servizio dell'educazione. La Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana*, LAS, Roma 1984, 14-17; PRELLEZO, *Studio e riflessione pedagogica nella Congregazione Salesiana*, 72.

¹²⁸ Cfr. P. RICALDONE, *Don Bosco educatore*, Libreria Dottrina Cristiana, Colle Don Bosco (Asti) 1951.

¹²⁹ RICALDONE, *Don Bosco educatore*, V e VII.

ne Salesiana”, più favorevole alla tesi di un don Bosco pedagogo che a quella di un don Bosco (solo) educatore.¹³⁰

Dall’analisi dei materiali ritrovati nell’Archivio Salesiano Centrale sembra che si possa ricostruire il processo di elaborazione del *Don Bosco educatore* in quattro fasi:

1. Raccolta del materiale dalle *Memorie biografiche* e dal “Bollettino Salesiano” ad opera di don Leôncio da Silva, che coordinava un gruppo dei salesiani studenti dell’ISP del Rebaudengo. Le citazioni di interesse pedagogico furono annotate su cinque mila schede organizzate con lo schema mutuato dalle sue dispense sul *Sistema pedagogico di don Bosco*. All’inizio del 1945, Leôncio prevedeva una possibile pubblicazione entro due anni al massimo, in occasione del centenario della fondazione dell’Oratorio di Valdocco. Per arrivare al volume intitolato provvisoriamente “Don Bosco pedagogo ed educatore”, l’autore utilizzò un metodo di lavoro di tipo compilativo, che comportava il massiccio contributo degli stessi studenti dell’ultimo anno di pedagogia. La proposta metodologica è esposta da Leôncio nella maniera seguente:

Ordinate le schede secondo un piano scientifico pedagogico, che poi è quello che seguiamo in scuola, abbiano distribuito tutte le schedine secondo gli argomenti e da esse così distribuite abbiamo inpolpato lo schema preformato. Venne fuori questo progetto che potrà essere tutto riempito con le stesse parole di don Bosco, non spettando al compilatore che presentare l’argomento e collegarlo con poche parole.¹³¹

Questa prima bozza prevedeva un capitolo introduttivo su “don Bosco pedagogo”, al quale facevano seguito cinque nuclei di riflessione: l’educazione salesiana in generale, l’educando (causa materiale), lo scopo dell’educazione (causa finale), l’azione educativa (causa efficiente), i frutti dell’educazione (causa formale). Infine, il volume si doveva concludere con un capitolo su “don Bosco educatore”.¹³² Nel quaderno che compendia le citazioni dalle *Memorie biografiche* si nota un forte accento sull’amorevolezza che, come tematica, occupa quasi un terzo del totale delle citazioni.¹³³

¹³⁰ Infatti, in una delle bozze della pubblicazione si trova anche il titolo “Don Bosco educatore e pedagogo”. Cfr. ASC B0950101.

¹³¹ LEÔNCIO DA SILVA, *Lettera a Pietro Ricaldone* (31 gennaio 1945) in ASC B0950205.

¹³² Cfr. *Don Bosco pedagogo ed educatore* (31 gennaio 1945), 1-13 in ASC B0950205.

¹³³ Cfr. *Appunti di pedagogia pratica secondo gli insegnamenti e gli esempi di S. Giovanni Bosco estratti dalle Memorie Biografiche*, Parte I: *Insegnamenti. Parla S. Giovanni Bosco*, 7-18 in ASC B0950202.

2. Cambiamento di schema e prima bozza. Il materiale di Leôncio venne riorganizzato al modo di Barberis, suddividendo in settori dell'educazione e in alcune parti aggiuntive nelle quali si sviluppano tematiche educative care a don Ricaldone.¹³⁴ Allo schema si aggiunse una prima stesura sintetica dell'argomentazione pedagogica contenuta in sole 47 pagine. Questo documento non firmato intitolato *Il Sistema educativo di don Bosco* è l'estratto prezioso dei nuclei pedagogici dell'autore definitivo, che con molta probabilità si può identificare in Pietro Ricaldone, dato che nel testo dichiara di essere «successore di S. Giovanni Bosco. Ma sento pure la tremenda responsabilità di questa carica che esige, tra gli altri miei doveri, ch'io conservi e tramandi l'intero il pensiero pedagogico di don Bosco alle future generazioni».¹³⁵ Si tratta di un documento prezioso di sintesi che non contiene ancora le citazioni delle *Memorie biografiche* e lascia intravedere gli ingranaggi del ragionamento ricaldoniano.

3. Elaborazione della prefazione e dell'introduzione definitiva da parte del rettor maggiore.¹³⁶ Nell'Archivio si trova il primo manoscritto¹³⁷ e le ulteriori correzioni di bozze.¹³⁸ La tematica centrale è la questione di don Bosco educatore e/o pedagogista, un tema affrontato da Ricaldone già negli anni '20 durante le lezioni di pedagogia tenute nello studentato della Crocetta.¹³⁹ Le dichiarazioni di don Bosco alle insistenti domande del rettore del seminario di Montpellier di non sapere molto circa il proprio metodo sono interpretate come un atto di umiltà e circoscritte all'ambito ascetico del discernimento spirituale, ma non aderenti al metodo educativo.¹⁴⁰ Combattendo interpretazioni che facevano ricorso al volume di Fascie, Ricaldone insiste sulle tematiche della scienza pedagogica di don

¹³⁴ Cfr. *Il Sistema educativo di don Bosco*, in ASC B0950101.

¹³⁵ *Ibid.*, 7.

¹³⁶ Cfr. RICALDONE, *Don Bosco educatore*, V-IX e 1-59.

¹³⁷ Cfr. *Don Bosco educatore. Introduzione*, in ASC B0950101.

¹³⁸ Cfr. *Don Bosco educatore. Prefazione*, in ASC B0950101.

¹³⁹ Cfr. *Lezioni di pedagogia pratica salesiana impartite dal Rev.mo don Pietro Ricaldone nello studentato teologico internazionale della Crocetta in Torino durante l'anno scolastico ... e raccolto dagli uditori*, in ASC B0950202. Interessanti sono le due definizioni della pedagogia, una speculativa che «costituisce quel complesso di cognizioni certe ed evidenti che riguardano l'educazione» e l'altra pratica «che si occupa dell'applicazione dei principi teoretici». In questo quadro la pedagogia di don Bosco viene vista «come un sistema di azioni riguardanti l'opera educativa e precisamente per fissare e determinare queste azioni, scrisse don Bosco pagine ammirevoli» quindi una pedagogia piuttosto pratica. Cfr. *Ibid.*, 5-6.

¹⁴⁰ Cfr. *Don Bosco educatore. Introduzione*, in ASC B0950101, 6-9.

Bosco e presenta il fondatore come scrittore di materie pedagogiche in toni definitivi e forti:

Da quanto abbiamo detto resta infine chiarito e in modo ineccepibile il vero senso delle parole pronunciate da don Bosco, che, speriamo, non vengano più da ora in poi violentate a interpretazioni che ne snaturino il vero significato costituendo al tempo stesso una vera offesa al grande educatore.¹⁴¹

4. Ricezione dei feedback sulle bozze del volume ancora dattilografato, ma già contenente le molte parti tratte dalle *Memorie biografiche*.¹⁴² I recensori, che risposero tra giugno e ottobre del 1951, segnalavano diverse imprecisioni, fecero le loro considerazioni e concordarono quasi all'unisono sulle frequenti ripetizioni, la prolissità dello stile, la mancanza di continuità nella stesura e la sproporzione tra le sezioni e i capitoli. Carlos Leôncio, per esempio, espresse un'osservazione generale di sintesi:

Una certa libertà di esposizione nella quale gli argomenti o la materia si vien esponendo non a rigore, sviluppo e concatenazione logica, ma secondo affinità ed associazione più pratiche quasi occasionali, dimostrando piuttosto preoccupazione di non lasciar in oblio aspetti pratici e contingenti della questione. Una struttura organica assai irregolare e sproporzionata in molte parti.¹⁴³

5. Stesura definitiva dello scritto, pubblicato nel novembre del 1951.¹⁴⁴ Sembra che diverse osservazioni puntuali siano state accolte e che la struttura generale, della quale ci dà un'approssimazione la lettera di Andrea Gennaro,¹⁴⁵ sia stata modificata radicalmente. In particolare sembra che le indicazioni di un recensore anonimo (identificabile però con don Eugenio Ceria sia per la calligrafia che per il fatto di essere menzionato nell'elenco dei recensori) abbiano avuto un forte impatto per la riscrittura del testo

¹⁴¹ *Ibid.*, 9.

¹⁴² Cfr. *Osservazioni di alcuni confratelli ai quali fu inviata la conferenza su Don Bosco educatore per averne un parere*, in ASC B0950104. Tra le otto recensioni nell'archivio sei sono firmate dai seguenti salesiani: Andrea Gennaro (che scrive anche in nome di Nazareno Camilleri, decano del PAS), Carlos Leôncio da Silva, Giacomo Lorenzini, A. Mancini, Evaristo Marcoaldi e Paolo Scelsi.

¹⁴³ C. LEÔNCIO DA SILVA, *Osservazioni Generali*, in ASC B0950104, 1.

¹⁴⁴ Sembra che Pietro Ricaldone abbia curato in persona gli ultimi cambiamenti e le correzioni delle bozze. Cfr. *La morte del IV Successore di S. Giovanni Bosco don Pietro Ricaldone*, in «Bollettino Salesiano» 76 (1952) 1, 2.

¹⁴⁵ Cfr. A. GENNARO, *Lettera a Pietro Ricaldone* (30 luglio 1951), in ASC B0950104, 3-10.

nella parte strategica dei “mezzi educativi”. Il recensore suggeriva di inserire alcune «nozioni teoriche circa la natura e la necessità dell'autorità dell'educatore: anche se don Bosco non ne parla *ex professo*».¹⁴⁶ Contemporaneamente, nei foglietti scritti a mano segnalava il troppo contenuto sull'assistenza e suggeriva di abbandonare la divisione leônciana dei pericoli legati all'amorevolezza tra “amare troppo” e “amare troppo poco”. Questo anonimo recensore è uno dei pochi che non accusa l'eccessivo uso delle citazioni e l'eterogeneità dello scritto. Trattandosi probabilmente di don Ceria, compilatore degli ultimi volumi delle *Memorie biografiche*, la scelta è così motivata: «Forse conviene prevenire una difficoltà. Parranno troppe le citazioni e troppi i ricordi biografici. Ma bisogna far presente che questo lavoro presenta don Bosco educatore in atto, cioè oggettivamente non speculativamente; quindi è naturale che si moltiplichino i detti e i fatti di don Bosco».¹⁴⁷

È comprensibile che il processo di stesura abbia influito molto sul contenuto che non è di facile lettura e denota le caratteristiche e i paradossi segnalati già dai recensori. L'insistenza sulla completezza e sull'oggettività, che dovevano essere garantite dai molteplici rimandi alle *Memorie*, era una scelta che andava a svantaggio di uno schema logico e semplice che organizzasse il contenuto. L'intento ricaldoniano di pubblicare una «stesura definitiva»¹⁴⁸ della pedagogia salesiana non poteva quindi fare omissioni, in quanto la completezza era uno dei criteri fondamentali. In questo contesto si colloca anche il paradosso più grande dei due volumi, costituito dal divario tra l'insistenza ricaldoniana sul don Bosco pedagogo e l'argomentazione più dottrinale che scientifico-pedagogica all'interno di molte pagine non organizzate sistematicamente. Il *Don Bosco educatore* è piuttosto una raccolta di testimonianze tratte dalle *Memorie* senza un approccio critico e sprovvista di un ordine giustificato teoricamente.¹⁴⁹

Una questione molto interessante e centrale, che segue la traiettoria evolutiva dello scritto, è la trattazione dei “mezzi dell'educazione”. Infatti nelle diverse versioni si riscontrano significative variazioni rispetto al testo finale che fanno intravedere la tensione interiore attorno al concetto di assistenza, che si gioca in una relazione quasi dialettica tra l'amorevolezza

¹⁴⁶ [E. CERIA] *Don Bosco educatore. Aggiunta*, in ASC B0950104, 1.

¹⁴⁷ *Ibid.*, 2.

¹⁴⁸ *Don Bosco educatore. Prefazione*, in ASC B0950101, 1.

¹⁴⁹ All'interno del *Don Bosco educatore* si citano solo poche volte gli *Appunti di Pedagogia Sacra* o altri scritti più sistematici sull'educazione salesiana. Le citazioni delle MB costituiscono più di tre quarti dei riferimenti bibliografici dell'opera.

e la disciplina. Partendo dal materiale raccolto da Leôncio e dagli studenti del Rebaudengo, Ricaldone elabora nella prima bozza un concetto di assistenza vista come mezzo generale dell'educazione, con la preponderante connotazione dell'amorevolezza.¹⁵⁰

Più tardi, sotto l'influsso delle osservazioni fornite dai recensori, e in coerenza con le sue linee di governo forti e applicative, Ricaldone cambia il testo mettendo in primo piano la disciplina come mezzo generale dell'educazione. Il risultato finale, probabilmente anche sotto le contingenze delle ultime settimane di vita dell'autore, rimane ambiguo con una soluzione dialettica tra disciplina e amorevolezza. La maggioranza delle argomentazioni sono a favore dell'amorevolezza ma nominalmente il binomio autorità-disciplina appare in posizione di superiorità. Una comparazione delle due versioni illustra bene le difficoltà interpretative del testo definitivo:

<i>Il Sistema educativo di don Bosco</i> , in ASC B0950101, 34. 41-42	RICALDONE, <i>Don Bosco educatore</i> , vol. 1, 285-287
<p>Si sa bene che non basta avere buoni principii, buone idee, buoni concetti delle cose da farsi; ci vogliono oltre ai mezzi per eseguirle, principalmente quella tattica, quella tecnica pratica nell'applicarle. Ci vuole cioè sempre il metodo. Molte volte i migliori principii vengono compromessi, i migliori mezzi vengono frustrati perché non si è saputo applicarli. Non si è avuto quel <i>savoir faire</i>, non si ha indovinata la tecnica dell'applicazione.</p>	<p>Non basta però avere buoni principi, idee chiare, concetti ben elaborati delle cose da farsi: oltre alla possibilità di tradurre tutto ciò in pratica, ci vuole quella tecnica, o meglio quella tattica speciale, e quello spirito che danno vita e valore al cosiddetto metodo. A volte ottimi principi furono compromessi, e mezzi di non dubbia efficacia frustrati, perché non si seppe applicarli o non si indovinò il modo giusto di attuarli praticamente.</p>
<p>Ora, se questo avviene per tutte le operazioni, umane, tutte le imprese dell'arte e dell'industria, ciò più ancora si verifica in questa impresa dell'educazione, questa veramente arte delle arti nella quale sta in gioco non una cosa qualunque materiale, ma la stessa persona umana. L'educatore non lavora nel legno, nel marmo o nel ferro: l'educatore lavora le menti, i cuori, la volontà, l'anima dei suoi educandi. Bisogna dunque avere le mani ricoperte di velluto.</p>	<p>Ora se ciò avviene per tutte le operazioni umane, nelle imprese dell'industria e dell'arte, tanto più si avvera in questa eccelsa missione dell'educatore, in quest'arte delle arti, da cui dipende, non già un interesse materiale o artistico, sia pur rilevante, ma il perfezionamento della stessa persona umana. L'educatore non lavora il legno, il marmo, il ferro, ma bensì le menti e i cuori, la volontà e l'animo dei suoi educandi: e per un'impresa sì alta e delicata occorre ricoprirsi le mani di velluto.</p>

¹⁵⁰ Cfr. *Il Sistema educativo di don Bosco*, in ASC B0950101, 34 e 41-42.

<p>Essendo l'educazione l'arte più aderente alla persona umana, e diretta specialmente all'intelligenza e alla volontà, la sua metodologia deve essere improntata, dev'essere dominata dalle esigenze stesse di questa mente e di questa volontà. In una parola i mezzi dell'educazione devono essere sempre capiti e voluti dagli educandi.</p>	<p>Siccome l'educazione è l'arte più aderente alla persona umana, e diretta specialmente all'intelligenza e alla volontà, la sua metodologia deve improntarsi e ispirarsi alle esigenze stesse di queste menti e di queste volontà. In una parola i mezzi dell'educazione devono essere sempre capiti e accettati dagli educandi stessi.</p>
<p>È in questa luce che noi vogliamo vedere tutta la metodologia educativa salesiana. Vogliamo cogliere tutta la sua anima. Ora considerando tutto il sistema educativo di don Bosco, i suoi insegnamenti, i suoi scritti, tutta la sua azione pedagogica, alla luce della carità come abbiamo visto, non ci rimane da assegnare come anima e principio immediato, dominante di tutta la sua azione educativa, se non questa stessa carità fatta da lui stesso amorevolezza.</p>	<p>Proprio in questa luce è bene vedere ed esaminare la metodologia educativa salesiana, cogliendone per dir così tutta l'anima: e proprio in questa luce, secondo il pensiero e la pratica di don Bosco, bisogna interpretare anzitutto il principio di autorità, che nell'ambiente educativo mantiene in fiore la disciplina.</p>

Schema D: Varianti del testo del Don Bosco Educatore di don Ricaldone.

Il *Don Bosco educatore* è un'opera che documenta chiaramente la mentalità dovuta alla collegializzazione dell'educazione salesiana, rinforzata con le limitazioni imposte dal ventennio fascista. È paradigmatico che l'*habitat* per l'educazione sociale, che è un settore nuovo rispetto a Barberis, sia visto solamente nella vita di famiglia all'interno del collegio e che si approfondiscano le tematiche circa la paternità di don Bosco, le compagnie, il valore sociale della vita di collegio e del gioco, i compagni buoni e cattivi, ecc., arrivando ad applicazioni solo in relazione allo spirito di economia e di risparmio, alla Società di Mutuo Soccorso e al galateo. Dimostrazione dell'efficacia di una educazione sociale nel collegio sarebbero gli Exallievi e il loro senso di riconoscenza.¹⁵¹ L'intenzionalità di conservare fedelmente e completamente il sistema educativo di don Bosco ha portato l'autore a non fare alcun riferimento alla dottrina sociale della Chiesa, ai congressi degli oratori e alla ricchezza delle attività del primo ventennio del secolo XX. In questo contesto è chiaro il motivo per cui don Ricaldone polemizza con l'unica esperienza contemporanea riportata: l'autogoverno nelle città dei ragazzi come questione emblematica per interpretare l'assistenza e la

¹⁵¹ Cfr. RICALDONE, *Don Bosco educatore*, vol. 2, 191-244.

disciplina.¹⁵² Dedicandovi quindici pagine, conclude che l'autogoverno è in contrasto con la natura, con le tradizioni civili, con le leggi di Dio e della Chiesa.¹⁵³

Alcuni accenti tipicamente ricaldoniani e altre sintesi caratteristiche di un'epoca influenzata dalla *Divini Illius Magistri* sono degni di nota. Sono chiari gli influssi dell'impostazione di Mario Casotti sull'impianto di fondo che propone la «educazione cristiana come don Bosco l'intendeva, cioè profondamente, completamente, squisitamente cristiana e cattolica».¹⁵⁴ Nella linea casottiana si muove anche la rivalutazione della pedagogia attivistica che vede don Bosco come un precursore delle scuole attive con il suo metodo del Vangelo.

Ci pare che il volume risponda piuttosto alle esigenze degli anni '30 che a quelle degli anni '50. *Don Bosco educatore* fu pubblicato come il "canto del cigno" di don Ricaldone, rimanendo un documento di "magistero educativo" aggiunto agli *Appunti* di don Barberis da studiare nel noviziato. Successivamente, la riflessione pedagogica nel PAS negli anni '50 sarebbe andata in un'altra direzione e in meno di quattro anni Pietro Braido avrebbe pubblicato il suo *Sistema preventivo di don Bosco* che segna l'inizio di un'altra epoca e una svolta negli studi pedagogici salesiani, avanzando oltre la mentalità di crociata contro la pedagogia atea.

3.3.3. Alberto Caviglia - voce dissonante con un potenziale per il futuro

Alberto Caviglia, nato nel 1868 ed entrato nell'Oratorio nel 1881, faceva parte della generazione dei salesiani che da ragazzi avevano conosciuto don Bosco. L'essersi confessato per tre anni dal Santo costituì per lui un'esperienza determinante per la sua visione di don Bosco e del direttore salesiano in generale. Prima autodidatta in campo storico e letterario, a 37 anni cominciò gli studi di lettere all'Università di Torino, allievo apprezzato e più tardi amico di Pietro Fedele, ministro dell'educazione dal 1924, che inserì don Bosco nei programmi delle scuole magistrali in Italia.

Caviglia cominciò il suo impegno nell'ambito degli studi salesiani nel 1915, come membro della Commissione per l'edizione delle opere di don

¹⁵² Cfr. *Ibid.*, vol. 1, 330-345.

¹⁵³ Cfr. *Ibid.*, vol. 1, 344.

¹⁵⁴ RICALDONE, *Don Bosco educatore*, vol. 1, 35.

Bosco, invitato dal consigliere scolastico Francesco Cerruti.¹⁵⁵ Undici anni più tardi, Filippo Rinaldi riconfermò l'incarico nominandolo editore degli scritti di don Bosco. Don Caviglia si mise al lavoro e la serie di otto volumi degli *Scritti editi e inediti di Don Bosco* cominciò ad essere pubblicata a partire dal 1929 e si concluse con due volumi postumi.¹⁵⁶

Nel suo impegno di editore egli dimostra una «saggia, equilibrata e, sotto vari aspetti, anticipatrice capacità di valutazione critica».¹⁵⁷ Nonostante i limiti dati dalla vicinanza temporale a don Bosco che non permetteva una libertà di espressione e la mancanza di una completa documentazione, la produzione di Caviglia su don Bosco rimane un classico con queste caratteristiche: responsabilità nell'accesso ai documenti; uno sguardo che va oltre agli aspetti legati alla ricostruzione delle fonti; una serena ed elegante interpretazione; un'attenzione spirituale nella lettura del sistema preventivo.¹⁵⁸

Per intendere il rapporto tra educazione e spiritualità nell'interpretazione di Caviglia è indicativo lo scambio di lettere con Eugenio Ceria, che lo interrogava su come procedere nel suo lavoro sulla vita di preghiera di don Bosco. Caviglia esprime la sua opinione fondamentale: «Tutto ciò che si riferisce alla personalità spirituale di don Bosco deve dedursi dagli elementi biografici e dall'impronta lasciata ed impressa nella sua pratica educativa [...] non dai suoi libri. [...] Perché si è sicuri che don Bosco non ha mai inculcato se non quello che egli stesso faceva».¹⁵⁹ Questa osservazione è valida non solo per la spiritualità di don Bosco ma anche nella sua pratica educativa. Caviglia afferma anche un altro criterio simmetrico: il sistema preventivo nell'educazione si capisce a fondo solo tenendo conto

¹⁵⁵ Cfr. *Lettera di F. Cerruti ad A. Caviglia* (19 marzo 1915), in C. SEMERARO, *Alberto Caviglia 1859-1943. I documenti e i libri del primo editore di don Bosco tra erudizione storica e spiritualità pedagogica*, SEI, Torino 1994, 110.

¹⁵⁶ La serie *Opere e scritti editi ed inediti di "Don Bosco" nuovamente pubblicati e riveduti secondo le edizioni originali e manoscritti superstiti* contiene le seguenti opere con note e studi introduttivi di un'estensione significativa: *Storia sacra, Storia ecclesiastica, Le vite dei papi, Storia d'Italia, La vita di Savio Domenico, Il "Magone Michele", La vita di Besucco Francesco*. Cfr. la bibliografia completa in SEMERARO, *Alberto Caviglia*, 169-182.

¹⁵⁷ SEMERARO, *Alberto Caviglia*, 43.

¹⁵⁸ Cfr. G.B. BORINO, *Don Bosco. Sei scritti e un modo di vederlo*, Edizione non venale, Roma 1940, 15-16. NB: lo scritto di Borino merita attenzione per la sensibilità storico-critica che supera la tradizionale retorica celebrativa degli scritti su don Bosco degli anni '30.

¹⁵⁹ *Lettera di A. Caviglia a E. Ceria* (30 marzo 1929), in SEMERARO, *Alberto Caviglia*, 130-131.

dell'importanza delle motivazioni religiose, della volontà di salvezza per le anime. La forma spirituale di don Bosco sta appunto nell'animare di senso spirituale la vita quotidiana, non applicando una logica del dovere.¹⁶⁰

Dovendo però suggerire a don Ceria alcuni scritti donboschiani, il nostro autore menziona come i più originali le narrazioni biografiche dei giovani formati dal Santo. Infatti Caviglia costruisce una linea interpretativa di don Bosco visto come “pedagogo narrativo”, implementata nei suoi scritti sulle biografie giovanili e ripresa parzialmente nei suoi anni '50 da Pietro Braidò e recentemente da Aldo Giraudo.¹⁶¹ Caviglia afferma all'interno del suo ultimo lavoro monumentale di oltre 600 pagine che nello scritto sulla vita di Domenico Savio «si trova rispecchiato tutto il don Bosco spirituale e santo, e tutto lo spirito da lui trasfuso nell'opera sua».¹⁶² Infatti dalla biografia di Domenico, Caviglia ricostruisce tutti i punti dell'educazione salesiana di don Bosco all'interno di una “pedagogia della santità” che è pedagogia intimamente spirituale: preghiera, unione con Dio, devozione mariana, vita eucaristica, vita estatica, carismi, eroismo, impegno apostolico, compagnie, amicizie, sacrifici, patimenti, novissimi.¹⁶³

Il lavoro del Caviglia sulla *Vita di Domenico Savio* ricevette anche reazioni negative che furono determinanti per la fortuna dello scritto. Da un lato, nell'opinione di Ceria lo studio è troppo lungo e denso, perciò non sarebbe stato né letto né diffuso tra i salesiani;¹⁶⁴ dall'altro lato ci sono le riserve espresse dal rettor maggiore. Pietro Ricaldone, in contatto con Caviglia già dai tempi del suo incarico di consigliere professionale, apprezzava alcuni dei suoi scritti come «lavori coscienziosi, profondi, sodamente equi-

¹⁶⁰ Cfr. A. CAVIGLIA, *Don Bosco. Profilo storico*, SEI, Torino, 1934, 25.

¹⁶¹ Cfr. A. GIRAUDO, *Maestri e discepoli in azione*, in G. BOSCO, *Vite di giovani. Le biografie di Domenico Savio, Michele Magone e Francesco Besucco*. Saggio introduttivo e note storiche a cura di Aldo Giraudo, LAS, Roma 2012, 5-35. Cfr. anche A. GIRAUDO, *Direzione spirituale in san Giovanni Bosco. Contenuti e percorsi dell'accompagnamento spirituale dei giovani nella prassi di don Bosco*, in F. ATTARD - M.A. GARCÍA (eds.), *L'accompagnamento spirituale. Itinerario pedagogico spirituale in chiave salesiana al servizio dei giovani*, LDC, Torino 2014, 161-172.

¹⁶² [A. CAVIGLIA (ed.),] *Opere e scritti editi e inediti di “Don Bosco” nuovamente pubblicati e riveduti secondo le edizioni originali e manoscritti superstiti*, vol. 4: *La vita di Savio Domenico*, SEI, Torino 1942, 590.

¹⁶³ Cfr. *Opere e scritti editi e inediti di “Don Bosco”*, vol. 4: *La vita di Savio Domenico*, 237-589.

¹⁶⁴ Cfr. *Lettera di E. Ceria ad A. Caviglia* (7 giugno 1943), in SEMERARO, *Alberto Caviglia*, 145-146.

librati, pervasi dal più puro spirito salesiano».¹⁶⁵ Nel lavoro su Domenico Savio si tocca, però, un punto nevralgico: l'importanza della confessione all'interno del servizio del direttore. Per Caviglia è un aspetto fondamentale, anche per la sua esperienza diretta con don Bosco; per Ricaldone invece l'accento sul direttore come confessore avrebbe prodotto, nelle circostanze degli anni '40 quando il direttore non poteva più confessare, delle "gravissime conseguenze", indebolendo il ruolo del direttore visto prevalentemente come "custode ufficiale dello spirito religioso": «Le affermazioni di don Caviglia [...] potrebbero servire di pretesto per incrinature e magari per crepe di natura irreparabile nel grande edificio della Società Salesiana».¹⁶⁶ Così, neanche due mesi prima della sua morte, Alberto Caviglia, sfollato a Bagnolo Piemonte con gli studenti della Crocetta a causa dei bombardamenti sulla città di Torino, espresse al rettor maggiore il suo dolore circa le reazioni ad un lavoro che egli intendeva come «il catechismo definitivo di salesianità»,¹⁶⁷ ed invece non era raccomandato né valorizzato come si sarebbe aspettato. Infatti il *Don Bosco educatore* del Ricaldone non ne fa menzione e per una sua valorizzazione bisognerà aspettare il primo studio di Pietro Braido nel 1955.

¹⁶⁵ Lettera di P. Ricaldone ad A. Caviglia (9 dicembre 1922), in SEMERARO, *Alberto Caviglia*, 118.

¹⁶⁶ Lettera di P. Ricaldone ad A. Caviglia (10 settembre 1943), in SEMERARO, *Alberto Caviglia*, 154.

¹⁶⁷ Lettera di A. Caviglia a P. Ricaldone (14 settembre 1943), in SEMERARO, *Alberto Caviglia*, 157

3.4. Strumenti e risorse

3.4.1. Tabella cronologica

<i>storia mondiale</i>		<i>storia salesiana</i>	<i>pubblicazioni di pedagogia salesiana</i>
rivoluzione comunista in Russia	1917	Rinaldi riunisce le prime VDB	Ricaldone , <i>Noi e la classe operaia</i> , Scaloni , <i>Le jeune éducateur chrétien</i>
termina la prima guerra mondiale	1918		
epidemia dell'influenza spagnola	1919		
USA, diritto di voto alle donne	1920	monumento a don Bosco a Valdocco	Albera , <i>Don Bosco nostro modello</i>
	1921	comincia la missione nel nord-est dell'India	
Pio XI eletto papa; Mussolini sale al governo	1922	Filippo Rinaldi eletto rettore maggior	<i>Regolamento degli oratori aggiornato</i>
riforma scolastica di Gentile (Italia)	1923	grandi spedizioni missionarie (nei prossimi 15 anni partono >3500 SDB)	
	1924		Auffray , <i>Une méthode d'éducation</i>
Dewey, <i>Esperienza e natura</i>	1925	inizia la missione in Giappone	Cimatti , <i>Don Bosco educatore</i>
fallisce lo sciopero generale in Gran Bretagna	1926	50° dei cooperatori - congresso a Torino	
	1927	Convegno dei direttori degli oratori	Rinaldi , <i>Convegno oratori d'Europa</i> ; Fascie , <i>Del metodo educativo di Don Bosco</i>
Pio XI, <i>Rerum Ecclesiae</i> (missioni)	1928		
grande depressione, Conciliazione Chiesa-Italia	1929	beatificazione di don Bosco, Caviglia	Ceria , <i>Don Bosco con Dio</i>
Pio XI, <i>Divini Illius Magistri</i> (educazione)	1930	comincia la serie <i>Scritti di DB...</i>	Rinaldi , <i>Motivi di apostolato e di perfezionamento</i>
Azione Cattolica, unica org. giov. catt. in IT	1931		Rinaldi , <i>Conserviamo e pratichiamo le nostre tradizioni</i>
	1932	Pietro Ricaldone eletto rettore maggiore	
Hitler diventa cancelliere della Germania	1933	fondazione salesiana oblate SOSC	Casotti , <i>Il metodo educativo di don Bosco</i>
	1934	Canonizzazione di don Bosco	Barbera , <i>La pedagogia di san Giovanni Bosco</i>
termina la "lunga marcia" di Mao Tse-Tung	1935		Ricaldone , <i>Santità e purezza</i>
inizia la guerra civile in Spagna	1936		Ricaldone , <i>Fedeltà a Don Bosco Santo</i>
	1937	fondazioni asiatiche: Suore della carità, Ancelle del cuore immacolato di Maria	
Notte dei cristalli (Germania)	1938	CG15 (tema: case di formazione)	
inizia 2. guerra mon.; Pio XII eletto papa	1939		Leôncio da Silva , <i>Il sistema pedagogico di don Bosco</i>
Sconfitta della Francia	1940	erezione del Pontificio Ateneo Salesiano	Ricaldone , <i>Oratorio catechismo formazione religiosa</i>
invasione dell'Unione Sovietica	1941	lancio della "Crociata catechistica", della LDC e dell'Istituto Superiore di Pedagogia PAS	
Battaglia delle Midway	1942	fondazione Missionarie di Maria Aus.	Caviglia , <i>La vita di Savio Domenico</i>
Maritain pubblica <i>L'educazione al bivio</i>	1943		
sbarco in Normandia	1944		Ricaldone , inizia la collana "Formazione Salesiana"
termina la 2. guerra mondiale, bomba atomica	1945	Leôncio lavora su "DB pedagogista..."	Ricaldone , <i>Studentati filosofici e teologici</i>
	1946		Ricaldone , <i>Preparazione degli insegnanti</i>
piano Marshall - ricostruzione dell'Europa	1947	CG16 (pedagogia PAS, cinema...)	Ricaldone , <i>Il rendiconto</i>
Mahatma Gandhi assassinato	1948	fondazione Suore dell'Immacolata	Ricaldone , <i>Preparazione sociale dei soci e degli alunni</i>
George Orwell scrive il romanzo "1984"	1949		Ceria , <i>La vita religiosa in S.F. di Sales</i>
in California si diffondono i "beatnik"	1950	persecuzioni comuniste (di 13% SDB)	Bouquier , <i>Don Bosco educatore</i>
inizia l'integrazione europea	1951	canonizzazione di M.D. Mazzarello	Ricaldone , <i>Don Bosco educatore</i>
	1952	Renato Ziggliotti eletto rettore maggiore	

3.4.2. Bibliografia selezionata

- BARBERA M., *San Giovanni Bosco educatore*, SEI, Torino 1942.
- BORINO G.B., *Don Bosco. Sei scritti e un modo di vederlo*, Edizione non venale, Roma 1940.
- BOSCO G., *Il metodo educativo*, a cura di G. Flores d'Arcais, CEDAM, Padova 1941.
- BRAIDO P., *L'oratorio salesiano in Italia e la catechesi in un contesto socio-politico inedito (1922-1943)*, in «Ricerche Storiche Salesiane» 25 (2006) 48, 7-100.
- Breve cronistoria, deliberazioni e raccomandazioni del XVI Capitolo Generale*, in ACS 27 (1947) 143, 1-87.
- CASOTTI M., *Il metodo educativo di don Bosco*, La Scuola, Brescia 1960.
- CASOTTI M., *La pedagogia di S. Giovanni Bosco*, in G. BOSCO, *Il metodo preventivo con testimonianze e altri scritti educativi inediti*, La Scuola, Brescia 1938, 5-94.
- CAVIGLIA A., *Don Bosco. Profilo storico*, SEI, Torino, 1934.
- [CAVIGLIA A. (ed.),] *Opere e scritti editi e inediti di "Don Bosco" nuovamente pubblicati e riveduti secondo le edizioni originali e manoscritti superstiti*, vol. 4: *La vita di Savio Domenico*, SEI, Torino 1942.
- CERIA E. (ed.), *Il contributo della Congregazione Salesiana alla crociata catechistica nelle realizzazioni di don Pietro Ricaldone, IV successore di San Giovanni Bosco*, Libreria Dottrina Cristiana, Colle don Bosco (Asti) 1952.
- CHIOSSO G., *Educazione e pedagogia nel primo Novecento (Dal punto di vista dell'Italia)*, in *Sviluppo del carisma di Don Bosco fino alla metà del secolo XX*, vol. 1, 155-186.
- COJAZZI A., *Pier Giorgio Frassati. Testimonianze*, SEI, Torino 1928.
- DICKSON W.J., *Prevention or repression*, in GONZÁLEZ et al. (eds.), *L'educazione salesiana dal 1880 al 1922*, vol. 1, 213-236.
- FLORES D'ARCAIS G., *La pedagogia di Don Bosco*, in *Studi pedagogici*, Liviana, Padova 1951.
- Formazione del personale salesiano*, in ACS 17 (1936) 78, 3-163.
- Gli onori del Campidoglio*, in BS 58 (1934) 6, 185.
- GONZÁLEZ J.G. et al. (eds.), *L'educazione salesiana dal 1880 al 1922. Istanze ed attuazioni in diversi contesti*. Atti del 4° Convegno Internazionale di Storia dell'Opera salesiana Ciudad de México, 12-18 febbraio 2006, 2 voll., LAS, Roma 2007.
- ISAÚ SOUZA PONCIANO DOS SANTOS M., *Luz e sombras. Internatos no Brasil*, Ed. Salesiana Dom Bosco, São Paulo 2000.
- ISTITUTO STORICO SALESIANO - CENTRO STUDI FIGLIE DI MARIA AUSILIATRICE, *Sviluppo del carisma di Don Bosco fino alla metà del secolo XX*. Atti del Congresso Internazionale di Storia Salesiana Roma, 19-23 novembre 2014 a cura di A. Girauda et al., 2 vols., LAS, Roma, 2016.
- LANFRANCHI R., *Studio della pedagogia e pratica educativa nei programmi formativi delle Figlie di Maria Ausiliatrice dalla morte di S. Giovanni Bosco al 1950*, in *Sviluppo del carisma di Don Bosco fino alla metà del secolo XX*, vol. 1, 187-204.
- LEÓNICIO DA SILVA C., *Il sistema pedagogico di don Bosco*. Appunti ad uso degli Alunni del Seminario di Pedagogia. Anno Accademico 1939-1940 XVIII, Eugenio Gili, Torino [1940].

- LEÔNCIO DA SILVA C., *Pedagogia. Manual teórico-prático para uso dos educadores*, vol. 1: *O educando e sua educação*, Livr. Salesiana, São Paulo 1938.
- Lezioni di pedagogia pratica salesiana impartite dal Rev.mo don Pietro Ricaldone nello studentato teologico internazionale della Crocetta in Torino durante l'anno scolastico ... e raccolto dagli uditori*, in ASC B0950202.
- ONI S., *I Salesiani e l'educazione dei giovani in Piemonte, durante il periodo del fascismo*, in ZIMNIAK - LOPARCO (eds.), *L'educazione salesiana in Europa negli anni difficili*, 147-170.
- PIO XI, *Divini Illius Magistri*, in AAS 22 (1930) 49-86.
- PIO XI, *Vigilanti cura. La lettera enciclica sul cinema* (29 giugno 1936) in AAS 38 (1936) 249-263.
- PRELLEZO J.M., *Carlos Leôncio da Silva, educador y pedagogo. En el centenario del nacimiento (1887-1987)*, in «Orientamenti Pedagogici» 35 (1988) 1, 98-120.
- PRELLEZO J.M., *Studio della pedagogia e pratica educativa nei programmi formativi dei salesiani (1874-1956)*, in *Sviluppo del carisma di Don Bosco fino alla metà del secolo XX*, vol. 1, 205-220.
- RICALDONE P., *Lettera del Rettor Maggiore*, in ACS 13 (1933) 58, 2-5.
- RICALDONE P., *Strenna del 1933. Pensar bene di tutti - Parlar bene di tutti - Far del bene a tutti*, in ACS 14 (1933) 61bis, 43-76.
- RICALDONE P., *Strenna del 1934. Santità e purezza. A ricordo della canonizzazione di S. Giovanni Bosco nostro fondatore e padre*, in ACS 16 (1935) 69bis, 3-81.
- RICALDONE P., *Strenna del Rettor Maggiore per il 1935. Fedeltà a Don Bosco Santo*, SEI, Torino 1936.
- RICALDONE P., *La visita canonica nelle case salesiane*, in ACS 20 (1939) 94, 1-213.
- RICALDONE P., *Oratorio festivo catechismo formazione religiosa. Strenna del Rettor Maggiore 1940*, SEI, Torino 1940.
- RICALDONE P., *Il rendiconto*, in ACS 27 (1947) 142, 1-112.
- RICALDONE P., *Don Bosco educatore*, Libreria Dottrina Cristiana, 2 voll., Colle Don Bosco (Asti) 1951.
- RICALDONE P., *Formazione Salesiana*, vol. 1: *I Voti: Introduzione - Povertà*, vol. 2: *I Voti: Castità - Ubbidienza*, vol. 3: *Le Virtù: Introduzione - La Fede*, vol. 4: *Le Virtù: La Speranza*, vol. 5: *Le Virtù: La Carità*, vol. 6: *Le Virtù Cardinali*, vol. 7: *Le Virtù: L'Umiltà*, vol. 8: *La Pietà: Vita di Pietà, L'Eucaristia, Il Sacro Cuore*, vol. 9: *La Pietà: Maria Ausiliatrice - Il Papa*, vol. 10: *Il Rendiconto - La Visita Canonica*, vol. 11: *Oratorio Festivo, Catechismo, Formazione Religiosa*, vol. 12 e 13: *Don Bosco educatore*, Libreria Dottrina Cristiana, Colle Don Bosco (Asti) 1944-55.
- ROSSI G., *Nazionalismi, italianità, strategia dei Salesiani all'estero*, ZIMNIAK - LOPARCO (eds.), *L'educazione salesiana in Europa negli anni difficili*, 171-190.
- RUFFINATTO P., *Linee pedagogiche dell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice dalla morte del fondatore al 1950*, in *Sviluppo del carisma di Don Bosco fino alla metà del secolo XX*, vol. 1, 245-266.
- SCHMID F., *L'influenza dei nazionalsocialisti sui concetti pedagogici e sulla prassi educativa dei Salesiani di don Bosco e delle Figlie di Maria Ausiliatrice in Austria*, in ZIMNIAK - LOPARCO (eds.), *L'educazione salesiana in Europa negli anni difficili*, 249-274.

SEMERARO C., *Alberto Caviglia 1859-1943. I documenti e i libri del primo editore di don Bosco tra erudizione storica e spiritualità pedagogica*, SEI, Torino 1994.

STELLA P., *La canonizzazione di don Bosco tra fascismo e universalismo*, in F. TRANIELLO (ed.), *Don Bosco nella storia della cultura popolare*, SEI, Torino 1987, 359-382.

ZIMNIAK S. - LOPARCO G. (eds.), *L'educazione salesiana in Europa negli anni difficili del XX secolo*. Atti del Seminario Europeo di Storia dell'Opera salesiana Cracovia, 31 ottobre - 4 novembre 2007, LAS, Roma 2008.

3.4.3. Risorse online

Fonti, documenti, ricerche, pubblicazioni full-text, materiali fotografici, legati a questo capitolo.¹⁶⁸



¹⁶⁸ Cfr. salesian.online/pedagogia3

4. PRIMA, DURANTE E DOPO I CAMBIAMENTI DEL VATICANO II (1952-1978)

Gli anni '50 erano caratterizzati dalla speranza e da una rinnovata energia legata alla crescita postbellica sia nella società civile che nella Chiesa. Nei cosiddetti anni del “rovetto ardente” si convergeva sulle traiettorie per il futuro in ricerca di una società giusta e aliena da ogni violenza, di cui il ricordo era ancora molto vivo. Anche in campo ecclesiastico, nonostante lo stile di governo accentratore di Pio XII, si notarono alcune aperture di provenienza più europea che romana. Nell'ambito delle organizzazioni giovanili si rilevava una crescita dell'associazionismo tradizionale, ma alcuni eventi, come le dimissioni del presidente dei giovani dell'Azione Cattolica Mario Rossi, facevano notare le tensioni interne e la crescente volontà dei giovani per un cambiamento più risoluto. Una tendenza che sarebbe diventata il motore dei cambiamenti e del tumulto dei successivi anni '60, nei quali si sarebbero mescolati la novità del Concilio Vaticano II, il ritorno alle fonti, l'idealismo e alcune utopie di stampo socialista con il radicalismo tipico delle giovani generazioni.¹

4.1. Il contesto sociale, educativo ed ecclesiale attorno al Concilio Vaticano II

La ricostruzione di nuovi equilibri sociali, economici e politici dopo il tragico conflitto mondiale fu sicuramente il movente fondamentale della storia degli anni '50. Per rappresentare l'assetto della politica internazio-

¹ Cfr. G. MARTINA, *Storia della Chiesa. Da Lutero ai nostri giorni*, vol. 4: *L'età contemporanea*, Morcelliana, Brescia 1995, 249-284 e la parte su “la crisi della cultura intransigente (1958-2013)” all'interno di D. MENOZZI, *Storia della Chiesa*, vol. 4: *L'età contemporanea*, EDB, Bologna 2019.

nale si può utilizzare il modello dei “tre mondi”, che rimane valido per tutta la seconda metà del Ventesimo secolo. All’interno di esso la Guerra fredda costituisce la dinamica fondamentale che caratterizza il rapporto tra il “primo mondo democratico”, con un’economia liberale e sempre più globalizzata, e il “secondo mondo socialista” dell’Unione Sovietica con i suoi satelliti e alleati. Nei paesi del terzo mondo, invece, in mezzo alle dinamiche del raggiungimento dell’indipendenza politica, si nota un *boom* demografico e prospettive per il futuro dipinte ancora a colori chiari.

4.1.1. *La Ricostruzione postbellica e una crescente coscienza mondiale*

La polarizzazione sovietico-americana sminuì il ruolo dell’Europa postbellica nel mondo, che si mosse con decisione seguendo il principio dell’autodeterminazione dei popoli finora colonizzati. Il “grande” colonialismo finì e il nuovo “terzo mondo”, emerso con più forza alla conferenza di Bandung nel 1955, doveva fare i conti con le conseguenze dei processi di decolonizzazione diversi tra nazione e nazione. Una prima logica fu portata avanti dalla Gran Bretagna, che adottava un approccio di preparazione all’indipendenza nelle sue colonie, avendo di mira il Commonwealth inteso come comunità di nazioni sovrane. La Francia, invece, si opponeva fino all’ultimo momento alla decolonizzazione con una politica di assimilazione e dipendenza economica che alla fine sfociava in conflitti (Indocina e Algeria), determinando un rapporto molto problematico con le ex-colonie in futuro. Alcuni tra i nuovi Stati emergenti del terzo mondo entrarono a far parte dell’Internazionale comunista, altri si muovevano sulle traiettorie di un’organizzazione formalmente democratica ma autoritaria nella realtà.²

Nel dopoguerra a livello del primo mondo si assistette al consolidamento dell’egemonia degli Stati Uniti e alla diffusione del “mito americano”, che ha poi influenzato la cultura, la musica, la narrativa e il cinema a livello mondiale. Un’impronta americana è visibile anche nella creazione degli organismi di coordinamento mondiale come l’*Organizzazione delle Nazioni Unite*, il *Fondo monetario internazionale* e la *Banca mondiale*. Il coordinamento americano, anche attraverso il piano Marshall, contribuì alla stabilità economica del Primo mondo e alla ricostruzione dell’Europa occidentale. Già nel 1951 la produzione economica dell’Europa occidentale superava del 30% il livello precedente alla guerra. Dal punto di vista

² Cfr. B. DROZ, *Storia della decolonizzazione nel XX secolo*, Mondadori, Milano 2007.

cattolico, non solo la ricostruzione e la crescita economica, ma soprattutto la forza dei partiti democratico-cristiani nella politica europea creava un contesto che dava speranze per la costruzione di un mondo migliore. In America latina la supremazia economica degli Stati Uniti si faceva sentire fortemente e, anche per questo, gli anni '50 e '60 furono un periodo politico piuttosto instabile che oscillava tra autoritarismo, spesso di tipo militare, populismo e liberalismo.

Nella Congregazione salesiana gli anni '50 furono generalmente caratterizzati dalla stabilità dell'impianto magisteriale e organizzativo di Ricaldone e dalla crescita del personale e delle attività dell'apostolato giovanile. Basta seguire le riviste delle compagnie salesiane, stimulate nell'attività dalla canonizzazione di Domenico Savio nel 1954, o i programmi della Scuola Attiva Salesiana delle FMA per rendersi conto della crescita operosa di quegli anni. A livello del primo e del terzo mondo la crescita della Congregazione si manifestò soprattutto in Asia e il rettorato di don Renato Ziggotti, ex consigliere scolastico e vicario generale, si contraddistinse per i suoi viaggi e il crescente senso mondiale del carisma salesiano.³ Il quadro generalmente ottimista non era lontano da posizioni trionfaliste che guardavano il futuro attraverso le lenti di una crescita perpetua, istituti grandi, espansione mondiale, nuove cause di canonizzazione introdotte, ecc. Il simbolo di questa mentalità potrebbe essere identificato nell'edificazione del Colle don Bosco o dell'istituto di Cinecittà a Roma con il suo moderno Tempio di don Bosco armonizzato con l'architettura funzionalista del quartiere nato attorno ai famosi studi cinematografici. Anche le costruzioni grandiose della sede romana del Pontificio Ateneo Salesiano, progettate nella seconda metà degli anni '50, risentono della mentalità di una *grandeur* numerica e organizzativa che confidava in una continua crescita.

La situazione nel "secondo mondo" era, invece, del tutto diversa. Il comunismo di matrice stalinista degli anni '50, molto duro di fronte alla Chiesa cattolica, segnò la storia di diverse ispettorie salesiane: chiuse le ispettorie della Cina, requisite ed espropriate le case salesiane in Cina, Vietnam, Polonia, Ungheria, Jugoslavia e Cecoslovacchia. Le strategie per fronteggiare il regime si potrebbero semplificare in tre modelli. Nella persecuzione più dura, come in Unione Sovietica (cfr. le case della Lituania) e nella Cina, l'unica soluzione era la fuga, in quanto non restava nulla: le

³ Cfr. R. ZIGGIOTTI, *Ho visto don Bosco in tutti i continenti*, in «Bollettino Salesiano» 79 (1955) 17, 333-342.

case venivano confiscate e i confratelli che rimanevano sarebbero stati comunque espulsi, deportati o uccisi. In altri contesti, come p.e. in Cecoslovacchia, nei quali essere membro di un ordine religioso era giudicato dalla legislazione un crimine, i confratelli dovettero entrare in clandestinità: apparentemente erano operai, ingegneri, insegnanti e di nascosto esercitavano la missione apostolica. In altri paesi dell'Europa Centrale come la Jugoslavia, la Polonia e l'Ungheria le opere erano perse, ma i salesiani potevano esercitare in qualche misura il ministero nelle parrocchie diocesane.⁴

4.1.2. *Sviluppi della pedagogia cattolica fino alla metà degli anni '60*

Nel dopoguerra la pedagogia cattolica si sviluppava ispirandosi al pensiero di autori già noti come Jacques Maritain, Emmanuel Mounier o Romano Guardini. Le loro riflessioni, nate soprattutto negli anni '30, si possono collocare, come giustamente fa Giorgio Chiosso, nel contesto della risposta alla percezione di una crisi della civiltà. Il *Tramonto dell'Occidente* di Oswald Spengler diede il primo segnale descrivendo il declino della vecchia Europa. La percezione della crisi, oltre all'insufficienza del modello scientifico,⁵ si percepiva anche nel dilemma tra "l'uomo borghese" capitalista e "l'uomo totalitario" o di stampo collettivistico, un dilemma quanto mai attuale nell'epoca della "cortina di ferro". Bisogna notare che la pedagogia cattolica in Italia non si inserisce pienamente nella corrente del pensiero personalistico menzionato, rimanendo ancora legata agli aggiornamenti e sperimentazioni della scuola attiva.⁶

I primi stimoli personalistici della rivista "Esprit", nata attorno a Emmanuel Mounier, si mossero in una direzione decisa di denuncia dell'individualismo borghese, definendolo una metafisica della solitudine. Dall'al-

⁴ Cfr. le sintesi contenute in S. ZIMNIAK - G. LOPARCO (eds.), *L'educazione salesiana in Europa negli anni difficili del XX secolo*. Atti del Seminario Europeo di Storia dell'Opera salesiana Cracovia, 31 ottobre - 4 novembre 2007, LAS, Roma 2008; WIRTH, *Da don Bosco ai giorni nostri*, 389-393.

⁵ Tra i contributi più autorevoli cfr. E. HUSSERL, *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie. Eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie*, in «Philosophia» 1 (1936) 1, 77-176. Per una contestualizzazione e rivalutazione del contributo di Husserl cfr. H. SEIDL, *Kritische Bemerkungen zu Husserls Schrift „Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie“*, in «Studia Philosophiae Christianae» 36 (2000) 2, 317-339.

⁶ Cfr. G. CHIOSSO, *Novecento pedagogico. Profilo delle teorie educative contemporanee*, La Scuola, Brescia 1997, 223-239.

tro lato la rivista criticava fortemente i sistemi totalitari che asservivano l'uomo alla massa rifiutando la fondamentale categoria della "persona". Il Cristianesimo occidentale, feudale o borghese nelle sue forme, si trovava in crisi e secondo gli autori dell'*Esprit* era necessaria una riemersione di un Cristianesimo che vedesse la persona come centro e motore dell'universo. Per Mounier la persona non era da pensarsi con i tradizionali criteri razionali, ma doveva essere concepita come un'espressione della "presenza in me" aperta, dinamica e misteriosa dell'essere umano che chiede superamento, convergenza e unificazione di tutto il suo agire. Mounier nel suo progetto riprese tanti elementi della tradizione platonico-agostiniana vista con la sensibilità nuova della fenomenologia e dell'esistenzialismo. La scuola di quegli anni era giudicata troppo accentrata dallo Stato a livello organizzativo, troppo razionalistico-nozionista a livello di didattica e troppo legata a una morale dei doveri kantiani a livello di proposta etica. Il personalismo mounieriano proponeva invece l'evento educativo come la maturazione di una vocazione personale che si compie in un contesto comunitario (famiglia, scuola, ambiente), configurandosi come un itinerario verso la scoperta di sé e l'impegno di responsabilità verso gli altri.⁷

Jacques Maritain nel suo volume *Humanisme intégral*, che risale alla seconda metà degli anni '30, integrò la riflessione neotomista con le riflessioni sulla laicità, promuovendo delle strategie di governo democratico, una combinazione di scelte alquanto felici per lo sviluppo dell'occidente negli anni '50. Il volume di maggior influsso fu, però, *L'educazione al bivio*, che è una raccolta di lezioni alla Yale University realizzate durante la guerra nel 1943. Il titolo esprime l'idea dello scritto che nell'educazione ci siano due strade possibili da prendere: una vede l'uomo come un individuo formato dalla evoluzione naturale e dagli influssi sociali, l'altra pensa l'essere umano come una persona che si possiede per mezzo dell'intelligenza e della libertà.

Nella prima parte dell'*Educazione al bivio* Maritain denuncia gli errori dell'educazione del suo tempo: misconoscimento dei fini, false idee riguardo al fine, pragmatismo, sociologismo, intellettualismo, volontarismo e, infine, la concezione che ogni cosa può essere insegnata.⁸ Gli errori denunciati esprimono l'insufficienza del modello empiristico-tecnocratico dell'educazione. L'autore propone invece un'educazione che armonizza la tradizione classico-cristiana con le conoscenze scientifiche e l'attenzione

⁷ Cfr. *Ibid.*, 228-234.

⁸ J. MARITAIN, *L'educazione al bivio*, La Scuola, Brescia 1963, 14-46.

moderna alla libertà, per proporre itinerari educativi che considerino l'uomo nella sua integralità, corpo e anima, natura e soprannatura, conoscenza e azione, libertà e grazia. Maritain spera che l'umanità, una volta superate le tragedie disumanizzanti dei totalitarismi e della guerra, avrà sete di un "nuovo umanesimo", che si potrà realizzare attraverso una educazione integrale. Per assicurare questa integralità, il progetto del filosofo prevede norme fondamentali alla guida dell'opera educativa:

1. incoraggiare e favorire quelle disposizioni fondamentali che permettono al giovane di svilupparsi nella vita dello spirito;
2. centrare l'attenzione sull'intima profondità della personalità e dell'interiorizzazione dell'influenza educativa;
3. tutta l'educazione e l'insegnamento devono tendere a unificare e non a disperdere, devono costantemente sforzarsi di assicurare e nutrire l'intera unità dell'uomo;
4. l'insegnamento ottenga la liberazione dello spirito mediante il dominio della ragione sulle cose imparate.⁹

Romano Guardini era, invece, più influenzato dalla fenomenologia tedesca. Mantenendo i rapporti con Max Scheler e Martin Buber, elaborò la sua visione educativa attorno alla *Weltanschauung* cattolica che si trova «nell'incontro continuo, per così dire metodico, tra la fede e il mondo. E non solo il mondo in generale, così come fa anche la teologia quando si pone diversi problemi, ma in concreto, come nel caso della cultura e delle sue manifestazioni, della storia, della vita sociale».¹⁰ Più che la formazione del carattere e delle singole dimensioni della persona, la sua proposta valorizza l'incidenza dell'incontro tra l'educatore e l'educando. L'incontro autentico rappresenta il momento in cui la persona si imbatte nella realtà accogliendola, si lascia colpire dalla sua peculiarità prendendo posizione in essa con il suo agire. Dall'intensità dell'incontro con la realtà, con le persone, con l'Assoluto, scaturisce l'illuminazione della profondità dell'esperienza.¹¹

Gli autori nominati non ebbero inizialmente molta risonanza nella riflessione pedagogica salesiana e anche Pietro Braido, la figura fondamentale per la pedagogia salesiana dell'epoca, si occupò negli anni '50 piut-

⁹ Cfr. *Ibid.*, 63-84.

¹⁰ R. GUARDINI, "Europa" und "Christliche Weltanschauung", in *Stationen und Rückblicke*, Werkbund, Würzburg 1965, 20.

¹¹ Cfr. R. GUARDINI, *Die Begegnung. Aus einer Ethikvorlesung*, Werkbund, Würzburg 1965.

tosto della necessità di staccare la pedagogia dalla filosofia e di dialogare con le metodologie empiriche, cercando proprie soluzioni epistemologiche e metodologiche.

4.1.3. *L'Istituto Superiore di Pedagogia*

L'Istituto Superiore di Pedagogia (ISP) nacque nel 1940 a Torino per esplicita volontà di don Ricaldone, il quale percepiva la necessità di erigere questa nuova "Facoltà" in vista della sua funzione per la Società Salesiana, società religiosa di educatori. L'ISP aveva il compito di sistemare e di organizzare meglio gli studi di preparazione pedagogica dei salesiani.¹² Rendendo pubblica la notizia alla Congregazione il rettor maggiore precisò:

Per preparare appunto sempre meglio i soci salesiani all'alta missione di educatori secondo il sistema preventivo lasciatoci in eredità preziosa dal nostro santo fondatore, abbiamo potuto al fine attuare una aspirazione da tempo accarezzata, aprendo cioè il prossimo anno scolastico nell'Ateneo Pontificio Salesiano, a fianco delle tre Facoltà di Teologia, Diritto e Filosofia, un Istituto Superiore di Pedagogia. [...] Nel sullodato istituto vogliamo anzitutto formare gl'insegnanti di pedagogia per le nostre case di formazione, perché da esse possano uscire salesiani esemplari ed educatori attrezzati e aggiornati nella pedagogia e nella didattica.¹³

Da parte sua, don Carlos Leôncio, stretto collaboratore di don Ricaldone nella fondazione dell'ISP e primo decano del medesimo, lasciò scritto nella cronaca: «È una istituzione un po' diversa da quelle che si sono già organizzate in altri atenei ed università, delle quali si son prese le dovute conoscenze e tenuto il dovuto conto, e se dovutamente approvata dalla Santa Sede sarebbe la prima Facoltà Pontificia di Pedagogia».¹⁴ Tenendo presente la volontà manifestata da don Ricaldone, nel 1945 le autorità del PAS iniziarono le pratiche per il riconoscimento giuridico. È interessante seguire il processo di approvazione, poiché fa capire alcuni cambiamenti di paradigma operati in questi anni. I primi tentativi ricevettero un giudizio negativo dalle autorità pontificie per tre ragioni:

¹² Cfr. *Cronaca dell'Ist. da 1940 a 1946*, in *Archivio FSE*.

¹³ P. RICARDONE, *Lettera del Rettor Maggiore*, in ACS 21 (1941) 106, 142.

¹⁴ *Cronaca di don Carlos Leôncio (1941)*, in J.M. PRELLEZO, *Studio della pedagogia e pratica educativa nei programmi formativi dei Salesiani*, in A. GIRAUDDO et al (eds.), *Sviluppo del carisma di Don Bosco fino alla metà del secolo XX*. Atti del Congresso Internazionale di Storia Salesiana Roma, 19-23 novembre 2014, vol. 1: *Relazioni*, LAS, Roma, 2016, 217.

1. la novità epistemologica: la pedagogia era considerata un'arte o al massimo una parte della psicologia filosofica;
2. l'inconsistenza numerica dell'Istituto;
3. la mancanza dei titoli adeguati dei professori.¹⁵

Dopo diversi sforzi e la necessaria preparazione di alcuni professori a Lovanio e negli Stati Uniti, nell'anno 1952 cambiò anche l'assetto organizzativo a livello della Congregazione. Dopo la scomparsa di don Ricaldone il nuovo Consigliere Scolastico, don Secondo Manione, prese in mano la situazione appoggiando un cambiamento di strategia. Nell'Istituto del Rebaudengo, dovendo fare i conti con la malattia di don Leôncio che era rientrato in Brasile, la guida dell'ISP passò al giovane pro-decano don Pietro Braido. Dalle posizioni di Leôncio, che preferiva i ragionamenti di una epistemologia filosofica, si passò alla "politica dei fatti", che a detta di Braido consisteva nella risposta ai bisogni dell'epoca:

A livello di analisi della realtà era necessario sottolineare l'enorme incidenza sociale e cristiana dei problemi dei giovani in un mondo dalle sconvolgenti trasformazioni sociali, economiche, culturali; l'insufficienza della preparazione tradizionale degli operatori religiosi e sociali; la progressiva avanzata delle scienze umane. Sul piano organizzativo urgevano nuove iniziative: preparazione di personale in istituti specializzati; vasto confronto con il mondo pedagogico contemporaneo, compreso quello ispirato a differenti ideologie; intensificazione della produzione scientifica.¹⁶

Le risposte alle sfide socio-educativo-organizzative si esprimevano all'inizio all'interno della rivista "Salesianum" con la produzione di articoli che denotavano un interesse rivolto soprattutto verso la pedagogia sperimentale, la pratica analitica nell'educazione dei ragazzi "difficili", l'impiego dei test. Durante la presidenza di don Gino Corallo, autore di una ponderosa indagine sulla pedagogia deweyana, nel 1954 nacque la rivista "Orientamenti Pedagogici" sotto la direzione di Braido. Oltre agli articoli della rivista furono pubblicati alcuni volumi che raccolsero una buona

¹⁵ Prellezo colloca in questo contesto le parole di don Ricaldone: «Se il buon don Fascie mi avesse dato retta, quando gli dicevo di mandare due chierici in Belgio, due in Francia, due nella Svizzera, due negli Stati Uniti a perfezionarsi in Pedagogia..., avremmo adesso personale preparato, con titoli moderni per la nostra Facoltà di Pedagogia». Cfr. J.M. PRELLEZO, *Facoltà di Scienze dell'Educazione. Origini e primi sviluppi (1941-1965)*, in G. MALIZIA - E. ALBERICH, *A servizio dell'educazione. La Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana*, LAS, Roma 1984, 25.

¹⁶ PRELLEZO, *Facoltà di Scienze dell'Educazione (1941-1965)*, 29.

risonanza a livello italiano: la ricerca empirica *Gioventù di metà secolo* di Pier Giovanni Grasso, lo studio *Il Sistema Preventivo di Don Bosco e l'Introduzione alla pedagogia* di Braido.¹⁷ La produzione scientifica, la cui risonanza giunse a conoscenza della Santa Sede, creò una cornice interpretativa che favorì l'approvazione dei titoli dell'IPS dalle autorità vaticane nel 1956. Pochi mesi dopo Enzo Giammancheri, professore bresciano di pedagogia, pubblicò un articolo dal titolo emblematico: "La prima Facoltà di Pedagogia è sorta in Italia nel nome di don Bosco".¹⁸

Nello stesso anno fu approvato l'Istituto internazionale superiore di pedagogia e di scienze religiose delle FMA, che era sorto a Torino appena due anni prima. L'istituto, fondato in seguito agli stimoli ricaldoniani sull'importanza della preparazione catechetica, proponeva inizialmente un biennio di studi che successivamente si allargò a un percorso quadriennale con le specializzazioni dell'orientatore pedagogico, del dirigente del movimento catechistico e dello psicologo scolastico. L'istituto sarebbe evoluto più tardi nella Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione *Auxilium*.¹⁹

Con i cambiamenti di strategia operativa e la crescente importanza del metodo sperimentale in pedagogia, appreso da parte di Luigi Calonghi e Pier Giovanni Grasso dal professor Raymond de Buyse dell'Università di Lovanio,²⁰ si può percepire anche una modifica degli equilibri nell'impostazione dell'ISP. Rispetto alle idee ricaldoniane che prevedevano delle «granitiche basi della filosofia perenne e della teologia cattolica, e insieme sui dati che ci offrono le altre scienze, quali la psicologia, la biologia, la sociologia»,²¹ c'è uno spostamento di orientamento verso le scienze umane e verso il metodo scientifico-sperimentale. La pedagogia scientifica di Raymond de Buyse rispondeva all'esigenza di sottrarre le metodologie

¹⁷ Cfr. P.G. GRASSO, *Gioventù di metà secolo. Risultati di un'inchiesta sugli orientamenti morali e civili di 2000 studenti italiani*, Ave, Roma 1954; P. BRAIDO, *Il Sistema Preventivo di don Bosco*, PAS Verlag, Zürich 1955; ID., *Introduzione alla pedagogia. Saggio di epistemologia pedagogica*, PAS, Torino 1956.

¹⁸ Cfr. E. GIAMMACHERI, *La prima Facoltà di Pedagogia è sorta in Italia nel nome di don Bosco*, in «Scuola Italiana Moderna» 66 (1957) 17, 7-8.

¹⁹ Cfr. L. DALCERRI, *Istituto internazionale superiore di pedagogia e di scienze religiose*, in «Rivista di pedagogia e scienze religiose» 1 (1963) 1, 3-7 e *Pontificia facoltà di scienze dell'educazione Auxilium 1970-2020. Contributi per la storia*, Pubblicazione del 50° a cura di Hiang-Chu Ausilia Chang, Grazia Loparco, Piera Ruffinatto, Palumbi, Roma 2020.

²⁰ Cfr. il volume di L. CALONGHI, *Tests ed esperimenti*, PAS, Torino 1956.

²¹ P. RICALDONE, *Don Bosco Educatore*, Libreria Dottrina Cristiana, Colle Don Bosco (Asti) 1951, vol. 1, 56.

educative e didattiche al dogmatismo, all'intuizionismo e all'impressionismo, che davano più importanza all'esperienza del singolo educatore rispetto allo studio di campioni quantitativamente significativi. In quest'impostazione l'ISP preferiva la "psicologia quantitativa" dei test rispetto alla "psicologia qualitativa" più spiritualistica del padre Gemelli, fondatore dell'Università Cattolica.²² La psicologia sperimentale, introdotta nel mondo salesiano attraverso il movimento delle scuole nuove, trovò applicazioni significative nei processi di orientamento professionale, venendo apprezzata (e quindi legittimata) anche da Ricaldone nel suo *Don Bosco Educatore*.²³ L'apertura dei salesiani alla psicologia è testimoniata anche nel "Bollettino Salesiano", che negli anni '50 riservò uno spazio alle tematiche psicologiche nell'educazione. Per esempio, il numero di aprile del 1954 esprime l'idea di integrazione tra l'educazione salesiana e la psicologia con il titolo: «Non basta l'amore: ci vuole anche psicologia».²⁴

Il nuovo orientamento dell'ISP si manifestò anche nella cresciuta importanza del criterio della "distinzione": il percorso di studi prevedeva infatti dal 1953 diverse specializzazioni e anche l'Istituto si suddivise in unità minori chiamati "istituti", "scuole" o "centri": Scuola di pedagogia teoretica, Centro di studi storico-pedagogici, Centro didattico, Centro di studi e ricerche sulla scuola professionale, Istituto di psicologia, Istituto di teologia dell'educazione e catechetica. La laurea in pedagogia veniva conferita con l'aggiunta di una specializzazione relativa a una di queste scuole.²⁵

Un passaggio ulteriore in questa direzione fu il periodo in cui l'istituto trasferì la propria sede in via Marsala a Roma. I cambiamenti emergono studiando il processo della revisione degli Statuti del 1959, approvati definitivamente nel 1965. José Manuel Prelezo nota il depennamento dei riferimenti a don Bosco e al sistema preventivo e l'apertura agli studenti laici che, oltre alle precedenti possibilità di studio per gli studenti religiosi non salesiani, poteva essere una soluzione al numero esiguo di studenti salesiani. Gli istituti all'interno dell'ISP acquistarono più autonomia, diventando

²² Cfr. *PAS-Pedagogia*, in ASC 247.

²³ Cfr. RICALDONE, *Don Bosco Educatore*, vol. 2, 452 che si riferisce alla relazione di G. Lorenzini al primo Congresso Nazionale di Orientamento Professionale di Torino nel 1948 con il titolo *L'orientamento professionale nella prassi educativa salesiana*.

²⁴ *Gli educatori sbagliano?*, in «Bollettino Salesiano» 78 (1954) 7, 122. La rivista pubblicizza inoltre la collana "Psicologia e vita" di psicologia applicata a problemi educativi diretta da don Lorenzini.

²⁵ Cfr. PRELEZO, *Facoltà di Scienze dell'Educazione (1941-1965)*, 29-30.

centri di didattica e di ricerca.²⁶ La caratteristica più evidente del progetto del 1959 è la sottolineatura metodologica per la quale la didattica è la metodologia dell'educazione intellettuale; la catechetica è la metodologia dell'educazione religiosa, ecc.²⁷ La soluzione di voler equilibrare una solida formazione generale con le esigenze particolari delle specializzazioni aveva creato un disagio concreto degli studenti nel dover fronteggiare i requisiti degli insegnamenti di un "robusto corpo" di materie pedagogiche comuni assieme a tante materie specifiche e professionalizzanti. La soluzione di don Braido del 1959 risente di un certo nominalismo quando afferma che la specializzazione è:

la preparazione del pedagogo con scopi determinati, entro l'ambito della funzione educativa; non mira alla formazione dello psicologo puro o dello storico puro, ma del metodologo, dello storico, dello psicologo, del didatta e del catecheta in "missione" educativa.²⁸

Illuminanti sono le idee di Braido espresse nel suo volume del 1956 *Introduzione alla pedagogia*, specialmente all'interno del capitolo "Idee per una facoltà di pedagogia".²⁹ La sua impostazione parte dal concetto di un "Istituto di Scienze dell'Educazione" proposto da Édouard Claparède, che fu il maggior rappresentante europeo del funzionalismo sviluppato all'università di Chicago a partire dagli anni '20.³⁰ Braido propone una facoltà organizzata in modo da rispecchiare la sua epistemologia pedagogica, che è in fondo riconducibile alla sintesi herbartiana: il problema pedagogico è essenzialmente *problema di mezzi* per il raggiungimento di fini o delle finalità educative. Perciò la psicologia e l'etica sono per Herbart, e in conseguenza per Braido, *indissolubilmente* congiunte nella costituzione di una scienza pedagogica.³¹ Dalle modalità argomentative di Braido si

²⁶ Cfr. *Ibid.*, 41 e *Pontificium Athenaeum Salesianum MCMXL - MCMLXV*, [s.e.], Romae 1966, 28-67. L'accento sulla scientificità empirica si può notare anche in altre facoltà del PAS. Ad es. la facoltà di filosofia, oltre al seminario di scienze sociali, aveva anche istituto di biologia e l'istituto di scienze fisico-matematiche. Cfr. *Ibid.*, 24-27.

²⁷ Cfr. *Ibid.*, 39-43.

²⁸ *Altri documenti*, in PRELLEZO, *Facoltà di Scienze dell'Educazione (1941-1965)*, 43.

²⁹ Cfr. BRAIDO, *Introduzione alla pedagogia. Saggio di epistemologia pedagogica*, 169-181.

³⁰ Gli influssi delle impostazioni belghe e americane si notano anche nella bibliografia che si riferisce a Joseph Nuttin di Lovanio, Timothy O'Leary di Washington e agli atti del primo convegno sull'insegnamento universitario delle scienze pedagogiche organizzato da Richard Verbist a Gand nel 1953.

³¹ Cfr. la difesa della pedagogia di Herbart di fronte alla critica gentiliana in BRAIDO,

può risalire ad alcuni punti di forza: la difesa del valore della pedagogia sperimentale contro l'idealismo filosofico; la necessità di superare la superficialità dell'empirismo e dello sperimentalismo; la genericità, l'*ignorantia elenchi* o gli illegittimi passaggi da un ordine di idee all'altro di un pedagogista speculativo autosufficiente; il bisogno di superare le soluzioni acritiche e manualistiche promuovendo una maggior facilità di giudizi critici fortemente localizzati.³² Braido prevede, inoltre, l'esistenza di un'opera educativa accanto alla Facoltà per poter applicare coerentemente e sistematicamente i principi e i metodi pedagogici, un desiderio che con l'ISP non era stato attuato.

Nella sua impostazione, oltre ai meriti di un equilibrato rapporto tra lo speculativo e lo sperimentale, si trovano alcuni limiti riconducibili al contesto degli anni '50. C'è una fiducia "moderna" nelle scienze sia positive che speculative, per la quale tutte e due presentano gli attributi della certezza, del realismo, dell'oggettività, e quindi l'autore si aspetta di trovare «enunciati realmente universali e necessari, nell'ambito di ogni piano conoscitivo».³³ L'integralità della scienza pedagogica consiste per Braido nella sua *totalità*, ossia nell'abbracciare «con i suoi principi e le sue leggi la totalità del fenomeno studiato».³⁴ È minore la preoccupazione per i rapporti tra le discipline, in quanto è forte il posto dato «all'unità oggettiva del fine, l'educare».³⁵ L'impostazione di Braido è comprensibile se teniamo conto delle dinamiche del contesto post-ricaldoniano, all'interno del quale si percepiva piuttosto il rischio che l'unità del magistero soffocasse la giusta pluralità dei punti di vista e che l'unità operativa di un governo forte e centralizzato spegnesse la creatività dei singoli. Con gli avvenimenti del Concilio Vaticano II gli equilibri furono cambiati in radice, sgretolando il fondamento granitico della *filosofia perennis* e sciogliendo, in parte, la forza del governo gerarchicamente centralizzato.

4.1.4. La svolta del Concilio Vaticano II nella *Gravissimum Educationis*

Il 1959 fu l'anno del centenario della Congregazione salesiana e anche l'anno dell'annuncio della convocazione del Concilio Ecumenico Vaticano

Introduzione alla pedagogia. Saggio di epistemologia pedagogica, 50-51.

³² Cfr. *Ibid.*, 162-179.

³³ *Ibid.*, 171. Cfr anche *Ibid.*, 173 e 177.

³⁴ *Ibid.*, 171.

³⁵ *Ibid.*, 173.

II. La coincidenza di questi due eventi venne a rafforzare nei salesiani la convinzione di un periodo nuovo della Congregazione in un'epoca di svolta. Il rettor maggiore Renato Ziggotti fu scelto dal papa Giovanni XXIII a far parte del Concilio come membro della commissione dei religiosi. Partecipò alle prime tre sessioni e valutò quest'esperienza come una scuola mirabile e un impulso per la responsabilizzazione nell'impegno di corrispondere meglio alla vocazione di tutti quelli che sono chiamati all'apostolato.³⁶

Il Concilio Vaticano II, oltre allo spirito di dialogo e all'impostazione del "corpus conciliare" che riconosce l'autonomia e la necessaria apertura alle realtà terrene e in conseguenza alle scienze umane, condensò il suo messaggio educativo nella dichiarazione *Gravissimum Educationis*, pubblicata verso la fine dei lavori conciliari.³⁷ Il proemio del documento sintetizza molto bene le preoccupazioni, il concetto di educazione e offre alcune prospettive, per cui ne riportiamo le parti salienti:

L'estrema importanza dell'educazione nella vita dell'uomo e la sua incidenza sempre più grande nel progresso sociale contemporaneo sono oggetto di attenta considerazione da parte del sacro Concilio ecumenico. In effetti l'educazione dei giovani, come anche una certa formazione permanente degli adulti, sono rese insieme più facili e più urgenti dalle circostanze attuali. Gli uomini, avendo una più matura coscienza della loro dignità e della loro responsabilità, desiderano partecipare sempre più attivamente alla vita sociale, specie in campo economico e politico. D'altra parte gli sviluppi meravigliosi della tecnica e della ricerca scientifica, i nuovi mezzi di comunicazione sociale danno loro la possibilità, anche perché spesso hanno più tempo libero a disposizione, di accostarsi più facilmente al patrimonio culturale e spirituale dell'umanità e di arricchirsi intrecciando tra i gruppi e tra i popoli più strette relazioni. [...] Da parte sua la santa madre Chiesa, nell'adempimento del mandato ricevuto dal suo divin Fondatore, che è quello di annunciare il mistero della salvezza a tutti gli uomini e di edificare tutto in Cristo, ha il dovere di occuparsi dell'intera vita dell'uomo, anche di quella terrena, in quanto connessa con la vocazione soprannaturale; essa perciò ha un suo compito specifico in ordine al progresso ed allo sviluppo della educazione.³⁸

Già dal proemio si percepiscono dei residui di una logica di un certo *duplex ordo* che negli anni del Concilio e postconcilio fu presente anche nella maggioranza delle riflessioni pedagogiche salesiane. Essa consiste nel considerare autonome, e spesso di fatto separate, le dinamiche di crescita umana

³⁶ Cfr. R. ZIGGIOTTI, *Lettera del Rettor Maggiore*, in ACS 44 (1963) 229, 5-6.

³⁷ Cfr. *Dichiarazione sull'educazione cristiana Gravissimum Educationis*, in AAS 58 (1966) 728-739.

³⁸ *Gravissimum Educationis*, Proemio.

e quella di fede, ragione e fede, educazione ed evangelizzazione, Chiesa e società, il Vangelo e i diritti civili, i processi didattico-catechistici e i contenuti della fede, ecc. L'argomentazione dei documenti spesso tenta di tenere insieme i due poli, per cui si usano strutture linguistiche come "sia... sia...", "mentre", "nel contempo" e simili. La trattazione parte dalla dichiarazione del "diritto inalienabile all'educazione" e lo arricchisce con i contenuti della *Divini Illius Magistri* specificando che l'educazione deve "rispondere alla vocazione propria" di ciascuna persona.³⁹

La tendenza a distinguere e allo stesso tempo ad abbinare il polo umano a quello di fede, combinando i riferimenti ai documenti freschi del Concilio con l'enciclica di Pio XI, appare diverse volte: la vera educazione deve promuovere la formazione della persona umana *sia* in vista del suo fine ultimo, *sia* per il bene dei vari gruppi di cui l'uomo è membro; i cristiani sono chiamati *sia* a testimoniare la speranza che è in loro, *sia* a promuovere l'elevazione in senso cristiano del mondo; la scuola cattolica, *mentre* si apre alle esigenze determinate dall'attuale progresso, educa i suoi alunni a promuovere efficacemente il bene della città terrena ed *insieme* li prepara al servizio per la diffusione del regno di Dio; la Chiesa deve dare ai cattolici un'educazione tale, che tutta la loro vita sia penetrata dello spirito di Cristo, *ma nel contempo* essa offre la sua opera a tutti i popoli per promuovere la perfezione integrale della persona umana; gli insegnanti devono essere forniti della scienza *sia* profana che religiosa; il compito delle facoltà di teologia è *sia* esplorare meglio il patrimonio della sapienza cristiana, *sia* favorire il dialogo con i fratelli separati e con i non cristiani; e infine la conclusione auspica *non solo* il rinnovamento della Chiesa dall'interno, *ma anche* una accentuata e benefica presenza nel mondo moderno.⁴⁰

La svolta dalla *Divini Illius Magistri* alla *Gravissimum Educationis* è ovvia, in quanto si passa da uno stile apologetico e di difesa dei diritti della Chiesa in un mondo ostile a uno stile dialogico con un mondo caratterizzato da un rapido progresso scientifico e sociale. Le piste di sintesi offerte dalla dichiarazione conciliare sono da interpretare con la percezione di una "stagione magica", con l'ottimismo della crescita economica degli anni '60, con la necessità di uscire dalla mentalità della "fortezza assediata" e con il bisogno di "aggiornamento" spinto in parte anche da un complesso di inferiorità rispetto ai progressi delle scienze umane.⁴¹ Si reputava facile partire dai va-

³⁹ Cfr. *Gravissimum Educationis*, n. 1.

⁴⁰ Cfr. *Ibid.*, nn. 1.2.3.8.11 e la conclusione.

⁴¹ Cfr. CHIOSSO, *Novecento pedagogico*, 240-242.

lori naturali, inquadrarli nella considerazione completa dell'uomo redento da Cristo, con la finalità di contribuire al bene di tutta la società.⁴²

Il problema della logica del *duplex ordo*, oltre alle carenze teologiche analizzate da Hans Urs von Balthasar,⁴³ è riconducibile alle difficoltà abbastanza concrete della creazione di quell'auspicato dialogo tra le scienze umane e teologiche. La GE sostiene l'idea di un'unica verità, ma non dà le chiavi di lettura, non indica vie percorribili, raccomanda che

le varie discipline siano coltivate secondo i propri principi e il proprio metodo, con la libertà propria della ricerca scientifica, in maniera che se ne abbia una sempre più profonda comprensione e, indagando accuratamente le nuove questioni e ricerche suscitate dai progressi dell'epoca moderna, si colga più chiaramente come fede e ragione si incontrano nell'unica verità.⁴⁴

Similmente la scuola descritta nel numero 5 della GE sarebbe un'istituzione "umana" che fa maturare le facoltà intellettuali, mette a contatto con il patrimonio culturale acquisito dalle passate generazioni, promuove il senso dei valori, prepara alla vita professionale, genera anche un rapporto di amicizia tra alunni, si costituisce come un centro di incontri con finalità culturali, civiche e religiose. La scuola cattolica ha tutti i compiti precedenti e in più dovrebbe «aiutare gli adolescenti perché nello sviluppo della propria personalità crescano insieme secondo quella nuova creatura che essi sono diventati mediante il battesimo [...] sicché la conoscenza del mondo, della vita, dell'uomo, che gli alunni via via acquistano, sia illuminata dalla fede».⁴⁵

⁴² Cfr. *Gravissimum Educationis*, n. 2.

⁴³ Von Balthasar, nella prima fase del suo pensiero che risale allo scritto del 1952 intitolato *Abbatere i bastioni* afferma la necessità che la Chiesa abbandoni il suo arroccamento. Nella seconda fase del suo pensiero, von Balthasar invece polemizza con le concezioni di un antropocentrismo ottimistico e facile di moda attorno al Concilio Vaticano II. In *Solo l'amore è credibile* del 1963 polemizza con le aperture ingenuie alle religioni cosmologiche sostenendo la necessità della rivelazione gratuita di Dio nella Chiesa e nella Scrittura. Ma il luogo rivelativo per eccellenza resta il crocifisso, tema centrale dello scritto del 1966, *Cordula, ovvero il caso serio*, nel quale von Balthasar sottolinea l'identità cristiana nella sua irriducibile alterità rispetto al mondo. Il "caso serio" (*Ernstfall*) del Cristianesimo è uno solo, la croce di Cristo, che manifesta la gloria di Dio, il quale nella morte di Cristo si rivela come Amore che per gli uomini ha sacrificato il proprio Figlio. Cfr. H.U VON BALTHASAR, *Schleifung der Bastionen. Von der Kirche in dieser Zeit*. Johannes Verlag, Einsiedeln 1952; Id, *Glaubhaft ist nur Liebe*, Johannes Verlag, Einsiedeln 1963; Id, *Cordula oder der Ernstfall*, Johannes Verlag, Einsiedeln 1965.

⁴⁴ *Gravissimum Educationis*, n. 10.

⁴⁵ *Ibid.*, n. 8. In questo punto il testo si riferisce esplicitamente alla *Divini Illius Magistri*.

4.1.5. *Il Vaticano II e la metodologia dialogica dei Capitoli generali*

Oltre ai contenuti magisteriali un influsso importante è stato esercitato anche dalla “forma” di lavoro del Concilio, riflessa sul CG19. Questo ha fatto cambiare il paradigma capitolare salesiano per quanto concerne la durata, la modalità dialogica del procedere, la profondità delle questioni trattate e l’apertura alle scienze umane. A causa dei ritmi conciliari, il CG19 fu spostato all’aprile del 1965 per inserirlo tra la terza e la quarta sessione del Concilio. I lavori capitolari, svoltisi a Roma nelle nuove strutture dell’Ateneo Salesiano, si prolungarono per 53 giorni, un record rispetto ai Capitoli generali precedenti, che duravano in media una decina di giorni. Quest’abbondanza di tempo creò spazio per una discussione più aperta in un clima di libertà che fece uscire allo scoperto le divergenze presenti nell’assemblea. Infatti il nuovo rettor maggiore Luigi Ricceri, percependo il clima di tensione tra le varie posizioni che si contrapponevano o per l’adattamento ai tempi o per la fedeltà al carisma, intervenne dicendo:

Cari Confratelli, vogliamo qui avvivare un clima di carità [...] pratica. Dobbiamo a ogni costo realizzare questa unione nella carità. Ho detto unione nella carità. Questa unione suppone comprensione. [...] Comprensione vuol dire capire il mio “avversario” di idee, capire colui che pensa diversamente da me, capire sempre il mio fratello in don Bosco. Dobbiamo convincerci [...] che nelle case, nelle comunità ci sono situazioni psicologiche, malesseri che non si possono ignorare. Sono il riflesso inevitabile di quanto si vive e si soffre in questi anni nella società e nella Chiesa.⁴⁶

L’accumulo della tensione e il necessario cambio di rotta si comprende meglio se si considera la metodologia capitolare precedente. Fino al CG18 le assemblee furono condotte senza un’analisi approfondita delle trasformazioni avvenute nella società e nella Chiesa. Con una mentalità di fedeltà alle origini i capitolari si concentravano su decisioni di regolamentazione pratica. Soprattutto per gli internati, in minore misura per gli oratori festivi e per l’uso dei mezzi di comunicazione sociale e di intrattenimento, si «sentono discorsi quasi identici a quelli del precedente, a sua volta eco delle risoluzioni e disposizioni normative degli anni ’20 e successivi».⁴⁷

Gli studiosi dell’Istituto Superiore di Pedagogia passarono da un ruo-

⁴⁶ *Interventi del Rettor Maggiore al Capitolo Generale XIX*, in CG19 (1965), 315-316. Cfr. anche la lettera circolare sul dialogo: L. RICCERI, *Lettera del Rettor Maggiore*, in ACS 48 (1967) 247, 3-33.

⁴⁷ BRAIDO, *Le metamorfosi dell’Oratorio salesiano*, 319.

lo relativamente marginale a una posizione strategica per il futuro della Congregazione. Seguendo l'esempio del Concilio, al Capitolo furono invitati poco meno di venti esperti, la maggioranza dei quali studiosi dell'ISP. Particolarmente significativi furono la presenza di Braido nella commissione sulle strutture della Congregazione, i contributi di Grasso in quella dell'apostolato giovanile, di Calonghi per i lavori sull'apostolato non giovanile e sui mezzi di comunicazione, di Gianola e Sinistrero per le scuole professionali, di Corallo e Csonka per la formazione dei giovani e, infine, di don Dho per la formazione salesiana. Unica commissione senza la partecipazione dei membri dell'ISP fu la settima che trattava le costituzioni, i regolamenti e le missioni.⁴⁸

Non essendo parte attiva del movimento biblico, catechetico o liturgico, per la maggioranza dei confratelli le aperture del Concilio erano percepite come delle novità radicali di un respiro tanto ampio quanto lo era inversamente la chiusura precedente. L'apertura, garantita dall'accesso non più limitato alle notizie dei giornali, della radio e delle riviste scientifiche, rese evidenti le differenze dei due mondi mentali: quello tradizionale del *grigore della vita ciclica ed esigente del collegio* salesiano regolamentato in modo ricaldoniano e quello dipinto coi *colori vibranti della Chiesa in uscita* che sta con gli emarginati ed è in dialogo con i progressi scientifici, sociali e politici del mondo esterno.

Il cambiamento della metodologia dei Capitoli generali rappresentava una modalità di affrontare la svolta conciliare.⁴⁹ Il modo di procedere dei Capitoli precedenti era determinato dalla *logica della continuità* nella tradizione salesiana e delle decisioni operative; il modo attuale adottava piuttosto una *logica dialogica* ma determinata da un contesto di polarizzazioni, di rifiuto del passato e dell'insicurezza sul futuro. Oltre a portare alla percezione di una certa discontinuità, la metodologia influì indirettamente, ma significativamente, sui contenuti dei Capitoli, rendendoli vasti contenitori di posizioni diverse, equilibrate in principio ma prive di concretizzazioni pratiche e procedurali, in quanto l'attuazione concreta veniva rimandata ad altri organi decentrati. Emblematico è il processo molto articolato della preparazione del Capitolo generale speciale che prevede

⁴⁸ Cfr. CG19 (1965), 362-366.

⁴⁹ Per uno sguardo più dettagliato cfr. M. VOJTÁŠ, *Progettare e discernere. Progettazione educativo-pastorale salesiana tra storia, teorie e proposte innovative*, LAS, Roma 2015, 13-110 e M. BORSI - AMBITO PG, *L'animazione della Pastorale giovanile nell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice (1962-2008). Elementi di sintesi e linee di futuro*, LAS, Roma 2010.

un'ampia consultazione “dal basso” per ascoltare le opinioni e le sensibilità dei diversi contesti e delle ispettorie. Come esemplificazione ci serviamo delle dinamiche attorno al Capitolo ispettoriale del PAS del 1969 in vista del CGS.

Come concretizzazione del principio dialogico e democratico si adottò il metodo delle consultazioni su nuclei di proposte che andavano votate. Oltre alla quantità di testi e di incontri di consultazione, vale la pena di soffermarci sulle scorciatoie e i rischi del metodo delle votazioni come “incarnazione” della corresponsabilità. Generalmente si può affermare che le proposte che raggiunsero più della metà dei voti furono dichiarazioni di *principio* contrapposte a *fenomeni negativi* evidenti e *non indicarono applicazioni* concrete. Un esempio:

Si ritiene possibile e desiderabile l'introduzione in grado più o meno intenso e progressivo del metodo democratico nella vita religiosa. [...] Senza la corresponsabilità e lo spirito creativo esercitato in forme diverse secondo le diverse situazioni, l'obbedienza religiosa non sarebbe un vero segno del regno bensì una forma di passività pigra, comoda ed egoista.⁵⁰

Illuminanti sono le osservazioni metodologiche di Pio Scilligo, che valorizzano la sua preparazione nel campo della psicologia e la sua esperienza interculturale. Oltre alle difficoltà legate alla presenza di diverse culture, all'italocentrismo e alle traduzioni di frasi complesse, egli afferma che, alla fine, non si sa che cosa hanno votato i confratelli, poiché nessuno vuole essere “infantilista”, “paternalista”, “passivo”, “ripetitivo”, ecc.: «Il problema non sta nel votare parole ma nel votare contenuti delle parole e quindi occorrerebbe esprimere il più possibile le proposizioni in termini toccabili».⁵¹ In un clima antagonistico, la votazione potrebbe essere strumentalizzata e le decisioni più importanti essere prese dai segretari. Partendo dall'esempio di un articolo unico sull'educazione salesiana egli propone la spartizione, la riformulazione e diverse indicazioni metodologiche:

Per evitare questi errori molto gravi penso che l'unica soluzione è quella di votare proposizioni che siano *precise*, senza inutile sovrabbondanza di parole, che non siano *emotive* negli aggettivi, che siano il più possibile *unidimensionali*, cioè contengano un solo concetto fondamentale e si metta in chiaro che si vota

⁵⁰ ISPETTORIA SALESIANA PAS, *Atti del 1° Capitolo Ispettoriale Speciale (13-19 aprile 1969)*, [s.e.] Roma 1969, 105-106.

⁵¹ P. SCILLIGO, *Alcune osservazioni sulle votazioni fatta in vista del Capitolo Ispettoriale e alcune proposte per le votazioni*, in *Archivio di Pietro Stella*, 6.

quel concetto oppure se la proposizione rimane complessa, la si voti *per parti e in blocco*.⁵²

Abbiamo voluto riportare le riflessioni di Scilligo sulla metodologia capitolare prima dei paragrafi che analizzeranno i contenuti dei Capitoli generali. Per interpretare i documenti del magistero capitolare sarà utile avere in mente la relazione tra il metodo e le formulazioni, in un contesto di contrapposizioni e decentramento. Si può notare anche come il metodo “democratico” induce a una logica di compromesso tra i principi teorici e spesso non aiuta a trovare né sinergie (che sono più dei compromessi), né indicazioni per la pratica educativa, né organicità all’interno dei documenti che non sono un *corpus* unico ma l’assemblamento del lavoro di diverse commissioni influenzate spesso da fattori contestuali, redazionali e idiosincratici.

4.1.6. *Il postconcilio nella Congregazione*

La fine degli anni ’60 in Congregazione non si può descrivere come un periodo tranquillo. Il panorama di pensiero e di azione era piuttosto riempito di sperimentazioni decentralizzate, di scontri e di contestazioni della tradizione. La contestazione giovanile del 1968 reagiva alle situazioni di disagio come il colonialismo, l’oppressione dei poveri, la discriminazione razziale, le guerre per il predominio mondiale e la subordinazione dei sistemi educativi e culturali ai poteri economici. Nel mondo intellettuale riaffioravano le ideologie di matrice marxista, le critiche alla società di massa della Scuola di Francoforte e la pedagogia critica. Il mondo ideale da costruire era visto attraverso le lenti della partecipazione, del decentramento, del dialogo, della socialità, della libertà, della giustizia e della morale nuova.

Non mancavano paradossi tra la proclamazione del principio di dialogo e della pace da un lato e i modi reali della contestazione poco dialogici, preferendo una mentalità di separazione classista e ideologica. Le riflessioni e le novità erano interpretate all’interno del quadro positivo del progresso economico, tecnologico e massmediale del dopoguerra. La crisi economica degli anni ’70, lo svuotamento della retorica contestataria e pochi risultati tangibili avrebbero poi messo in crisi questa positività di

⁵² *Ibid.*, 5-6.

prospettive. Rimarrà perciò una percezione di disagio del radicale cambio di paradigma e in questo senso il postconcilio può essere di fatto chiamato una vera crisi.⁵³

La crisi in ambito salesiano si avvertì soprattutto con il calo rapido delle vocazioni, con gli abbandoni della vita salesiana verificatisi in tutto il decennio degli anni '60 sia durante il periodo della formazione che con le cresciute richieste di laicizzazione dei sacerdoti. Il numero dei salesiani nel decennio 1968-77 diminuì di circa un quarto.⁵⁴ La crisi demografica, segnalata dal rettor maggiore,⁵⁵ era solo l'effetto più appariscente di un Ordine religioso che si trovava in un processo di forte mutamento. La *accomodata renovatio* degli ordini religiosi, cominciata da Pio XII nel 1950,⁵⁶ prese una svolta radicale non solo con prospettive di speranza, di purificazione e di ritorno alle fonti, ma suscitando in alcuni tendenze utopistiche e in altri l'angoscia legata alla perdita di sicurezze. A livello mondiale il numero dei religiosi maschi si ridusse di un terzo. I gesuiti, a seguito del blocco personale del papa delle conclusioni della loro "Congregazione generale" svoltasi negli anni 1974-75, furono successivamente commissariati per due anni nell'epoca di Giovanni Paolo II.⁵⁷

Negli anni che seguirono il Concilio era nella posizione di guida della Congregazione Luigi Ricceri, eletto al CG19 ancora durante le sessioni conciliari.⁵⁸ Nel dodicennio precedente aveva ricoperto l'incarico di consigliere superiore per i cooperatori e per la stampa. Egli fu un innovatore

⁵³ Cfr. WIRTH, *Da don Bosco ai giorni nostri*, 447-449; G. VIALE, *Il sessantotto. Tra rivoluzione e restaurazione*, Gabriele Mazzotta, Milano 1978; G. SABATUCCI - V. VIDOTTO, *Storia contemporanea. Il Novecento*, Laterza, Bari 2003, 281-287; M. TOLOMELLI, *Il Sessantotto. Una breve storia*, Carocci, Roma 2008 e A. BERNHARD - W. KEIM (eds.), *1968 und die neue Restauration*, Peter Lang, Frankfurt am Main 2009.

⁵⁴ I salesiani nel 1968 erano 21.492 mentre nel 1978 il numero scende a 16.439; la media del numero dei novizi nel decennio 1958-67 è stata di 1.218 mentre nel decennio 1968-77 l'affluenza fu dimezzata avendo una media 625. Cfr. WIRTH, *Da don Bosco ai giorni nostri*, 531-532.

⁵⁵ Per il numero allarmante degli abbandoni cfr. R. ZIGGIOTTI, *Lettera del Rettor Maggiore*, in ACS 44 (1963) 233, 13 a la *Lettera del Direttore Spirituale*, in ACS 44 (1963) 234, 16-20.

⁵⁶ Cfr. *Acta et documenta Congressus generalis de statibus perfectionis*, 4 vols., Roma 1952-3; *Acta et documenta congressus internationalis superiorissarum generalium*, Roma 1953. In continuità con l'attività di rinnovamento, nel 1957 viene istituita l'unione dei superiori generali per gli ordini maschili e nel 1965 per gli ordini femminili.

⁵⁷ Cfr. MARTINA, *Storia della Chiesa*, vol. 4: *L'età contemporanea*, 362-365.

⁵⁸ Cfr. L. RICCERI, *Così mi prese Don Bosco. Storie vere di vita salesiana*, LDC, Leumann (TO) 1986 e WIRTH, *Da don Bosco ai giorni nostri*, 436-438.

che modernizzò il “Bollettino Salesiano”, fondò a Torino l’Agenzia Notizie Salesiane, l’organizzazione dell’ufficio stampa della direzione generale, e lanciò la rivista mensile “Meridiano 12”, che voleva essere una continuazione delle “Lecture Cattoliche” di don Bosco. I dodici anni del suo rettorato tra il 1965 e il 1977 si inseriscono in quelli del papato di Paolo VI e nelle sue direttive egli segue la linea del papa.

Don Ricceri raccolse da una parte il frutto del lavoro realizzato dai predecessori, però d’altro canto doveva gestire una doppia crisi: quella derivante dalla stessa espansione, non sempre guidata, della Società salesiana e quella, in ambito ecclesiale, concomitante alla celebrazione del Vaticano II. Gradualmente, ma inesorabilmente, la nuova situazione si rese evidente in Europa e in America. Da un lato vi era la fondazione di nuove presenze, un numero consistente di nuove iniziative in campo pastorale, soprattutto nell’ambito dell’apertura al mondo, della giustizia e del dialogo con tutti.⁵⁹ Dall’altro vi erano vivaci discussioni e contrasti tra “progressisti” e “integralisti” e, nello specifico campo del cosiddetto apostolato giovanile, tra “*pastoralisti*” (nuova parola d’ordine dai contenuti incerti) e “*pedagogisti*” (di reminiscenze ricaldoniane del don Bosco educatore).

«Sorti nel 1968 nell’ambiente dei salesiani giovani, fermenti della contestazione raggiunsero l’apice negli anni 1969-70 e l’Ateneo Salesiano divenne una cassa di risonanza straordinaria di ciò che si agitava in alcuni Paesi, soprattutto dell’America latina».⁶⁰ Riccardo Tonelli, il direttore della rivista “Note di Pastorale Giovanile”, parla di “anni caldi”: «Stava, infatti, iniziando e consolidandosi un modello di cultura, di riflessione, di progettazione sociale e politica molto originale. [...] Certo, sotto l’urgenza dei problemi... non sempre è facile procedere con la calma e l’equilibrio necessario».⁶¹

In questo quadro complesso Luigi Ricceri difese e sostenne il suo diritto-dovere di «dirigere, orientare, animare, e quindi di indicare la retta via, correggere tempestivamente le deviazioni, denunciare gli abusi, definire in alcuni momenti le giuste posizioni, in modo che tutti possano conoscere a

⁵⁹ Cfr. F. DESRAMAUT - M. MIDALI, *L’impegno della Famiglia salesiana per la giustizia*. Colloqui sulla vita salesiana 7, Jünkerath 24-28 agosto 1975, LDC, Leumann (TO) 1976; WIRTH, *Da don Bosco ai giorni nostri*, 527.

⁶⁰ R. ALBERDI - C. SEMERARO, *Società salesiana di San Giovanni Bosco*, in G. PELLICCIA - G. ROCCA (eds.), *Dizionario degli istituti di perfezione*, vol. 8, San Paolo, Roma 1988, 1691.

⁶¹ R. TONELLI, *Ripensando quarant’anni di servizio alla pastorale giovanile*, intervista a cura di Giancarlo De Nicolò, in «Note di Pastorale Giovanile» 43 (2009) 5, 14-15.

un determinato momento con la necessaria chiarezza la via da seguire in Congregazione». ⁶² Nei primi sei anni del suo rettorato prevalse l'attenzione alla quasi impossibile realizzazione delle conclusioni del CG19. Tra queste spuntava lo sforzo di equilibrare i due principi del decentramento e dell'unità. Si cercava di rinforzare l'unità nell'azione che veniva meno, non solo con lo strumento del magistero del rettor maggiore, ma anche attraverso i suoi numerosi viaggi, con lo studio della situazione locale e con i convegni intercontinentali presieduti da lui in persona. ⁶³

4.1.7. *Il Pontificio Ateneo Salesiano nella nuova sede romana*

Nel 1965 avvenne il trasferimento del PAS alla nuova sede di Roma. Nel rapporto che descrive i primi cinque anni si menziona la sensazione di «un gran porto di mare, sperduti nell'anonimato creato dalla inconsueta massa di persone, confratelli o no, che circolavano per gli edifici». ⁶⁴ A livello di studio si nota uno spostamento delle sensibilità e degli interessi dei salesiani studenti:

Dopo il '60 si ebbe una generazione di giovani confratelli più assorti, più concentrata nello studio, più attenti agli orientamenti della Chiesa in fase preconciliare o conciliare. Venne una nuova generazione di confratelli che, d'altra parte, confrontata passionatamente con la precedente, aveva [...] una formazione meno organica, meno appoggiata a testi che ne accompagnassero la formazione dal noviziato fino allo studentato teologico. [...] Questi avevano ereditato attorno al '60 un sistema estremamente centralizzato dal benemerito e geniale don Ricaldone. Ma un sistema che aveva anche favorito un certo vuoto nella creazione di testi di formazione adeguati ai tempi nuovi. ⁶⁵

Oltre alle difficoltà dell'aggiornamento degli studi si denunciavano questioni concrete di disciplina e si facevano pressioni affinché i superiori ri-

⁶² L. RICCERI, *Lettera del Rettor Maggiore*, in ACS 54 (1973) 269, 1767. Cfr. anche le pagine 1767-1771 e ID., *Lettera del Rettor Maggiore*, in ACS 54 (1973) 270, 1865.

⁶³ Le dinamiche di decentramento sono operazioni complesse non lineari. È utile ricordare gli studi organizzativi a proposito che menzionano l'importanza cruciale della gerarchia nell'implementazione del decentramento, il paradosso del decentramento introdotto dal centro con limiti già prestabiliti o la polarizzazione tra la leadership decentrata e le decisioni prese dal centro. Cfr. S. KÜHL, *Sisyphos im Management. Die vergebliche Suche nach der optimalen Organisationsstruktur*, Wiley, Weinheim 2002, 36-39, 65-88 e 131-166.

⁶⁴ *Rapporto sull'Ispezione del P.A.S. 1965-1970*, in *Archivio di Pietro Stella*, 2.

⁶⁵ *Ibid.*

nunziassero ai loro interventi formativi, considerati come antiquate forme di controllo. Cercando di sbloccare l'anonimato e la cosiddetta massificazione, sorsero per iniziativa spontanea dei raggruppamenti di confratelli. Si lasciò dunque che in nome di una certa affinità spirituale i gruppi organizzassero una propria concelebrazione della messa, proprie riunioni amichevoli, propri dibattiti, proprie programmazioni. Alcuni gruppi si costituirono più tardi come "gruppi di pressione" che portavano avanti il loro programma d'innovazione. Una influenza considerevole fu esercitata da un gruppo di giovani docenti chiamato "Gruppo dei 20".⁶⁶ Le punte dell'iceberg delle spaccature si erano create attorno ai casi mediatizzati di don Giulio Girardi e di don Gérard Lutte allontanati dal PAS, alla contestazione degli studenti nei confronti del rettore maggiore nel giorno dell'apertura dell'Anno Accademico 1969-70 e agli abbandoni della Congregazione di numerosi docenti e studenti.⁶⁷

Nel Capitolo ispettoriale speciale del PAS nell'aprile del 1969, in vista della preparazione del CGS, furono discusse diverse tematiche che riflettevano questo clima. Tra le più interessanti possiamo notare: la proposta dei salesiani operai, le comunità mobili e di aggregazione spontanea, le sperimentazioni nell'organizzazione della Congregazione, l'elezione del direttore e dell'ispettore, l'eliminazione di ogni forma di dipendenza diretta dal superiore. Quest'ultima proposta veniva avvalorata con la constatazione che ogni confratello è in grado di decidere da sé, senza il carisma dell'autorità, e poi perché il confratello è in rapporto con il gruppo e non con il superiore.⁶⁸ Generalmente si può constatare che le proposte generiche senza applicazioni concrete furono approvate. È il caso della consultazione per i superiori, dell'introduzione in grado più o meno intenso e progressivo del metodo democratico nella vita religiosa o della possibilità dell'apostolato tra i gruppi giovanili misti. Invece le formulazioni troppo concrete (o radicali) con l'uso di formulazioni totalizzanti come "tutto", "sempre", "mai" suscitarono opposizioni e non raggiunsero il *quorum* necessario.

⁶⁶ Cfr. *La Congregazione Salesiana di fronte al compito del rinnovamento conciliare. Considerazioni generali e proposte per il Capitolo Generale Speciale* del 15 febbraio 1969 firmato da 19 professori del PAS, in *Archivio di Pietro Stella*.

⁶⁷ Cfr. *Rapporto sull'Ispettorica del P.A.S. 1965-1970*, 2-5; M. MIDALI, *Frammenti di vita salesiana tra il 1941 e il 2010. Semplici ricordi e sobrie considerazioni*, [s.e.], Roma 2014, 154-161.

⁶⁸ Cfr. specialmente le istanze sulle "Strutture e il governo della Congregazione" in *ISPETTORIA SALESIANA PAS, Atti del 1° Capitolo Ispettoriale Speciale (13-19 aprile 1969)*, Roma 1968, 213-229.

In questo contesto sono significative le considerazioni sull'identità salesiana di Pietro Stella, chiamato dai superiori ad intervenire nel caso di Gérard Lutte, salesiano belga e insegnante di psicologia dello sviluppo all'Ateneo.⁶⁹ Lutte sposò la causa della contestazione giovanile del '68 considerandola «uno degli avvenimenti più significativi di questi ultimi decenni e più ricchi di speranze per l'avvenire dell'Umanità».⁷⁰ Interessante per intendere i quadri mentali dell'epoca è la sua proposta di una riforma universitaria radicale, ispirata ai movimenti studenteschi dell'ambito francofono, che prevedeva l'abolizione della posizione di professore ordinario e dell'esame classico visto come controllo della «memorizzazione del sapere trasmesso autoritariamente dall'alto della cattedra»,⁷¹ favorendo invece sia l'educazione permanente che l'apprendimento attivo e un ruolo del professore visto come consigliere. Lutte adottò pienamente la critica della società elaborata dalla Scuola di Francoforte parlando di alienazione dell'uomo, dell'oppressione della classe dominante, confidando nella democratizzazione dell'Università e nella partecipazione degli studenti al suo governo.⁷²

Ancora più controverso fu l'impegno sociale di Lutte nella comunità territoriale di Prato Rotondo vissuto in una logica di lotta di classe e di riscatto economico-sociale dei poveri. Pietro Stella, da un lato sostenitore di un ripensamento critico come dimostra il volume *Don Bosco nella storia della religiosità cattolica*,⁷³ e dall'altro in posizione critica verso le modalità di azione di Lutte, iniziò una riflessione sul modo salesiano di porsi nel

⁶⁹ Cfr. la ricostruzione della polemica in *Informazione e controinformazione su Lutte e Prato Rotondo*, in «il Regno. Documentazione» 16 (1971) 6, 156-164 che contiene comunicati stampa, dichiarazioni e articoli su «la Stampa», «Osservatore Romano», «il Nostro Tempo». Cfr. anche H. HERLES, *Zwischen Barrikade und Altar. Der Fall Don Gerardo Lutte – Ein Priester und der Klassenkampf am Rande von Rom*, in «Publik» n. 11 (12 marzo 1971), 3.

⁷⁰ G. LUTTE, *Per una università critica*, in «Orientamenti Pedagogici» 16 (1969) 2, 336.

⁷¹ *Ibid.*, 334.

⁷² Per le «pedagogie della crisi» cfr. CHIOSSO, *Novecento pedagogico*, 245-248. Si noti come gli autori del «grande rifiuto» combinavano la psicanalisi freudiana con l'idealizzazione marxista di un uomo nuovo. I fini del progetto anti-pedagogico furono perseguiti con modalità più socio-politiche che accademiche arrivando ad emarginare la pedagogia come intrinsecamente autoritaria e violenta.

⁷³ Il volume di Stella uscito nel '68 era, insieme con il volume precedente di Desramaut, una delle pietre miliari della svolta storico-critica degli studi salesiani. Il testo era interpretato spesso a sostegno del cambiamento radicale del carisma come ad es. nella bibliografia del «Documento dei 20» professori del PAS.

sociale. La domanda di fondo venne formulata nel modo seguente: «Era una rilettura coerente dell'azione di don Bosco il mettersi con i metodi di istigazione alla lotta di classe ad invadere scuole con la forza e porsi alla testa di qualche gruppo per occupare palazzi sfitti?».⁷⁴ La risposta si pose in linea di continuità sia con le soluzioni di don Bosco che con lo stile conciliare di papa Giovanni XXIII, in un dialogo che cerca “ciò che ci unisce” e non un dialogo che enfatizza “ciò che ci separa” in quanto strumento di lotta. Riportiamo le sue riflessioni:

I salesiani hanno ereditato dal loro fondatore don Bosco una prassi e una serie di formule che possono apparire curiose ed evasive. La mia politica? È quella del Pater noster. La riflessione teologica recente permette di riformulare il modo di agire di don Bosco e comprenderne il senso profondo, che non è, come ingenuamente può sembrare disimpegno, “fuga o contemptus mundi”, alienazione. Al contrario i salesiani si sono trovati, senza forse averci molto riflettuto prima, in pieno, sulla traiettoria programmatica della *Gaudium et spes* e della *Populorum progressio*. Il loro impegno per la promozione umana ha come campo specifico la educazione della gioventù, soprattutto di quella povera e bisognosa in qualsiasi modo e sotto qualsiasi cielo. [...] Le modalità sono quelle programmate dal Vat. II: niente anonimati, ma farsi conoscere per quelli che si è: non ostili, ma rispettosi di tutti, pronti a promuovere qualsiasi valore che negli altri ci appaia positivo, con pieno rispetto della coscienza altrui. Ma nello stesso tempo lasciare che gli altri ci vedano testimoni del vangelo che abbiamo ascoltato e radicato nella nostra vita.

Potrebbe sembrare un piano facile: troppo facile non volere lottare! In realtà, soprattutto oggi, non è facile trovare tanti giovani quanto vorremmo, capaci di far coincidere il loro ideale in un'attività che rinuncia a menar le mani; che programma il prendere atto di tutto, soprattutto delle ferite per aiutare a salire il livello sociale senza fratture. È difficile anche in concreto l'impianto di opere. Povertà in molti paesi vuol dire periferia urbana. E la cintura spesso vuol dire aree fabbricabili. In molte città non rimane alternativa: o comperare o accettare doni o affitti: Impiantare un'opera sociale, una scuola o un laboratorio significa polarizzare l'edilizia e valorizzare la zona. È il rischio delle opere di periferia; per quanto possano essere scrupolose le attenzioni dei salesiani e degli stessi donatori o sostenitori di una qualche opera si corre talora il rischio di trovarsi coinvolti in una marea che quasi sommerge.⁷⁵

⁷⁴ P. STELLA, *Il dramma di don Gerardo Lutte, il prete classista dei baraccati*, in *Archivio di Pietro Stella*.

⁷⁵ P. STELLA, *Due punti chiave nel caso Lutte*, in *Archivio di P. Stella*. NB La questione delle “grandi” strutture per i giovani poveri, appare in quanto oggetto di critica negli anni della contestazione. In più, viene giustamente criticata l'ambiguità dei rapporti dei salesiani con il conte Gerini, le cui conseguenze avranno risvolti etici, economici e giudiziari fino ai tempi recenti.

Passati in parte gli anni delle forti contrapposizioni, nel sessennio 1972-78 si fece notare l'impegno del consigliere per la formazione, don Egidio Viganò, che rivolse la sua attenzione sia alla parte organizzativa che alla riforma accademica. Le sue linee d'intervento promuovevano l'interdisciplinarietà, in quanto egli percepiva i rischi di compartimenti stagni, di chiusure e di false autonomie. Per Viganò la "pastoralità" è la dimensione che è specificamente salesiana e idonea a essere la ragione motrice dell'interdisciplinarietà al PAS, divenuto nel 1973 l'Università Pontificia Salesiana.⁷⁶

Sembra che le concrete ricadute dei concetti dell'interdisciplinarietà di Viganò fossero alquanto modeste. Pietro Braido, preside dell'ISP nel periodo 1972-74 e rettore dell'UPS negli anni 1974-77, valuta la situazione del post '68 tra i due estremi della fuga utopica in avanti e della stasi delle troppe cautele.⁷⁷ Nella Facoltà di Scienze dell'Educazione (FSE) l'interdisciplinarietà era un concetto generalmente accettato, di cui, però, non si condividevano la stessa definizione e metodologia. I tempi della collaborazione interdisciplinare attorno al manuale *Educare* si conclusero⁷⁸ e nel postconcilio sarebbe più appropriato parlare piuttosto di una multidisciplinarietà, in quanto il contesto dei contrasti, degli abbandoni e dei tentativi di far funzionare il difficile modello organizzativo collegiale dell'UPS non permetteva di più.⁷⁹

Roberto Giannatelli, decano dal 1974 al 1980, descrive le iniziative di quegli anni piuttosto con l'aggettivo "interideologico" che "interdisciplinare". Nella categoria ricadono i convegni sull'insegnamento della religione nelle scuole di Stato, sull'educazione politica e sul pluralismo culturale che, nel pensiero del decano, risentirono «del clima conflittuale proprio di

⁷⁶ Cfr. E. VIGANÒ, *Lettera a don Luigi Ricceri Gran Cancelliere del P.A.S.* (24 agosto 1972), in R. GIANATELLI (ed.), *Don Egidio Viganò all'Università Salesiana. Discorsi, linee operative, testimonianze del VII Successore di don Bosco*, UPS, Roma 1996, 24-44.

⁷⁷ Cfr. BRAIDO, *Per una storia dell'educazione giovanile*, 288-306.

⁷⁸ Cfr. P. BRAIDO (ed.), *Educare. Sommario di scienze pedagogiche*, 3. vols., PAS Verlag, Zürich ¹1956 ²1962-64.

⁷⁹ Circa gli abbandoni si noti l'uscita dalla Congregazione di due presidi dell'ISP: don Ladislao Csonka nel 1969 e Manuel Gutiérrez nel 1971. In questo contesto si può considerare molto eufemica l'espressione "un'accentuata mobilità del personale" riferendosi alla FSE in R. GIANATELLI, *La FSE nel periodo 1965-1980*, in G. MALIZIA - E. ALBERICH (eds.), *A servizio dell'educazione. La Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana*, LAS, Roma 1984, 54. Cfr. anche *Ibid.*, 50-55; MIDALI, *Frammenti di vita salesiana*, 158-161; C. NANNI, *Pietro Braido, Decano della FSE e Rettore dell'UPS*, in NANNI et al. (eds.), *Pietro Braido*, 96-102.

quel tempo».⁸⁰ Anche la struttura della rivista “Orientamenti Pedagogici” di quegli anni non denota lavori di sintesi interdisciplinare. I curricoli della FSE nella riforma del 1970 rivelano la cura della scientificità e dell’autonomia di ogni disciplina, anche se Braido insiste nel chiamarla «articolazione tendente all’unificazione aperta al pluralismo».⁸¹ Pure l’adozione di una *strategia delle discipline comuni* per tutti i curricoli è piuttosto segno di una multidisciplinarietà che dimostrazione di una logica interdisciplinare.⁸² Infine tra i corsi non appare neanche uno di sistema preventivo o di pedagogia salesiana e lo stesso Braido dopo il triennio del suo servizio come rettore dell’UPS non si dedicò più né alle questioni dell’interdisciplinarietà né all’insegnamento della filosofia dell’educazione, versando progressivamente tutte le sue energie nello studio della storia di don Bosco e della catechesi.⁸³

4.2. Linee pedagogiche nel magistero salesiano attorno al Concilio Vaticano II

4.2.1. *Lettere di Renato Ziggiotti nella logica della mondializzazione del carisma*

Renato Ziggiotti, successore di Pietro Ricaldone e alla guida della Congregazione dal 1952 al 1965, era una persona umile, coraggiosa, realista, aperto alla ventata di aria fresca del Concilio, fedele a don Bosco e sinceramente preoccupato di far crescere la sua Opera nei tempi nuovi. Don Ricceri sintetizza il suo agire attorno al tratto della “semplicità simpati-

⁸⁰ GIANNATELLI, *La FSE nel periodo 1965-1980*, in MALIZIA - ALBERICH (eds.), *A servizio dell’educazione*, 52. Per i convegni menzionati cfr. B. BELLERATE - G.C. MILANESI (eds.), *Educazione e politica*, SEI, Torino 1976; B. BELLERATE (ed.), *Pluralismo culturale ed educazione*. Atti del 3° colloquio interideologico promosso da «Orientamenti Pedagogici», tenutosi a Roma l’8-9 dicembre 1978, Orientamenti Pedagogici, Roma 1979.

⁸¹ [P. BRAIDO,] *Rinnovamento di una Facoltà di scienze dell’educazione*, in «Orientamenti Pedagogici» 17 (1970) 4, 1044.

⁸² Cfr. *Ibid.*, 1046. Le discipline comuni erano Filosofia dell’educazione, Teologia dell’educazione, Psicologia generale e dinamica, Psicologia dello sviluppo umano, Storia della pedagogia e dell’educazione, Metodologia pedagogica generale, Politica dell’educazione, Sociologia dell’educazione.

⁸³ Cfr. NANNI, *Pietro Braido, Decano della FSE*, in NANNI et al. (eds.), *Pietro Braido*, 102 e la bibliografia aggiornata su *Pietro Braido (1919-2014)*, in bit.ly/csdb-unisal-it-braido.

ca” a seguito di Rua, Rinaldi e Cimatti, di cui fu discepolo.⁸⁴ A motivo delle restrizioni imposte dal regime fascista e della guerra mondiale, il rettor maggiore precedente non aveva potuto fare molte visite nelle ispettorie. Ziggìotti, invece, portò la Congregazione negli anni '50 ad una consapevolezza della mondialità dell'educazione salesiana. Il suo proposito: «Farò tutto il possibile per andare a visitare anche le ispettorie e le case più lontane»⁸⁵ si concretizzò in una sequenza di visite alle case salesiane di tutti i continenti, con un'attenzione particolare alle case di formazione. Le visite erano finalizzate sia a creare un senso di unità attorno al rettor maggiore, che alla conoscenza delle specificità dei diversi contesti culturali ed educativi.

Il senso di appartenenza al carisma si riscontra anche nelle sue lettere circolari. Come nel caso di Albera, si nota un uso molto frequente dell'aggettivo possessivo “nostro/a/i/e”, che viene riferito a diversissimi termini come famiglia, case, confratelli, vita, allievi, preghiere, vocazione, regole, scuole, fratelli, apostolato, Congregazione, gioventù, per menzionare i più frequenti.⁸⁶ La prima lettera circolare che il nuovo rettor maggiore invia contiene la sintesi dell'operato educativo di quegli anni: cura della formazione e della vita spirituale e soprattutto l'importanza strategica delle compagnie viste come «via regia per coltivare lo spirito religioso, la frequenza dei S. Sacramenti, la familiarità, l'allegria, il sistema preventivo, l'intesa amichevole tra i ragazzi e l'amore allo studio, al lavoro, alla disciplina».⁸⁷ L'atmosfera di ricostruzione e della crescita degli anni '50 si fa sentire anche nel tono delle lettere. Per Ziggìotti è l'ora dell'azione, dell'audacia apostolica di don Bosco, delle grandi costruzioni, della moltiplicazione delle vocazioni consacrate per venire incontro a tante esigenze del mondo. Alcune espressioni testimoniano proprio l'epoca e lo stile educativo:

Dobbiamo essere audaci nel bene, con la santa audacia di san Giovanni Bosco. I giovani non amano i mezzi termini: o si educano all'eroismo del bene o in fiacciscono nella stagnante mediocrità e diventano scettici. Gli educatori che credono di essere aggiornati quando assecondano i gusti deteriori degli allievi, saranno domani disprezzati e derisi; la stima dei giovani va a chi esige sforzo, sacrificio, rinuncia, a chi addita mete nobili e generose e li aiuta sapientemente

⁸⁴ Cfr. R. ZIGGIOTTI, *Tenaci, audaci e amorevoli. Lettere circolari ai Salesiani di don Renato Ziggìotti*. Introduzione, parole chiave, indici e appendici statistiche a cura di Marco Bay, LAS, Roma 2015, 13-17.

⁸⁵ R. ZIGGIOTTI, *Lettera del Rettor Maggiore*, in ACS 33 (1953) 176, 4.

⁸⁶ Cfr. ZIGGIOTTI, *Tenaci, audaci e amorevoli*, 26.

⁸⁷ R. ZIGGIOTTI, *Lettera del Rettor Maggiore*, in ACS 32 (1952) 169, 8.

a raggiungerle. Non preoccupiamoci di rendere facile e amena la vita dei nostri allievi, ma piuttosto di suscitare entusiasmo per l'arricchimento dell'anima nella vita della grazia, nell'acquisto delle virtù necessarie nella vita: la giustizia, la forza, la carità, il dominio di sé, l'emulazione nel bene. [...] Ora le palestre di tale ginnastica morale dove le troviamo se non nelle compagnie religiose fiorenti?⁸⁸

Nonostante i cambiamenti avvenuti nella società e nella Chiesa negli anni '50 e l'accresciuta consapevolezza circa le diversità dei contesti, la leadership della Congregazione proseguì nella linea di Ricaldone, tradizionale e centralizzata, fino al Capitolo generale 19 nel 1965, che si svolse nella nuova sede del PAS durante il Concilio Vaticano II. Nel Capitolo precedente del 1958, infatti, risulta ancora evidente il "vecchio stile", sia per le modalità di svolgimento, sia per le tematiche trattate.⁸⁹ Anche se nomina la "sana modernità", il Capitolo si descrive come una «manifestazione di intensa salesianità e di totale e incondizionata adesione agli insegnamenti e alle direttive del nostro santo fondatore e padre. Una sola aspirazione infatti animava i capitolari: quella di attenersi con assoluta fedeltà allo spirito delle nostre costituzioni e regolamenti, alle nostre tradizioni».⁹⁰

Oltre alle disposizioni che riguardano le abituali tematiche del collegio salesiano, come le vacanze, la presenza del direttore, la questione della seconda messa della domenica, del cinema e dei divertimenti o delle preghiere quotidiane uniformate in tutto il mondo, appaiono alcune accentuazioni che valorizzano la santità giovanile sotto l'impulso della canonizzazione di Domenico Savio. In particolare si mettono in luce le ricche attività delle compagnie salesiane e la loro struttura organizzativa: il Centro Internazionale Compagnie, dipendente e coordinato dal direttore spirituale generale, con una ricca proposta di materiali per l'animazione delle attività attraverso riviste e pubblicazioni; le Federazioni ispettoriali, centro di organizzazione per le compagnie a livello delle singole ispettorie sotto la guida di un delegato ispettoriale; la Confederazione internazionale delle compagnie,

⁸⁸ *Ibid.*, 7.

⁸⁹ Braido commenta: «Il Capitolo Generale 18 del 1958 non riflette in profondità le trasformazioni recenti avvenute nella società. Per quanto riguarda gli oratori festivi e i mezzi di comunicazione sociale e ancor più l'educazione negli internati si sentono discorsi quasi identici a quelli dei Capitoli precedenti, a sua volta eco delle risoluzioni normative degli anni '20 e successivi». Cfr. P. BRAIDO, *Le metamorfosi dell'Oratorio salesiano tra il secondo dopoguerra e il Postconcilio Vaticano II (1944-1984)*, in «Ricerche Storiche Salesiane» 49 (2006) 319.

⁹⁰ *Il XVIII Capitolo Generale della nostra Società*, in ACS 39 (1958) 203,

ecc.⁹¹ In questo senso si può percepire anche il possibile sviluppo del PAS: in quanto Università che professionalizza il lavoro dell'educazione salesiana, nel CG18 si prospetta l'apertura della Facoltà di Lettere Classiche (rispondendo alle esigenze dei licei classici) e un'altra novità avrebbe dovuto essere la Facoltà di Musica, come concretizzazione di un aspetto tipico dell'educazione salesiana. Al Capitolo, il rettore si esprime a proposito:

Ci pare quindi quanto mai opportuno che a fianco dell'Istituto Superiore di Pedagogia, che già possediamo, abbia a sorgere un Istituto di Lettere Cristiane per formare il personale insegnante nelle nostre scuole, secondo il pensiero di don Bosco, e ad integrazione degli studi teologici, e un Istituto di Musica, almeno per i gradi inferiori, al fine di mantenere quelle caratteristiche proprie del nostro spirito.⁹²

Ultimo punto richiamato dal rettor maggiore fu «la gonfiatura della cultura. Manteniamoci nell'umiltà del sapere, della ricerca e della comunicazione della propria scienza. *Deus superbis resistit*, e questa è la peggiore specie di superbia: l'orgoglio intellettuale».⁹³ In questo senso si insiste sulla scelta del personale per il PAS, «nostro massimo istituto di cultura religiosa»:

Essi debbono eccellere non solo per le capacità intellettuali e le attitudini didattiche, ma soprattutto per le doti morali, per le virtù religiose, per spirito salesiano, per equilibrio e buon criterio. Da tale scelta dipende in parte notevole l'avvenire della nostra Società. Una scelta erronea difatti potrebbe avere conseguenze gravissime per la delicata posizione di privilegio, oltre che di responsabilità, in cui si troverebbero tali elementi, quando venissero addetti a case di formazione.⁹⁴

Gli anni '50 furono caratterizzati dalla crescita del personale salesiano, delle case e delle presenze in virtù della stabile impostazione organizzativa dei tempi precedenti. E anche se sembrava che il blocco delle solide e

⁹¹ Cfr. *Ibid.*, 33-34. Per la ricchezza dell'offerta formativa cfr. le riviste "Le Compagnie", poi suddivisa in "Le Compagnie. Edizione soci - nuova serie" e "Le Compagnie. Edizione assistenti" che ha continuato come "Compagnie Dirigenti". Inoltre c'è la serie dei "Quaderni delle Compagnie"; i quattro volumi del *Cantiere Compagnie*, Centro Internazionale Compagnie, Torino, 1958-1961; o i volumi ripubblicati dal Centro Internazionale Compagnie di Torino nel 1954 di P.G. GRASSO, *Le compagnie come risposta alla psicologia giovanile*, A.M. STICKLER, *Le compagnie alla luce degli ultimi documenti pontifici*; E. VALENTINI, *Attualità ed efficacia pedagogica delle Compagnie*.

⁹² Cfr. *Il XVIII Capitolo Generale della nostra Società*, in ACS 39 (1958) 203, 83

⁹³ *Il XVIII Capitolo Generale della nostra Società*, in ACS 39 (1958) 203, 18.

⁹⁴ *Ibid.*, 39.

indiscutibili tradizioni salesiane fondatesi attorno ai volumi delle *Memorie Biografiche* e alla collana *Formazione salesiana* di don Ricaldone fosse un insieme armonico e quasi indistruttibile, tuttavia non fu così. Da un lato le aperture al ripensamento del Concilio misero in dubbio l'impianto ricaldoniano, dall'altro, e ancora prima del Concilio, si notava che la nuova generazione di salesiani con consapevolezza storico-critica cominciava a mettere in questione la tradizionale interpretazione della storia, dell'educazione e del carisma salesiano.

Il primo gruppo di riflessione storico-critica si costituì a Lione, dove Francis Desramaut cominciò a studiare le fonti salesiane con il metodo storico-critico, animando il *Groupe lyonnais de recherches salésiennes*. La prima pubblicazione sull'evoluzione della regolamentazione nella Congregazione risale al 1953. Seguirono poi le traduzioni delle biografie giovanili di don Bosco. Ma il volume più importante, che ebbe un impatto profondo sugli studi salesiani, fu la sua tesi di dottorato sul primo volume delle *Memorie Biografiche* intitolata *Les Mémoires I de Giovanni Battista Lemoyne. Étude d'un ouvrage fondamental sur la jeunesse de saint Jean Bosco*, pubblicata nel 1962.⁹⁵ Più tardi Desramaut si fece conoscere nel 1967 con la pubblicazione del volume *Don Bosco et la vie spirituelle* presso la collana di Biblioteca della spiritualità dell'editrice Beauchesne.⁹⁶ Il volume sarebbe stato successivamente tradotto in italiano, spagnolo, inglese, tedesco e polacco. Pian piano le modalità di pensiero critico si fecero strada e attraverso il ricorso al contributo di esperti studiosi influenzarono le discussioni dei Capitoli generali incentrati sul ripensamento del carisma.

4.2.2. La parziale svolta non attuata del CG19

Come si è detto, seguendo l'esempio del Concilio al Capitolo del 1965 fu invitata una ventina di esperti, tra i quali due coadiutori. Si deve notare che tra questi undici erano specialisti in campo educativo. La quasi totalità degli esperti erano studiosi in ambito accademico e solo pochi erano educatori "a tempo pieno".⁹⁷ Il termine "esperto" perciò accentuava maggior-

⁹⁵ Cfr. F. DESRAMAUT, *Les Mémoires I de Giovanni Battista Lemoyne. Étude d'un ouvrage fondamental sur la jeunesse de saint Jean Bosco*. Thèse de doctorat en théologie présentée à la Faculté de Théologie de Lyon, Maison d'Études Saint-Jean-Bosco, Lyon 1962.

⁹⁶ Cfr. F. DESRAMAUT, *Don Bosco et la vie spirituelle*, Beauchesne, Paris 1967.

⁹⁷ Cfr. CG19 (1965), 362-366.

mente il ruolo dello studio più che la prassi, la facilitazione, l'animazione o il governo. Il ruolo dell'esperto facilitatore viene proposto dal classico *Dizionario di Pastorale* del 1972 curato da Karl Rahner che, riflettendo l'atmosfera postconciliare, dice: «Ciò che riguarda tutti deve pure esser deciso da tutti. In conformità a tale fondamento giuridico per principio tutti sono competenti riguardo al piano pastorale. [...] Compito degli esperti e dei dirigenti è quello di render capaci tali persone di progettare da sé i necessari cambiamenti e di attuarli».⁹⁸ Nella Congregazione l'identità dell'esperto come studioso si rafforzerà successivamente negli anni '80 nella collaborazione tra il Dicastero per la pastorale giovanile e la Facoltà delle scienze dell'educazione dell'Università Pontificia Salesiana come si vedrà nel capitolo successivo.

L'importanza data agli esperti studiosi si trovò in armonia con l'apertura conciliare alle scoperte scientifiche della *Gaudium et Spes*, con un ruolo speciale riconosciuto alla pedagogia, alla sociologia, alla politologia e alla progettazione sociale.⁹⁹ Il già citato *Dizionario di Pastorale* parla molto chiaramente dell'uso della progettazione nella voce sul piano pastorale:

Per mezzo della tecnica e della scienza oggi l'uomo è in grado di progettare in se stesso l'ambiente e la società, di manipolarli, di mutarli. [...] Tali mezzi sono pure a disposizione della Chiesa, in modo da poter consapevolmente esercitare una pianificazione del futuro e sviluppare la propria strategia.¹⁰⁰

I mezzi a disposizione della realizzazione del *piano* sono mezzi di comunicazione, finanze e istituzioni. La teologia appare più tardi solo nella posizione della "teoria della prassi".¹⁰¹ L'uso della progettazione viene motivato dalla critica all'utilizzo «di soluzioni parziali d'emergenza, ma esige invece una concezione di pastorale d'insieme».¹⁰² Nell'adozione quasi meccanica della progettazione sociale nella pastorale della Chiesa si può percepire l'entusiasmo

⁹⁸ N. HEPP, *Piano pastorale*, in K. RAHNER et al. (eds.), *Dizionario di Pastorale*, Queriniana, Brescia 1979, 567-568.

⁹⁹ Cfr. R. TONELLI, *Ripensando quarant'anni di servizio alla pastorale giovanile*, intervista a cura di Giancarlo De Nicolò, in «Note di Pastorale Giovanile» 43 (2009) 5, 14, 33-35 e P. SCABINI, *Creatività nello Spirito e programmazione pastorale*, in «Orientamenti Pastorali» 46 (1998) 5, 22.

¹⁰⁰ HEPP, *Piano pastorale*, 567. Degno di nota è il fatto che l'autore offra come bibliografia solo due volumi sul lavoro comunitario (*Gemeinwesenarbeit*) senza alcuni riferimenti di teologia pastorale.

¹⁰¹ Cfr. *Ibid.*, 568.

¹⁰² MÄHNER, *Pianificazione del territorio*, in RAHNER et al. (eds.), *Dizionario di Pastorale*, 565.

dell'epoca, la fiducia nella scienza e l'enfasi sui cambiamenti pratici che aspettavano di essere realizzati. Il decentramento dopo il CG19 portò effetti immediati soprattutto nell'ambito della pastorale giovanile, che stava acquisendo la sua importanza:

La tradizionale attenzione alle singole istituzioni, in precedenza propria dei membri del Consiglio superiore a esse deputati era "decentrata" e distribuita tra più responsabili, al centro e alla periferia: il nuovo Dicastero per la pastorale giovanile, gli uffici dipendenti o integrativi, le conferenze ispettoriali, le singole ispettorie e i loro organi tecnici e di animazione. ciò vale sia per l'oratorio che per l'attività catechistica, suo fine principale. La "Crociata" centralizzata era finita o prendeva un nuovo volto.¹⁰³

4.2.2.1. I contenuti del CG19 riguardanti l'educazione-pastorale

Il Concilio influiva sui lavori del Capitolo anche con il suo orientamento preminentemente pastorale. Tra i documenti già promulgati, i più utilizzati erano la costituzione *Sacrosantum Concilium*, il decreto *Inter Mirifica* e la costituzione *Lumen Gentium*.¹⁰⁴ Il rettor maggiore Luigi Ricceri ricorda così l'atmosfera di quei giorni: «Durante i lavori capitolari si è avuta la netta sensazione che tutti i presenti guardavano ansiosamente al Concilio Ecumenico Vaticano II. L'atmosfera di Roma ha evidentemente alimentato questo clima di tensione primaverile, colma di promesse».¹⁰⁵

Il CG19 è il primo Capitolo che esprime una consapevolezza delle svolte avvenute nel mondo giovanile e culturale del dopoguerra. La riflessione non si ferma nel constatare il fatto, ma si tenta anche di riformulare la prassi educativo-pastorale. I tentativi si possono riassumere in cinque aree: riorganizzazione delle strutture centrali di governo, ridimensionamento delle opere, aggiornamento della formazione, apostolato degli adulti e applicazioni concrete nell'educazione.

A livello di Consiglio generale si istituì *ad experimentum* il consigliere per la pastorale giovanile e parrocchiale, il quale accorpava sotto la sua responsabilità i settori di competenza dei precedenti consigliere scolastico, consigliere professionale e consigliere per gli oratori e le parrocchie. Ad altri sei nuovi consiglieri fu affidata l'animazione di un gruppo di ispet-

¹⁰³ P. BRAIDO, *Le metamorfosi dell'Oratorio salesiano*, 2006, 337.

¹⁰⁴ Cfr. M. WIRTH, *Da Don Bosco ai nostri giorni. Tra storia e nuove sfide (1815-2000)*, LAS, Roma 2000, 438.

¹⁰⁵ CG19 (1965), 5-6.

torie di una regione geografica per la necessità del decentramento anche nell'ambito educativo-pastorale.

Il Capitolo generale ha creduto opportuno affidare a un unico consigliere tutta la pastorale giovanile e quella parrocchiale per i loro stretti rapporti. [...] Il consigliere incaricato curerà la formazione generale sotto l'aspetto religioso, morale, intellettuale in tutte le case salesiane (oratori, convitti, esternati, pensionati, centri giovanili, circoli, compagnie, associazioni giovanili varie), salvo le competenze degli ispettori e la collaborazione del consigliere incaricato del gruppo di ispettorie, per quanto riguarda la parte strettamente locale di carattere organizzativo, tecnico, scolastico, professionale, ecc.¹⁰⁶

Con i cambiamenti a livello di Consiglio generale si tendeva a valorizzare le specificità delle regioni, a decentrare il governo della Congregazione a livello mondiale e, al tempo stesso, a tenere unite le varie dimensioni e strutture educativo-pastorali. Anche a livello ispettoriale alla struttura del consiglio furono aggiunti i delegati per i vari ambiti e le commissioni di esperti. Solo a livello locale si mantenne obbligatoria la tradizionale struttura del consiglio: *de jure* ne facevano parte il direttore, il prefetto, il parroco, il catechista, il preside e non più di tre consiglieri, di cui uno poteva essere il direttore dell'oratorio festivo.¹⁰⁷ Solo il Capitolo generale speciale nel 1971-72 darà in seguito alle ispettorie la responsabilità di stabilire a livello locale i ruoli che si giudicassero opportuni.¹⁰⁸

Il Capitolo decise di costituire un Centro di Studi Storici Salesiani per illustrare meglio l'opera educativa di don Bosco e un Centro di Pastorale della Gioventù che avrebbe dovuto applicare le decisioni del CG19, lavorare in unione con l'Istituto di Pedagogia del Pontificio Ateneo Salesiano, coordinare le varie attività della pastorale dei giovani ed elaborare un *Trattato dell'educazione salesiana del nostro tempo*.¹⁰⁹

La seconda area di riflessioni concerneva il "ridimensionamento", un concetto che ebbe fortuna nel CG19 perché rispondeva a un desiderio diffuso nella Congregazione. Il principio generale fu la semplificazione delle case troppo grandi e la riduzione del numero delle opere troppo piccole. Per quanto concerne il tipo di opera, il collegio salesiano sembrava essere entrato in crisi sia nella percezione dei salesiani, sia nella percezione degli

¹⁰⁶ *Ibid.*, 24.

¹⁰⁷ Cfr. *Ibid.*, 37-38.

¹⁰⁸ Cfr. CGS (1972), n. 708.

¹⁰⁹ Cfr. CG19 (1965), 201.

allievi.¹¹⁰ Il Capitolo quindi valorizzò soprattutto l'oratorio: «Si rivolgano cure specialissime all'opera "primordiale" dell'oratorio, opportunamente aggiornata e ridimensionata [...] perché riesca ad attrarre e servire il maggior numero di giovani, con varietà di istituzioni (centri giovanili, clubs, associazioni varie, corsi, scuole serali...)».¹¹¹ Nel capitolo sull'oratorio si afferma che «l'oratorio non deve limitarsi alla massa giovanile che lo frequenta, ma deve diventare lo strumento pastorale per l'avvicinamento di tutta la gioventù, aprendosi con spirito di dialogo e missionario a tutti i giovani della parrocchia, della zona, della città, ossia dei lontani».¹¹² Esso doveva avere un preciso programma educativo rispondente alla mutata psicologia dei giovani e aderente alle fasi dell'età evolutiva.¹¹³ In qualche modo fu rivalorizzata anche la parrocchia, nella quale si poteva lavorare pastoralmente in spirito salesiano inserendosi negli ampi orizzonti dell'apostolato ecclesiale, ma con un'attenzione speciale all'evangelizzazione dei giovani.¹¹⁴ Con il cresciuto interesse per il mondo del lavoro furono incoraggiati anche i pensionati per i giovani lavoratori e le scuole professionali. Gli atti parlano di «scuole di ogni tipo, non solo classiche, ma soprattutto professionali e tecniche».¹¹⁵ Agli ispettori fu chiesto un «piano di ridimensionamento tenendo conto del numero dei confratelli, delle particolari condizioni dei luoghi e dei tempi, delle possibilità del futuro, della gerarchia e dell'attualità delle opere stesse».¹¹⁶

Un terzo tema sentito dai capitolari afferisce all'ambito della formazione e viene riassunto nella parola chiave "qualificazione" dei salesiani. La qualificazione significava primariamente acquisizione delle competenze necessarie per la missione nel mondo attuale. Nella presentazione dei documenti del Capitolo, il rettor maggiore non aveva il timore di chiamare

¹¹⁰ Il 72% degli ex-allievi delle case di tutta Italia preferiva l'educazione in famiglia da genitori buoni e normalmente dotati rispetto all'educazione collegiale anche ben organizzata con buoni educatori. Tra gli aspetti più negativi dell'educazione salesiana si menzionano soprattutto: preparazione irrealistica alla vita, repressione della personalità, obbligatorietà esagerata nelle pratiche religiose, eccessiva disciplina e impreparazione ai rapporti tra i sessi. Cfr. P.G. GRASSO, *La Società Salesiana tra il passato e l'avvenire. Risultati di un'inchiesta tra ex allievi salesiani*, Edizione extra-commerciale riservata, [s.e.], Roma 1964, 45-152.

¹¹¹ CG19 (1965), 103.

¹¹² *Ibid.*, 137.

¹¹³ Cfr. *Ibid.*, 137.

¹¹⁴ Cfr. *Ibid.*, 130-132.

¹¹⁵ *Ibid.*, 103.

¹¹⁶ *Ibid.*, 44.

“candida illusione” l’atteggiamento che sosteneva la sufficienza di un poco di buona volontà per fronteggiare le esigenze delle opere.¹¹⁷ Seguendo la linea del Concilio, anche la Congregazione si aprì al mondo della scienza. Luigi Ricceri fece un appello dicendo: «Ormai ogni manifestazione della nostra attività reclama gente qualificata in campo teologico, liturgico, filosofico, pedagogico, scientifico, tecnico, scolastico, artistico, ricreativo, amministrativo».¹¹⁸ Sembra che l’attenzione alla qualificazione fosse un’espressione della “svolta antropologica” conciliare, che sottostava anche all’idea del ridimensionamento delle opere a misura d’uomo.¹¹⁹

Accanto alle tematiche dell’educazione-pastorale, denominata ancora “apostolato giovanile”, si aggiunse la riflessione sulla formazione cristiana e prosociale degli adulti, che forma il quarto *focus* del CG19. Tra le aree tradizionali come l’assistenza alle FMA, ai Cooperatori, agli Exallievi e le missioni *ad gentes* si inserirono sei nuove aree: la parrocchia, la catechesi per gli adulti, l’apostolato familiare, la formazione degli insegnanti laici, la pastorale operaia e la comunicazione sociale. In queste tematiche risuonano i temi delle encicliche *Mater et magistra*, *Pacem in terris* e del decreto conciliare *Inter mirifica*.¹²⁰ Tutte queste aree furono affidate a un consigliere del Consiglio superiore. Questo allargamento del campo d’azione non fu un fatto secondario, perché aumentò le possibilità e anche gli impegni pastorali della Congregazione. Don Juan Vecchi, nel 1991, ha così valutato i cambi avvenuti dagli anni ’60 in poi: «Il mondo degli adulti non è più marginale nel nostro impegno e la loro cura religiosa, per richiesta delle Chiese o per motivi congiunturali, ci occupa tanto quanto l’educazione della gioventù».¹²¹

Alcune tematiche più concrete sull’educazione riflettevano ancora la dominanza del paradigma collegiale e la sua poca compatibilità con il vivo senso della libertà dei giovani degli anni ’60. Il collegio era ancora lo schema di riferimento sottinteso alle problematiche dell’apostolato giovanile. Il fatto lo si può notare, ad es. nella presentazione degli atti del CG19 da parte del rettor maggiore, nell’omissione del collegio laddove si tratta del

¹¹⁷ Cfr. *Ibid.*, 5.

¹¹⁸ *Ibid.*, 5.

¹¹⁹ *Ibid.*, 9-10.

¹²⁰ Cfr. GIOVANNI XXIII, *Mater et magistra* (1961), in CG19 (1965), 151; Id., *Pacem in terris* (1963), in *Ibid.*, 151 e *Inter mirifica* (1963), nn. 1-3, 9-10, 13-22 in *Ibid.*, 170-177.

¹²¹ J.E. VECCHI, *Pastorale, educazione, pedagogia nella prassi salesiana*, in *Il cammino e la prospettiva 2000*, SDB, Roma 1991, 12.

ridimensionamento delle opere¹²² e nell'eterogenea struttura dei documenti IX-XIX, riguardanti le varie opere educativo-pastorali, dove le scuole con convitti e semiconvitti sono indicate come uniche opere dell'apostolato giovanile.¹²³ Inoltre i temi concernenti la formazione dei giovani erano legati quasi esclusivamente alla vita del collegio: la vivace discussione sulla obbligatorietà della messa quotidiana e il relativo intervento del rector maggiore ebbe come risultato la riconferma della tradizionale prassi della messa quotidiana per gli interni con una sensibilità alle situazioni particolari che dovevano essere gestite dalle Conferenze ispettoriali.¹²⁴ Aree delicate o problematiche erano anche l'educazione all'amore e alla purezza, la coeducazione, la gestione del tempo libero e il tema delle vacanze degli interni.¹²⁵

4.2.2.2. L'applicazione del CG19 nell'area educativo-pastorale

Senza dubbio il CG19 è stato l'inizio di un nuovo cammino nella Congregazione. Egidio Viganò parla nel 1982 di non pochi «orientamenti anticipatori»¹²⁶ del Capitolo e Pasqual Chávez valuta, nel 2010, il CG19 come un «primo atto di consapevolezza comunitaria nella Congregazione riguardo al cambiamento che si sta operando nell'area giovanile e all'esigenza di riformulare la prassi educativo-pastorale tradizionale».¹²⁷ Vista l'importanza del Capitolo e il contenuto delle cinque aree di novità iniziate, diventa utile pertanto studiare anche la storia degli effetti concatenati alle idee introdotte, non solo la loro proclamazione puntuale.¹²⁸ Ci soffermiamo

¹²² Cfr. CG19 (1965), 9-13.

¹²³ Cfr. *Ibid.*, 101-201.

¹²⁴ Cfr. *Ibid.*, 188-189 e 338-341.

¹²⁵ Cfr. *Ibid.*, 194-199.

¹²⁶ E. VIGANÒ, *Il Capitolo Generale XXII*, in ACS 63 (1982) 305, 10.

¹²⁷ Cfr. P. CHÁVEZ VILLANUEVA, «E si commosse per loro perché erano come pecore senza pastore, e si mise a insegnare loro molte cose» (Mc 6,4). *La Pastorale Giovanile Salesiana*, in ACG 91 (2010) 407, 7.

¹²⁸ «La storia degli effetti» (ted. *Wirkungsgeschichte*) è un concetto chiave di Hans-Georg Gadamer introdotto nel suo scritto *Verità e metodo*. Qui lo useremo come un concetto interpretativo per cogliere la sequenza delle sfumature semantiche dei concetti chiave come educazione, pastorale, progetto, ridimensionamento, qualificazione, significatività etc., che sono collegati strettamente con il contesto nel quale sono sorti, con le interpretazioni successive date nei vari CG e nelle lettere dei Rettori Maggiori e infine con il modo della loro applicazione nella prassi. Cfr. H.-G. GADAMER, *Wahrheit und Methode. Grundzüge der philosophischen Hermeneutik*, Mohr, Tübingen 1960 e la

quindi prima a vedere i criteri dell'applicazione delle conclusioni del CG19 per poter poi notare il modo e l'effetto stesso dei concetti introdotti e delle decisioni prese.

Il rettor maggiore Luigi Ricceri, presentando gli atti del Capitolo, mette in rilievo alcuni criteri di applicazione per le sue conclusioni. Si possono riassumere in tre espressioni chiave: personalizzare le dottrine, collaborare e consigliarsi, ridimensionare le opere a misura d'uomo. Il primo criterio consiste nel «formarsi una mentalità più che un inventario di cose da praticarsi».¹²⁹ Lo strumento della personalizzazione indicato è la lettura approfondita individuale e comunitaria degli atti, in modo da favorire lo studio delle idee di fondo che animano i documenti.

Il secondo criterio è destinato soprattutto ai superiori, che dovrebbero usare una prudente gradualità nell'applicazione del Capitolo. Gradualità non improvvisata, ma guidata dalle norme emesse per evitare il pericolo di interpretazioni arbitrarie e della dispersione. Qui si cerca di applicare la preziosità del dialogo raccomandato dall'enciclica *Ecclesiam suam*.¹³⁰ Il dialogo viene posto in rilievo come prima qualità del superiore per favorire la collaborazione a vari livelli: nei settori particolari delle attività, nelle case salesiane, nelle ispettorie, nei gruppi di ispettorie e nella Congregazione.¹³¹

Il ridimensionamento, di cui si avvertiva la necessità, viene utilizzato come terzo criterio applicativo del CG19. La motivazione primaria che spinge verso un ridimensionamento delle opere educative non è la preoccupazione per l'attività stessa, ma l'attenzione al «bene autentico del Confratello».¹³² Il rettor maggiore scrive: «Prima di spingere per aumentare in numero e in dimensioni le opere già esistenti, dobbiamo sentire tutti, e struggente, la preoccupazione per l'uomo, per il religioso, per il salesiano, il prezioso protagonista di questa vertiginosa attività. [...] L'apostolato è una delicata operazione di anime. Non si può compierla con anime esauste».¹³³

Le richieste del ridimensionamento delle opere e del decentramento si proponevano di alleggerire la struttura organizzativa della Congregazio-

traduzione italiana ID., *Verità e metodo. Lineamenti di un'ermeneutica filosofica*, Bompiani, Milano 2000.

¹²⁹ CG19 (1965), 6.

¹³⁰ Cfr. PAOLO VI, *Ecclesiam suam* (1964), in *Ibid.*, 8.

¹³¹ Cfr. *Ibid.*, 7-9.

¹³² *Ibid.*, 9.

¹³³ *Ibid.*, 9-10.

ne, finalizzata al bene dei confratelli e allo svolgimento della missione nel mondo attuale, per la quale bisognava qualificarsi. Paradossalmente, sembra però che la trasformazione postconciliare abbia impegnato molte risorse umane e questo è avvenuto proprio nel periodo della prima seria crisi demografica del personale salesiano, i segnali della quale risalgono al 1963.¹³⁴ Pietro Braido notò che dopo il CG19 solo a livello mondiale «tra manuali e direttori da far comporre, Commissioni permanenti da istituire, Centri e Uffici da organizzare presso la direzione generale, di Istituti da erigere e di studi su particolari problemi da curare, si arrivava a quasi trenta unità».¹³⁵ Per arrivare a un certo decentramento erano impiegate molte risorse, destinate alla creazione di una organizzazione più strutturata. La configurazione delle Conferenze ispettoriali era tutta da costruire e impostare. Luigi Ricceri valutò nel CGS, sei anni più tardi, la situazione del personale parlando di «emorragia anche grave e talvolta quasi cronicizzata [...] dell'invecchiamento del personale e della sua inadeguatezza ai compiti precedentemente assunti».¹³⁶ Visti i nuovi compiti e strutture si stimò che «da ogni 2-3 sacerdoti salesiani bisogna ricavare un Dirigente».¹³⁷

Anche nel settore della pastorale giovanile la sfida di rendere l'oratorio più salesiano fu affrontata attraverso un decentramento partito dal centro. Il CG19 utilizzò strumenti di promozione a livello mondiale, di Conferenze ispettoriali, di ispettorie e di case. Si era pensato ad un Centro Oratori e ad una Consulta Centrale che avevano il compito di «uno studio accurato della situazione attuale degli oratori, delle possibilità di sviluppo, delle esigenze della Chiesa e della società, dell'inserimento dell'oratorio nella pastorale parrocchiale, la stesura del nuovo Regolamento generale degli oratori, la cura di una stampa organizzativa e lo scambio di studi e di esperienze intorno alla pastorale giovanile e alla vita oratoriana».¹³⁸

La conseguenza più immediata nell'area educativo-pastorale a livello centrale fu l'istituzione della figura del consigliere per la pastorale giovanile e del Centro di Pastorale Giovanile. Il primo consigliere eletto per la PG fu Gaetano Scrivo, già superiore dell'ispettoria Italia-Roma. Il Centro

¹³⁴ Per il numero allarmante degli abbandoni cfr. R. ZIGGIOTTI, *Lettera del Rettor Maggiore*, in ACS 44 (1963) 233, 13 e ID, *Lettera del Rettor Maggiore*, in ACS 44 (1963) 234, 16.

¹³⁵ P. BRAIDO, *Le metamorfosi dell'Oratorio salesiano*, 2006, 336.

¹³⁶ L. RICCERI, *Presentazione del Rettor Maggiore della "Relazione Generale sullo Stato della Congregazione"*, in CGS (1972), 570.

¹³⁷ *Ibid.*, 576.

¹³⁸ CG19 (1965), 139.

di Pastorale Giovanile fu avviato dopo il Capitolo, nel 1965, con il delegato Michel Mouillard, dell'ispettoria di Parigi. Come mezzo di animazione venne fondata la rivista "Note di Pastorale Giovanile", il cui primo numero uscì nel 1967. Secondo la richiesta del Capitolo, inoltre, nacquero all'interno dell'UPS il Centro Studi don Bosco (1973), sotto la direzione di Pietro Stella, e il Centro Studi Missioni Salesiane (1973), in vista della preparazione del centenario della prima spedizione missionaria. L'attenzione per l'educativo nelle pubblicazioni storiche dei Centri non ha però costituito un *mainstream* e il *Trattato dell'educazione salesiana del nostro tempo* pensato dal CG19 è rimasto un progetto sospeso. Quest'esito è probabilmente riconducibile anche al piccolo numero di esperti nel campo pedagogico e alla maggioritaria e crescente sensibilità pastorale (non esplicitamente educativa).¹³⁹ Da quanto si è visto sinora sembra che l'idea di un ridimensionamento alleggerente, connesso con la qualificazione dei confratelli, sia rimasto un pio desiderio e si sia piuttosto attuato un certo decentramento delle strutture centrali introducendo organizzativamente l'ambito della PG.

Il concetto di "pastorale giovanile" fu introdotto dal Capitolo e ha avuto applicazioni a livello di strutture di governo, ma la denominazione più usata nei documenti del CG19 era ancora quella di "apostolato giovanile".¹⁴⁰ In questo senso si può constatare ancora una sostanziale saldatura della Congregazione all'identità preconciliare dell'educazione cristiana dei giovani.¹⁴¹ Il CG19 parla dei principi ispiratori e dei contenuti più concreti della pastorale giovanile nel documento sulla *Formazione dei giovani*, che è ancora implicitamente legato alla struttura del collegio.¹⁴² «Del resto, in una visione formalmente cristiana della società allora ancora prevalente, l'azione educativa è vissuta e praticata in termini di azione apostolica. L'espressione "integrale formazione umana e cristiana", che potrebbe suscitare un certo dibattito, in realtà viene citata come ovvia e per nulla problematica».¹⁴³ Il cambiamento di mentalità e la personalizzazione ri-

¹³⁹ Cfr. P. BRAIDO, *Le metamorfosi dell'Oratorio salesiano*, 333.

¹⁴⁰ Cfr. i nomi per denominare le attività educativo-pastorali nei documenti IX-XIX in CG19 (1965), 101-201: l'apostolato giovanile, l'apostolato dei laici, l'apostolato sociale, l'apostolato salesiano, la cura, l'educazione, la formazione dei giovani, la preparazione cristiana e professionale per la vita.

¹⁴¹ Cfr. S. FRIGATO, *Educazione ed evangelizzazione. La riflessione della Congregazione salesiana nel Postconcilio*, in A. BOZZOLO - R. CARELLI (eds.), *Evangelizzazione e educazione*, LAS, Roma 2011, 70-72.

¹⁴² Cfr. CG19 (1965), 182-201.

¹⁴³ FRIGATO, *Educazione ed evangelizzazione*, in BOZZOLO - CARELLI (eds.), *Evangelizzazione e educazione*, 72.

chiamati da Ricceri richiedevano più tempo e maturazione. Il rettor maggiore Egidio Viganò, nel 1982, si esprime a riguardo della combinazione del preconciare e del conciliare al CG19 in questo modo: «La percezione delle esigenze del Concilio era, per la situazione storica generale, piuttosto limitata; non tutti, infatti, avevano ancora avuto la possibilità di cogliere il profondo rinnovamento ecclesiologicalo del Vaticano II. Tuttavia l'assemblea capitolare ne respirò l'atmosfera».¹⁴⁴ Il CG19 ha introdotto il concetto della pastorale giovanile e alcuni principi (conoscenza e rispetto del giovane, senso della libertà, senso sociale, senso di aderenza al mondo d'oggi, gradualità) che saranno ripresi in futuro, ma la concreta definizione dell'ambito della pastorale giovanile, dei suoi metodi, dei suoi strumenti e della mentalità educativo-pastorale per tutti i tipi di opere dovranno aspettare l'epoca posteriore al CG21 del 1978, segnata dal rettorato di Viganò e dal coordinamento della pastorale giovanile di Vecchi.

L'applicazione delle conclusioni molto ambiziose del CG19 fu quasi subito fermata per effetto della Lettera apostolica motu proprio *Ecclesiae Sanctae*, uscita un anno dopo la chiusura del Capitolo, che annunciava un Capitolo generale speciale per tutti gli istituti religiosi.¹⁴⁵ In effetti, il CGS costatava sei anni dopo: «Molto del CG19 è rimasto sulla carta».¹⁴⁶ Le riflessioni e lo sforzo creativo si spostarono quindi sulla preparazione del Capitolo generale speciale, distraendosi dall'attuazione concreta del CG19. Vecchi, venticinque anni più tardi, scrisse: «La riflessione del CG19 non ebbe una soddisfacente traduzione operativa [...]; la lettura della realtà e la prassi non sperimentarono cambiamenti di rilievo nella base della Congregazione».¹⁴⁷ La causa si può vedere anche nella invariabilità delle strutture locali (consiglio della casa) e nel modo di intendere le conclusioni del Capitolo: un "codice" per tutti con l'obbligo di applicazione e di adeguamento.¹⁴⁸

Gli effetti più grandi del CG19 furono quindi: il cambio del paradigma capitolare salesiano; la prima adozione delle idee e della mentalità del Concilio; l'istituzione di una struttura di governo che permetteva più dialogo e partecipazione e facilitò negli anni successivi lo svolgimento di non pochi

¹⁴⁴ VIGANÒ, *Il Capitolo Generale XXII*, 9.

¹⁴⁵ Cfr. *Ibid.*, 10.

¹⁴⁶ CGS (1972), n. 393.

¹⁴⁷ VECCHI, *Pastorale, educazione, pedagogia*, in *Il cammino e la prospettiva 2000*, 10.

¹⁴⁸ Cfr. VECCHI, *Pastorale, educazione, pedagogia*, in *Il cammino e la prospettiva 2000*, 16-18.

incontri preparatori per il CGS; infine la valorizzazione di studiosi esperti nei diversi campi della vita salesiana. Il CG19, in sintonia con il Concilio, mise in rilievo problematiche che, non senza rischi, sarebbero state trattate più tardi con lo strumento della progettazione educativo-pastorale: l'opzione per strutture educative aperte al territorio e al mondo (l'oratorio, la parrocchia, la catechesi per gli adulti, l'apostolato familiare, la pastorale operaia e la comunicazione sociale), il maggior ruolo della riflessione, la valorizzazione delle scienze umane, il modello comunicativo e organizzativo più decentralizzato. Unità e continuità a vari livelli della Congregazione saranno pensate, a partire dal CG19, più nel paradigma del progetto comune che è frutto del dialogo, che nel paradigma della fedeltà alla tradizione collegato con l'importanza della struttura collegiale. Nei paragrafi successivi si studierà lo scambussolamento degli anni posteriori al CG19 in connessione con il rinforzato bisogno di elementi unificatori nella prassi educativo-pastorale salesiana.

4.2.3. *Il processo del ripensamento del Capitolo generale speciale*

L'apertura conciliare alle scienze umane, percepite come relativamente autonome dalla teologia,¹⁴⁹ e la necessità di ripensamento del carisma salesiano si collocano in un generale atteggiamento di fiducia nelle soluzioni scientifiche. Le cosiddette *Radiografie* elaborate in preparazione al Capitolo generale speciale, che riassumono le tendenze di pensiero dei salesiani, «parlano continuamente di “integrazione”, “coordinamento”, “programmazione”, “pianificazione”, ecc. dell'azione pastorale salesiana dentro e fuori delle nostre case, nei suoi rapporti con la pastorale della Chiesa locale. Esse auspicano che il problema sia affrontato nella sua totalità e risolto opportunamente».¹⁵⁰ Il decentramento del governo come risposta alla diversità dei contesti, si sarebbe attuato mettendo in piedi istituzioni, dicasteri, *team*, gruppi e commissioni di esperti, seguendo la strada già aperta dal CG19 del 1965. Riflettendo il clima di generale ottimismo della fine degli anni '60, ci si fidava quasi ingenuamente del successo della proget-

¹⁴⁹ Cfr. *Gaudium et spes*, n. 36; *Gravissimum educationis*, n. 10 e *Apostolicam actuositatem*, n. 7.

¹⁵⁰ CGS - COMMISSIONI PRECAPITOLARI CENTRALI, *Ecco ciò che pensano i salesiani della loro congregazione oggi. “Radiografia” delle relazioni dei Capitoli Ispettoriali speciali tenuti in gennaio-maggio 1969*, Istituto Salesiano Arti Grafiche, Castelnuovo D. Bosco (AT) 1969, vol. 1, 108.

tazione, del confronto dialogico e dello studio. In questo modo il discorso sulla metodologia si collegava fortemente con il tema della progettazione: si pensava così di evitare l'estesa regolamentazione post-ricaldoniana e di rispettare la diversità dei contesti educativi.

Alcune iniziative di studio delle problematiche educativo-pastorali partivano anche dai vertici della Congregazione. Nel 1967 il consigliere per la pastorale giovanile sollecitò uno studio sulla situazione degli oratori, con inchieste nelle case e nelle ispettorie, allo scopo di elaborare direttive che dovevano «servire come norma alle Conferenze ispettoriali per la riorganizzazione di questo importantissimo settore dell'apostolato salesiano».¹⁵¹ Nel 1968, sotto la presidenza di don Ricceri, si svolsero tre convegni per studiare la situazione educativa e pastorale. Il convegno di Bangalore si soffermò soprattutto sulla problematica dell'oratorio, quello di Caracas sulla pastorale in termini generali e quello di Como in special modo sulla struttura del centro giovanile come risposta ai bisogni dei tempi, insieme a varie altre proposte.¹⁵² Le ricerche e anche il dibattito dei convegni fecero vedere l'ampiezza degli orizzonti aperti, che contrastava, però, con la poca traducibilità pratica delle indicazioni emergenti. Il rettor maggiore segnalò, nel 1969, la mancanza di un preciso programma educativo per le diverse età dei giovani e la necessità di perfezionare la catechesi, la liturgia, l'iniziazione dei soggetti migliori a impegni apostolici, l'impegno degli oratoriani nella società e nella Chiesa, anche attraverso il lavoro dei vari tipi di associazionismo.¹⁵³

Il rettor maggiore descrive nella sua lettera dell'ottobre 1968 il complesso iter in quindici passi da percorrere in nove tappe, che si prevedeva di realizzare entro i primi mesi del 1971.¹⁵⁴ Per intendere l'atmosfera nella quale si muoveva la riflessione educativo-pastorale della Congregazione in quegli anni, ci serviamo delle proposte inviate dai Capitoli ispettoriali svoltisi nel 1969, raccolte dalle commissioni precapitolari in quattro volumi.¹⁵⁵ Il primo tema trattato fu la richiesta di studi seri sullo spirito, la tradizione e il carisma della Congregazione per riscoprire lo spirito genuino di don

¹⁵¹ Cfr. L. RICCERI, *Lettera del Rettor Maggiore*, in ACS 48 (1967) 247, 47.

¹⁵² Cfr. L. RICCERI, *Lettera del Rettor Maggiore*, in ACS 49 (1968) 252, 9-25 e 31-86.

¹⁵³ L. RICCERI, *Lettera del Rettor Maggiore*, in ACS 50 (1969) 258, 32-34.

¹⁵⁴ Cfr. L. RICCERI, *Lettera del Rettor Maggiore*, in ACS 49 (1968) 254, 10-13.

¹⁵⁵ Cfr. CGS - COMMISSIONI PRECAPITOLARI CENTRALI, *Ecco ciò che pensano i salesiani della loro congregazione oggi*. "Radiografia" delle relazioni dei Capitoli Ispettoriali speciali tenuti in gennaio-maggio 1969, 4 voll., Istituto Salesiano Arti Grafiche, Castelnuovo D. Bosco (AT) 1969.

Bosco e per superare le divisioni su questioni fondamentali. Una grande parte dei confratelli si era espressa a favore del ripensamento,¹⁵⁶ ma le proposte concrete per attuarlo variavano quasi in ogni ispezione in merito all'oggetto, alla metodologia e agli strumenti da impiegare per lo studio.¹⁵⁷ Le proposte pervenute rivelavano due tendenze verso cui si muoveva il cambio di paradigma in corso: quella della continuità e quella dell'incomensurabilità tra il vecchio e il nuovo modello.

Nell'area educativo-pastorale le proposte erano ancora organizzate secondo il vecchio schema per tipo di opera, con un forte accento sul ripensamento generale delle strutture. Quasi unanime era l'accordo sulla salesianità dell'attività parrocchiale¹⁵⁸ e altrettanto fortemente era sentito il bisogno di prendere «in seria considerazione la primarietà dell'oratorio».¹⁵⁹ La validità della scuola come opera rispondente ai bisogni della società contemporanea fu riconfermata solo da otto ispezioni, ma sotto condizione di promuovere una profonda maturazione umana.¹⁶⁰ L'attualità della scuola professionale fu ribadita da undici ispezioni, le quali però non diedero indicazioni più specifiche. Dal numero e dall'articolazione delle proposte traspare l'intento dei confratelli di superare la stagnazione e l'isolamento dei collegi salesiani spostando l'attenzione a un altro tipo di opera. La strada del ripensamento generale della scuola e dell'internato salesiano fu meno percorsa. In merito alla modalità con cui occorreva gestire il cambiamento si preferiva piuttosto la strada della ristrutturazione flessibile e sperimentale, dell'inventiva, dell'apertura e della creatività.¹⁶¹ Vent'anni dopo Vecchi avrebbe espresso sinteticamente le tendenze dell'epoca stu-

¹⁵⁶ Cfr. *Ecco ciò che pensano i salesiani*, vol. 1, 1969, 46-47. Il valore numerico del 94% dei confratelli di venti Capitoli ispettoriali in favore del ripensamento è uno dei consensi maggiori raggiunti dai Capitoli Ispettoriali, poiché le domande che suscitano un interesse esplicito maggiore di 15 Ispettorie sono pochissime. Parlando in senso stretto bisogna ribadire che il dato non è statisticamente rilevante per le difficoltà dell'impostazione delle "radiografie" che analizzano materiali di strutturazione eterogenea e non hanno offerto alle Ispettorie un questionario fisso. Cfr. *Ecco ciò che pensano i salesiani*, vol. 1, VI-XI.

¹⁵⁷ Cfr. *Ecco ciò che pensano i salesiani*, vol. 1, 1969, 47-67.

¹⁵⁸ Il 94% dei confratelli di 27 Capitoli ispettoriali era d'accordo che «la parrocchia non è un'opera eccezionale della nostra attività salesiana». Cfr. *Ecco ciò che pensano i salesiani*, vol. 1, 1969, 176.

¹⁵⁹ Il 97% dei confratelli di 16 Capitoli ispettoriali era in sintonia con la frase citata. Cfr. *Ibid.*, vol. 1, 190.

¹⁶⁰ Cfr. *Ibid.*, vol. 1, 194-198.

¹⁶¹ Cfr. *Ibid.*, vol. 1, 142-144 e vol. 2, 55-58.

diata: «Alcune ispettorie in Europa hanno visto nelle parrocchie lo scampo dalla chiusura scolastica».¹⁶²

Il livello dei contenuti concreti dell'educazione e della pastorale era quasi totalmente ignorato. Il fatto è paradossale, perché nel tempo della svolta pastorale nella Congregazione la maggior parte del tempo era impiegata nelle discussioni sulle strutture. Ciò è interpretabile tenendo conto di alcuni elementi: la convinzione diffusa che il cambiamento delle strutture e l'introduzione della pianificazione razionale avrebbe migliorato la qualità dell'azione educativo-pastorale; la prevalente dinamica "contestataria" del tempo di crisi, che tendeva a confrontarsi con le grandi tematiche della vita e del mondo, tralasciando in parte i processi collaborativi e lenti, necessari per un cambiamento sostenibile.

I pochi contenuti educativo-pastorali emersi nelle "Radiografie" confermano l'apertura ai temi convergenti nel nuovo paradigma pastorale, senza però soffermarsi sull'applicazione dei principi. Emergevano soprattutto lo studio scientifico della realtà giovanile, i rapporti di dialogo e collaborazione nella comunità educativa, la promozione integrale del giovane, l'apertura sociale e politica, l'animazione del tempo libero, la catechesi e la formazione degli adulti.¹⁶³ Nella parte che parla delle costituzioni, solo tre ispettorie dell'Asia proposero di inserire un articolo sul sistema preventivo.¹⁶⁴ I due punti che suscitavano l'interesse maggiore furono le questioni emblematiche della libera partecipazione alla messa quotidiana¹⁶⁵ e l'apertura delle opere salesiane alla coeducazione.¹⁶⁶ Seguendo i dati delle "Radiografie" si può concludere che i Capitoli ispettoriali speciali in preparazione al CGS si concentrarono soprattutto sul cambiamento strutturale della Congregazione, tralasciando i temi propriamente educativi e pastorali.

4.2.4. Il Capitolo generale speciale e i temi educativo-pastorali

Le più di duecento giornate di intenso lavoro, dal giugno 1971 al gennaio 1972, nella nuova sede della Casa generalizia a Roma fanno del Capi-

¹⁶² VECCHI, *Pastorale, educazione, pedagogia, in Il cammino e la prospettiva 2000*, 13.

¹⁶³ Cfr. *Ecco ciò che pensano i salesiani*, vol. 1, 214-233.

¹⁶⁴ Cfr. *Ibid.*, vol. 4, 167.

¹⁶⁵ L'83% dei confratelli si è espresso al favore della messa quotidiana libera, Cfr. *Ibid.*, vol. 1, 225.

¹⁶⁶ L'82% dei capitolari era favorevole all'integrazione della coeducazione nelle opere salesiane, Cfr. *Ibid.*, vol. 1, 230-232.

tolo generale speciale il Capitolo più lungo della storia salesiana. Il CGS, secondo le indicazioni del Capitolo precedente, iniziò con la Relazione generale sullo stato della Congregazione presentata dal rettor maggiore. Nell'area educativo-pastorale, denominata ancora "azione salesiana", Ricceri elogiava l'impegno eroico, umile e semplice di molti confratelli per la gioventù povera, ma si soffermava anche abbondantemente sugli scarsi risultati di applicazione del CG19. La ridefinizione e il rilancio dell'oratorio e del centro giovanile aveva prodotto «poca cosa»¹⁶⁷ e i risultati del ridimensionamento «non furono brillanti».¹⁶⁸ Si constatava il blocco nell'apertura di nuove case, ma al lato opposto c'era una moltiplicazione di opere e una crescente «sproporzione tra personale e impegni di attività».¹⁶⁹ Il fine specifico del CGS era quello di formulare un testo nuovo delle costituzioni e dei regolamenti, conforme agli orientamenti conciliari. Essendo priorità del CGS quella della ridefinizione dell'identità è comprensibile che gli aspetti applicativo-operativi siano rimasti secondari.¹⁷⁰

Punto di partenza di tutto lo sforzo del CGS fu il «rivedere in profondità la nostra identità alla luce della realtà di oggi».¹⁷¹ L'identità dei salesiani legata all'attività educativo-pastorale si esprime nel termine "missione", lasciando la parola "fine", per sottolineare la dimensione della vocazione ricevuta da Dio all'interno della Chiesa, piuttosto che vederla come semplicemente posta da sé come un fine da raggiungere.¹⁷² La missione riguardava prioritariamente la salvezza dei giovani poveri e abbandonati senza riferimento alle attività e alle strutture, per sottolinearne l'integralità. Il rapporto tra la missione e la pastorale è definito così: «La "pastorale" è la concretizzazione operativa della missione sotto la guida dei "pastori"».¹⁷³ La pastorale giovanile salesiana viene espressa nell'ottica cristocentrica ed ecclesiocentrica conciliare con un unico obiettivo: la salvezza dei giovani. Perseguendolo si è in grado di «comunicare la vita divina, e rendere più umana la famiglia e la storia degli uomini».¹⁷⁴

Da quest'orizzonte unitario derivava poi la «priorità assoluta della pa-

¹⁶⁷ L. RICCERI, *Presentazione della "Relazione Generale sullo Stato della Congregazione"*, in CGS (1972), 574

¹⁶⁸ *Ibid.*

¹⁶⁹ *Ibid.*, 576.

¹⁷⁰ Cfr. J.E. VECCHI, *Verso una nuova tappa di Pastorale Giovanile Salesiana*, in *Il cammino e la prospettiva 2000*, Documenti PG 13, SDB, Roma 1991, 73.

¹⁷¹ Cfr. CGS (1972), VIII.

¹⁷² Cfr. *Ibid.*, n. 23.

¹⁷³ *Ibid.*, n. 30.

¹⁷⁴ *Gaudium et Spes*, n. 40, *Ibid.*, n. 60. Cfr. il n. 24.

storale giovanile»¹⁷⁵ con l'esigenza di applicare il criterio pastorale all'azione apostolica, al ridimensionamento delle opere (soprattutto i classici collegi) e all'aggiornamento delle comunità, che dovevano assumere una nuova mentalità.¹⁷⁶ Si è giunti fino a formulazioni coraggiose come questa: «È inammissibile, parlando in generale, che continui a esistere un'opera [...] pastoralmente inefficace».¹⁷⁷ La pastorale è diventata così una chiave di lettura integrale che congiunge la promozione umana e l'evangelizzazione. Per esprimere l'unicità della complessa missione salesiana si scelsero due espressioni complementari: “promozione integrale cristiana” e “educazione liberatrice cristiana”.¹⁷⁸ Se nel CG19 vi era stato il rischio che la pastorale potesse diventare una parola magica troppo generica, il CGS volle prevenire la tendenza al genericismo e approfondì alcune concretizzazioni del contenuto della pastorale.

Come prima specificazione, il Capitolo avvertì il bisogno di fornire un criterio per il rinnovamento, per regolare il rapporto tra il ritorno alle fonti e l'adattamento alle mutate condizioni dei tempi,¹⁷⁹ e lo trovò nella formula: “Il don Bosco dell'Oratorio”. Essa comportava il riferimento non al concetto di oratorio, ma alla persona di don Bosco che aveva svolto la sua “azione pastorale” nel ben cronologicamente definito oratorio di Valdocco, prima come semplice oratorio festivo, poi come “l'Oratorio” nella sua completezza e cioè comprendente anche l'internato, con le scuole classiche e professionali, e i luoghi annessi per le attività del tempo libero, culturali e ricreative.¹⁸⁰ Il criterio non poteva essere semplicemente lo spirito, troppo soggettivo, né le opere, esposte al pericolo di un'oggettivizzazione fossilizzante.¹⁸¹ Il criterio ideale era rappresentato da “don Bosco nell'Oratorio”, inteso come «la sintesi, la cifra riassuntiva delle geniali creazioni apostoliche del santo fondatore»,¹⁸² «fedele e dinamico, docile e creativo, fermo

¹⁷⁵ CGS (1972), n. 180.

¹⁷⁶ Cfr. *Ibid.*, nn. 344-348.

¹⁷⁷ *Ibid.*, n. 398. Cfr. anche FRIGATO, *Educazione ed evangelizzazione*, in BOZZOLO - CARELLI (eds.), *Evangelizzazione e educazione*, 2011, 73.

¹⁷⁸ Cfr. CGS (1972), n. 61.

¹⁷⁹ Cfr. *Ibid.*, nn. 192-194.

¹⁸⁰ Cfr. la successiva ricostruzione del criterio oratoriano nelle Costituzioni, articolo 40: «Don Bosco visse una tipica esperienza pastorale nel suo primo oratorio, che fu per i giovani casa che accoglie, parrocchia che evangelizza, scuola che avvia alla vita e cortile per incontrarsi da amici e vivere in allegria».

¹⁸¹ Cfr. CGS (1972), n. 194.

¹⁸² *Ibid.*, n. 195.

e flessibile a un tempo»,¹⁸³ che «rimane un modello di comportamento per tutti i suoi figli».¹⁸⁴

Nel ripensamento più concreto dell'educazione-pastorale salesiana, il CGS enucleò le seguenti aree suddivise nei rispettivi documenti: evangelizzazione e catechesi, rinnovamento pastorale dell'azione salesiana tra i giovani, pastorale parrocchiale, comunicazione sociale e missioni.¹⁸⁵ Nella strutturazione degli atti è chiaro che il punto di partenza è l'unica missione applicata a livello di opera con il medesimo criterio pastorale, per cui solo posteriormente si trattano le aree di azione. Interessante è il cambio di prospettiva che passa dalla divisione tradizionale per tipo di opere alle specifiche aree della missione, formulate con una logica più organica, che prepara quella delle dimensioni della progettazione sviluppatasi negli anni '80.

Il CGS definiva la pastorale salesiana non solo con le aree della missione, ma anche descrivendone le caratteristiche e gli atteggiamenti pastorali salesiani necessari. La pastorale era vista come servizio offerto ai giovani, caratterizzato da concretezza, totalità, comunitarietà ed ecclesialità.¹⁸⁶ I salesiani erano chiamati a essere pastori con l'atteggiamento della ricerca dei giovani anche fuori delle nostre opere, con l'atteggiamento dell'incontro, della presenza, della comprensione e del dialogo.¹⁸⁷ Solo dopo seguiva la parte che descriveva le strutture d'attuazione della pastorale.

Lo sforzo di ripensamento dell'azione salesiana in chiave pastorale, seguendo il Concilio, e l'accentuazione dell'impegno sociale portavano a emarginare il concetto dell'educazione, che è lo specifico della Congregazione secondo il CG19.¹⁸⁸ Il fatto lo si può notare nella poca importanza data ai temi educativi nelle "Radiografie" in preparazione al Capitolo.¹⁸⁹ Si può essere d'accordo con la valutazione posteriore di Vecchi, il quale afferma che «ci sono spunti educativi e molti motivi ispiratori sparsi qua e là. Ma ci vogliono ancora molti complementi, molte mediazioni, molte riorganizzazioni per farne qualcosa di applicabile da parte di operatori e

¹⁸³ CGS (1972), n. 197.

¹⁸⁴ *Ibid.*

¹⁸⁵ Cfr. *Ibid.*, nn. 175-306.

¹⁸⁶ *Ibid.*, nn. 350-359.

¹⁸⁷ Cfr. *Ibid.*, nn. 360-365.

¹⁸⁸ Il CG19 inizia il documento sull'apostolato Giovanile con queste parole: «La Congregazione Salesiana partecipa alla missione della Chiesa soprattutto con la sua azione educativa». Cfr. CG19 (1965), 101.

¹⁸⁹ Le "radiografie" si concentrano sulle opere, sulla vita consacrata, sulla formazione, sul governo e la parte specifica dell'educazione occupa solo meno del 3% dei quattro volumi. Per la parte sull'educazione cfr. *Ecco ciò che pensano i salesiani*, vol. 1, 213-233.

assimilabile da parte di destinatari».¹⁹⁰ Della pedagogia si riaffermano lo spirito, l'uso del sistema preventivo e il metodo in generale, con il rischio della ripetitività delle formulazioni già note. Si noti anche l'uso eterogeneo della parola educazione, che prende sfumature diverse secondo il contesto dell'evangelizzazione, dell'assistenza, dell'istruzione o della socializzazione, tanto da significare alla fine qualunque tipo d'intervento che richieda qualunque tipo di competenza.¹⁹¹ Nonostante la diminuzione dell'importanza della dimensione educativa, bisogna riconoscere che una delle idee introdotte dal CGS, che avrà sviluppi successivi, è stato il concetto della "comunità educativa" che, come pensata dal CGS, doveva essere costituita da salesiani e laici, giovani e genitori, operare nella logica della corresponsabilità in un clima di famiglia e periodicamente programmare e rivedere la sua azione.¹⁹²

4.2.5. *Gli effetti operativi del CGS*

Alla fine di quasi ogni documento del CGS si trova un capitolo intitolato "orientamenti operativi". Sotto la sezione che tratta della missione salesiana sono inserite oltre cinquanta indicazioni specifiche che riguardano compiti di studio e di qualificazione, decisioni per il cambio strutturale dell'azione pastorale, criteri per il ridimensionamento delle opere, la costituzione dei centri di studio, la creazione di équipes e la convocazione di convegni. Tra queste indicazioni appaiono come strumenti strategici anche la programmazione e la revisione degli obiettivi della pastorale, che dovevano essere fatte comunitariamente e con i laici collaboratori.¹⁹³ Con l'attenzione all'operatività, l'uso della programmazione e l'introduzione della comunità educativa, il CGS crea i presupposti per la formulazione più sistematica del progetto educativo-pastorale salesiano inteso come "strumento decisivo" nel Capitolo generale successivo del 1978.

L'eterogeneità dei contenuti e dello stile dei vari documenti non creava l'impressione di una facile traduzione operativa del Capitolo. Il rettor maggiore percepì il rischio e nella lettera di presentazione dei documenti si esprimeva contro la loro strumentalizzazione, scrivendo che il CGS

¹⁹⁰ VECCHI, *Pastorale, educazione, pedagogia*, in *Il cammino e la prospettiva 2000*, 18.

¹⁹¹ Cfr. *Ibid.*, 16.

¹⁹² Cfr. CGS (1972), n. 395.

¹⁹³ Cfr. *Ibid.*, n. 395. Cfr. anche i nn. 340 e 480.

con l'insieme dei suoi Documenti è un *corpus* armonico inscindibile, anche se non tutti hanno lo stesso valore normativo e se per forza di cose i Documenti e gli Orientamenti hanno spesso una stesura stilistica diversa, un'angolazione dei problemi e una presentazione redazionale varia l'una dall'altra: ma, anche se talvolta può mancare l'omogeneità, c'è sempre l'organicità globale tra i singoli Documenti. Non viene meno per questo la loro validità.¹⁹⁴

L'esecuzione del numero non piccolo di compiti, formulati e organizzati eterogeneamente, fu operativamente complicata anche per il principio del decentramento, che lasciava un «ampio margine alla creatività e alle iniziative delle singole ispettorie».¹⁹⁵ Il CGS decise che il Capitolo ispettoriale fosse il punto focale del rinnovamento. Questo doveva essere convocato non oltre un anno dopo la chiusura del CGS.¹⁹⁶ Poche ispettorie si trovavano nelle condizioni di seguire il ritmo di questa mole di lavoro, data la poca preparazione del personale, la diminuzione del numero dei confratelli e il clima contestatario decentralizzante anche a livello delle ispettorie.¹⁹⁷ La necessità di rinnovare il direttorio ispettoriale, per metterlo in sintonia con le nuove costituzioni, obbligò le ispettorie a trovare strade veloci di tipo normativo per implementare il nuovo paradigma pastorale, accantonando i processi di cambiamento di mentalità e del ridimensionamento.

A metà strada tra i due Capitoli, nel 1975, il rettor maggiore nella sua lettera tracciò i tre compiti prioritari della pastorale giovanile, che fanno intravedere i punti dolenti dell'applicazione del CGS: operare un *cambio di mentalità* e reimpostare radicalmente i propri parametri di azione pastorale; adottare un nuovo *stile comunitario*, affinché l'insegnamento catechistico trovasse un riscontro, una conferma e un consolidamento nella testimonianza dell'intera comunità educativa salesiana; farsi *presenti nel mondo* in modo nuovo, attuando un rapporto stretto fra impegno evangelizzatore e atteggiamento di servizio nei confronti del mondo.¹⁹⁸

Un'altra immagine dell'operatività del CGS ci viene dall'analisi della *Relazione sullo stato della Congregazione* del 1977 e dalle relazioni degli ispettori ai Capitoli ispettoriali. Si parlava dei rischi della dispersione e della giustapposizione delle iniziative, data la complessità del fenomeno giovanile e il pluralismo di impostazioni. In diversi contesti erano stati

¹⁹⁴ CGS (1972), X-XI.

¹⁹⁵ CGS (1972), n. 759.

¹⁹⁶ Cfr. CGS (1972), nn. 759-761.

¹⁹⁷ Cfr. VECCHI, *Pastorale, educazione, pedagogia*, in *Il cammino e la prospettiva 2000*, 19 e WIRTH, *Da don Bosco ai giorni nostri*, 452-454.

¹⁹⁸ Cfr. L. RICCI, *Lettera del Rettor Maggiore*, in ACS 56 (1975) 279, 6-44.

organizzati convegni sulle questioni educative e pastorali globali ed erano sorte non poche commissioni e gruppi di coordinamento pastorale. Degni di essere menzionati sono il convegno europeo “Il sistema educativo di don Bosco tra pedagogia antica e nuova” svoltosi a cavallo tra il 1973 e il '74 con circa trecento partecipanti, di cui alcuni anche dall'America e dall'Asia, e la “Settimana della gioventù europea” realizzata nella casa generalizia nell'aprile del 1976, che metteva a confronto varie esperienze di educazione e della pastorale giovanile.¹⁹⁹ Non tutte le iniziative avevano obiettivi e compiti definiti, per cui gli effetti non sono facilmente rintracciabili. Emerge il quadro di un cammino con molteplici attività, nel quale però da protagonisti fungevano soltanto singoli o piccoli gruppi che non riuscirono a coinvolgere la maggioranza delle comunità delle varie ispettorie.

L'indicatore più concreto dei cambi in ambito pastorale ed educativo, sul quale insistettero sia il CG19 che il CGS, poteva essere il ridimensionamento delle opere. Vecchi, basandosi sulle relazioni sullo stato della Congregazione, si esprime nel 1991 in modo forte: «L'esperienza fallita di un “ridimensionamento generale”, sembra portare le ispettorie verso un criterio progressivo a lungo termine, che consiste in parziali riduzioni, sviluppi, modifiche di comunità, nella creazione di qualche nuovo servizio o nel dislocamento delle risorse umane».²⁰⁰ Per questa ragione, sembra che le nuove proposte e iniziative, che chiedevano forze nuove, si aggiunsero semplicemente alle attività esistenti, producendo a volte un cambio soltanto di facciata. Più tardi, nel CG23, si riprenderà il discorso sul ridimensionamento affrontandolo in un'ottica di “significatività”. Ma si deve constatare che a lungo termine l'incapacità di ridimensionare le opere ha portato all'indebolimento delle comunità, sovraccaricando i confratelli che operano nell'area educativo-pastorale.²⁰¹

Un effetto collaterale del complesso processo della *renovatio* connesso con lo studio, l'impegno sociale e la riorganizzazione fu una minore attenzione sulla dimensione della vita spirituale. Il rettor maggiore descrive la

¹⁹⁹ Cfr. *Il sistema educativo di don Bosco tra pedagogia antica e nuova*. Atti del convegno europeo salesiano sul Sistema Preventivo di don Bosco, svoltosi a Roma dal 31 dicembre 1973 al 5 gennaio 1974, LDC, Leumann (TO) 1974 e *A servizio dell'educazione. La Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana*, a cura di G. Malizia ed E. Alberich, LAS, Roma 1984.

²⁰⁰ VECCHI, *Verso una nuova tappa di PG Salesiana*, in *Il cammino e la prospettiva 2000*, 79.

²⁰¹ Cfr. *Ibid.*

situazione circa la fede che è «piuttosto epidermica, superficiale, è informazione, un fatto esterno, una frase fatta, non esplose dal di dentro per trasformarsi in vitalità».²⁰² Nella *Relazione sullo stato della Congregazione* del 1971 si riscontra un notevole calo e un abbassamento molto sensibile del livello spirituale dei confratelli e delle proposte per i giovani.²⁰³ Il CGS, essendo cosciente della situazione e in parte del rischio di un attivismo superficiale, dichiara:

Il nostro primo compito è, dunque, la conversione spirituale: riconoscere la nostra insufficienza per “rivolgerci verso” lo Spirito senza cui non possiamo far niente di valido per il Regno di Dio, e metterci in un atteggiamento di supplica, di ascolto e di docilità. Per operare il discernimento e il rinnovamento necessari, gli storici non bastano, né i teologi, né i politici, né gli organizzatori, sono necessari gli uomini chiamati “spirituali” [...] come lo fu il nostro fondatore.²⁰⁴

Concludendo, si può dire insieme con Viganò che «il nostro CGS fu [...] una intensa opera di mentalizzazione per i confratelli. È stato certamente uno dei più forti momenti di riflessione comunitaria salesiana nella storia della Congregazione. [...] Ha fatto un lavoro enorme e sostanzialmente riuscito, giudicato positivamente anche da studiosi e specialisti non salesiani».²⁰⁵ Il CGS ha accentuato l'identità dei salesiani in riferimento al rinnovamento conciliare più in chiave pastorale che come ricerca di una risposta educativamente operativa alle esigenze del mondo giovanile. Nelle puntualizzazioni della vita concreta sono più rimarcate le varie sperimentazioni nel campo educativo-pastorale, la riflessione e i tentativi di ristrutturazione e si tralascia, in parte, l'insistenza sulla necessità di una conversione spirituale profonda.

4.2.6. Don Ricceri e la gestione del conflitto

Don Luigi Ricceri, in sintonia con il magistero di Paolo VI, esprime nelle sue copiose lettere circolari un atteggiamento di equilibrato rinnova-

²⁰² Cfr. L. RICCERI, *Lettera del Rettor Maggiore*, in ACG 51 (1970) 260, 14.

²⁰³ Cfr. *Relazione Generale sullo stato della Congregazione*, SDB, Roma 1971, 27-32. Cfr. anche l'analisi più dettagliata di A. GIRAUDO, *Interrogativi e spinte della Chiesa del postconcilio sulla spiritualità salesiana*, in SEMERARO C. (ed.), *La spiritualità salesiana in un mondo che cambia*, Salvatore Sciascia, Caltanissetta 2003, 138-141.

²⁰⁴ CGS (1972), n. 18.

²⁰⁵ VIGANÒ, *Il Capitolo Generale XXII*, 1982, 10-11.

mento. Introduce tematiche nuove che sono in linea con «l'autentico Concilio, quello dei decreti», non quello dell'iconoclastia del passato.²⁰⁶ L'apertura coraggiosa del Concilio non deve far pensare che il cambiamento si possa realizzare nello spazio di mesi o di qualche anno. Infatti, la strategia di Ricceri è di favorire la riflessione dei singoli confratelli, delle comunità, delle ispettorie, in un atteggiamento di autentico dialogo. Per promuovere il confronto interispettoriale si organizzarono più tardi, negli anni 1968-69, gli incontri regionali già menzionati per l'Europa, l'Asia e l'America latina. Nella sua prima lettera programmatica, il rettor maggiore usa l'immagine della vite e dei tralci per descrivere il processo di rinnovamento:

La Congregazione (e, prima ancora, la Chiesa) è un'annosa vite che ad un certo momento può mostrare alcuni suoi tralci secchi; evidentemente comprometterebbe il fruttificare della vite l'agricoltore che volesse conservare ad ogni costo quei tralci secchi; ma sarebbe addirittura pazzesco sradicare la vite e metterla con le radici al sole per il fatto che vi si trovano tralci insecchiti. [...] Ogni salesiano quindi (e qui si allarga la visione del nostro operare) in questo momento storico da tanti definito decisivo, con quel senso di responsabilità e di intelligente equilibrio che lo deve contraddistinguere, sia di fronte alla Chiesa che alla Congregazione, eviti i due estremismi ugualmente condannabili e distruttivi: l'atteggiamento irrazionale di chi vorrebbe tutto innovare ad ogni costo in una corsa febbrile verso ciò che è nuovo, annullando tutto il passato solo perché è passato; e l'atteggiamento opposto di chi vorrebbe tenacemente conservare un bagaglio di certe cose che, al banco di prova della realtà d'oggi, non reggono, non riescono a raggiungere quel fine per cui un tempo erano state volute.²⁰⁷

Le linee di rinnovamento sono poi espresse in quattro idee fondamentali che tracciano l'operato di Ricceri in anni non facili, pieni di conflittualità, radicalismo, arroccamenti e non per ultimo influenzati dagli effetti della crisi del personale che provoca difficoltà pratiche nella gestione del quotidiano. Il rettor maggiore fa una sintesi che guiderà anche gli interventi e le lettere successive, articolandola in alcuni punti base.

1. La *persona del salesiano* nella sua interezza di uomo, di religioso, di sacerdote e di educatore è il centro su cui converge l'attenzione della Congregazione, per qualificarlo in tutti i suoi aspetti, secondo le esigenze di oggi. Per questo la sua formazione deve essere impostata in profondità, perché la vocazione possa svilupparsi e crescere in quel clima di sana e co-

²⁰⁶ Cfr. L. RICCERI, *Lettera del Rettor Maggiore*, in «Atti del Consiglio Superiore» 47 (1966) 245, 6.

²⁰⁷ *Ibid.*, 5-6.

raggiosa apertura, oggi assolutamente necessaria per temperare e maturare l'autentico salesiano.

2. *L'autorità è un servizio* motivato solo dalla preoccupazione del bene di tutti e dei singoli. Nella logica del buon Pastore, l'autorità non è sinonimo di imposizione tale da sopprimere le iniziative, le responsabilità e le risorse personali dei confratelli.

3. *Anche nella vita religiosa c'è posto per il dialogo*, ormai necessario per rendere efficiente tutta la nostra missione. Il Superiore ideale, per la Chiesa e per la Congregazione, è colui che, vivendo con carità i problemi e gli interessi dei suoi confratelli, li aiuta a risolverli per il bene dell'anima loro e per la realizzazione della loro vocazione.

4. *La comunità è corresponsabile* dell'opera educativa dei collegi, degli oratori, delle parrocchie; per questo deve essere sistematicamente cointeressata e fatta compartecipe di iniziative, di programmi e di orientamenti. Questa collaborazione è una delle grandi direttrici scaturite dal Concilio, che si ritrova continuamente nello spirito e nelle deliberazioni del CG19.

5. *L'opera educativa* del salesiano si deve adeguare alle *esigenze delle generazioni di oggi*, affinché possa realmente raggiungere gli scopi che essa si prefigge. È necessario esaminare sinceramente in che misura ognuna delle opere ha una vitalità educativa e cristianamente formativa e ciò che c'è da fare, con metodo e coraggio, per raggiungere realmente gli scopi segnati da don Bosco e dalla Chiesa del nostro tempo.²⁰⁸

Per i temi educativi sono preziose soprattutto due lettere successive: nella prima si approfondisce il dialogo nella Congregazione, concretizzando l'idea della corresponsabilità; nella seconda viene proposta la figura di san Francesco di Sales, modello di educatore in clima di libertà. Don Ricceri denuncia l'abuso del concetto di "dialogo", che vorrebbe far dire all'autorità suprema del Concilio espressioni radicali come abolizione dell'obbedienza religiosa, della preghiera, del breviario, del rosario, ecc. Il tema privilegiato invece dovrebbe essere: "Il ridimensionamento, il nostro grande dialogo", che esige un confronto più ampio, capillare e impegnativo.²⁰⁹ Riferendosi a Paolo VI, il rettor maggiore propone quattro virtù per un dialogo efficace e fecondo: chiarezza, mitezza, fiducia e prudenza.²¹⁰

²⁰⁸ Cfr. *Ibid.*, 8-11.

²⁰⁹ Cfr. L. RICCERI, *Lettera del Rettor Maggiore*, in «Atti del Consiglio Superiore» 48 (1967) 247, 10.

²¹⁰ Cfr. *Ibid.*, 20-23.

San Francesco di Sales viene evocato come il modello dell'educatore che fa crescere i giovani "dal di dentro", non per costrizioni, in un clima di libertà e di dialogo. Gli atteggiamenti privilegiati sarebbero la bontà rispettosa con tutti, la carità che conquista tutti, l'educazione come un'opera del cuore in un clima di amorevolezza.²¹¹

Sommariamente si può affermare che Luigi Ricceri affrontò il periodo di crisi con molto equilibrio, in linea con il magistero di Paolo VI. Avendo partecipato all'ultima sessione del Concilio e a due Sinodi dei vescovi, membro della Congregazione dei vescovi e consigliere dell'Unione dei superiori generali, si percepisce la sua comprensione del periodo di grazia inaugurato dal Concilio. D'altro canto è evidente il suo impegno di mediazione nel conflitto, di denuncia degli abusi e delle deformazioni ideologiche di alcuni principi conciliari. Nonostante la sua formazione tradizionale, l'ancoraggio nelle tradizioni salesiane e un certo paternalismo (parlando di "figliuoli" o "sudditi") che si percepisce nelle sue lettere, Braido valuta il suo rettorato di «notevole apertura sia ai problemi di Chiesa che a quelli della società civile, dimostrandosi il meno "clericale" della dirigenza salesiana del tempo».²¹² Anche se non poté vedere i frutti del suo lavoro di mediazione e di moderazione, gli effetti del suo atteggiamento non estremizzante furono raccolti nelle sintesi del periodo successivo della *leadership* di Viganò e Vecchi.

4.3. Autori e movimenti di pedagogia salesiana attorno al Vaticano II

4.3.1. L'amorevolezza come chiave di lettura del "primo Braido"

Contemporaneamente alle prime pubblicazioni sul sistema preventivo, Pietro Braido sviluppò le sue riflessioni pedagogiche nell'interscambio con l'équipe dell'Istituto Superiore di Pedagogia di Torino. Frutto di questa collaborazione sono sia gli articoli su "Orientamenti Pedagogici" (dal 1954 in poi) che le tre edizioni dell'opera sintetica *Educare. Un sommario di scienze pedagogiche*.²¹³ Gli interessi del "primo" Braido, filosofo dell'edu-

²¹¹ Cfr. L. RICCERI, *Lettera del Rettor Maggiore*, in «Atti del Consiglio Superiore» 48 (1967) 249, 5-16.

²¹² BRAIDO, *Per una storia dell'educazione giovanile*, 297. Cfr. anche WIRTH, *Da don Bosco ai nostri giorni*, 449-456.

²¹³ Cfr. le diverse edizioni dal *Educare. Sommario di scienze pedagogiche*. A cura di Pietro Braido, Torino, PAS 1956 fino agli ultimi volumi della terza edizione pubblicata

cazione, sono molto ampi. Dallo studio iniziale sulla pedagogia di Johann Friedrich Herbart negli anni '40, Braido passò agli approfondimenti sull'educatore Anton Semenovič Makarenko, figura chiave della pedagogia socialista, presente nel dibattito pedagogico italiano degli anni '50.²¹⁴ Oltre al lavoro di collaborazione nella cerchia salesiana dell'ISP, Braido partecipò dal 1954 ai primi incontri del gruppo di "Scholé", animato dall'editrice La Scuola di Brescia, che radunava i pedagogisti di ispirazione cattolica in un periodo di confronto con le teorie dell'educazione laico-liberali e socialiste. In queste collaborazioni i suoi interessi variano: educazione cristiana, metodologia pedagogica, didattica, educazione estetica, sessuale, familiare, sociale e politica.

Braido introduce il suo primo volume sul *Sistema Preventivo di don Bosco* del 1955 affrontando la questione della "sistematicità" del sistema preventivo e cercando di interpretare le famose parole di don Bosco a commento della lettera del rettore del Seminario di Montpellier: «Il mio metodo si vuole che io esponga. Mah... Non lo so neppur io! Sono sempre andato avanti come il Signore m'ispirava e le circostanze esigevano».²¹⁵ Braido, anche se influenzato dall'impostazione del *Don Bosco educatore* di Pietro Ricaldone, come vedremo più avanti, prende una certa distanza dalle affermazioni troppo forti sullo spirito sistematico di don Bosco e si avvicina alle posizioni di Bartolomeo Fascie, riprese da Ceria, che sosteneva di dover uscire dal «campo della pedagogia teorica» e spaziare «invece nel campo pratico dell'arte educativa e dell'opera dell'educatore dove don Bosco fu veramente maestro».²¹⁶

Gli argomenti che sostengono la soluzione del problema della sistematicità vanno dall'affermazione della riflessione spontanea e non sistematica

dal PAS-Verlag di Zürich nel 1964.

²¹⁴ Cfr. l'importante volume P. BRAIDO, *A.S. Makarenko*, La Scuola, Brescia 1959.

²¹⁵ *Memorie Biografiche*, vol. 18, 127 citato in BRAIDO, *Il Sistema Preventivo*, 1955, 25.

²¹⁶ B. FASCIE, *Del metodo educativo di don Bosco*, citato in BRAIDO, *Il Sistema Preventivo*, 1955, 35. Cfr. anche le pp. 27, 29, 34 e 46. È necessario inquadrare la questione della sistematicità di don Bosco nel contesto della polemica tra educazione fascista ed educazione cattolica. I pedagogisti cattolici, come Casotti, cercavano di vedere in don Bosco la figura non solo dell'educatore ma anche del pedagogista cattolico *par excellence*. Cfr. GIORGIO CHIOSSO, *Educazione e pedagogia salesiana nel primo Novecento (dal punto di vista dell'Italia)*, in ALDO GIRAUDO et al. (eds.), *Sviluppo del carisma di Don Bosco fino alla metà del secolo XX*. Atti del Congresso Internazionale di Storia Salesiana (Nel Bicentenario della nascita di Don Bosco Roma, 19-23 novembre 2014). *Relazioni*, Roma, LAS, 2016, 155-186.

di don Bosco fino alle affermazioni di vere intuizioni artistiche, di ispirazioni geniali in campo educativo.²¹⁷ È da notare che nelle stesse pagine Braido precisa la sua idea di “sistema pedagogico” come una visione organica e unitaria della realtà educativa che include i contributi dell’indagine scientifica, della riflessione critica e delle prove empiriche. La sua idea alta ed esigente di “sistema” lo porta ad ipotizzare perfino una pedagogia sistematica dedotta dal fine dell’educazione o da un altro principio.²¹⁸ Un secondo filone di riflessione sulla non sistematicità del sistema preventivo fa vedere l’incompletezza della riflessione educativa di don Bosco che non include l’educazione femminile, l’educazione dell’infanzia e della fanciullezza, l’educazione estetica, la preparazione politico-sociale o la didattica. Come metodo di studio Braido, invece di ricostruire don Bosco inquadrandolo negli schemi della pedagogia scientifica e dotta, propone lo sforzo di

ritrarlo (quasi “fotografarlo”) sinteticamente, coglierlo nella sua individualità e nella sua azione. Appunto perché il suo non fu agire a caso, a base di intuizioni sbrigliate e sconnesse, ma fu ancorato a meditazioni e conclusioni, impastate di saggezza e di buon senso cristiano e umano (alimentato anche dal sapere e dal contatto con i libri e con gli uomini dotti e competenti e di una ricca tradizione educativa cristiana), è possibile cogliere le idee dominanti ed emergenti in questo fluire di vita e di azioni intense e ricche.²¹⁹

Propone un ritratto quasi nel senso hegeliano del termine, attraverso i “concetti con mani e piedi” in un’operazione che ha di mira anche l’attualizzazione del suo messaggio cogliendolo nella vita, assimilandolo

quasi “visivamente” (non semplicemente vederlo, le sensazioni senza concetti sono cieche!), non solo “intuirlo”, ma “sentirlo”, “consentirlo”, riviverlo. Bisognerebbe coglierlo nei “fatti”, negli episodi, con la capacità di penetrarne lo spirito. E forse la migliore esposizione di don Bosco “pedagogista” sarebbe una biografia di don Bosco “educatore”, colto nei fatti più salienti e caratteristici.²²⁰

Dalla lettura della prima edizione del *Sistema Preventivo* del ’55 sembra che la sua struttura di base sia il trattatello di don Bosco sul sistema preventivo del 1877. Braido conferma il fatto nell’introduzione alla terza parte “Il sistema preventivo in azione”: «Anche nel suo opuscolo sul si-

²¹⁷ Cfr. R.G. ZITAROSA, *La Pedagogia di S. Giovanni Bosco*, citato in BRAIDO, *Il Sistema Preventivo*, 1955, 29.

²¹⁸ Cfr. BRAIDO, *Il Sistema Preventivo*, 1955, 29.

²¹⁹ *Ibid.*, 32.

²²⁰ *Ibid.*, 33.

stema preventivo, che in certo senso vorrebbe costituire l'abbozzo di una trattazione pedagogica sistematica, dopo la questione del *quid* e del *cur* (In che cosa consiste il sistema preventivo e perché debbasi preferire) è posto, senz'altro, nel secondo capitoletto (Applicazione del sistema preventivo), il problema pratico del *quomodo* e cioè dei metodi e dei procedimenti educativi». ²²¹ Nei seguenti paragrafi approfondiremo la questione della strutturazione dei temi educativi riferendoci ai paradigmi di fondo delle diverse edizioni del manuale del sistema preventivo nelle quali si riflette, probabilmente, l'influsso del contesto socio-culturale e lo sviluppo personale dell'autore. A tal proposito è utile considerare il modello del collegio-internato secondo la logica della "fedeltà a don Bosco santo" di Pietro Ricaldone. ²²² Il collegio e le problematiche legate ad esso determinano anche le tematiche dei Capitoli generali, in un quadro mentale sostanzialmente tradizionale, basato sulla filosofia e la teologia neoscolastica. Le linee educative e spirituali sostanziali sono riconducibili a don Bosco. ²²³

In questo contesto si capisce la scelta dell'amorevolezza (e del cuore) come "principio pedagogico" che guida la prima edizione del volume. Lo spazio dato al capitolo sull'amorevolezza supera in lunghezza la somma di pagine dei capitoli sulla religione e la ragione. ²²⁴ Molto interessante è il collocamento del tema dei castighi che riflette una problematica tipica della collegializzazione delle case salesiane nelle ultime due decadi della vita di don Bosco. ²²⁵ I castighi sono trattati in paragrafi denominati "Amore che esige. Disciplina, correzione, castighi" e "La Pedagogia del cuore e la correzione". Anche quando Braido cerca le fonti di ispirazione o di dipendenza del sistema preventivo, privilegia allo stesso modo il tema amorevolezza-cuore su quello della prevenzione (nel volume *Prevenire non reprimere* l'equilibrio si sposterà, invece, più verso il preventivo). Lo si vede nel confronto con la

²²¹ BRAIDO, *Il Sistema Preventivo*, 1955, 251.

²²² La frase riportata è il titolo programmatico del Rettor Maggiore Pietro Ricaldone. Cfr. P. RICALDONE, *Strenna del Rettor Maggiore per il 1935. Fedeltà a Don Bosco Santo*, SEI, Torino 1936.

²²³ Cfr. P. BRAIDO, *Le metamorfosi dell'Oratorio salesiano tra il secondo dopoguerra e il Postconcilio Vaticano II (1944-1984)*, in «Ricerche Storiche Salesiane» 25 (2006) 49, 295-323.

²²⁴ Cfr. BRAIDO, *Il Sistema Preventivo*, 1955, 135-205.

²²⁵ Sulla "collegializzazione" cfr. P. STELLA, *Don Bosco nella storia della religiosità cattolica*. vol. I: *Vita e opere*, LAS, Roma 1979, 121-123 e per la concretezza della problematica disciplinare cfr. JOSÉ MANUEL PRELLEZO, *Valdocco nell'Ottocento tra reale ed ideale (1866-1889). Documenti e testimonianze*, LAS, Roma 1992.

tradizione lassalliana, con Ferrante Aporti o con Giuseppe Allievo.²²⁶ Per le affinità con i Fratelli delle Scuole Cristiane si afferma, per esempio, che «al di là di ogni tecnica della distanza e dei silenzi, c'è per don Bosco il trionfo della familiarità, dell'amorevolezza, del cuore, in un ambiente di semplicità e di spontaneità, che costituisce la caratteristica del suo educare».²²⁷ Nella ricerca di convergenze con il prof. Allievo si afferma: «Di significativo siamo riusciti a rintracciare una sola pagina sul "cuore" nell'educazione ed un'altra riguardante la questione dei premi e dei castighi e sul concetto del "prevenire". Qui siamo decisamente con don Bosco».²²⁸

Il tema guida dell'amorevolezza è ancora più esplicito nel volume di sintesi intitolato *Don Bosco*, pubblicato nel 1957 all'interno della collana "pedagogisti ed educatori" dell'editrice La Scuola di Brescia. L'amorevolezza è l'asse portante del libro che segue una logica che va dal centro alle applicazioni:

1. L'anima dello "stile" educativo di don Bosco: l'amorevolezza;
2. Le "espressioni" dell'amorevolezza;
3. Dal centro al cerchio alla luce dell'amorevolezza;
4. Il lieto messaggio educativo della religione (Pedagogia teologica; L'amorevolezza nella religione);
5. La "scuola del lavoro" di don Bosco.²²⁹

Il contesto del collegio-internato salesiano, come struttura educativa predominante, non si esaurisce ovviamente nel tema dell'amorevolezza, ma è implicito alla trattazione di diverse tematiche educative: l'importanza della coscienza morale interiore circa il dovere rispetto alla motivazione esteriore della disciplina; la problematica della messa quotidiana e delle vacanze; la trattazione sugli aspirantati e l'importanza data alle compagnie. In questa prima produzione di Braido non si nota un'eccessiva enfasi sulla questione dell'ambiente educativo. Oltre a un unico riferimento all'interessante opera di Henri Bouquier,²³⁰ l'autore preferisce riferirsi alle sintesi di Alberto Caviglia riportate nelle parti cruciali e conclusive dei diversi capitoli. Caviglia, che sembra essere l'autore preferito del "primo" Braido nelle sue riflessioni sulle biografie degli allievi esemplari scritte da

²²⁶ Cfr. BRAIDO, *Il Sistema Preventivo*, 1955, 105-129.

²²⁷ *Ibid.*, 109.

²²⁸ *Ibid.*, 127.

²²⁹ Cfr. BRAIDO, *Don Bosco*, 1957, 7-8.

²³⁰ Cfr. il primo capitolo intitolato "l'educazione problema dell'ambiente" in H. BOQUIER, *Don Bosco educateur*, Téqui, Paris 1950, 1-12.

don Bosco, afferma l'importanza della pedagogia religiosa, del clima di famiglia e dell'amorevolezza rispetto alla logica disciplinare insita nella struttura del collegio.²³¹

L'insistenza su una certa predilezione per l'oratorio da parte di Braido, fa vedere la preponderanza dei collegi e delle loro problematiche in quel momento storico. L'oratorio è definito come l'ambiente onnicomprensivo, finalizzato alla formazione umana integrale, caratterizzato dalla gioia e dalla libertà con il principale vincolo dell'amorevolezza.²³² A differenza del collegio, l'oratorio salesiano è «un'Opera, per sé "precaria", essendo basata sulla libera frequenza. È questa libertà che rende molto più mobile, elastica, dinamica e ricca di iniziative l'azione dei dirigenti, i quali non si limitano ad attendere, ad accogliere, ma come don Bosco organizzano "retate" di conquista, veri pacifici "rastrellamenti" (piazze, strade, osterie, caseggiati, ecc.)».²³³

4.3.2. La seconda edizione del "Sistema Preventivo" di Braido verso una sensibilità più storico-critica

La seconda edizione del manuale sul *Sistema Preventivo* del 1964 sembra essere sulla scia della ricerca di fonti sicure sotto il riscontrabile influsso degli studi storici di Pietro Stella e Francis Desramaut. Braido, nell'introduzione, si definisce più cauto e incerto, ponendo avanti l'ideale di avere fonti «accessibili [...] in forma scientifico-critica che consente una utilizzazione [...] rassicurante». Oltre alla questione della sicurezza delle fonti, menziona altri due fronti di necessari approfondimenti: l'inserimento di don Bosco in tutta la storia dell'Ottocento e il problema delle relazioni e delle dipendenze da altri.²³⁴ In questo senso la prima edizione del '55 viene ripensata, valutando l'introduzione e la prima parte su don Bosco nella storia dell'educazione come "non empiriche" e soltanto "opinabili". La prima parte viene, quindi, sostituita da cinque nuovi capitoli.

²³¹ Più tardi Braido si distanzia da Caviglia criticando il suo approccio parlando del suo retoricismo, delle preoccupazioni apologetiche, la poca conoscenza delle fonti e il continuo pericolo di proiezioni infondate. Cfr. gli appunti a mano di Braido nel frontespizio del [CAVIGLIA (ed.),] *Opere e scritti editi e inediti di "Don Bosco"*, vol. 4: *La vita di Savio Domenico*, che si trova nel fondo del Centro Studi Don Bosco della Biblioteca Don Bosco, UPS.

²³² Cfr. BRAIDO, *Il Sistema Preventivo*, 1955, 349-354.

²³³ BRAIDO, *Il Sistema Preventivo*, 1955, 352.

²³⁴ Cfr. la prefazione in BRAIDO, *Il Sistema Preventivo*, 1964, 7.

Le necessità del rigore scientifico spostano gli equilibri anche nel campo della sistematicità dell'approccio di don Bosco alle problematiche educative. Le soluzioni del Fascie non sono più citate e Braido è portato a considerare nettamente don Bosco come un educatore e non come un pedagogo. «La qualifica di “pedagogo” è nettamente distinta da quella di “educatore”, sia sul piano logico che reale. Per sé nessuna delle due interferisce con l'altra né in senso positivo né in senso negativo. Per essere buoni e geniali educatori non è necessario essere grandi pedagogisti né l'essere pedagogo, sia pure rigoroso, rigido o sistematico, costituisce per sé un ostacolo ad essere educatore vivace, geniale, efficiente».²³⁵ La distinzione è applicata anche a don Bosco che non viene più, come nella prima edizione, descritto come “scrittore di cose pedagogiche” in testi di tipo narrativo (*Forza della buona educazione* o il *Valentino*), regolativo, in forma di lettere o dialoghi.²³⁶ Le convinzioni di don Bosco vengono descritte ora come un sapere non scientifico, “volgare” e non rigorosamente dimostrato.²³⁷

Sembra che Braido dia un maggiore spazio, a livello di metodologia dello studio del sistema preventivo, all'intuizione espressa nel '55 di esporre don Bosco “pedagogo” attraverso una biografia di don Bosco “educatore” colto nei suoi fatti più caratteristici. Braido si dovrà confrontare con diverse difficoltà, oltre al pericolo di ridurre il problema della “pedagogia salesiana” alla storia scientifica e sicura della persona di don Bosco. La prima difficoltà consiste nella ricerca di un criterio (certo) per distinguere i suoi tratti caratteristici da quelli che non lo sono.

La cautela di contestualizzazione storica del sistema preventivo di don Bosco struttura la prima parte del volume pubblicato nel '64, intitolata: “Esplorazioni introduttive: il tempo, l'opera, la personalità di don Bosco”. La seconda edizione, pubblicata durante “la magica stagione del Vaticano II”²³⁸ e prima del CG19, si può considerare un'opera di “passaggio”, sia a livello metodologico che a livello di contenuti e fonti. La prima parte del volume è riformulata con più cautela storiografica e la seconda parte è lasciata sostanzialmente invariata. Braido, nella rielaborazione a livello delle fonti, fa un uso maggiore delle lettere di don Bosco (la parte su “personalità e dello stile” è sviluppata quasi esclusivamente ricorrendo all'Epistolario di Ceria), delle *Memorie dell'Oratorio* e delle *Opere e scritti editi*

²³⁵ BRAIDO, *Il Sistema Preventivo*, 21964, 60.

²³⁶ Cfr. BRAIDO, *Il Sistema Preventivo*, 11955, 28.

²³⁷ Cfr. BRAIDO, *Il Sistema Preventivo*, 21964, 69.

²³⁸ BRAIDO, *Le metamorfosi dell'Oratorio salesiano*, 296.

e inediti di “don Bosco” di Caviglia, mettendo possibilmente da parte le *Memorie Biografiche*.

A livello di contenuto la prima parte è evidentemente accresciuta con i capitoli sulle interpretazioni di don Bosco educatore, sulla sua arte educativa, sul contesto politico, religioso, socio-economico e culturale, sulle opere, il cuore e lo stile di don Bosco. Viene ridotta la parte sulla doppia identità di sacerdote educatore, che nella prima edizione sosteneva teoricamente l'argomentazione. Sembra che per Braido acquisti più importanza un don Bosco “artista dell'educazione”, pensato in una certa opposizione con l'ideale di un pedagogista teorico.²³⁹

La seconda edizione può essere considerata un'opera di passaggio anche per la doppia attenzione al dato storico e al ripensamento attualizzante. Braido ipotizza che solo «lo storico riespone e ricostruisce il sistema in base ai materiali offerti dall'autore e cerca di offrire a questa ricostruzione le sue ragioni giustificative di carattere formalmente scientifico. Ma in questo caso il teorico, il pedagogista, il sistematico sarebbe lo storico stesso, il ricostruttore, e non il realizzatore del complesso di idee e di pratiche ricostruite e ricomposte in unità».²⁴⁰ Questo insieme di ruoli rivela il suo ideale personale, ma è anche l'espressione dell'impostazione epistemologica nel volume primo della serie interdisciplinare *Educare*.²⁴¹ L'interdisciplinarietà traspira pure dalla seguente complessa proposta: «La più fedele riproduzione del metodo educativo dovrebbe essere una biografia di don Bosco educatore, colto non solo negli episodi e nei fatti frammentari, ma anche nei comportamenti tipici, e nelle motivazioni di fondo, con un continuo passaggio da idee a fatti, da intenzioni ad azioni, da cose scritte a cose realizzate, dalle riflessioni alle esemplificazioni, dai principi alle situazioni, dagli orientamenti agli “episodi” che li incarnano».²⁴²

4.3.3. Braido e la metodologia educativa nel binomio “amore-disciplina”

In alcune sintesi Braido sembra essere stato influenzato da Pietro Ricaldone per il quale nutriva un grande apprezzamento. In quanto promotore

²³⁹ L'idea dell'educatore-artista ha trovato un interprete autorevole in Egidio Viganò, Rettor Maggiore dal 1978 al 1995. Cfr. ad es. E. VIGANÒ, *Nuova educazione*, in ACG 72 (1991) 337, 3-43.

²⁴⁰ BRAIDO, *Il Sistema Preventivo*, 1964, 68.

²⁴¹ Cfr. *Educare*, vol. 1: *Introduzione alle scienze dell'educazione*, PAS Verlag, Zürich 1963.

²⁴² BRAIDO, *Il Sistema Preventivo*, 1964, 73.

dell'Istituto Superiore di Pedagogia, Ricaldone è stimato per le sue doti di governo lungimirante e disciplinato.²⁴³ Ma la sintonia non è solo organizzativa. Braido condivide con Ricaldone la visione di fondo sul sistema preventivo, inteso come scienza basata sulle «granitiche basi della filosofia perenne e della teologia cattolica, e insieme sui dati che ci offrono le altre scienze, quali la psicologia, la biologia, la sociologia, e via dicendo».²⁴⁴ Senza le basi neotomistiche non si comprenderebbero le argomentazioni e la struttura delle tematiche nella prima edizione del *Sistema Preventivo di don Bosco*. Braido, da filosofo convinto della necessità di una metafisica, conclude la prima edizione del '55 affermando: «Don Bosco è l'educatore e il pedagogista che crede ai Valori oggettivi e assoluti. Proprio nel secolo, in cui tra gli stessi Cattolici è, talora, fiacco il senso metafisico, il senso della verità e della realtà oggettiva e si prepara la crisi modernistica, egli è, con Rosmini (contro Lambruschini, Capponi ed altri), lo schietto e leale cavaliere della più genuina tradizione dogmatica e pedagogica cattolica».²⁴⁵

In questo impianto teorico si inserisce il discorso sulla metodologia educativa. Il trinomio di ragione, religione e amorevolezza viene interpretato con indicazioni di priorità: «In don Bosco domina il contenuto sul metodo, la meta sulla via, il fine sui mezzi. Il primato spetta ai fini, alle verità "eterne", al "timor di Dio". Prima la religione e la ragione, rivelatrici di contenuti, e poi l'"amorevolezza", come metodo».²⁴⁶

L'amorevolezza, però, non è per Braido l'unica componente essenziale della metodologia educativa. Un posto altrettanto importante lo occupano le cosiddette pedagogie dei doveri e della santità, fondate sulla «concezione etico-religiosa della vita fatta di dovere, di impegno serio e personale e di responsabilità morale, che costituisce il punto di partenza della sua [di don Bosco] attività di educatore».²⁴⁷ E proseguendo afferma che «santità e dovere [...], per lui, sono sinonimi».²⁴⁸ La santità è non solo il fine dell'educazione salesiana ma, per Braido, diventa anche la condizione e il

²⁴³ Cfr. J.M. PRELLEZO, *Studio della pedagogia e pratica educativa nei programmi formativi dei salesiani*, in GIRAUDO et al. (eds.), *Sviluppo del carisma di Don Bosco fino alla metà del secolo XX*, vol. 1: *Relazioni*, 205-220.

²⁴⁴ P. RICALDONE, *Don Bosco Educatore*, Libreria Dottrina Cristiana, Colle Don Bosco (Asti) 1951, vol. 1, 56. Cfr. anche uno sguardo più approfondito in MICHAL VOJTÁŠ, *Sviluppi delle linee pedagogiche della Congregazione Salesiana*, in GIRAUDO et al. (eds.), *Sviluppo del carisma di Don Bosco fino alla metà del secolo XX. Relazioni*, 221-244.

²⁴⁵ BRAIDO, *Il Sistema Preventivo*, 1955, 432.

²⁴⁶ *Ibid.*

²⁴⁷ *Ibid.*, 253.

²⁴⁸ *Ibid.*, 256.

mezzo principale che precede ogni altra metodologia.²⁴⁹ Infatti nella prima edizione del '55 la parte più metodologica intitolata “sistema preventivo in azione” è strutturata come una sintesi di santità e doveri, che include responsabilità personale, educazione morale (specialmente alla virtù della purezza), pedagogia religiosa della preghiera, dell’Eucaristia, della confessione e della devozione mariana.

L’amorevolezza, anchese è presentata come “fondamento metodologico”,²⁵⁰ non viene sviluppata in quanto metodologia dell’azione educativa, ma viene lasciata nella sezione dei “grandi orizzonti del sistema preventivo”. Per Braido, come per il *Don Bosco Educatore* di Ricaldone, amorevolezza è più un principio di fondo che dev’essere equilibrato con quello della disciplina per creare un quadro teorico di metodologia educativa. La disciplina nell’amorevolezza era la base per il superamento pratico dell’antinomia tra autorità e libertà. Similmente per Ricaldone l’amorevolezza ha la funzione di plasmare l’ambiente educativo e di renderlo familiare, ma l’aspetto più pratico-metodologico è permeato in concretezza soprattutto dai principi del dovere, della responsabilità personale, della disciplina e dell’autorità.²⁵¹ Nelle riformulazioni successive, nonostante il contesto culturale del post '68 che ha cambiato le categorie semantiche dei concetti di autorità, disciplina, potere e libertà, Braido mantiene la logica fondamentale che ruota attorno al binomio amorevolezza-disciplina nella sua funzione di superamento della dialettica libertà-autorità.

Vediamo, invece, la sua insoddisfazione circa le formulazioni della parte “metodologica” del sistema preventivo, come se non volesse chiudere la genialità pratica di don Bosco entro i limiti di una metodologia troppo tecnica. Nell’introduzione al suo volume *Don Bosco*, pubblicato con La Scuola di Brescia, si esprime in merito: «L’incontro di un uomo geniale e santo, di uno stile e, almeno in parte, di una tecnica, ha costruito quello che da tutti si chiama il “metodo preventivo” di don Bosco».²⁵² Più avanti riporta l’attenzione alla componente artistica con titoli come: “Da arte a esperienza” oppure “Il poema pedagogico di don Bosco”.

²⁴⁹ *Ibid.*, 435.

²⁵⁰ *Ibid.*, 176.

²⁵¹ Cfr. *Ibid.*, 194-199, 253-265; RICALDONE, *Don Bosco educatore*, vol. 1, 148-228, 286-287 e P. RICALDONE, *Strenna del Rettor Maggiore per il 1935. Fedeltà a Don Bosco Santo*.

²⁵² P. BRAIDO, *Don Bosco*, La Scuola, Brescia 1957, 9.

4.3.4. *Convegni sull'aggiornamento della pedagogia salesiana*

Interessanti spunti sull'aggiornamento della pedagogia salesiana provengono da due convegni: il primo organizzato a Roma dall'ISP durante i lavori di preparazione del Concilio Vaticano II con il titolo post-ricaldoniano *Don Bosco educatore oggi*,²⁵³ il secondo a distanza di quattordici anni e in occasione del Capitolo generale speciale incentrato invece sul tema *Il sistema educativo di don Bosco tra pedagogia antica e nuova*.²⁵⁴ Nelle riflessioni, nei titoli e nella strutturazione dei contributi emerge con chiarezza l'idea del necessario aggiornamento della pedagogia salesiana, percepito come una polarità tra un "oggi" nuovo e un "ieri" antico.

4.3.4.1. Don Bosco educatore oggi (1960)

Nel convegno sull'attualizzazione dell'educazione salesiana del 1960 le riflessioni furono molto interessanti, in quanto nel momento dello svolgimento del convegno era già diffusa l'atmosfera del Concilio. Il documento degli atti inizia infatti con l'esplicitazione della piena «sintonia con l'attuale ansia di rinnovamento»,²⁵⁵ i contributi, però, non potendo essere ancora influenzati dai documenti conciliari, attingono piuttosto alle idee che circolavano nell'ISP, alcune coraggiose, altre dissonanti dai tipici luoghi comuni associati al Vaticano II nella seconda metà degli anni '60. È ancora forte il riferimento implicito ed esplicito al paradigma del "collegio" con i suoi educatori salesiani e con una promozione della cultura della scuola "schiettamente cristiana" (Gian Carlo Negri). Il rinvigorimento delle istituzioni educative si prospetta all'insegna di una pedagogia salesiana che coglie lo spirito vivo di don Bosco (Pietro Braido) in opposizione ad una regolamentazione ricaldoniana opprimente e all'ambiente massificante del collegio (Pietro Gianola). La proposta verte sulla preparazione pratica degli educatori soprattutto nel tirocinio (Vincenzo Sinistrero), sulla vita di azione, preceduta e preparata da approfondimenti innovativi sulla conoscenza sociologica della società (Pier Giovanni Grasso) e su quella psicologica del giovane (Luigi Calonghi).

²⁵³ Cfr. P. BRAIDO et al. (eds.), *Don Bosco educatore oggi*. Seconda edizione riveduta e accresciuta, PAS Verlag, Zürich 1963.

²⁵⁴ Cfr. *Il sistema educativo di don Bosco tra pedagogia antica e nuova*. Atti del convegno europeo salesiano sul sistema educativo di don Bosco, LDC, Leumann (TO) 1974.

²⁵⁵ BRAIDO et al. (eds.), *Don Bosco educatore oggi*, 9.

Il contributo più interessante, a nostro avviso, è di Pietro Braido che propone delle linee fondamentali sul sistema preventivo di don Bosco in consonanza con la sua produzione degli anni '50 ma con alcune nuove aperture e in uno stile più sintetico e più narrativo rispetto alle pagine del manuale analizzato precedentemente. Per lui, di don Bosco sono fondamentali due caratteristiche: «il suo genio e la sua santità».²⁵⁶ La santità di don Bosco si esplicita nell'ideale morale-religioso dell'educazione che si attua grazie all'identità di un "prete dei ragazzi" che guarda tutto *sub specie aeternitatis*. L'ideale religioso è riconoscibile chiaramente in don Bosco sia per la sua formazione che per le opere da lui fondate e i metodi inaugurati.²⁵⁷ Per questo è necessaria una pastorale giovanile rinnovata nella quale sarebbe

largamente sentito, teorizzato e promosso il ritorno ad un cristianesimo più soprannaturale ed essenziale, reagendo non solo alle svariate forme di naturalismo e di illuminismo ereditate da Settecento e dall'Ottocento, ma anche in antitesi a manifestazioni di pietismo formale e di devozionalismo eccessivo, caratteristico di una certa spiritualità italiana, anche ottocentesca con un vigoroso ritorno ad una pedagogia schiettamente soprannaturale, dai precisi profili e fondamenti dogmatici, e ad una vera e propria "teologia dell'educazione".²⁵⁸

In Braido è chiara quindi l'intenzione di ritrovare un Cristianesimo vivace, essenziale, operativo, non cercando un compromesso con la pedagogia contemporanea, ma riscoprendo il carattere profondamente cristiano del sistema educativo di don Bosco che esige un'anima e un cuore sacerdotale, prima della psicologia, della pedagogia e della didattica, aspetti essenziali e importantissimi, ma in ogni caso *subordinati* al carattere cristiano della pedagogia salesiana.²⁵⁹ Prima dell'inizio del Concilio, il nostro autore evocava un ritorno alle fonti della Rivelazione e a una pietà meno devozionalistica e più unitaria, essenziale e positiva; una religiosità più comunitaria e perciò meno individualistica, impegnata più nella vita concreta che moralistica e, infine, più autenticamente interiore, che non deve fare tanto rumore nelle sue espressioni. Sulla scia di Rinaldi, Braido parla di un don Bosco che con "geniale adattamento" ripensa le opere pastorali tradizionali secondo le esigenze dei tempi nuovi, criticando così

²⁵⁶ P. BRAIDO, *Contemporaneità di don Bosco nella pedagogia di ieri e di oggi*, in BRAIDO et al. (eds.), *Don Bosco educatore oggi*, 75.

²⁵⁷ Cfr. *Ibid.*, 61-63.

²⁵⁸ *Ibid.*, 65.

²⁵⁹ Cfr. *Ibid.*, 65-66.

l'orientamento diffuso di una rivoluzione ideologica e pratica. Da queste posizioni di fondo, e riprendendo le posizioni di Caviglia, partono i suggerimenti per direttori meno burocrati e più confessori e per salesiani meno professori e più pastori.²⁶⁰ Don Bosco è il “prete dei ragazzi” totalmente dedicato alla missione educativa. Interessanti alcuni consigli per i salesiani-educatori:

Clericalismo no; chiaro spirito cattolico sì. Ne risulta, per il salesiano, la necessità di una solida cultura ecclesiastica e di un'autentica spiritualità apostolica, oltre che scientifica e didattica. [...] Qui non è questione di “punti di vista” o di “buoni consigli”, ma di coerenza e di obbedienza a don Bosco [...]; alla Chiesa [...]; alle esigenze delle anime giovanili, nel nostro tempo.²⁶¹

La seconda parte, che parla del genio inimitabile dell'apostolato giovanile di don Bosco, approfondisce soprattutto una caratteristica: lo stile familiare dell'educazione salesiana. Per Braidò, il sistema preventivo di don Bosco non è un sistema scientifico, ma costituisce un preciso “stile educativo”, variazione nuova e originale della perenne pedagogia cristiana. «Don Bosco, pur pensando principalmente alla salvezza soprannaturale dei giovani (senza, però, dimenticare i fini terreni intermedi), ha sentito che ad essi non si può arrivare se non attraverso *le vie umane e divine della comprensione, della fiducia, delle cose che loro piacciono o sono utili*».²⁶² “Lo stile di famiglia” è l'elemento fondamentale e decisivo, l'anima e l'essenza, che differenzia la metodologia educativa del sistema preventivo da altri sistemi: «È il metodo *naturale della famiglia*, con tutto ciò che questa parola include di strutturale e di spirituale, di organizzazione esteriore e di comportamenti interiori, di rapporti, di subordinazioni e di coordinazioni. È una formula precisa, “istituzionale”, ma nello stesso tempo elastica e comprensiva».²⁶³ Riprendendo le istanze di Bartolomeo Fascie, si propone il concetto della famiglia nella logica di un sistema “aperto”, non “chiuso”, un organismo vivente che accetta le variazioni e le trasformazioni senza distruggere le caratteristiche fondamentali legate alla *religione*, descritte nella prima parte. I principi del sistema familiare sono invece, per Braidò, nella logica di una “comprensione familiare”, caratterizzati dalla *ragione* e dall'*amorevolezza*.²⁶⁴

²⁶⁰ Cfr. *Ibid.*, 63-64.

²⁶¹ *Ibid.*, 66.

²⁶² *Ibid.*, 68.

²⁶³ *Ibid.*, 69.

²⁶⁴ Cfr. *Ibid.*, 69-70.

L'intervento di Braido è seguito dalla *Lettera da Roma* di don Bosco intitolata come "Il poema dell'amore educativo", che costituisce il manifesto prezioso di una pedagogia «che sia insieme appello al sapere e a capacità realizzatrici, alla immaginazione vivace e creatrice e a fede e volontà amorosa, a fervore e dedizione personale e rapporto vivo con l'azione vissuta e sofferta».²⁶⁵ Si nota come nella situazione degli anni '50, influenzata da laicismo, razionalismo, materialismo e relativismo, cambia la percezione della pedagogia cristiana, per cui «è necessario rivedere don Bosco non solo storicamente, ma anche teoreticamente, sistematicamente [...] in una visione teologica, filosofica e scientifica generale, di ampio respiro».²⁶⁶ Non rimanendo solo nell'ambito accademico, Braido ipotizza una sinergia operativa tra studiosi, singoli educatori, associazioni di famiglie nucleari (genitori e figli) e famiglie educative (insegnanti ed educatori).²⁶⁷

4.3.4.2. Il sistema educativo di don Bosco tra pedagogia antica e nuova (1974)

Il convegno degli educatori appartenenti alla Famiglia salesiana, svoltosi nella casa generalizia in via della Pisana, era organizzato con una intenzionalità di scambio tra studi, riflessioni ed esperienze dei trecento partecipanti provenienti da tutto il mondo. Braido descrive la finalità del convegno riferendosi a una "riflessione vitale e impegnativa" sull'attuale efficacia educativa e pastorale del sistema. Il metodo di lavoro comportava la presentazione di alcune tematiche educative d'attualità, espresse nelle relazioni preparate in gran parte dagli esperti della Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'UPS, che venivano poi discusse nei lavori di gruppo e, infine, l'assemblea approvava una sintesi delle convergenze in un "bilancio conclusivo".²⁶⁸

Interessante l'assegnazione del primo intervento a Bruno Bellerate, il quale, con l'intento di stimolare e provocare la discussione, parla della significatività storica e dell'adattabilità del sistema educativo di don Bosco. Si parte dall'idealizzazione del fondatore «che si traduce successivamente

²⁶⁵ *Il poema dell'amore educativo*, in BRAIDO et al. (eds.), *Don Bosco educatore oggi*, 79.

²⁶⁶ BRAIDO, *Contemporaneità di don Bosco*, in BRAIDO et al. (eds.), *Don Bosco educatore oggi*, 72-73.

²⁶⁷ Cfr. *Ibid.*, 73-74.

²⁶⁸ Cfr. *Don Bosco tra pedagogia antica e nuova*, 7-12.

in una ideologizzazione: tutto era buono e perfetto, ma tutto era ed è ancora giustificabile, è il meglio che si può fare».²⁶⁹ È chiaro l'intento di andare oltre le fossilizzazioni delle minuziose applicazioni ricaldoniane e "l'illusione retrospettiva" del trionfalismo salesiano, ma, a nostro avviso, l'autore va troppo in avanti relativizzando il significato di don Bosco per l'oggi. Analizzando gli influssi ideologici su don Bosco a livello di fede, pedagogia, visioni di vita e mentalità imprenditoriali, organizzative, ecc., alla fine del suo intervento l'autore giunge ad affermare, anche se con cautela, che «gli stessi principi ideologici possono essere abbandonati, quando la loro validità fosse dipesa da componenti che perdono di peso e assumono addirittura un segno negativo con il cambiare dei tempi».²⁷⁰ Bellerate adopera lo sguardo dell'"ermeneutica storica" ispirandosi a Paul Veyne²⁷¹ e afferma che non mancano studi e dati sufficienti sull'educazione di don Bosco,

si tratta soltanto di applicarvi con prudenza e coraggio la "griglia" dell'adattabilità e il conseguente adattamento. Tale griglia è costituita [...] dall'intreccio analitico dei dati storici e delle istanze contemporanee e cioè dal coordinamento del lavoro dello storico con quello del sociologo, per quel che concerne le maglie portanti, cui potranno di volta in volta sovrapporsi i contributi dello psicologo, dei metodologi, dei teoretici e così via.²⁷²

Concludendo, Bellerate cita don Bosco al Capitolo generale del 1877 dicendo: «Bisogna che cerchiamo di conoscere e di adattarci ai nostri tempi, rispettare cioè gli uomini».²⁷³ Partendo dall'istanza del *conoscere i tempi* bisogna quindi passare dal momento di ricerca al momento applicativo, *adattarsi* con il criterio del *rispetto degli uomini* che, alla fine, fanno la storia e determinano i cambiamenti storici. Prospettando il metodo in questo senso, Bellerate comunque nota come rimane sempre difficile identificare quale atteggiamento avrebbe assunto don Bosco in contesti e circostanze diverse dalle sue.²⁷⁴ L'incertezza sui possibili aggiornamenti, le considerazioni generiche di metodo e la mancanza di indicazioni concrete saranno

²⁶⁹ B. BELLERATE, *Il significato storico del sistema educativo di don Bosco nel sec. XIX e in prospettiva futura*, in *Don Bosco tra pedagogia antica e nuova*, 19.

²⁷⁰ *Ibid.*, 33.

²⁷¹ Bellerate si riferisce più volte al volume P. VEYNE, *Comment on écrit l'histoire. Essai d'épistémologie*, Seuil, Paris 1970.

²⁷² BELLERATE, *Il significato storico*, in *Don Bosco tra pedagogia antica e nuova*, 21-22.

²⁷³ MB, vol. 14, 416 in *Ibid.*, 37.

²⁷⁴ Cfr. BELLERATE, *Il significato storico*, in *Don Bosco tra pedagogia antica e nuova*,

ricognoscibili nell'approccio teorico e storico degli sviluppi successivi delle ricerche nel postconcilio e segneranno le ricerche e gli orientamenti di Bellerate, Milanese, Braido e altri autori.²⁷⁵

Pietro Braido, probabilmente influenzato sia da Bellerate²⁷⁶ che dalla critica storica delle fonti salesiane tradizionali operata da Desramaut e Stella, offre nel convegno solo una sintesi concisa della metodologia del sistema preventivo di don Bosco, facendo riferimento ai suoi scritti precedenti senza un ripensamento attualizzante. Gli altri contributi approfondiscono successivamente le dimensioni dell'educazione salesiana: catechesi, amorevolezza, comunità educativa, assistenza, giovani d'oggi e ambienti (scuola, famiglia, associazioni, centri giovanili e *media*). Nel discorso di chiusura, pronunciato dal rettore maggiore Luigi Ricceri, è interessante notare alcune correzioni circa le idee di Bellerate sia sull'ideologia di don Bosco che sulla parte metodologica del sistema preventivo con l'intento di promuovere la necessità di conoscere un *don Bosco totale*:

Alla base dell'opera educativa di don Bosco sta *non una ideologia* o una qualsiasi tecnica metodologica, ma una *visione di fede*. Da essa don Bosco è illuminato all'azione, per essa si giudicano tutta la sua vita e le sue scelte. In essa si spiegano e si risolvono le cosiddette antinomie della vita e dei detti di don Bosco (pane/paradiso; peccato/ottimismo; umanesimo/evangelizzazione, ecc.). [...] Se ci mettiamo in profonda sintonia col suo spirito – che, giova ancora ripeterlo, è essenzialmente *di fede e di carità* soprannaturale e per questo profondamente umano – il sistema preventivo diventerà l'espressione logica necessaria della nostra vita e non ci lasceremo suggestionare da miraggi che non portano l'impronta di Dio, e non possono quindi essere nella linea della missione salesiana.²⁷⁷

²⁷⁵ A nostro avviso la mancanza di una prospettiva teologica e gli influssi di pedagogisti ed epistemologi marxisti e/o pragmatici hanno influito sulla paralisi dell'aggiornamento dell'educazione salesiana nel postconcilio. Per approfondire l'impostazione e le fonti di Bellerate rimandiamo alle due parti dell'articolo fondante: B. BELLERATE, *La storia tra le scienze dell'educazione*, in «Orientamenti Pedagogici» 17 (1970) 4, 927-957 e seconda parte in 19 (1972) 3, 722-731. Per una sua valutazione a posteriori del background marxista e dello sforzo (considerato inutile) di riformare la Congregazione Salesiana dal di dentro cfr. B. BELLERATE, *Un itinerario aperto: l'educare*, in M. BORRELLI (ed.), *La pedagogia italiana contemporanea*, vol. 2, Pellegrini, Cosenza 1995, 16-18.

²⁷⁶ Per l'influsso di Bellerate su Braido negli anni '70 cfr. *Rinnovamento di una Facoltà di scienze dell'educazione*, in «Orientamenti Pedagogici» 17 (1970) 4, 1044. Possiamo anche constatare che il famoso concetto braidiano delle "Memorie del futuro", applicato alle *Memorie dell'Oratorio*, appare prima in BELLERATE, *La storia tra le scienze dell'educazione II*, in «Orientamenti Pedagogici» 19 (1972) 3, 731.

²⁷⁷ L. RICCERI, *Discorso di chiusura del convegno europeo salesiano sul sistema educativo di don Bosco*, in *Don Bosco tra pedagogia antica e nuova*, 311.

4.3.5. I Colloqui salesiani

In ambito europeo troviamo un'esperienza continuativa di convegni basati sul confronto attorno a temi salesiani, chiamata *Colloqui sulla vita salesiana*. Don Francis Desramaut, animatore per decenni dei Colloqui, racconta l'origine di questi fruttuosi incontri, legata alla riunione dei formatori salesiani delle ispettorie francofone che si svolse nell'estate del 1967 a Reims. Don Ricceri aveva acconsentito ad esservi anche lui presente per alcune ore e come osservatori avevano partecipato due docenti del Pontificio Ateneo Salesiano, Mario Midali e Giuseppe Abbà. Terminato l'evento, visto il buon livello delle discussioni, don Abbà chiese se non fosse possibile organizzare incontri simili anche a più largo raggio, vista l'esperienza positiva. Non mancarono dubbi in Desramaut: «Non riesco a immaginarmi che gli italiani, a cominciare dai superiori della casa generalizia di Torino e i professori dell'Ateneo Salesiano di Roma, potessero vedere di buon occhio un'assemblea impegnata a dissertare sui loro problemi al di fuori d'essi stessi».²⁷⁸ Dopo la consultazione presso gli esperti romani, Pietro Stella anzitutto, arrivò a sorpresa il parere positivo e si cominciò a progettare il primo dei Colloqui. Fu scelto il tema della vita di preghiera del salesiano, argomento poco scottante, e l'ispettore del PAS, don Luigi Chiandotto, fu scelto all'unanimità come presidente dei Colloqui del 1968.²⁷⁹

I primi Colloqui sulla vita salesiana ebbero luogo a Lione durante il mese di settembre del movimentato anno 1968. Nell'atmosfera non facile di contestazione, criticità e scontri generazionali, i Colloqui si prefiggevano sostanzialmente due obiettivi di fondo: il primo determinato dalla necessità di condurre studi seri su don Bosco, sulla sua opera e sul carisma; il secondo espresso dalla volontà di dare delle risposte alle domande dei giovani confratelli, che per la loro mentalità moderna esigevano indicazioni fondate su una documentazione storica. Il primo presidente, riflettendo l'impostazione di Desramaut,²⁸⁰ definì la natura dei Colloqui nel modo seguente:

²⁷⁸ F. DESRAMAUT, *All'origine dei Colloqui sulla vita salesiana*, in C. SEMERARO (ed.), *La festa nell'esperienza giovanile del mondo salesiano*, LDC, Leumann (TO) 1988, 239.

²⁷⁹ Cfr. *Ibid.*, 239-240.

²⁸⁰ Già dai primi Colloqui vengono messe in risalto le qualità organizzative, la precisione e la costanza del segretario e coordinatore dei colloqui don Francis Desramaut. Oltre al lavoro di coordinamento lo vediamo implicato come protagonista nelle tematiche dell'attualizzazione del carisma con relazioni offerte in quasi ogni Colloquio.

È un'iniziativa dalla base; non è una cosa ufficiale. I nostri *Colloqui internazionali* sono semplicemente questo: un incontro di confratelli che amano don Bosco e la Congregazione, hanno una buona preparazione scientifica e hanno studiato e studiano don Bosco e la vita salesiana in modo da poterne parlare e scrivere con competenza.²⁸¹

Oltre il criterio della competenza scientifica venne menzionato anche il criterio dell'internazionalità del gruppo nel suo insieme. Altre attenzioni metodologiche completavano lo sviluppo progressivo del progetto dei Colloqui: la serietà scientifica nello studio, un livello di alta divulgazione nella presentazione dei risultati e l'attenzione alla volontà di riportare negli atti anche le reazioni e discussioni suscitate dalle relazioni. A livello di obiettivi ci si prefisse lo studio dei temi salesiani, lasciando invece in secondo piano l'istanza pratica di influire sulle soluzioni di problemi vissuti. Vista a distanza, nell'organizzazione dei contenuti dei Colloqui si possono rintracciare due modalità metodologiche di studio. Una, più diffusa nei primi Colloqui, parte dalla "storia salesiana" che si confronta con le problematiche attuali per arrivare alle mete di un impegno futuro. L'altra parte invece dalle domande del contesto attuale che interpellano la tradizione salesiana, per trovare risposte e indicazioni di cammino.²⁸²

Dai secondi Colloqui in poi si cercava di andare oltre il dialogo quasi esclusivo tra l'attualità e la storia e il gruppo si allargava con i pensatori delle aree di sociologia, antropologia, epistemologia, psicologia e pastorale.²⁸³ Per quest'ultima cominciavano a partecipare dal 1970 diverse persone: due membri del nuovo centro internazionale per la pastorale giovanile di Torino, Michel Mouillard e Vittorio Gambino, sostituiti dal settimo colloquio del 1975 in poi da Riccardo Tonelli. C'era inoltre la presenza e la collaborazione di Mario Midali che passò, in quegli anni, dall'ecclesiologia alla teologia pastorale-pratica. Non mancava la presenza di quei salesiani che, oltre alla riflessione, si dedicavano al lavoro pastorale in quanto delegati per la pastorale giovanile nelle ispezioni o operanti nei progetti pastorali pilota. A distanza di tempo, Midali valuta positivamente il lavoro tra pensatori in aree diverse: «Ho potuto constatare i benefici concreti di quel dialogo interdisciplinare tra competenti di varie discipline, operatori e operatrici sul campo e superiori/e che, tanto

²⁸¹ L. CHIANDOTTO, *Presentazione*, in *La vita di preghiera del religioso salesiano*. Lyon 10-11 settembre 1968, LDC, Leumann (TO) 1969, 5.

²⁸² Cfr. M. MIDALI, *Aspetto pastorale dei venti anni di "Colloqui"*, in SEMERARO (ed.), *La festa nell'esperienza giovanile*, 244.

²⁸³ F. DESRAMAUT, *Introduzione*, in *La missione dei salesiani nella Chiesa*. Benedikt-beuern (Germania) 9-11 settembre 1969, LDC, Leumann (TO) 1970, 5.

caldeggiato in linea di principio, si dimostrava però oltremodo difficile da attuare in sede accademica».²⁸⁴

I cinque colloqui che si dedicavano esplicitamente ai temi della Famiglia salesiana dal '73 al '78 vedevano già coinvolte anche le Figlie di Maria Ausiliatrice, i Cooperatori salesiani e le Volontarie di don Bosco. L'allargamento del gruppo dei partecipanti si rifletteva anche nella composizione del comitato organizzatore. Dal '74 in poi c'è suor Maria Luisa Petrazzini, allora professoressa presso il Pedagogicum di Torino, seguita poi da altre FMA che facevano parte del coordinamento dei Colloqui.

Per la scelta delle tematiche dei Colloqui non si procedeva secondo un progetto elaborato in partenza, ma si optava di volta in volta per un tema specifico seguendo due criteri: rilevanza per la vita salesiana e competenze scientifiche disponibili nella Famiglia salesiana. Il primo criterio sintetizzava i temi con le riflessioni dei Capitoli generali del postconcilio, in particolare quelli del ripensamento del carisma dal 1971, fino ad arrivare alle *Costituzioni* rinnovate nel 1984. Riassumendo il percorso dei colloqui nella seconda metà del secolo XX, le tematiche affrontate si potrebbero dividere sostanzialmente in tre gruppi:²⁸⁵

- riflessioni sul contesto generale, dove rientrano i temi dell'ingiustizia, le attese dei giovani, l'educazione alla pace, la disoccupazione giovanile, la religiosità popolare, la festa e la coeducazione;
- tematizzazioni della Famiglia salesiana *ad intra*: vita di preghiera del religioso, comunità salesiana, famiglia salesiana, il cooperatore nella società, relazione tra religiosi e laici, vocazione salesiana, comunicazione, direzione spirituale e invecchiamento;
- considerazioni sulla missione salesiana *ad extra* verso il mondo: missione dei salesiani nella Chiesa, servizio ai giovani, impegno per la giustizia, indifferenza e nuove forme di religiosità, cultura della vita e della morte, impegno della Famiglia salesiana nei contesti di vita dei giovani studiati in generale.

I Colloqui ebbero una buona risonanza nel mondo salesiano e influirono sulla maturazione del pensiero circa diverse tematiche attuali negli anni

²⁸⁴ M. MIDALI, *Frammenti di vita salesiana tra il 1941 e il 2010. Semplici ricordi e sobrie considerazioni*, s.e., Roma 2014, 178.

²⁸⁵ Cfr. C. SEMERARO, *Domande di fine millennio: "Colloqui, sì? Colloqui, no? Discussione sul futuro dei Colloqui"*, in C. SEMERARO (ed.), *Mondo salesiano e povertà alla soglia del III millennio*, Salvatore Sciascia, Caltanissetta 2001, 207-208 che riprende MIDALI, *Aspetto pastorale*, in SEMERARO (ed.), *La festa nell'esperienza giovanile*, 242.

'70 e '80.²⁸⁶ Oltre ai contributi tematici, i Colloqui portarono delle innovazioni nella forma e nel metodo del dialogo sui temi salesiani, equilibrando alcune dinamiche del mondo accademico romano tendente ad una certa autosufficienza.

4.3.6. Gino Corallo fuori dal coro delle voci d'epoca

Una riflessione interessante e fondata, che non condivideva l'impostazione di Braido circa le "scienze dell'educazione", era proposta dal pedagogo salesiano Gino Corallo. Fu il primo autore ad interessarsi della pedagogia di John Dewey in Italia.²⁸⁷ All'inizio degli anni '50 egli era andato a studiare negli Stati Uniti i risultati della didattica attiva e aveva impostato la sua proposta come una pedagogia della libertà. Anche se la sua voce non era dominante nelle riflessioni postconciliari salesiane (dal 1965 insegnerà all'Università di Bari), le sue idee sono illuminanti per capire i cammini e le logiche di quegli anni con i loro punti di forza ma anche con le intrinseche debolezze che ogni approccio comporta. Corallo prevedeva il rischio dell'indebolimento della pedagogia nel caso della sua rinuncia ad appoggiarsi a una forte filosofia, come succedeva con l'idea delle "scienze dell'educazione".²⁸⁸

Parlando di don Bosco, Corallo non si sofferma sulla sistematicità del suo pensiero, ma interpreta il suo modo di procedere nella logica sistemica di un organismo vivo. Facendo riferimento alle celebri affermazioni di "non sapere", l'autore afferma che per don Bosco non ci sarebbero risposte uniformi alle diverse tipologie di questioni e situazioni educative. Prendendo l'esempio della trattazione sui castighi, Corallo dichiara che

una risposta "trattatistica" avrebbe lasciato il tempo che trovava. (Io credo che questa è la fondamentale ragione per cui don Bosco non scrisse quell'"operetta" pedagogica a cui fa cenno all'inizio del suo Sistema preventivo). A una domanda vitale si dà una risposta vitale: si tratta di inserire il castigo in uno stile di rapporti

²⁸⁶ Fino al 1987 la LDC vendette 12.200 esemplari degli Atti di 12 Colloqui. Cfr. N. SUFFI, *La collana "Colloqui" e la sua incidenza nei contenuti dell'editoria salesiana*, in SEMERARO (ed.), *La festa nell'esperienza giovanile*, 251.

²⁸⁷ Cfr. G. CORALLO, *La pedagogia di Giovanni Dewey*, SEI, Torino 1950.

²⁸⁸ Cfr. G. CORALLO, *Educare la libertà*. Scelta antologica a cura di Maria Teresa Moscato, Clueb, Bologna 2009; C. NANNI - M.T. MOSCATO (eds.), *La pedagogia della libertà. La lezione di Gino Corallo*, LAS, Roma 2012; L. LAFRANCESCHINA, *La Pedagogia Italiana del Secondo Dopoguerra e la Proposta Pedagogica di Don Gino Corallo*, Arti Grafiche Cortese, Bitonto 2014.

complessi, ma unitari (come sono quelli di tutti gli organismi vivi), che gli danno un significato: lo stesso atto materiale prende allora un senso e un valore educativo diverso secondo il contesto interpersonale in cui è inserito.²⁸⁹

Secondo Corallo, perseguendo eccessivamente l'esigenza di scientificità della pedagogia salesiana si corrono due rischi: regolamentare gli aspetti contingenti o consegnare don Bosco alla storia. Non è difficile riportare al primo pericolo gli sforzi normativi di don Ricaldone e al secondo la tendenza postconciliare di una critica storica delle fonti salesiane. Il ripensamento attualizzante del sistema preventivo corre anche il rischio di dimenticare alcune radici permanenti, soprattutto nel contesto di una forte secolarizzazione e di uno pseudodialogo con il mondo:

La negazione, anche teorica, ma soprattutto pratica (dato che oggi molti hanno una certa difficoltà a pensare) di questa dimensione perenne, non a caso è accompagnata attualmente dalla obliterazione, più spesso pratica anch'essa, di alcuni valori perenni del cristianesimo, che però, nonostante gli sforzi commoventi di chi ne propugna una completa secolarizzazione, si mostra terribilmente restio a farsi "storicizzare" in alcune sue dimensioni fondamentali. E don Bosco, non c'è bisogno di ricordarlo, pose un rapporto non certo precario tra l'essere cristiano (sul serio) e l'essere educatore (sempre sul serio).²⁹⁰

Il nucleo del sistema preventivo sta, secondo Corallo, nello spirito, nello stile e nella maniera personale e tipica di don Bosco di creare la sintesi educativa. «Questa *anima educativa* di don Bosco sta in un *atteggiamento fondamentale* che l'educatore deve assumere come suo *stile di vita* e non come una pura capacità professionale». ²⁹¹ Nella seconda parte del suo breve scritto intitolato "Dalla parte del ragazzo", Corallo approfondisce alcuni aspetti concreti del sistema preventivo dividendo la trattazione in due parti: come è il ragazzo (punto di partenza) e come egli deve essere (assiologia e finalità). Le due parti sono connesse, la conoscenza psicologica del ragazzo e i valori morali si intrecciano: «Il discorso pedagogico non è un discorso di tecniche psicologiche, ma neppure una predica morale: è quel singolarissimo discorso in cui la moralità personale diventa tecnica dell'educazione e in cui la tecnica psicologico-didattica si deve trasfigurare in un impegno morale». ²⁹²

²⁸⁹ G. CORALLO, *Il metodo educativo salesiano. L'eredità di Don Bosco*, Tip. Scuola Salesiana del Libro, Catania 1979, 11-12.

²⁹⁰ CORALLO, *Il metodo educativo salesiano*, 10.

²⁹¹ *Ibid.*, 16.

²⁹² *Ibid.*, 19-20.

Il mettersi totalmente e lealmente dalla parte del ragazzo non significa un pedocentrismo ingenuo, ma è un atteggiamento fondamentale di accoglienza che accetta tutto il ragazzo, in quello che egli è e in quello che egli deve essere, in quello che può e deve diventare. Assistenza, in questa luce, sarebbe la conoscenza esistenziale del giovane in un rapporto educativo improntato alla consacrazione e dedizione totale.

Oserei dire che don Bosco ha portato in educazione una rivoluzione analoga [...] a quella che il Cristianesimo operò nei riguardi del vecchio Testamento. Di fronte alla rigidità minuziosa e moltiplicativa della legge, il Cristianesimo ha eretto la grandezza dello spirito e il principio che il sabato è fatto per l'uomo. Non a torto, quindi, si potrebbe dire che don Bosco ha operato col suo sistema una vera rivoluzione copernicana nel campo dell'educazione: egli segue la direzione che va dal ragazzo verso la graduale conquista della sua maturazione, e non quella, opposta, di uso comune ai suoi tempi, che andava dai programmi e dai precetti verso il ragazzo.²⁹³

Se l'assistenza è l'atteggiamento fondamentale di mettersi dalla parte del ragazzo, la "giovanilità" è la caratteristica consequenziale di un'educazione che parte dallo stare con i giovani. L'assistenza è quell'atteggiamento tipico salesiano che evita due errori fondamentali: l'abbandonare il ragazzo a se stesso e l'imporsi al ragazzo senza badare a lui. Per Corallo, l'assistenza e la carità sono il campo nel quale va applicata l'affermazione di don Bosco che «soltanto il cristiano può con successo applicare il sistema preventivo».²⁹⁴

La parte più difficile è il lavoro educativo in vista di un futuro riuscito del ragazzo, "come egli dev'essere". L'educatore-assistente consacrato al bene dei giovani usa le leve della ragione e del modellamento per educare agli aspetti morali che non sono così istintivi come i bisogni primari e relazionali. Nella parte dell'educazione religiosa e morale si verifica se l'educatore è davvero consacrato al bene degli educandi, se trasmette la vita nel suo insieme o se fa solo indottrinamento o catechesi magisteriale. Secondo Corallo qui sta l'anima personalistica del metodo di don Bosco e l'educatore, di conseguenza, è «quel cristiano che ha posto come fine della sua vita il bene di un'altra persona. Con le parole di Gesù, è quello che ha dato la vita per l'amico».²⁹⁵ La prospettiva di Corallo su don Bosco è quella di una pedagogia cattolica e personalistica che mette in secondo

²⁹³ *Ibid.*, 24.

²⁹⁴ Cfr. *Ibid.*, 28-29.

²⁹⁵ *Ibid.*, 40.

piano le questioni di critica storica e le tecniche applicative delle singole scienze. In questo senso costituisce un'interessante, anche se non molto sviluppata, alternativa alle proposte di Pietro Braido che hanno influenzato le scelte epistemologiche all'interno della Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'UPS.

4.4. Strumenti e risorse

4.4.1. Tabella cronologica

<i>storia mondiale</i>	<i>storia salesiana</i>	<i>pubblicazioni di pedagogia salesiana</i>
inizia l'integrazione europea	1951 canonizzazione di M.D. Mazzarelli	Ricaldone , <i>Don Bosco educatore</i>
	1952 Renato Ziggiotti eletto rettore maggiore	
finisce la guerra in Corea	1953	
egregazione razziale resa illegittima negli USA	1954 canonizzazione di Domenico Savio;	Grasso , <i>Gioventù di metà secolo</i>
	1955 nasce il Pedagogicum delle FMA	Braido , <i>Il Sistema Preventivo di don Bosco</i> (1.ed.)
3loom pubblica <i>Tassonomia degli obiettivi edu.</i>	1956 approv. Istituto Superiore di Pedagogia;	Braido (ed.), <i>Educare. Sommario di scienze ped.</i>
lancio dello Sputnik nello spazio	1957	Braido , <i>Don Bosco</i>
Giovanni XXIII eletto papa	1958 CG18 (tema: osservanza religiosa)	
	1959	
ongo indipendente, proteste contro l'apartheid	1960 congressi internazionali cooperatori	Braido et al. (eds.), <i>Don Bosco educatore oggi</i>
termina il "grande balzo in avanti" in Cina	1961 Madrid, Barcellona	Braido , <i>Religiosi nuovi per il mondo del lavoro</i>
inizia il Concilio Vaticano II	1962	
Paolo VI eletto papa; J.F.Kennedy assassinato	1963 1.285 novizi SDB (massimo nella storia)	
USA inviano truppe in Vietnam	1964	Braido , <i>Il Sistema Preventivo di don Bosco</i> (2.ed.)
termina Vaticano II; <i>Gravissimum educationis</i>	1965 Luigi Ricceri eletto rettore maggiore al CG19; trasferimento del PAS a Roma	
	1966	
Israele vince la guerra dei 6 giorni	1967 comincia il declino demografico SDB	Desramaut , <i>Don Bosco e la vie spirituelle</i>
contestazione studentesca, CELAM Medellin	1968 iniziano i Colloqui sulla vita salesiana	Stella , <i>Don Bosco nella storia della religiosità cattolica</i>
l'uomo sulla Luna	1969	
Küng scrive, <i>L'infallibile? Una domanda</i>	1970	Braido , <i>Rinnovamento Fac. di scienze dell'educazione</i>
	1971 comincia il CGS - Capitolo Generale Speciale (<i>nuove Costituzioni della Congregazione</i>)	
visita di Nixon in Cina	1972 casa generalizia trasferita a Roma	
Computer con interfaccia grafica	1973 PAS diventa Università Pont. Sal.	Braido , <i>La missione salesiana oggi</i>
	1974	<i>Il sistema educativo di DB tra pedagogia antica e nuova</i>
Angola e Mozambico indipendenti	1975 Congresso sul coadiutore salesiano	
	1976 Congresso mondiale cooperatori	Bellerate - Milanesi (eds.), <i>Educazione e politica</i>
primavera di Pechino di Deng Xiaoping	1977 Egidio Viganò eletto rettore maggiore al CG21, Juan Vecchi consigliere PG	
Giovanni Paolo II eletto papa	1978 sviluppo del PEPS con le pubblicazioni del Dicastero PG; sussidio 1. metodologia, 2. elementi	

4.4.2. Bibliografia selezionata

- Acta et documenta Congressus generalis de statibus perfectionis*, 4 vols., Roma 1952-3.
- Atti del Capitolo Generale XIX*, 8 aprile - 10 giugno 1965 Roma, in ACS 47 (1966) 244, 3-291.
- BELLERATE B. (ed.), *Pluralismo culturale ed educazione*. Atti del 3° colloquio interideologico promosso da «Orientamenti Pedagogici», tenutosi a Roma l'8-9 dicembre 1978, Orientamenti Pedagogici, Roma 1979.
- BELLERATE B., *Un itinerario aperto: l'educare*, in M. BORRELLI (ed.), *La pedagogia italiana contemporanea*, vol. 2, Pellegrini, Cosenza 1995, 15-30.
- BELLERATE B. - MILANESI G.C. (eds.), *Educazione e politica*, SEI, Torino 1976.
- Bibliografia di Pietro Braido (1919-2014)*, in bit.ly/2MZsP18.
- BOUQUIER H., *Don Bosco educateur*, Téqui, Paris ²1950.
- BRAIDO P., *Il sistema educativo di Don Bosco*, SEI, Torino ¹1955, ²1956.
- BRAIDO P., *Il Sistema Preventivo di don Bosco*, PAS Verlag, Zürich ¹1955 ²1964.
- BRAIDO P. (ed.), *Educare. Sommario di scienze pedagogiche*, 3. voll., PAS Verlag, Zürich ¹1956 ²1962-64.
- BRAIDO P., *Introduzione alla pedagogia. Saggio di epistemologia pedagogica*, PAS, Torino 1956.
- BRAIDO P., *Don Bosco*, La Scuola, Brescia 1957.
- BRAIDO P., *A.S. Makarenko*, La Scuola, Brescia 1959.
- BRAIDO P. et al. (eds.), *Don Bosco educatore oggi*. Seconda edizione riveduta e accresciuta, PAS Verlag, Zürich ²1963.
- [BRAIDO P.] *Rinnovamento di una Facoltà di scienze dell'educazione*, in «Orientamenti Pedagogici» 17 (1970) 4, 1043-1051.
- BRAIDO P., *Le metamorfosi dell'Oratorio salesiano tra il secondo dopoguerra e il Postconcilio Vaticano II (1944-1984)*, in «Ricerche Storiche Salesiane» 25 (2006) 49, 295-356.
- CALONGHI L., *Tests ed esperimenti*, PAS, Torino 1956.
- CGS - COMMISSIONI PRECAPITOLARI CENTRALI, *Ecco ciò che pensano i salesiani della loro Congregazione oggi. "Radiografia" delle relazioni dei Capitoli Ispettoriali Speciali tenuti in gennaio-maggio 1969*, 4 vols., Istituto Salesiano Arti Grafiche, Castelnuovo D. Bosco (AT) 1969.
- Capitolo Generale Speciale XX della Società Salesiana*, Roma 10 giugno 1971 - 5 gennaio 1972, [s.e.], Roma 1972.
- CORALLO G., *La pedagogia di Giovanni Dewey*, SEI, Torino 1950.
- CORALLO G., *Il metodo educativo salesiano. L'eredità di Don Bosco*, Tip. Scuola Salesiana del Libro, Catania 1979.
- CORALLO G., *Educare la libertà*. Scelta antologica a cura di Maria Teresa Moscato, Clueb, Bologna 2009.
- DALCERRI L., *Istituto internazionale superiore di pedagogia e di scienze religiose*, in «Rivista di pedagogia e scienze religiose» 1 (1963) 1, 3-16.
- DESRAMAUT F., *Les Mémoires I de Giovanni Battista Lemoyne. Étude d'un ouvrage fondamental sur la jeunesse de saint Jean Bosco*. Thèse de doctorat en théologie

- présentée à la Faculté de Théologie de Lyon, Maison d'Études Saint-Jean-Bosco, Lyon 1962.
- DESRAMAUT F., *Don Bosco et la vie spirituelle*, Beauchesne, Paris 1967.
- DESRAMAUT F., *Introduzione*, in *La missione dei salesiani nella Chiesa*. Benedikt-beuern (Germania) 9-11 settembre 1969, LDC, Leumann (TO) 1970, 5-8.
- DESRAMAUT F., *All'origine dei Colloqui sulla vita salesiana*, in C. SEMERARO (ed.), *La festa nell'esperienza giovanile del mondo salesiano*, LDC, Leumann (TO) 1988, 238-241.
- DESRAMAUT F. - MIDALI M., *L'impegno della Famiglia salesiana per la giustizia*. Colloqui sulla vita salesiana 7, Jünkerath 24-28 agosto 1975, LDC, Leumann (TO) 1976.
- Dichiarazione sull'educazione cristiana Gravissimum Educationis*, in AAS 58 (1966) 728-739.
- FRIGATO S., *Educazione ed evangelizzazione. La riflessione della Congregazione salesiana nel Postconcilio*, in A. BOZZOLO - R. CARELLI (eds.), *Evangelizzazione e educazione*, LAS, Roma 2011, 69-90.
- GIAMMACHERI E., *La prima Facoltà di Pedagogia è sorta in Italia nel nome di don Bosco*, in «Scuola Italiana Moderna» 66 (1957) 17, 7-8.
- GRASSO P.G., *Gioventù di metà secolo. Risultati di un'inchiesta sugli orientamenti morali e civili di 2000 studenti italiani*, Ave, Roma 1954.
- GRASSO P.G., *La Società Salesiana tra il passato e l'avvenire. Risultati di un'inchiesta tra ex allievi salesiani*, Edizione extra-commerciale riservata, [s.e.], Roma 1964.
- GRASSO P.G., *Le compagnie come risposta alla psicologia giovanile*, Centro Internazionale Compagnie, Torino 1954.
- Il sistema educativo di don Bosco tra pedagogia antica e nuova*. Atti del convegno europeo salesiano sul Sistema Preventivo di don Bosco, svoltosi a Roma dal 31 dicembre 1973 al 5 gennaio 1974, LDC, Leumann (TO) 1974.
- ISPETTORIA SALESIANA PAS, *Atti del 1° Capitolo Ispettorale Speciale (13-19 aprile 1969)*, [s.e.] Roma 1969.
- La vita di preghiera del religioso salesiano*. Colloqui sulla vita salesiana Lyon 10-11 settembre 1968, LDC, Leumann (TO) 1969.
- LAFRANCESCHINA L., *La Pedagogia Italiana del Secondo Dopoguerra e la Proposta Pedagogica di Don Gino Corallo*, Arti Grafiche Cortese, Bitonto 2014.
- Lettera del Direttore Spirituale*, in ACS 44 (1963) 234, 16-20.
- LUTTE G., *Per una università critica*, in «Orientamenti Pedagogici» 16 (1969) 2, 326-336.
- MALIZIA G. - ALBERICH E., *A servizio dell'educazione. La Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana*, LAS, Roma 1984.
- NANNI C. - MOSCATO M.T. (eds.), *La pedagogia della libertà. La lezione di Gino Corallo*, LAS, Roma 2012.
- NANNI et al. (eds.), *Pietro Braido. Una vita per lo studio i giovani l'educazione*, LAS, Roma 2018.
- Pontificium Athenaeum Salesianum MCMXL-MCMLXV*, [s.e.], Romae 1966, 28-67.
- RAHNER K. et al. (eds.), *Dizionario di Pastorale*, Queriniana, Brescia 1979.
- RICCERI L., *Così mi prese Don Bosco. Storie vere di vita salesiana*, LDC, Leumann (TO) 1986.

- RICCERI L., *Lettera del Rettor Maggiore*, in ACS 47 (1966) 245, 3-14.
- RICCERI L., *Lettera del Rettor Maggiore*, in ACS 48 (1967) 247, 3-33.
- RICCERI L., *Lettera del Rettor Maggiore [con le conclusioni dei convegni continentali di Bangalore, Como, Caracas]*, in ACS 49 (1968) 252, 3-86.
- RICCERI L., *Lettera del Rettor Maggiore*, in ACS 50 (1969) 258, 3-38.
- RICCERI L., *Lettera del Rettor Maggiore*, in ACS 54 (1973) 269, 3-49.
- RICCERI L., *Lettera del Rettor Maggiore*, in ACS 56 (1975) 279, 6-44.
- RICCERI L., *Presentazione del Rettor Maggiore della "Relazione Generale sullo Stato della Congregazione"*, in *Capitolo Generale Speciale XX della Società Salesiana*, Roma 10 giugno 1971 - 5 gennaio 1972, [s.e.], Roma 1972, 565-583.
- STICKLER A.M., *Le compagnie alla luce degli ultimi documenti pontifici*, Centro Internazionale Compagnie, Torino 1954.
- TOLOMELLI M., *Il Sessantotto. Una breve storia*, Carocci, Roma 2008.
- VALENTINI E., *Attualità ed efficacia pedagogica delle Compagnie*, Centro Internazionale Compagnie, Torino 1954.
- Venti anni di Colloqui: Bilancio e prospettive*, Tavola rotonda con la partecipazione di Francis Desramaut, Mario Midali, Tarcisio Bertone e Nicolò Suffi. Moderatore Riccardo Tonelli, in C. SEMERARO (ed.), *La festa nell'esperienza giovanile del mondo salesiano*, LDC, Leumann (TO) 1988, 238-253.
- VIGANÒ E., *Lettera a don Luigi Ricceri Gran Cancelliere del P.A.S.* (24 agosto 1972), in R. GIANATELLI (ed.), *Don Egidio Viganò all'Università Salesiana. Discorsi, linee operative, testimonianze del VII Successore di don Bosco*, UPS, Roma 1996, 24-44.
- XVIII Capitolo Generale della nostra Società*, in ACS 39 (1958) 203, 6-86.
- ZIGGIOTTI R., *Ho visto don Bosco in tutti i continenti*, in «Bollettino Salesiano» 79 (1955) 17, 333-342.
- ZIGGIOTTI R., *Lettera del Rettor Maggiore*, in ACS 44 (1963) 229, 3-11.
- ZIGGIOTTI R., *Lettera del Rettor Maggiore*, in ACS 45 (1964) 234, 2-14.
- ZIGGIOTTI R., *Tenaci, audaci e amorevoli. Lettere circolari ai Salesiani di don Renato Ziggiootti*. Introduzione, parole chiave, indici e appendici statistiche a cura di Marco Bay, LAS, Roma 2015.

4.4.3. Risorse online

Fonti, documenti, ricerche, pubblicazioni full-text, materiali fotografici, legati a questo capitolo.²⁹⁶



²⁹⁶ Cfr. salesian.online/pedagogia4

5. PROGETTAZIONE E ANIMAZIONE, DUE NUCLEI DI SINTESI PEDAGOGICHE (1978-1998)

Mentre l'impressione della straordinarietà del Vaticano II sembrava svanire, le dinamiche della vita ecclesiale degli anni Settanta erano ancora fortemente condizionate dagli eventi del decennio precedente. Fu un'epoca di febbrile attività pastorale, ma anche di crisi demografica e identitaria delle diverse congregazioni religiose. A causa del contesto così complesso, il Consiglio generale della Congregazione si radunò nel sessennio 1972-77 per ben ottocento volte con l'obiettivo globale di «promuovere lo slancio del rinnovamento voluto dal Capitolo generale speciale, distinguendo l'oro dalla ganga, e in pari tempo dirigerlo in modo da evitare il crearsi e lo stabilizzarsi del disordine».¹ Al lavoro ordinario, spesso condizionato dalla gestione di situazioni di crisi, si aggiungevano ulteriori incontri di animazione nelle diverse regioni. Il Pontificio Ateneo Salesiano nella sua sede romana passò nel 1972 ad essere l'Università Pontificia Salesiana e nell'ambito degli studi salesiani nacque al suo interno il Centro Studi Don Bosco con la finalità di promuovere studi scientifici sulla persona del santo educatore. Negli anni tra il '76 e il '77 il Centro, sotto la direzione di Pietro Stella, pubblicò l'edizione anastatica delle opere a stampa di don Bosco in trentasette volumi, permettendo l'accesso agli studiosi del carisma salesiano a un *corpus* molto più ricco rispetto alle edizioni precedenti.

5.1. L'ultimo quarto del secolo e il consolidamento guidato da Viganò e Vecchi

Il 21° Capitolo generale, svoltosi dalla fine di ottobre del 1977 fino al febbraio dell'anno successivo, non poté che verificare il cammino fatto e

¹ L. RICCERI, *Capitolo Generale XXI della Società Salesiana. Relazione generale sullo stato della Congregazione*, [s.e.], Roma 1977, n. 15.

portare a maturazione alcune delle tante linee di azione indicate dal Capitolo generale speciale. Il rettor maggiore Luigi Ricceri indicò nella sua relazione che tutto il ridimensionamento, la qualificazione dei confratelli e la formazione dei collaboratori laici era ancora da fare, in quanto le realizzazioni erano poche a motivo della mancanza di una visione concreta e di una sensibilità realistica.² Con questi criteri in mente il Capitolo elesse come successore di don Bosco don Egidio Viganò, a cui non mancavano né capacità governative né esperienze di vita salesiana ed ecclesiale in più continenti. La maggior parte della sua vita l'aveva trascorsa in Cile, dove, oltre al servizio di ispettore negli anni movimentati tra il 1968 e il 1972, aveva partecipato intensamente alla vita ecclesiale. Come teologo esperto dell'episcopato cileno era intervenuto al Concilio Vaticano II e successivamente all'incontro della Conferenza dell'Episcopato Latinoamericano a Medellín (1968). Nel sessennio tra il 1972 e il 1978 aveva esercitato l'incarico della formazione istituendo i corsi di formazione permanente, iniziando le Settimane di spiritualità per la Famiglia salesiana e promuovendo vari centri di studio della Congregazione.³ Ricoprì il ruolo di rettor maggiore per tre sessenni, dal 1978 alla sua morte, consolidando il rinnovamento del Concilio nella Congregazione salesiana nel contesto dell'ultimo quarto del XX secolo contrassegnato dalle dinamiche crescenti della globalizzazione e del consumismo, conseguenza dell'affermarsi progressivo del modello economico capitalista.

5.1.1. *Globalizzazione crescente dell'ultimo quarto del secolo XX*

Rispetto agli entusiasmi e alla volontà rivoluzionaria del '68 l'atmosfera degli ultimi anni '70 nell'occidente era già cambiata. La crisi petrolifera mise in dubbio l'idea di una crescita permanente del sistema economico, esprimendo incertezza anche sull'idea di una "società del benessere". L'orientamento ideologico di sinistra, diffuso nel post '68, subì notevoli contraccolpi di credibilità legati sia alle sempre più diffuse notizie sull'oppressione nei paesi comunisti (i gulag, i massacri della Cambogia, il regime nel Vietnam, il terrorismo di sinistra in Europa) che agli insuccessi del "so-

² Cfr. *Ibid.*, nn. 38-42.

³ Cfr. A. VIGANÒ - F. VIGANÒ, *Don Egidio Viganò, settimo successore di Don Bosco. Frammenti di vita*, LDC, Leumann (TO) 1996; WIRTH, *Da don Bosco ai giorni nostri*, 465-466.

cialismo reale”: l’invasione fallita dell’Unione Sovietica nell’Afghanistan, gli insuccessi economici dei paesi del “secondo mondo” e la mancanza di risposte concrete dei partiti di sinistra alle esigenze reali della gente nei paesi industrializzati.

I lunghi governi della destra liberista degli anni ’80 (Reagan negli USA, Thatcher nella Gran Bretagna e Kohl in Germania) accentuarono la percezione della crisi del socialismo che si era rivelata palese con le riforme di Michail Gorbačov. L’inevitabile implosione dei regimi nell’Europa dell’est, passata iconicamente alla storia come la *caduta del muro di Berlino*, ne fu una conseguenza concreta. Le ispettorie salesiane nell’Europa centrale e dell’est hanno dovuto affrontare, attorno al centenario della morte di don Bosco, il ripensamento delle loro presenze e opere, nonché un cambio di mentalità progressivo da un’opposizione al regime a una pastorale in un mondo aperto, nuovo e incerto.

Nella parte occidentale del continente, il nucleo originario dell’Unione Europea si allargò prima agli stati del Mediterraneo ritornati alla democrazia negli anni ’80 (Spagna, Portogallo e Grecia), seguì la riunificazione della Germania e infine cominciarono a entrare nell’UE anche i paesi del centro e dell’est dell’Europa. Lo *Zeitgeist* europeo degli anni ’90 era determinato dalla vittoria del modello liberal-capitalista sul modello socialista, accompagnata da una prospettiva favorevole all’integrazione tra le nazioni europee, nonostante emergessero già le distanze politiche, economiche e culturali tra i diversi stati membri. In questi orizzonti si possono collocare le visioni storico-politiche di Zbigniew Brzezinski o Paul Johnson⁴ o quelle teologico-economiche di Michael Novak, ex gesuita e consigliere di Reagan, il quale proponeva una conciliazione tra il pensiero cattolico e le dinamiche del libero mercato in *Lo spirito del capitalismo democratico*.⁵

In America latina si era testimoni di un attenuarsi delle politiche restrittive, preludio della transizione dalle dittature militari alle elezioni democratiche a partire dalla metà degli anni ’80 (Brasile, Perù, Uruguay e

⁴ Cfr. P. JOHNSON, *Modern Times. The World from the Twenties to the Nineties*, Harper Collins, New York 1991; Z. BRZEZINSKI, *Out of Control. Global Turmoil on the Eve of the 21st Century*, Simon & Schuster, New York 1995.

⁵ Cfr. M. NOVAK, *The Spirit of Democratic Capitalism*, Simon & Schuster, New York 1982. Cfr. anche le sue successive pubblicazioni: ID., *The Catholic Ethic and the Spirit of Capitalism*, Free Press, New York 1993; ID., *Business as a Calling: Work and the Examined Life*, Free Press, New York 1996; ID. - P. ADAMS, *Social Justice Isn’t What You Think It Is*, Encounter Books, New York 2015.

Bolivia). Tuttavia il consolidarsi della democrazia doveva misurarsi con gravissimi ostacoli economici (inflazione e debito con l'estero), politici (guerriglie sorte nel periodo militare) e sociali (diffusa povertà e differenze sociali marcate).

L'Asia e il Medio Oriente presentavano una situazione molto differenziata. Nel mondo islamico si stava effettuando uno spostamento dalla *leadership* postcoloniale relativamente laica a una presenza più forte degli integralisti islamici, che trovavano un punto di riferimento nell'Iran, venuto da poco a costituirsi come repubblica islamica sotto la guida dell'ayatollah Khomeini. Mentre la Cina, dopo Mao Tse-tung, stava avviando un processo di riforme sotto la guida di Deng Xiaoping promuovendo le dinamiche del libero mercato, gli altri Paesi socialisti dell'Asia si trovavano in conflitto. Il Vietnam, dopo la partenza dei soldati americani, realizzò una dura collettivizzazione, poi invase la Cambogia, che si trovava in una situazione di caos dopo i massacri di Pol Pot, per trovarsi infine in guerra con la Cina. Il Giappone e la Corea entrarono a far parte dell'economia globale grazie a una stagione di sviluppo tecnologico, visto dall'occidente con un misto di ammirazione e preoccupazione. L'India in questo periodo pose le sue speranze nelle riforme di Rajiv, il figlio dell'assassinata Indira Gandhi. Gli investimenti nel campo scientifico, tecnologico e informatico sostenevano un lento sviluppo del Paese alle prese con difficoltà sociali ed episodi di violenza tra indù e musulmani.

L'Africa negli anni '80 e '90 viveva un periodo non facile a seguito della decolonizzazione. Gli ultimi Paesi a raggiungere l'indipendenza furono le ex-colonie portoghesi dell'Angola e del Mozambico che caddero, però, presto in guerre civili. I governi cronicamente deboli facevano fatica a contrastare le situazioni drammatiche in ambito economico, sanitario, sociale e legale. I diversi colpi di Stato e le interferenze delle potenze mondiali rendevano impossibile la stabilizzazione politica dei giovani Paesi. Nonostante qualche episodio positivo, come la fine dell'*apartheid* in Sudafrica, la fine del millennio nel continente fu segnata dai massacri tra hutu e tutsi nel Ruanda e dalla crisi in Congo, che si riverberò sulla situazione dei Paesi vicini.⁶

⁶ Cfr. G. SABATUCCI - V. VIDOTTO, *Storia contemporanea. Il Novecento*, Laterza, Bari 2003, 305-392.

5.1.2. *La Chiesa e la pastorale giovanile con l'impronta di Giovanni Paolo II*

Il cammino della Chiesa nel postconcilio, accompagnato da Paolo VI, continuò nelle riforme già iniziate, attraverso la nuova istituzione dei sinodi dei vescovi, i quali approfondivano successivamente la recezione del Concilio, la collegialità episcopale, la giustizia nel mondo, l'evangelizzazione e la catechesi nel mondo moderno. Successivamente, l'ecclesiologia del Vaticano II ebbe una concretizzazione operativa con la promulgazione del nuovo *Codice di diritto canonico*. I lavori già progettati da Giovanni XXIII e realizzati dal cardinale Felici, fornirono una traduzione del Vaticano II nel linguaggio giuridico con indicazioni dei fondamenti teologici delle norme. Il CIC del 1983 si configurava come un'opera nuova, e non solo come un aggiornamento del codice del 1917 che era strutturato sull'ecclesiologia del Concilio Vaticano I.⁷

La catechesi nel postconcilio si muoveva nella direzione del decentramento con la produzione di diversi catechismi nazionali adeguati alle esigenze delle diverse fasce di età. Come frutto ci furono testi di diversa qualità dottrinale, didattica e metodologica. La *Catechesi Tradendae* di Giovanni Paolo II, scritta nel 1979, preparò, invece, la strada per un catechismo universale, i cui lavori terminarono nel 1992 con la pubblicazione del *Catechismo della Chiesa Cattolica*.⁸ Il consolidamento delle strutture della Chiesa postconciliare veniva accompagnato, durante il lungo pontificato di Giovanni Paolo II, anche attraverso i nove concistori e le nomine di oltre 230 cardinali. L'assestamento delle strutture non indusse tuttavia il papa a chiudersi dentro le mura del Vaticano; egli, al contrario, oltre ai vivaci contatti ecumenici e diplomatici, realizzò più di un centinaio di viaggi all'estero, creando un'enorme confluenza di persone.

A livello politico papa Wojtyła fu un aspro critico del socialismo reale e con le sue azioni diplomatiche contribuì alla caduta della cortina di ferro. Nonostante una probabile influenza di Novak su alcune impostazioni dell'enciclica *Centesimus Annus*, le sue posizioni sulla guerra, sulla pena capitale, sulla povertà e la cancellazione del debito dei Paesi in via di sviluppo indicano una sintesi equilibrata. Il cattolicesimo di Giovanni Paolo

⁷ Cfr. J. BEYER, *Dal Concilio al codice*, EDB, Bologna 1984 e G. GHIRLANDA, *Il diritto nella Chiesa mistero di comunione*, Pontificia Università Gregoriana - San Paolo, Roma - Milano 1990.

⁸ Per gli sviluppi della catechesi negli anni '70 cfr. E. ALBERICH, *Natura e compiti di una catechesi moderna*, LDC, Leumann (TO) 1974 e C. CAPRILE, *Il sinodo dei vescovi 1977*. IV Assemblea generale, Civiltà Cattolica, Roma 1978.

Il si colloca in continuità con i valori del passato, ma politicamente apprezza la libertà ed è aperto alla logica dei diritti umani; il papa sa valorizzare le sue diverse esperienze con i regimi totalitari, senza cadere nel liberalismo. In questo senso si può considerare emblematico il discorso del 1990 al corpo diplomatico presso la Santa Sede:

La sete irrimediabile di libertà [...] ha accelerato le evoluzioni, ha fatto crollare i muri e aprire le porte: tutto ha assunto il ritmo di un autentico sconvolgimento. Come avrete certamente notato, il punto di partenza o il punto d'incontro è stato sovente una chiesa. Poco a poco si sono accese candele per formare un vero cammino di luce, come per dire a coloro che per anni hanno preteso limitare gli orizzonti dell'uomo, a questa terra, che egli non può rimanere indefinitamente incatenato. [...] La cosa più ammirevole negli avvenimenti dei quali siamo stati testimoni, è che interi popoli abbiano preso la parola: donne, giovani, uomini hanno vinto la paura. La persona umana ha manifestato le risorse inesauribili di dignità, di coraggio e di libertà che custodisce in sé. In paesi nei quali per anni un partito ha dettato la verità in cui credere e il senso da dare alla storia, questi fratelli hanno dimostrato che non è possibile soffocare le libertà fondamentali che danno un senso alla vita dell'uomo: la libertà di pensiero, di coscienza, di religione, d'espressione, di pluralismo politico e culturale.⁹

Un punto forte del pontificato di Giovanni Paolo II fu l'attenzione marcata verso i giovani, rivelata subito nel primo Angelus del suo pontificato con l'affermazione: «Voi siete l'avvenire del mondo, la speranza della Chiesa. Voi siete la mia speranza».¹⁰ Parlando del posto preferenziale che hanno i giovani nella Chiesa, il papa riconosce in essi il volto giovane della Chiesa, fermamente convinto che questa ha bisogno del loro entusiasmo e della loro freschezza. L'espressione concreta del suo atteggiamento di cura e di predilezione verso i giovani fu l'organizzazione delle Giornate Mondiali della Gioventù (GMG) a partire dal 1985, "Anno Internazionale della Gioventù" indetto dall'ONU. Le Giornate promuovono il protagonismo dei giovani attraverso la forma di un dialogo, creando luoghi privilegiati per l'incontro personale e comunitario con Gesù Cristo. In un periodo storico che privilegia l'individuo, sono un segno efficace della comunione ecclesiale, riunendo i giovani provenienti da tutto il mondo e raccogliendo

⁹ *Discorso di Giovanni Paolo II ai membri del corpo diplomatico accreditato presso la Santa Sede*, in bit.ly/vatican-va-1990-01-13.

¹⁰ GIOVANNI PAOLO II (con V. MESSORI), *Varcare la soglia della speranza*, Mondadori, Milano 1994, 140. Cfr. anche U.C. MIYIGBENA (ed.), *Giovanni Paolo II parla ai giovani*. Collana completa di tutti i discorsi rivolti ai giovani nell'arco del pontificato nelle lingue originali, 3 voll., LEV, Città del Vaticano 2011.

diversi gruppi, movimenti, associazioni e comunità attorno al papa. Incarnano la dinamica del pellegrinaggio sia dal punto di vista spirituale, sia dal punto di vista pratico.¹¹

Dal canto loro i temi di riflessione, proposti nelle GMG e poi approfonditi nelle catechesi durante le giornate dell'incontro, costituiscono un itinerario di formazione che sviluppa gli argomenti principali della fede: Cristo via, verità e vita; Dio Amore; la fede e l'ascolto di Maria; la Chiesa; la figliolanza divina nello Spirito Santo; la testimonianza.¹² Le Giornate mondiali sono pertanto tempi e spazi della Chiesa vissuti con i giovani e per i giovani, manifestando in questo modo il loro carattere al tempo stesso di "soggetto" operante la pastorale giovanile e di "spazio" accogliente per la pastorale giovanile.¹³ Nonostante i successi delle Giornate, bisogna evidenziare il rischio reale, soprattutto in contesti che non hanno sviluppato un loro modello pastorale proprio, di ridurre la pastorale giovanile a una "pastorale dei grandi eventi".

Le GMG sono il contesto nel quale si inserì la nascita del movimento giovanile salesiano, reso visibile nell'incontro internazionale dei giovani Confronto 88 in occasione del centenario della morte di don Bosco e nel successivo Confronto 93.¹⁴ Il Capitolo generale 23 sull'educazione dei giovani alla fede dice: «I gruppi e le associazioni giovanili che, pur mantenendo la loro autonomia organizzativa, si riconoscono nella spiritualità e nella pedagogia salesiana, formano in modo implicito o esplicito il movimento giovanile salesiano».¹⁵ Sarebbe interessante analizzare il cammino dell'associazionismo salesiano, che è passato dall'organizzazione concreta delle compagnie con il loro ritmo di incontri locali e i relativi congressi ispettoriali e mondiali, attraverso l'associazionismo spontaneo proteso al cambiamento sociale nel postconcilio, fino al MGS, molto più fluido, con un'appartenenza "implicita" o esplicitata soprattutto durante le feste e gli

¹¹ Cfr. J. CLEMENS, *L'impegno della Chiesa per i giovani: da Giovanni Paolo II a Papa Francesco*, Incontro Internazionale sulle GMG Rio 2013 - Cracovia 2016, in bit.ly/laici-va-2014-04-12, 3-7; PONTIFICIO CONSIGLIO PER I LAICI (ed.), *Giornata Mondiale della Gioventù*. Memorandum per gli organizzatori, Città del Vaticano 2005, 7.

¹² Cfr. A. NAPOLIONI, *La strada dei giovani. Prospettive di pastorale giovanile*, San Paolo, Cinisello Balsamo 1994, 122.

¹³ Cfr. D. DI GIOSIA, *La Pastorale dei giovani. Uno studio sul magistero di Giovanni Paolo II*, LEV, Roma 2011, 108-118.

¹⁴ Cfr. DICASTERO DELLA PASTORALE GIOVANILE, *Il Movimento Giovanile Salesiano come espressione della spiritualità giovanile salesiana*. Atti del Convegno Europeo, Sanlucar la Mayor, 22-25 ottobre 1992, SDB, Roma 1993.

¹⁵ CG23 (1990), n. 275.

incontri (inter)ispettoriali, guidata dagli orientamenti puramente ideali a livello mondiale, come quelli del CG23 che dichiara:

La circolazione dei messaggi e dei valori della spiritualità nel MGS non ha bisogno di un'organizzazione rigida e centralizzata. Si fonda sulla libera comunicazione tra i gruppi. Considera necessaria una struttura minima per organizzare il coordinamento di iniziative comuni. Su questa base si favoriscono quegli incontri che diventano occasioni significative di dialogo, di confronto, di formazione cristiana e di espressione giovanile.¹⁶

5.1.3. Sintesi postconciliari e consolidamento organizzativo della Congregazione (1978-2000)

Il sessennio 1972-78, oltre alle promettenti ma poco coordinate sperimentazioni pastorali, fu travagliato dal proseguire della crisi demografica, visibile soprattutto dalla diminuzione di vocazioni alla vita consacrata, dall'abuso delle "absentiae a domo" e dalle richieste di laicizzazione dei sacerdoti, soprattutto nel primo quinquennio dopo l'ordinazione.¹⁷ Il CG21, svoltosi dalla fine di ottobre del 1977 fino al febbraio dell'anno successivo, proseguì nella direzione intrapresa dal Capitolo generale speciale, con la volontà di concretizzare alcune delle tantissime linee di azione. Tra gli aspetti che non erano stati significativamente avviati erano compresi alcuni molto importanti ma allo stesso tempo difficili da attuare, come il ridimensionamento delle strutture, la qualificazione dei confratelli, la formazione di collaboratori laici e l'aggiornamento del sistema preventivo.¹⁸

Verso la metà dei lavori del Capitolo generale 21 si svolse l'elezione del settimo successore di don Bosco e, viste le necessità della Congregazione, fu scelto Egidio Viganò, l'ex consigliere per la formazione che emergeva con la sua personalità, caratterizzata da Braidò come una «figura poliedrica, una personalità dalla lucida, penetrante intelligenza, una forte pas-

¹⁶ CG23 (1990), n. 277.

¹⁷ I motivi dell'abbandono, indicati sia dai soggetti che dai loro ispettori, sono diversificati nelle regioni della Congregazione, ma generalmente quasi la metà degli abbandoni è riconducibile a difficoltà affettivo-sessuali e, in seconda istanza, circa un quarto delle motivazioni ruota attorno alle immaturità personali, psicologiche e caratteriali. Cfr. l'analisi in G. DHO (ed.), *Capitolo Generale XXI della Società Salesiana. La riduzione allo stato laicale dei sacerdoti nella Congregazione Salesiana. Presentazione analitica del fatto e delle motivazioni*, [s.e.], Roma 1977, 40-44.

¹⁸ Cfr. RICCERI, *Capitolo Generale XXI. Relazione generale sullo stato della Congregazione*, nn. 38-42.

sionalità disciplinata, governante lungimirante e legislatore illuminato – e fantasioso! – e fermo».¹⁹ Il nuovo rettor maggiore mise in rilievo le particolarità del suo stile di governo in una delle sue prime lettere: «Vorrei avere lo stile piano e penetrante di don Bosco e la immediatezza di comunione che possedevano gli altri suoi successori, ma a difetto di piacevolezza e di semplicità, ci sia almeno sincerità e sodezza».²⁰ Nelle sue lettere denunciava la superficialità spirituale, riproponendo un'interiorità apostolica frutto della grazia di unità. Già nel discorso di chiusura del CG21 propose il concetto del “cuore oratoriano”,²¹ collegandolo con la novità della presenza salesiana, ossia lo spirito di iniziativa e inventiva pastorale.²² Grazie alle sue capacità di governo e di coordinamento, congiunte con le dinamiche dello sviluppo storico, sociale ed ecclesiale, la Congregazione è stata più serena e unita nel pensiero e nell'azione durante gli anni del suo rettorato rispetto al quindicennio precedente.²³

5.1.3.1. Approvazione definitiva delle costituzioni (1984) e la sistematizzazione della formazione (1981-85)

Alla fine del 1984 la Santa Sede approvò il testo delle costituzioni della Congregazione che fu successivamente promulgato dal rettor maggiore, chiudendo così il lungo processo di riformulazione del carisma nel post-concilio. I lavori del Capitolo generale 22 sulle costituzioni erano stati preparati dagli studi e dalle consultazioni nelle ispettorie.²⁴ Il testo, che doveva adattarsi al nuovo *Codice di Diritto Canonico*, ha subito diversi

¹⁹ BRAIDO, *Le metamorfosi dell'Oratorio salesiano tra il secondo dopoguerra e il Postconcilio Vaticano II (1944-1984)*, in «Ricerche Storiche Salesiane» 25 (2006) 49, 350.

²⁰ Cfr. E. VIGANÒ, *Maria rinnova la Famiglia Salesiana di don Bosco*, in ACS 59 (1978) 289, 3.

²¹ Cfr. CG21 (1978), nn. 565-568. Braido osserva che il Rettor Maggiore Egidio Viganò proponeva «la formula “cuore oratoriano” [...] fino al termine della vita quasi come sintesi dell'essere e dell'operare del salesiano: non solo nell'Oratorio-struttura, ma anche in tutte le opere, di cui l'Oratorio era considerato da più anni l'esemplare», in BRAIDO, *Le metamorfosi dell'Oratorio salesiano*, 348.

²² Cfr. CG21 (1978), nn. 156-159.

²³ Cfr. WIRTH, *Da don Bosco ai giorni nostri*, 466.

²⁴ Cfr. CAPITOLO GENERALE 22, *Sussidi. Contributi di studio su Costituzioni e Regolamenti SDB*, 2. voll., SDB, Roma 1982 e CAPITOLO GENERALE 22, *Schemi precapitolari*, 2. voll., SDB, Roma 1983.

cambiamenti e, infine, è stato strutturato in quattro parti: la prima sull'identità, sul ruolo e lo spirito della Congregazione nella Chiesa; una complessa seconda parte che ingloba i tre elementi inscindibili della vocazione salesiana, la missione, la vita comunitaria e la consacrazione, e si conclude con il capitolo sulla preghiera; la terza parte dedicata alla formazione; l'ultima approfondisce il servizio dell'autorità. Don Viganò espresse nel discorso di chiusura del Capitolo la percezione condivisa di un percorso ben fatto e della preziosità delle nuove costituzioni:

È un testo organico, profondo, migliorato, permeato dal Vangelo, ricco di genuinità delle origini, aperto all'universalità e proteso al futuro, sobrio e dignitoso, denso di equilibrato realismo e di assimilazione dei principi conciliari. È un testo ripensato comunitariamente in fedeltà a don Bosco e in risposta alle sfide dei tempi.²⁵

A seguito della promulgazione delle costituzioni fu poi elaborata la seconda edizione della *Ratio Fundamentalis Institutionis et Studiorum*, che costituiva un ulteriore punto di arrivo del ripensamento postconciliare della Congregazione, armonizzata con il CIC e le costituzioni.²⁶ La *Ratio* era stata richiesta già dal CG21, il quale desiderava un documento completo che includesse anche gli orientamenti e le norme generali sulla formazione intellettuale. Come risposta immediata ci fu la prima edizione del 1981, recepita bene essendo un testo «maturo ed attuale, anche se perfettibile»²⁷ e, in seguito ad alcuni cambiamenti legislativi, dopo quattro anni la seconda edizione portava miglioramenti a diversi livelli.²⁸ Il documento trae la sua composizione dalla motivazione di fondo di formare all'identità vocazionale salesiana, rispecchiata nelle costituzioni ed espressa soprattutto nell'armonia tra la missione, la vita comunitaria e la consacrazione. Oltre alle indicazioni dell'ideale formativo si recepiscono i contributi delle scienze dell'educazione sia come contenuti di studio, soprattutto nel postnoviziato, che come attenzioni di metodo.²⁹

Il metodo formativo, tra la direttività e la non-direttività, secondo lo stile salesiano è un *accompagnamento animante*, «frutto della “ragionevolezza” e dell’“amorevolezza” del sistema preventivo. Lo stile di questo

²⁵ CAPITOLO GENERALE 22, *Documenti*, SDB, Roma 1984, 139.

²⁶ Cfr. *La formazione dei Salesiani di don Bosco. Principi e norme*. *Ratio Fundamentalibus Institutionis et Studiorum*, SDB, Roma ¹1981 e ²1985.

²⁷ *La formazione dei Salesiani di don Bosco*, ¹1981, 9.

²⁸ Cfr. CG21 (1978), nn. 258-259.

²⁹ Cfr. *La formazione dei Salesiani di don Bosco*, ²1985, nn. 130-136.

Sistema infatti è tale che nella autenticità, nella libertà e nella fiducia reciproca permette a ciascuno e alla comunità di realizzare, nella ricerca e nello scambio dei valori e dei servizi, il progetto di don Bosco». ³⁰ Il sistema preventivo emerge nel documento come un progetto unitario nella vita della persona, ed è legato alla missione salesiana e alle esigenze di equilibrio psichico degli educatori. A livello di esperienza e di studio, il sistema preventivo si dovrebbe approfondire soprattutto nel noviziato, nel postnoviziato e nel tirocinio. ³¹

Nella *Ratio* si può notare una mentalità tipica di questo periodo storico che da un lato dichiara a livello di contenuti un'indispensabile formazione organica con una programmazione unitaria, ma a livello di organizzazione pensa settorialmente. Nella descrizione dei soggetti che a vari livelli intervengono nella formazione dei giovani salesiani emergono, infatti, marcate differenze: *formatori* che vivono nella comunità formativa e lavorano soprattutto con gli strumenti del colloquio e della direzione spirituale, i *professori* che lavorano accademicamente nei diversi centri di studio e le *autorità ispettoriali*, organizzate in una commissione ispettoriale di formazione e nel consiglio ispettoriale, quest'ultimo decisivo per le verifiche e le ammissioni, che lavorano più a livello legislativo e di governo. ³² La *Ratio* nel suo insieme è un testo ricco e articolato con una molteplicità di idee, criteri o principi di metodo non sempre facili da implementare in un modello concreto e reale.

5.1.3.2. Progetto Africa e le dinamiche di sviluppo

Oltre alla stabilizzazione legislativo-formativa a livello mondiale, nell'anno 1975, centenario delle missioni salesiane, si cominciava a rinforzare l'idea di una maggiore presenza salesiana nel continente africano. In sintonia con ciò, tre anni dopo, il Capitolo generale fornì il primo orientamento operativo nell'area del rilancio missionario, con la richiesta alle ispettorie di impegnarsi per aumentare notevolmente la loro presenza in Africa. ³³ Dopo il Capitolo si costituì una commissione che analizzò le quasi 30 domande di nuove fondazioni provenienti dall'Africa, proponendo infine la strategia di affidarle «nazione per nazione o zona per zona alle varie regioni in cui è suddivisa la Congregazione. [...] Per avviare il pro-

³⁰ *Ibid.*, n. 135.

³¹ Cfr. *Ibid.*, nn. 27, 31, 62-66, 323, 332, 351.

³² Cfr. *Ibid.*, cap. 4 (nn. 141-163); cap. 5 e 6 (nn. 240-285); cap. 7 (nn. 295-306).

³³ Cfr. CG21 (1978), n. 147.

getto giova una composizione omogenea (etnica e linguistica) delle prime comunità. Ma nessuna frontiera deve essere un *hortus conclusus*».³⁴

Più tardi la lettera di Egidio Viganò “Il nostro impegno africano” del 1980 concretizzò le linee dell’impegno e diede una forma ufficiale al coraggioso Progetto Africa, presentandolo come una grazia di Dio e un «frutto di quella perenne gioventù e di quella audace magnanimità che Id-dio comunica di epoca in epoca alla sua Chiesa attraverso l’ardore del suo amore creativo».³⁵ La volontà del rettor maggiore di risvegliare lo spirito missionario si trovava in linea con il pensiero di Paolo VI che si chiedeva: «L’asfissia spirituale, nella quale oggi tristemente si dibattono in seno alla Chiesa cattolica tanti individui e istituzioni, non avrà forse la sua origine nella prolungata assenza di un autentico spirito missionario?».³⁶

La fondazione di nuove presenze nell’Africa fu particolarmente ragguardevole nel primo triennio degli anni ’80, arrivando ad inaugurare opere in ventisei Paesi, organizzate in un’ispettoria dell’Africa Centrale e in sei delegazioni suddivise ancora per ispettorie di provenienza.³⁷ Dopo l’epoca delle prime fondazioni si scelse la strategia del consolidamento delle opere e del lavoro formativo in vista dell’accompagnamento di vocazioni autoctone. Dopo venticinque anni del progetto Africa, nel 2004 si contavano già 671 confratelli africani, di cui circa un quarto proveniente dal Congo e un decimo dall’Etiopia, seguiti da Kenya, Madagascar e Nigeria con numeri tra i 45 e i 30 confratelli autoctoni. Il lavoro educativo nel giovane continente si avvale di una varietà di opere: circa duecento scuole, che vanno dall’istruzione primaria ai tre centri universitari, centoventi oratori e un centinaio di parrocchie.³⁸

Il rettor maggiore Pascual Chávez Villanueva, guardando retrospettivamente al quarto di secolo del progetto Africa, riconosce che «è stato necessario uno sguardo lungimirante e una voce profetica, come quella di Egidio Viganò, per realizzare il sogno di don Bosco e fare dell’Africa una scelta della Congregazione tradotta in un Progetto».³⁹ Viganò, vista

³⁴ Cfr. G. GONZÁLEZ, *Storia del Progetto-Africa. L’origine e i primi passi*, in *Progetto Africa 1980-2005*, SDB, Roma 2006, 27.

³⁵ E. VIGANÒ, *Il nostro impegno africano*, in ACS 61 (1980) 297, 25.

³⁶ PAOLO VI, *Messaggio per la giornata missionaria del 1972*, in *Ibid.*, 24.

³⁷ Cfr. *La Società di San Francesco di Sales nel sessennio 1978-1983. Relazione del Rettor Maggiore Egidio Viganò*, SDB, Roma 1983, 15 e GONZÁLEZ, *Storia del Progetto-Africa*, 32-33.

³⁸ Cfr. GONZÁLEZ, *Storia del Progetto-Africa*, 46-47.

³⁹ P. CHÁVEZ VILLANUEVA, *Il nostro impegno africano*, in *Progetto Africa 1980-2005*, SDB, Roma 2006, 9.

la robusta presenza salesiana nell'America impiantata un secolo prima e la fruttuosa crescita del carisma nell'Asia risalente a cinquant'anni prima, propose di diffondere la vocazione salesiana con umiltà e fedeltà, affinché essa diventasse anche «robustamente e genuinamente africana».⁴⁰

5.1.3.3. Dinamiche del personale nelle opere tra i numeri e la retorica

Analizzando i dati statistici del personale e delle opere della Congregazione si può constatare che nell'ultimo quarto del Ventesimo secolo la diminuzione del personale salesiano si fermò e i numeri dei confratelli nelle ispettorie rimasero più o meno stabili, anche se la Congregazione nel suo insieme stava già invecchiando.⁴¹ Mentre per il 1978 si nota una diminuzione globale del numero dei salesiani dell'11% rispetto ai tempi del Capitolo generale speciale, con l'eccezione delle quattro ispettorie dell'India che dimostrano al contrario una crescita media del 14%, per i dodici anni tra il 1978 e il 1990 si vede una stabilità del numero dei confratelli attorno alle 17.500 unità.⁴² All'India si aggiungono nel 1990 altri paesi in crescita demografica come la Polonia, l'Africa nel suo insieme e alcune ispettorie dell'America latina (Messico, Cile e Colombia). Nei due sessenni successivi comincia invece a percepirsi l'invecchiamento, con un leggero declino del numero globale dei confratelli.

Verso il cambio del millennio si nota la diminuzione del numero dei confratelli nelle case. Alcune ispettorie dell'America latina (ad es. Brasile, Messico, Argentina e Ecuador) presentano una media di 6 confratelli per casa. Ci sono anche alcune ispettorie con una certa consistenza numerica nella composizione delle comunità, comparata col periodo precedente, come in Italia, Polonia, Germania e Congo, con una media di 12 salesiani per casa. Eccezionalmente si riscontrano alcune ispettorie come il Vietnam e la Slovacchia con più di 12 confratelli per casa.

Una tendenza nuova nella Congregazione sembrerebbe essere costituita

⁴⁰ VIGANÒ, *Il nostro impegno africano*, 16.

⁴¹ L'invecchiamento si faceva sentire soprattutto in Europa. Cfr. C. SEMERARO (ed.), *Invecchiamento e vita salesiana in Europa. Dati - prospettive - soluzioni*, LDC, Leumann (TO) 1990.

⁴² Cfr. L. RICCI, *Relazione Generale sullo stato della Congregazione*. Capitolo Generale 21° della Società Salesiana, SDB, Roma 1977, 217-274; LA SOCIETÀ DI SAN FRANCESCO DI SALES, *Dati statistici*. Capitolo Generale 23°. Allegato alla Relazione del Rettor Maggiore, SDB, Roma 1990, 19-40.

dalle ispettorie in crescita demografica nell'India e nell'Africa che investono nell'apertura di nuove opere tenendo una bassa media dei confratelli per casa, solo leggermente superiore alle ispettorie menzionate dell'America latina.⁴³ Un indicatore interessante è l'evoluzione del numero dei confratelli con un impegno fisso (a tempo pieno e a tempo parziale) nelle diverse tipologie di opere.⁴⁴

tipologia di opera	1977	1990	2001
oratorio/centro giovanile	2,9 sdb; laici in 74% di oratori	2,6 sdb 13 laici	2,1 sdb 17 laici
scuole (primarie, secondarie)	n.d.	5,5 sdb 38 laici	3,7 sdb 49 laici
formazione professionale	n.d.	4,7 sdb 16 laici	2,6 sdb 21 laici
internati	n.d.	3,6 sdb 4 laici	2,4 sdb 3 laici
parrocchia	3,9 sdb; laici in 40% di parrocchie	3,9 sdb 35 laici	3,5 sdb 59 laici
opere sociali	n.d.	1,6 sdb 6 laici	1,5 sdb 12 laici

Emerge un numero più elevato di salesiani impegnati nelle parrocchie a tempo pieno rispetto a quello dei salesiani che operano negli oratori, contando anche le collaborazioni parziali e dei chierici. Nel 1977 più del 40% delle parrocchie si trova nei piccoli paesi e si caratterizzano per una pastorale sacramentaria e popolare.⁴⁵ Si continua nel *trend*, segnalato già nel CGS, dell'aumento delle attività parrocchiali: infatti, fino al 2001 si evidenzia solo una lieve diminuzione del personale salesiano nella parrocchia. Sembra che le esortazioni del CG19 sulla valorizzazione e l'aggiornamento dell'oratorio salesiano non siano state sufficientemente tradotte operativamente: è risultato più facile accettare le parrocchie, con una gestione pastorale ed economica più standardizzata che necessita meno investimenti creativi.⁴⁶

Nelle statistiche citate si nota, invece, un consistente calo del personale salesiano impegnato nelle scuole, una tendenza segnalata già nel 1977:⁴⁷

⁴³ Cfr. LA SOCIETÀ DI SAN FRANCESCO DI SALES, *Dati statistici*. Capitolo Generale 25°. Allegato alla Relazione del Rettor Maggiore, SDB, Roma 2002, 40-42. I numeri dei confratelli per casa è la proporzione del numero totale dei salesiani diviso per case erette.

⁴⁴ Cfr. S. SARTI (ed.), *Dati statistici sulle opere della Congregazione*. Capitolo Generale XXI della Società Salesiana, SDB, Roma 1977; LA SOCIETÀ DI SAN FRANCESCO DI SALES, *Dati statistici*. Capitolo Generale 23° e ID., *Dati statistici*. Capitolo Generale 25°.

⁴⁵ Cfr. SARTI (ed.), *Dati statistici*. Capitolo Generale XXI, 55, 73-77.

⁴⁶ Cfr. la simile dinamica della "standardizzazione più facile" sviluppatasi tra il collegio e l'oratorio nel periodo della collegializzazione descritta nel primo capitolo.

⁴⁷ Cfr. SARTI (ed.), *Dati statistici*. Capitolo Generale XXI, 146.

da 5.800 salesiani a tempo pieno nelle scuole nei tempi del CGS si passa al numero 4.300 nel 1990 e alla fine del ventesimo secolo il numero scende ancora a 3.372. Anche se in diminuzione, tuttavia, le scuole rimangono ancora l'opera che impegna il maggior numero dei salesiani. Notevole, d'altra parte, è l'incremento del numero dei laici impegnati nelle scuole salesiane: nel 2001 si arriva a 47.000 persone, un dato che implica una seria necessità di investimenti nella loro formazione professionale e salesiana.

Il coinvolgimento dei laici è più ingente nella regione dell'America-Cono Sud, con 330 salesiani e 15.000 laici che lavorano in circa 200 scuole, arrivando a una presenza media di più o meno un salesiano con 75 laici per istituto. Il minor numero di laici nelle scuole è visibile invece nella regione Italia-Medio Oriente, con una presenza media di 5 salesiani e 5 laici per scuola.⁴⁸ È interessante notare come le formulazioni circa la collaborazione con i laici nelle due regioni non sembrano rispecchiare la situazione, piuttosto sono il segno di culture e mentalità operative diverse. Nella Regione dell'America-Cono Sud si constata semplicemente che «tutte le ispettorie hanno elaborato il progetto laici con la loro partecipazione; nelle scuole il sistema preventivo è stato più studiato e messo in pratica»⁴⁹ e si segnalano i diversi progetti di formazione realizzati e le difficoltà incontrate.

La stessa sezione, all'interno della *Relazione sullo stato della Congregazione*, per la regione Italia-Medio Oriente viene invece descritta con una lunghezza molto maggiore e una retorica più elaborata sulle necessità di una ecclesiologia di comunione, con formulazioni ampie, esortative e vaghe, senza menzionare però i progetti realizzati.⁵⁰ Oltre alle diversità delle regioni, si tratta di un esempio degli effetti di una decentralizzazione a livello di mentalità comunicativa e operativa, un fenomeno che sembrerebbe crescere anche nel periodo successivo.

Nell'ambito della collaborazione con i laici si inserisce anche il consolidamento della Famiglia salesiana nella logica di “un vasto movimento di persone”. Gli anni '80 sono un periodo di rinnovamento dei documenti legislativi e del riconoscimento ufficiale di appartenenza alla Famiglia salesiana.⁵¹ A partire dalle celebrazioni del Centenario del 1988 si fa strada, infatti, l'idea di un movimento attorno al carisma comune. Egidio Viganò

⁴⁸ Cfr. LA SOCIETÀ DI SAN FRANCESCO DI SALES, *Dati statistici*. Capitolo Generale 25°, 58-65.

⁴⁹ *La Società di San Francesco di Sales nel sessennio 1996-2002. Relazione del Vicario del Rettor Maggiore don Luc Van Looy*, SDB, Roma 2002, 41.

⁵⁰ Cfr. *Ibid.*, 114-118.

⁵¹ Cfr. WIRTH, *Da don Bosco ai nostri giorni*, 473-478.

espresse l'idea nel 1995 definendo nella *Carta di Comunione* della Famiglia salesiana di don Bosco quegli elementi fondamentali che costruiscono l'unità nello spirito di don Bosco. Si è voluto iniziare dall'anima della Famiglia, perché il senso di appartenenza ad essa, più che di regole esterne, si nutre della vitalità dello spirito comune.⁵² La logica del movimento e di una mentalità "aperta" attorno allo spirito salesiano è riscontrabile anche nella pastorale giovanile con il riconoscimento, a partire dal Confronto '88, del movimento giovanile salesiano, formato implicitamente ed esplicitamente da gruppi che, «pur mantenendo la loro autonomia organizzativa, si riconoscono nella spiritualità e nella pedagogia salesiana».⁵³

In questo periodo si nota anche la nascita delle Istituzioni di Educazione Superiore (ancora con numeri modesti) e il sorgere e moltiplicarsi delle opere sociali soprattutto per i giovani in difficoltà o "a rischio" e per gli emigrati; diminuisce invece l'impegno nel settore sanitario (lebbrosari e dispensari medici). Le opere sociali, nonostante il numero più basso di presenze, occupano l'attenzione degli studiosi (per la loro novità)⁵⁴ e del pubblico (per il loro potenziale pubblicitario). Basti vedere come alle scuole, settore tipico dell'attività salesiana, venga riservato solo qualche paragrafetto nelle relazioni sullo stato della Congregazione nel periodo studiato. La percezione generale venne espressa con molta chiarezza da don Viganò nel 1990:

Giudicando a livello mondiale, si può dire che "l'area giovanile" è stata oggetto di incoraggiamenti generali, ma non di spinte strutturali innovatrici, decisive e operative, con applicazione di persone, mezzi e orientamenti obbliganti. Forse ogni ispettoria ha pensato che si dedica già ai giovani e ha solo bisogno di "migliorare". La dedizione ai giovani viene data come scontata e sufficiente. La pastorale viene considerata oggetto di "animazione" ma non di azioni di governo, nemmeno riguardo agli elementi che possono assicurare le finalità costituzionali.⁵⁵

⁵² Cfr. DICASTERO PER LA FAMIGLIA SALESIANA SDB, *La carta di comunione nella Famiglia Salesiana di Don Bosco*, [s.e.], Roma 1995.

⁵³ CG23 (1990), n. 275.

⁵⁴ Cfr. ad es. G. MILANESI, *L'utilizzo delle scienze dell'educazione nell'impegno dei salesiani per i giovani "poveri, abbandonati, pericolanti"*, in J.E. VECCHI - J.M. PRELEZO (eds.), *Prassi educativa pastorale e scienze dell'educazione*, SDB, Roma 1988, 87-120.

⁵⁵ *La Società di San Francesco di Sales nel sessennio 1984-1990. Relazione del Rettore Maggiore don Egidio Viganò*, SDB, Roma 1990, n. 180.

5.1.4. *Dalla pedagogia alle scienze dell'educazione con una interdisciplinarietà (im)possibile*

Dalla fine degli anni '60, con la comparsa delle prime facoltà di scienze dell'educazione in Francia e in Belgio, si è creato un nuovo quadro di riferimento che ha esteso il diritto di cittadinanza in campo educativo a una pluralità di discipline (psicologia, sociologia, biologia, igiene, antropologia, metodologia generale, statistica, ecc.), tutte in grado di porsi accanto o di fare concorrenza alla pedagogia tradizionale di stampo filosofico.⁵⁶ Come abbiamo già accennato nei capitoli precedenti, l'Istituto Superiore di Pedagogia del Rebaudengo, nella sua prima impostazione preconciliare, gestiva le questioni epistemologiche dando priorità all'aspetto pedagogico-filosofico, che creava, con le debite distinzioni, una cornice all'interno della quale si posizionavano le "altre" scienze, dalla biologia fino alla psicomètria. Il quadro si complicò con la scomparsa del predominio della *filosofia perennis* e il nuovo approccio delle pedagogie critiche degli anni '60 e '70, le quali affermarono prima l'autonomia delle scienze umane, esortando poi al principio di interdisciplinarietà.

Parlare, quindi, di scienze dell'educazione negli anni '80 era diverso rispetto agli anni '50, che avevano visto nascere l'impostazione di Braido e la serie di *Educare*. Giorgio Chiosso menziona un fenomeno indesiderato da parte dei pedagogisti dell'interdisciplinarietà delle scienze dell'educazione: la graduale ma sostanziale semplificazione dei processi educativo-formativi all'interno del prevalente orizzonte psicologico, sociologico e metodologico.⁵⁷ Sembra che anche in ambito salesiano l'impostazione epistemologica delle scienze dell'educazione, insieme alle dinamiche organizzative postconciliari che accentuavano l'autonomia e il decentramento, abbia influito nella compartimentalizzazione del sapere pedagogico. Una volta superato lo spiritualismo disciplinato di Ricaldone e le pedagogie della crisi dell'immediato postconcilio, sembra che nelle teorizzazioni e applicazioni salesiane siano presenti tre tendenze descritte da Chiosso: l'ottica empirico-operativa, l'attenzione verso la soggettività personale e l'importanza del dialogo tra le persone e le culture.⁵⁸ In più, sotto il coordinamento di Pietro Braido, si sviluppò una forte riflessione storico-critica sull'educazione salesiana, nata attorno al ripensamento postconciliare del

⁵⁶ Cfr. G. CHIOSSO, *Novecento pedagogico*, La Scuola, Brescia 1997, 281.

⁵⁷ Cfr. *Ibid.*

⁵⁸ Cfr. *Ibid.*, 283-284.

carisma, ma che ormai costituiva solo un campo del sapere promosso istituzionalmente dall'Istituto Storico Salesiano.

La prima corrente prevedeva il futuro della pedagogia come scienza empirica, con un impianto induttivo-sperimentale al servizio dell'apprendimento, dell'organizzazione scolastica e della formazione degli insegnanti. Nel prossimo paragrafo vedremo lo sviluppo di questo modello pedagogico attorno al tema della *progettazione educativa*, nel senso delle teorie curriculari di impronta anglosassone.

Il secondo orientamento della soggettività personale si esplicava in diversi campi e con diverse sensibilità riconducibili ad un principio teorico comune, *l'importanza della "persona"*. Da un lato ci sono le elaborazioni filosofiche in campo cattolico che si riferiscono a Maritain, Mounier, Pieper e altri personalisti. Dall'altro c'è un'attenzione al concetto di personalità nella corrente degli psicologi umanisti statunitensi come Allport, Maslow, Carkhuff e Rogers. In alcune riflessioni l'importanza della persona si connette con alcuni principi della pedagogia critica antiistituzionale, esaltando l'importanza dell'espressività, autenticità e autonomia della persona contro le logiche autoritarie di antico stampo o l'alienazione capitalistico-consumistica.

Il *dialogo interpersonale e interculturale* era il denominatore comune della terza corrente di pensiero pedagogico. La coscienza dell'uomo è considerata tale solo nell'apertura all'altro, nello scambio, che offre l'occasione di scoprire la dimensione universale dell'esperienza umana. Una visione positiva della multiculturalità, combinata con una accentuazione della logica dei diritti umani, prevedeva il superamento di divisioni, incomprensioni e pregiudizi in una società sempre più diversa nei modelli etnici e culturali. In ambito salesiano questa corrente trovava spesso riscontri attorno al termine di inculturazione del carisma legato alla logica del decentramento e alla dinamica della crescita demografica della Congregazione nelle regioni non-occidentali.

Il paradigma delle scienze dell'educazione trovò ovviamente riscontri, consensi e sviluppi nelle riflessioni della facoltà omonima dell'UPS, ma è da notare che la sua concretizzazione a livello della stessa università avvenne utilizzando la logica organizzativa dipartimentale, cara a don Egidio Viganò. Il rettore maggiore, nella presentazione del documento del CG21 all'UPS nel maggio 1978, fa leva sulla decisione del Capitolo: «Sia reso effettivo anche sul piano strutturale, e quindi statutario, il principio di interdisciplinarietà e dipartimentalità. Mentre le Facoltà resteranno organismi accademici di programmazione e amministrazione, la gestione diparti-

mentale garantirà l'unità della formazione». ⁵⁹ Come era suo solito, Viganò non rimase solo sull'esortativo, ma un anno dopo diede al rettore delle disposizioni per la creazione di «una struttura inter-facoltà per l'indirizzo, unificato e organico, di pastorale giovanile e catechetica. Si faccia in modo che tale struttura rappresenti il punto di convergenza della più alta collaborazione delle due Facoltà di Teologia e di Scienze dell'Educazione». ⁶⁰ Ribadire l'importanza della struttura dipartimentale era una costante dei suoi interventi all'UPS, con un'insistenza che fa percepire anche le difficoltà concrete nel far funzionare sia l'interdisciplinarietà che il Dipartimento. ⁶¹

5.1.5. La progettazione educativa e le sue teorie di supporto

Don Juan Edmundo Vecchi, l'autore più influente della progettazione in ambito salesiano, esplicita il riferimento alle scienze dell'educazione nel primo paragrafo del modulo sul progetto educativo-pastorale della pubblicazione enciclopedica *Progetto educativo pastorale: Elementi modulari*: «I termini progetto e progettazione non entrano nel linguaggio pedagogico se non in tempi relativamente recenti. [...] Ciò sembra dovuto più che a ragioni particolari, a uno sviluppo globale nell'area delle scienze dell'educazione, in cui è emerso con più chiarezza il collegamento organico delle esigenze del complesso processo di crescita della personalità in fase evolutiva. La spinta decisiva è stata data dalla didattica che ha introdotto il concetto di curriculum». ⁶² Segue poi la definizione del termine curriculum data dal pedagogista Lawrence Stenhouse: il curriculum è «un tentativo di comunicare i principii e le caratteristiche essenziali d'una proposta educativa in forma tale da restare aperto a qualsivoglia revisione critica e suscettibile di una efficiente conversione in pratica». ⁶³

⁵⁹ CG21, n. 360 in R. GIANNATELLI (ed.), *Don Egidio Viganò all'Università Salesiana*, UPS, Roma 1996, 59.

⁶⁰ GIANNATELLI (ed.), *Don Egidio Viganò all'Università Salesiana*, 77.

⁶¹ Cfr. *Ibid.*, 104, 129, 134-135, 145-146 e 187-188.

⁶² J.E. VECCHI, *Progetto educativo pastorale*, in J.E. VECCHI - J.M. PRELLEZO (eds.), *Progetto educativo pastorale. Elementi modulari*, LAS, Roma 1984, 15. Cfr. anche J.E. VECCHI, *Per riattualizzare il Sistema Preventivo*, ISPETTORIA SALESIANA LOMBARDO-EMILIANA, *Convegno sul Sistema Preventivo*, Milano-Bologna 3-4 novembre 1978, 4.

⁶³ L. STENHOUSE, *Dal programma al curriculum. Politica, burocrazia e professionalità*, in VECCHI, *Progetto educativo pastorale*, in VECCHI - PRELLEZO (eds.), *Progetto educativo pastorale. Elementi modulari*, 15.

Michele Pellerey descrive la progettazione educativa negli anni '60 e '70, che voleva «superare sia le secche del burocratismo, sia le inconcludenze e i velleitarismi dello spontaneismo. Ed ecco l'invasione delle teorie curricolari e l'aggrapparsi alle indicazioni della tecnologia didattica». ⁶⁴ Ma le radici del movimento della progettazione dei curricoli didattici cominciano con Ralph W. Tyler e il suo volume fondamentale del 1949 *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. ⁶⁵ Tyler e i suoi allievi Benjamin Bloom, Robert F. Mager e Hilda Taba, ⁶⁶ hanno inteso riaffermare l'importanza del processo educativo e didattico contro l'invasione della psicomelia. Le teorie di progettazione sviluppatasi successivamente si possono dividere in tre correnti a seconda che il curricolo venga considerato attraverso il paradigma del prodotto, del processo o della ricerca.

La prima corrente di pedagogisti concentra l'attenzione alla costruzione del *curricolo visto come il prodotto* della progettazione, che dà delle applicazioni e dei mezzi da implementare nell'educazione. Nonostante l'intenzione di evitare l'influsso della psicomelia di stampo comportamentista skinneriano, in questa corrente si è fatto sentire l'influsso di un'altra corrente "tecnocratica", quella del *management by objectives* di Peter Drucker, soprattutto nella "decade dell'educazione" negli Stati Uniti (1957-68). ⁶⁷ La progettazione per obiettivi analizza la situazione educativa, propone gli obiettivi da raggiungere e pianifica successivamente interventi e attività in vista del raggiungimento dell'obiettivo. Gli allievi di Tyler e i loro numerosi seguaci ebbero fortuna e pochi anni dopo la teoria curricolare si diffuse anche in Europa. Nell'area della progettazione salesiana hanno avuto un buon influsso, oltre agli statunitensi, gli autori belgi Erik de Corte, Gilbert de Landsheere e il già menzionato

⁶⁴ PELLEREY, *Progettazione didattica*, SEI, Torino 1979, 10.

⁶⁵ R.W. TYLER, *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, The University of Chicago Press, Chicago 1949.

⁶⁶ Cfr. B.S. BLOOM (ed.), *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, Handbook 1: Cognitive domain*, David McKay, New York 1956 e D.R. KRATHWOHL - B.S. BLOOM - B.B. MASIA, *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook 2: Affective domain*, David McKay, New York 1964; R.F. MAGER, *Preparing Instructional Objectives*, Fearon, Palo Alto CA 1962; H. TABA, *Curriculum development: theory and practice*, Burlingham: Harcourt, Brace & World, New York 1962.

⁶⁷ Cfr. l'analisi più approfondita in M. VOJTÁŠ, *Progettare e discernere: Progettazione educativo-pastorale salesiana tra storia, teorie e proposte innovative*, LAS, Roma 2015, 116-128.

studioso britannico Lawrence Stenhouse con le loro pubblicazioni della seconda metà degli anni '70.⁶⁸

Il paradigma del *curricolo come processo* è da considerarsi come la seconda corrente delle teorie curriculari, che va oltre la logica lineare "situazione-obiettivi-attività". Il pedagogista britannico Richard S. Peters dichiara la sua logica processuale valorizzando i modelli d'eccellenza presenti nelle attività che «possono essere stimate più per quei modelli immanenti che non per i risultati a cui conducono».⁶⁹ Lo statunitense James D. Raths offre una interessante lista di criteri per identificare le attività educative che hanno in sé un intrinseco pregio indipendentemente dal contenuto o dagli obiettivi, spostando l'attenzione di tutto il processo educativo dall'insegnamento all'apprendimento.⁷⁰

Come rappresentante di una terza corrente, che vede il *curricolo come un processo di ricerca*, si può considerare Lawrence Stenhouse che tenta di superare le forme rigide e assolutistiche del curricolo-prodotto, comprendente numerosissimi obiettivi, sottobiettivi, attività e *standard* obbliganti, e allo stesso tempo cerca di fuggire alle teorizzazioni vaghe e poco applicabili dei modelli processuali.⁷¹ L'autore britannico concepisce il curricolo come l'interazione tra l'insegnante e gli allievi e lo intende come processo di ricerca e verifica delle ipotesi educative. Diventa chiara la differenza rispetto al paradigma del prodotto descritto tecnologicamente. L'accento decentralizzante si pone più dalla parte dell'insegnante come artefice del curricolo, rispettando la tradizione britannica dell'autonomia delle singole scuole e degli insegnanti. Il curricolo è più uno strumento di *problem solving* concernente una classe o una scuola, realizzato da parte degli interessati, e non una concettualizzazione metodologico-tecnologica della visione pedagogica o ideologica preferita.⁷² In questo senso Stenhouse si avvicina, anche se non esplicitamente, alle posizioni della ricerca-azione di Kurt Lewin.⁷³ Juan Vecchi si ispira esplicitamente alle idee di Stenhouse

⁶⁸ G. e V. DE LANDSHEERE, *Definire gli obiettivi dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1977; L. STENHOUSE, *Dal programma al curricolo*, 1977; E. DE CORTE et al., *Les fondaments de l'action didactique*, De Boeck, Bruxelles 1979.

⁶⁹ R.S. PETERS, *Ethics and Education*, George Allen and Unwin, London 1966, 155.

⁷⁰ Cfr. J.D. RATHS, *Teaching without specific objectives*, in «Educational Leadership» 28 (1971) 714-720.

⁷¹ Per una critica delle tre correnti delle teorie curriculari cfr. VOJTÁS, *Progettare e discernere*, 126-137.

⁷² Cfr. ELLIOTT, *Education in the Shadow*, in RUDDUCK, *An Education that Empowers*, 1995, 54-56 e PELLERÉY, *Progettazione didattica*, 1994, 27-29.

⁷³ Cfr. KEMMIS, *Some Ambiguities in Stenhouse*, in RUDDUCK, *An Education that Em-*

e nella sua proposta fa proprie le posizioni equilibrate tra i due paradigmi del prodotto e del processo, ma eredita anche alcune difficoltà del modello stenhousiano che pone troppe aspettative sull'educatore, il quale dovrebbe essere insieme ricercatore, progettista, didatta, esecutore, facilitatore e verificatore. Di certo la preparazione, le esperienze e la personalità di Vecchi hanno saputo venire incontro alle esigenze della progettazione, ma non si può dire lo stesso dei "progettisti" nelle ispettorie, che sono stati influenzati più dall'entusiasmo tecnocratico del *management by objectives* che dal modello del paziente accompagnamento dei processi di ricerca.

5.2. Le linee pedagogiche del magistero salesiano

I lavori del CG21 si concentrarono, oltre che sul lavoro delle costituzioni che furono riviste e riconfermate valide *ad experimentum* fino al 1984, soprattutto sul tema dell'educazione-pastorale salesiana. Il documento *Salesiani evangelizzatori dei giovani* del CG21 può essere considerato come una specie di trattato postconciliare sull'educazione e la pastorale salesiana. Infatti, le tematiche affrontate da questo Capitolo erano da un lato la continuazione di quanto cominciavano a sviluppare i consiglieri per la pastorale giovanile don Giovenale Dho e don Gaetano Scrivo, e dall'altro sarebbero poi state i temi prioritari dei Capitoli del trentennio successivo: lo stretto rapporto tra educazione ed evangelizzazione,⁷⁴ la comunità salesiana intesa come nucleo animatore⁷⁵ della comunità educativo-pastorale (CEP)⁷⁶ e il tema del criterio o del "cuore oratoriano", sviluppato in particolare da Viganò in termini di predilezione verso i giovani, secondo il motto *da mihi animas, cetera tolle*.⁷⁷

powers, 77.

⁷⁴ Cfr. il tema e il contenuto del CG23 (1990): *Educare i giovani alla fede*.

⁷⁵ Cfr. il tema e il contenuto del CG25 (2002): *La comunità salesiana oggi*.

⁷⁶ Cfr. CG21 (1978), nn. 63-79 che parla della comunità salesiana animatrice della CEP. Cfr. inoltre il tema e il contenuto del CG24 (1996): *Salesiani e laici: comunione e condivisione nello spirito e nella missione di don Bosco*.

⁷⁷ Cfr. E. VIGANÒ, *La Famiglia Salesiana*, in ACS 63 (1982) 304, 11-12; Id., *Don Bosco santo*, in ACS 64 (1983) 310, 10 che trovano risonanze nei contenuti e nel tema del CG26 (2008): *Passione apostolica del Da mihi animas, cetera tolle*.

5.2.1. Le concezioni della progettazione educativo-pastorale nel CG21 (1978)

Il Capitolo, avvertendo il rischio della disaffezione educativa in atto legata alla crisi del collegio salesiano e vedendo una pastorale spesso poco incisiva,⁷⁸ volle confermare lo stretto legame tra l'educazione e l'evangelizzazione, richiamandosi a don Bosco, alla tradizione salesiana, all'esortazione *Evangelii Nuntiandi* del 1975 e al Sinodo sulla catechesi del 1977. Si affermò una forte connessione dei due momenti sul piano pratico dell'impegno per la salvezza di tutto il giovane:

Partecipati all'attività evangelizzatrice della Chiesa, crediamo al carisma di don Bosco e, dunque, al modo originale salesiano di evangelizzare i giovani. Il nostro modo originale salesiano di rendere reale l'evangelizzazione è il progetto educativo salesiano, il "sistema preventivo", ricompreso e attualizzato.⁷⁹

Il ripensamento attualizzante dell'educazione salesiana si concentra nella parte degli atti del CG21 che costituisce il progetto educativo-pastorale salesiano (PEPS) e che ci sembra opportuno leggere in due logiche complementari: il *paradigma lineare-analitico-operativo* dei contenuti (la situazione, gli obiettivi e i mezzi) e l'*approccio sistemico-sintetico-processuale* sullo stile educativo e pastorale (gli atteggiamenti degli educatori e le caratteristiche dell'ambiente). La distinzione non è arbitraria in quanto le due logiche hanno avuto diverse fortune e sviluppi negli anni successivi al Capitolo.

5.2.1.1. Progettazione lineare: situazione-obiettivi-mezzi

Le condizioni all'interno delle quali si muove la proposta del CG21 vengono descritte in quattro paragrafi, che trattano gli aspetti positivi della prassi educativo-pastorale, gli aspetti deficitari, le cause principali delle carenze elencate e infine il quadro di riferimento proposto in vista di una valutazione della realtà effettiva.⁸⁰ Non ci soffermiamo sui contenuti spe-

⁷⁸ J. VECCHI, *Pastorale, educazione, pedagogia nella prassi salesiana*, in J. VECCHI - J.M. PRELLEZO (eds.), *Prassi educativa pastorale e scienze dell'educazione*, SDB, Roma 1988, 128-129 e S. FRIGATO, *Educazione ed evangelizzazione*, in A. BOZZOLO - R. CARELLI (eds.), *Evangelizzazione e educazione*, LAS, Roma 2011, 77.

⁷⁹ CG21 (1978), n. 14. Cfr. anche i nn. 4, 81 e 569.

⁸⁰ Cfr. CG21 (1978), n. 87.

cifici della situazione, in quanto, essendo legati al sessennio 1972-78, sono già stati ricordati precedentemente. Diventa interessante invece, per le influenze successive sulla metodologia della progettazione, notare il procedimento del Capitolo che, oltre la descrizione analitica della situazione, prosegue con un'interpretazione educativo-pastorale della situazione, con la valutazione delle cause e il confronto con i riferimenti ideali del magistero salesiano. L'attenzione al vedere e all'interpretare sarà presente nel processo della progettazione proposto successivamente da Juan Vecchi.⁸¹

Nella formulazione degli obiettivi educativi il Capitolo usa una logica che scaturisce da diversi piani di crescita, esposti con modalità abbastanza eterogenee. Il primo di questi, descritto sinteticamente con un elenco di obiettivi, dopo aver affermato l'unità del progetto orientato a Cristo, segue la descrizione degli obiettivi del piano "religioso cristiano" in forma discorsiva. Per rafforzare l'importanza del piano "vocazionale", esso viene trattato in una parte apposita tendente a una operatività molto più dettagliata rispetto agli altri piani di crescita. È molto probabile che la logica della divisione in diversi piani di crescita sia stata determinante per la scelta successiva della divisione del PEPS in quattro dimensioni.⁸² L'elenco sommario degli obiettivi, che si riporta in seguito, è fatto in modo sintetico e chiaro, per poter confrontare le suddivisioni e i contenuti.

- Sul piano della *crescita personale* del giovane si menzionano gli obiettivi di: una graduale maturazione alla libertà, che comporta la percezione dei valori e l'assunzione delle proprie responsabilità; un rapporto sereno e positivo con le persone e le cose; un atteggiamento dinamico-critico di fronte agli avvenimenti per poter prendere decisioni personali coerenti; una maturazione sessuale per comprendere le dinamiche di crescita, donazione e incontro; infine, una progettazione del proprio futuro per fare una scelta vocazionale precisa.⁸³
- Sul piano della *crescita sociale* si insiste su: l'atteggiamento pro-sociale di disponibilità, solidarietà, dialogo, partecipazione e corresponsabilità; l'inserimento nella comunità e l'impegno per la giustizia e per la costruzione di una società più giusta e umana.⁸⁴

⁸¹ Cfr. DICASTERO PER LA PASTORALE GIOVANILE, *Progetto Educativo Pastorale. Metodologia*, Sussidio 1, [s.e.], Roma 1978 e ID., *Elementi e linee per un Progetto Educativo Pastorale Salesiano*, Sussidio 2, [s.e.], Roma 1979.

⁸² Cfr. lo Schema H all'interno del sesto capitolo che confronta diacronicamente i vari piani e dimensioni all'interno della PG Salesiana.

⁸³ Cfr. CG21 (1978), n. 90.

⁸⁴ Cfr. *Ibid.*, n. 90.

- Sul *piano religioso* l'azione salesiana mira a una crescita in Cristo e nella Chiesa per l'acquisto di: una fede consapevole e operante; un risveglio della speranza e dell'ottimismo; una vita di grazia e di carità; una scoperta della Chiesa come segno efficace di comunione e di servizio in vincolo di unità con il papa.⁸⁵
- Sul piano della *crescita vocazionale* vengono posti solo due obiettivi: la scoperta della propria chiamata; l'opzione libera e riflessa d'un progetto di vita.⁸⁶

Dopo l'enunciazione degli obiettivi principali, il CG21 non offre una esplicitazione organica degli altri contenuti della prassi educativa e pastorale che si possano tradurre in un programma operativo. Si percepisce una forte insistenza sulle esperienze nell'area della crescita religiosa, ritenute tradizionalmente salesiane e riviste pastoralmente alla luce del Concilio,⁸⁷ dimenticandosi però di esplicitare i mezzi propriamente educativi nell'area della crescita personale e sociale. In quest'elenco dei mezzi per l'educazione si notano: la vita e l'esperienza del gruppo (menzionando ancora le compagnie),⁸⁸ la catechesi vivace e la predicazione concreta; le celebrazioni liturgiche liete e giovanili; la devozione filiale e forte alla Madonna, modello di vita di fede riuscita e di purezza serena; la vita di preghiera autentica con forme vicine alla pietà giovanile e popolare; il sacramento della penitenza preparato con celebrazioni comunitarie;⁸⁹ il far emergere la chiamata personale che Dio rivolge a ogni giovane; il coltivare la vocazione dei giovani chiamati alla vita sacerdotale e religiosa; la collaborazione attiva con lo Spirito Santo nel suscitare vocazioni salesiane, sia consacrate che laicali.⁹⁰

5.2.1.2. Progettazione sistemica: atteggiamenti degli educatori e l'ambiente educativo

I documenti del CG21 descrivono lo stile dell'educazione e della pastorale salesiana attraverso la precisazione degli atteggiamenti degli edu-

⁸⁵ Cfr. *Ibid.*, n. 92.

⁸⁶ Cfr. *Ibid.*, n. 106.

⁸⁷ Cfr. *Ibid.*, nn. 92-95.

⁸⁸ Cfr. *Ibid.*, nn. 90, 102.

⁸⁹ Cfr. *Ibid.*, nn. 92-95.

⁹⁰ Cfr. *Ibid.*, n. 110.

catori e la descrizione dell'ambiente educativo. Negli educatori, singoli e comunità, acquistano una fondamentale importanza alcuni atteggiamenti e disposizioni: l'attenzione ai giovani reali, ai loro interessi e compiti di vita; la simpatia verso il mondo dei giovani; la capacità di accoglienza e di dialogo; la giusta considerazione e stima per i valori di cui i giovani sono portatori; l'attenzione ai dinamismi della loro crescita; la ragionevolezza delle richieste e delle norme; la creatività e flessibilità delle proposte; l'impegno di sollecitare l'adesione ai valori attraverso la persuasione e l'amore, non con l'imposizione forzata; il cercare di incoraggiare in ogni giovane il punto accessibile al bene; la franchezza di una proposta cristiana integrale attenta al grado di sviluppo del giovane.⁹¹ Negli atteggiamenti emerge chiaramente una sensibilità "animante" con uno stile educativo accogliente, flessibile e graduale. Sono trascurati, invece, gli atteggiamenti legati all'interiorità e spiritualità dell'educatore, alla chiarezza del fine ultimo e agli aspetti di governo o di disciplina.

Le caratteristiche dell'ambiente educativo sono formulate in armonia con gli atteggiamenti dell'educatore, prevedendo «un intenso e luminoso ambiente di partecipazione e di relazioni sinceramente amichevoli e fraterne»⁹² come inquadratura dell'azione educativa e pastorale. I capitoli erano convinti che il salesiano evangelizzasse più per quello che fa che per quello che dice. Allo stesso modo che testimoniassero più con la sua umanità sana, equilibrata e riuscita che con i gesti o le parole.⁹³ Le caratteristiche menzionate esplicitamente dal CG21 sono: lo spirito di famiglia, di semplicità e schiettezza, che favorisce relazioni amichevoli e fraterne; il clima di ottimismo e di gioia come riflesso della grazia di Dio e della serenità interiore; il modo comunitario di crescita umana e cristiana; la presenza amorosa, solidale, animatrice e attivante degli educatori; le forme costruttive di vita associativa; l'esigenza dell'impegno apostolico dei giovani che diventano evangelizzatori dei propri compagni; la collaborazione con i giovani, le famiglie e tutte le forze costruttive disponibili.⁹⁴

⁹¹ Cfr. *Ibid.*, n. 101.

⁹² *Ibid.*, n. 102.

⁹³ Cfr. PAOLO VI, *Evangelii Nuntiandi*, n. 30ss, in *Ibid.*

⁹⁴ Cfr. *Ibid.* Sulla CEP cfr. i nn. 63-68. NB L'uso di alcuni aggettivi come "attivante" e "costruttivo" senza specificare l'oggetto fa ricordare le osservazioni critiche di Scilligo circa la genericità e implicita emotività delle formulazioni dei Capitoli nel postconcilio.

5.2.1.3. Il progetto come strumento operativo

Nel discorso di chiusura del CG21 Viganò presenta il progetto educativo-pastorale salesiano come una ricomprensione del sistema preventivo di don Bosco. Non lo vede però in un'ottica di pedagogia teorica che ripensa e riorganizza solamente i contenuti: «Se qualcuno pensasse che questa fosse una proposta teorica o secondaria, io mi azzarderei a dire che dimostrerebbe di non aver capito né il cuore di don Bosco, né il delicato “momento” attuale della Congregazione».⁹⁵ Il rettor maggiore prospetta il PEPS come il programma del sessennio e propone di studiare, approfondire, confrontare, attuare il patrimonio educativo di don Bosco e di tradurlo in termini di prassi negli ambienti di evangelizzazione salesiana.⁹⁶ In questo modo si mette in linea con il CG21 che sottolinea la decentralizzazione e l'attenzione alla singolarità di ogni contesto:

Ogni ispettoria (o gruppo di ispettorie) elaborerà un progetto educativo adatto alla realtà locale come base di programmazione e di verifica per le sue varie opere, nella linea delle opzioni di fondo compiute dalla Congregazione: oratori, centri giovanili, scuole, convitti, pensionati, parrocchie, missioni, ecc. Per favorire l'unità, nel decentramento, il Dicastero per la pastorale giovanile, alla luce dell'esperienza e della riflessione salesiana, indichi le linee fondamentali di questo progetto (obiettivi, contenuti, metodo, caratteristiche...) tenendo conto della diversità delle situazioni geografiche e culturali.⁹⁷

La sequenza della realizzazione e il flusso delle indicazioni sono quindi pensati in una logica “dal centro alla periferia”, partendo dalla decisione del Capitolo generale di progettare, per proseguire poi con le indicazioni del Dicastero per la PG, con l'elaborazione successiva dei progetti ispettoriali (PEPSI) e concludere infine la serie con il lavoro del PEPS a livello locale.

Applicando questa metodologia nelle ispettorie si è poi realizzato in qualche modo il paradosso della “centralizzazione attraverso la decentralizzazione”,⁹⁸ con una serie di implicazioni pratiche che fanno parte tuttora della storia degli effetti della progettazione salesiana. Il fatto di avere proposto la sequenza della realizzazione dei progetti dalla struttura “più grande” alla “più piccola” ha influenzato la mentalità progettuale

⁹⁵ *Ibid.*, n. 569.

⁹⁶ Cfr. *Ibid.*, n. 571.

⁹⁷ *Ibid.*, n. 105.

⁹⁸ Cfr. S. KÜHL, *Sisyphos im Management. Die vergebliche Suche nach der optimalen Organisationsstruktur*, Wiley, Weinheim 2002, 131-166.

salesiana, in quanto i progetti ispettoriali hanno imitato spesso i documenti dei Capitoli generali, le indicazioni del dicastero o i progetti delle altre ispettorie e quelli locali hanno riprodotto i contenuti del progetto ispettoriale, dovendo essere in sintonia con esso.⁹⁹

5.2.1.4. Progetto, un termine con un campo semantico (troppo) ampio

Un ulteriore problema si trova sul piano linguistico, perché il campo semantico della parola italiana “progetto” è più esteso rispetto a termini rispettivi delle altre lingue.¹⁰⁰ Il CG21 non definisce in un modo univoco il termine “progetto educativo-pastorale salesiano”, lo usa alternando accentuazioni sia di tipo teorico che operativo e a volte lo sostituisce con il semplice termine “progettazione”. Tra i diversi nomi e livelli di progettazione che fanno riferimento diretto o indiretto al PEPS, utilizzati dal CG21, si segnala: progetto dell’anno, programmazione educativa e pastorale, progetto dell’oratorio e del centro giovanile, progetto educativo ispettoriale per il settore scolastico, progetti delle singole scuole, progetto apostolico delle “nuove presenze”, progetto organico per l’evangelizzazione a livello ispettoriale e locale.¹⁰¹ È interessante che nella parte degli orientamenti operativi sulla parrocchia salesiana non viene richiesto esplicitamente un PEPS per la parrocchia. Il CG21 non chiarisce il numero e le interdipendenze tra i vari “progetti” e questa rimane una questione da affrontare nel futuro.

I vari studi, manuali e sussidi prodotti in questi anni si muovono in genere nell’ambiguità della funzione semantica multipla del termine “progetto”, che ha nella lingua italiana due accentuazioni diverse: una più precisa, quando il termine viene riferito a un piano di lavoro, ordinato e particolareggiato, per eseguire qualcosa; l’altra più indeterminata, perché

⁹⁹ La mentalità, le metodologie e i rischi sarebbero stati sicuramente diversi, se il processo di progettazione proposto fosse partito seguendo una logica “dalla base”, dai PEPS locali agli ispettoriali, per arrivare ad influenzare un quadro di riferimento a livello della Congregazione, raccogliendo le esperienze ed elaborando contenuti presenti nei progetti Ispettoriali.

¹⁰⁰ Sull’argomento della semantica si tornerà più avanti nel secondo capitolo. Per le ambivalenze e il background del termine “progetto”, cfr. G. MORANTE, *Progetto educativo*, in Z. TRENTI et al. (eds.), *Religio. Enciclopedia tematica dell’educazione religiosa*, Piemme, Casale Monferrato 1998, 752-753. Per l’importanza della diversità culturale nella progettazione, cfr. l’analisi approfondita in R.D. LEWIS, *When Cultures Collide. Leading across cultures*, Nicholas Brealey International, Boston 2006, 3-80.

¹⁰¹ Cfr. CG21 (1978), nn. 30, 104, 127, 132, 134 e 161.

“progetto” significa un’idea, un proposito, anche vago e difficilmente attuabile, per il futuro. La parola “progetto” conserva una certa ambiguità anche nell’area più tecnico-esecutiva, poiché si può riferire a un “progetto di massima”, che indica una soluzione non particolareggiata, con analisi sommaria dei costi, e a un “progetto esecutivo”, che implica invece un quadro completo di tutti i calcoli, disegni e particolari tecnici, preventivi e capitolati.¹⁰²

Nelle altre lingue neolatine la parola “progetto” conserva i due significati, anche se in alcuni casi si traduce con termini considerati equivalenti come “piano” o “disegno”.¹⁰³ Il rapporto semantico tra “progetto” e “ideario” negli ambienti salesiani non era sempre chiaro soprattutto nei Paesi di lingua spagnola.¹⁰⁴ Un problema maggiore lo si trova nell’inglese dove i termini *project* e *project management* hanno, quasi esclusivamente, il senso di un piano di lavoro strutturato, previsto per trovare informazioni, per produrre o per migliorare qualcosa. Il termine “progetto” si traduce anche come *mission, mission statement, plan, design, layout, scheme*. Per un “progetto” vago per il futuro si usa *plan* e non *project*. In scienze dell’educazione sono usate anche le espressioni *educational planning, instructional design*. Nell’area salesiana si usa il termine *Salesian Educational and Pastoral Project*. In tedesco la parola *Projekt* si usa come in inglese e quindi “progetto” si traduce come *Projekt, Plan, Entwurf*.¹⁰⁵ I salesiani dei paesi di lingua tedesca adottano una soluzione linguisticamente più pertinente e non traducono il termine PEPS con la parola *Projekt* ma piuttosto con *Pastoralkonzept* (bozza della pastorale) o *Leitlinien* (linee guida), che esprimono meglio la natura dei documenti prodotti nell’area salesiana sotto il nome di “progetto”.

¹⁰² Cfr. *Progetto* in N. ZINGARELLI, *Lo Zingarelli 2000. Vocabolario della lingua Italiana*, Zanichelli, Bologna 1997, 1391.

¹⁰³ Cfr. ad es. la traduzione del termine “progettazione educativa” come “planificación educativa” in M. PELLERREY, *Progettazione educativa/scolastica*, in J.M. PRELLEZO - G. MALIZIA - C. NANNI (eds.), *Dizionario di Scienze dell’Educazione*, LAS, Roma 2008, 923-926 e IDD., *Planificación educativa*, in FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN UPS, *Diccionario de ciencias de la educación*, CCS, Alcalá 2009, 918-921.

¹⁰⁴ Cfr. DICASTERO PG, *Progetto Educativo Pastorale. Metodologia*, 30-35 e ID., *Elementi e linee per un progetto educativo pastorale salesiano*, 6.

¹⁰⁵ Cfr. *Project*, in S. WEHMEIER (ed.), *Oxford Advanced Learner’s Dictionary of Current English*, Oxford University Press, Oxford 2000, 1012; *Progetto*, in Garzanti. *Il nuovo dizionario Hazon inglese italiano, italiano inglese*, Garzanti, Cernusco (Milano) 1999, 2187; *Progettare*, in B. KLAUSMANN-MOLTER (ed.), *Das Pons Wörterbuch. Dizionario tedesco italiano, italiano tedesco*, Zanichelli/Klett, Bologna 1996, 1396.

L'uso della parola “progetto” in ambienti salesiani mette in luce vari aspetti. Il CG21 (1978), da un lato, ha sottolineato l'aspetto teorico, quindi il progetto educativo salesiano inteso come rilettura del sistema preventivo, come una concezione organica della pedagogia salesiana¹⁰⁶ e, dall'altro, ha messo in evidenza l'aspetto operativo, pratico e applicativo che considera la programmazione nei diversi ambienti, gli obiettivi, i processi, i mezzi e le verifiche del processo.¹⁰⁷ Il significato della progettazione e del PEPS è stato arricchito con i numerosi testi prodotti sul tema e i vari contesti di riferimento, rischiando, però, di diventare un contenitore concettuale nel quale la vastità dei contenuti è inversamente proporzionale alla precisione di significato.¹⁰⁸

5.2.2. Egidio Viganò: progettazione ed educazione-evangelizzazione nuova

Trascorsi circa sei mesi dalla chiusura del CG21, il rettor maggiore inviò una circolare, intitolata *Il progetto educativo salesiano*, nella quale presentava in sintesi i risultati del Capitolo riguardanti la progettazione educativo-pastorale e riaffermava che «ricomporre a livello di idee e di pratica la sintesi del sistema preventivo [...] è uno degli obblighi programmatici del sessennio»¹⁰⁹ e che dovrebbe coinvolgere ogni confratello e ogni comunità. Alcuni spunti metodologicamente innovativi, rispetto al testo del CG21, si trovano nell'ultima parte della lettera. Si parla della necessità «di riflettere “salesianamente”; non bastano né le sole scienze dell'educazione, né solo quelle della fede, e nemmeno una nostra esperienza più o meno acritica sorretta per anni da una mentalità ormai richiamata alla conversione da un Concilio ecumenico e da due Capitoli generali».¹¹⁰ L'elaborazione “salesiana” del progetto voleva dire: «convocare allo studio

¹⁰⁶ Cfr. CG21 (1978), nn. 14, 4 e 81.

¹⁰⁷ Cfr. *Ibid.*, nn. 105 e 127-161.

¹⁰⁸ Cfr. come esempio emblematico la lettera di E. VIGANÒ, *Riprogettiamo insieme la santità*, in ACS 63 (1982) 303, 3-28, che usa espressioni come “c'è da riprogettare insieme la nostra santità, sia personale che comunitaria”, “progetto-uomo voluto da Dio”, “riprogettare in noi la capacità di conversione, di espiazione e di prevenzione”, “un progetto più ampio in cui interviene Iddio come Padre: è un vasto progetto di amore e di vittoria”, “progetto del Padre”, “progetto divino di redenzione” ecc. Cfr. anche la constatazione dell'ambiguità semantica segnalata in DICASTERO PG, *Elementi e linee per un progetto educativo pastorale salesiano*, 6.

¹⁰⁹ VIGANÒ, *Il progetto educativo salesiano*, 38-39.

¹¹⁰ *Ibid.*, 38.

e alla riflessione, fissare l'attenzione sul contesto sociale ed ecclesiale nel quale lavoriamo, cercare con creatività strade e soluzioni che rispondano alle situazioni che affrontiamo, unire la comunità in criteri comuni a cui tutti si ispirano e in cui tutti si riconoscono, assicurare l'integralità e liberarci dalla improvvisazione e dal settorialismo».¹¹¹

Mancando ancora le norme legislative e le indicazioni operative,¹¹² che dovevano essere elaborate successivamente dal Dicastero per la PG, e dovendosi impostare il processo di progettazione "dal centro alla periferia", non c'è da meravigliarsi se i singoli e le comunità aspettavano l'iniziativa delle ispettorie, mentre la maggioranza delle ispettorie si muoveva solo seguendo le indicazioni che man mano venivano pubblicate dal dicastero. Vecchi valuta il dopo CG21 dicendo che «a partire dal 1978, fiorisce una letteratura domestica di motivazione, sussidiazione e modelli pratici. Investe in un primo tempo i responsabili dell'animazione a livello ispettoriale, mentre le comunità locali stentano ad assumerla».¹¹³

È chiara l'intenzione dei capitolari del CG21 di avere voluto integrare nella formula "progetto educativo salesiano" la terminologia proposta precedentemente: "l'umanesimo salesiano integrale" del CG19, "la promozione integrale cristiana" e "l'educazione liberatrice cristiana" del CGS. Le formulazioni diverse e l'insistenza sull'unitarietà fanno pensare alla frattura culturale tra la Chiesa e il mondo e alla mentalità generale del post-concilio di preoccuparsi più per l'autonomia degli ambiti che per la cura della profonda unità del modello antropologico.¹¹⁴ Nell'epoca di Viganò e Vecchi, l'insistenza sulla promozione umana e sulla liberazione non è più così forte e la riflessione si concentra sul rapporto tra educazione ed evangelizzazione. Il contesto della riflessione fu influenzato da diverse istanze: la crisi del collegio salesiano in quanto opera tradizionalmente educativa;

¹¹¹ *Ibid.*, 39.

¹¹² Le Costituzioni e i Regolamenti rivisti nel CG21 non contemplavano ancora la progettazione, ciò cambiò però con il CG22 (1984), che inserì la progettazione educativo-pastorale nei Regolamenti Generali all'interno degli articoli 4, 5, 6 e 7.

¹¹³ Cfr. VECCHI, *Pastorale, educazione, pedagogia*, in *Il cammino e la prospettiva 2000*, 1991, 26. Una situazione simile della progettazione si trovava anche nell'ambito ecclesiale più ampio. Cfr. p.e. G. ANGELINI, *Pastorale giovanile e prassi complessiva della Chiesa*, in FACOLTÀ TEOLOGICA DELL'ITALIA SETTENTRIONALE, *Condizione giovanile e annuncio della fede*, La Scuola, Brescia 1979, 81. Cfr. inoltre A. DEL MONTE, *Una Chiesa giovane per annunciare il vangelo ai giovani*, in «Il Regno-documenti» 3 (1979) 63-76 e G. COSTA, *Pastorale giovanile in Italia. Un dossier*, La Roccia, Roma 1981.

¹¹⁴ Cfr. L'analisi di G. BIANCARDI, *L'educazione tra evangelizzazione e promozione umana*, in BOZZOLO - CARELLI, *Evangelizzazione ed educazione*, 19-24.

l'eccessiva scolarizzazione e la poca passione pastorale in alcune ispettorie; ma anche il fenomeno inverso della fuga nell'ambiente parrocchiale, con tanta "pastorale" ma senza percorsi educativi strutturati; l'eccessivo professionalismo nell'educazione scolastica; l'oratorio che non è riuscito ad aprirsi ai giovani più lontani, ecc.¹¹⁵

Egidio Viganò offre la sua riflessione nella lettera programmatica sul *progetto educativo salesiano* del 1978, sviluppando un assioma epistemologico e metodologico per gli anni successivi: «Siamo coscienti che educazione ed evangelizzazione sono attività distinte nel loro ordine. Sono però strettamente connesse sul piano pratico dell'esistenza».¹¹⁶ Nell'argomentazione successiva egli specifica che educazione ed evangelizzazione «non sono di per sé cronologicamente successive né tanto meno divergenti, ma toccano due aspetti essenziali dell'unica vocazione dell'uomo, quale è delineata nel progetto di Dio».¹¹⁷ La conferma del rischio, purtroppo messo in atto in alcuni contesti, di percepire educazione ed evangelizzazione nella logica del "prima e dopo" è testimoniata anche da Riccardo Tonelli.¹¹⁸

Viganò riprende le formulazioni del CG21 che purtroppo accentuano la logica della distinzione e dell'autonomia dell'educazione e dell'evangelizzazione descrivendone i contenuti in paragrafi separati. La soluzione di unire le due dimensioni sul piano pratico dell'esistenza trova un impedimento sia per l'eterogeneità dei contesti nei quali la Congregazione svolge la sua missione,¹¹⁹ che per la poca "mentalizzazione" del rinnovamento postconciliare e il conseguente impiego «dei pochi salesiani presenti» nelle «mansioni organizzative e amministrative».¹²⁰

L'unità armonica tra le varie dimensioni del progetto educativo salesiano è richiamata attraverso l'unità della vocazione, delle motivazioni, dell'opzione fondamentale per Cristo, dell'azione concreta, proponendo una possibilità pratica di una "educazione cristiana".¹²¹ Il rettor maggiore si appoggia su Alberto Caviglia per affermare l'originalità unitaria del si-

¹¹⁵ Cfr. J. VECCHI, *Pastorale, educazione, pedagogia nella prassi salesiana*, in J. VECCHI - J.M. PRELEZO (eds.), *Prassi educativa pastorale e scienze dell'educazione*, SDB, Roma 1988, 128-129.

¹¹⁶ Cfr. CG21 (1978), n. 14.

¹¹⁷ Cfr. *Ibid.*, n. 91.

¹¹⁸ Cfr. R. TONELLI, *Ripensando quarant'anni di servizio alla pastorale giovanile*, intervista a cura di Giancarlo De Nicolò, in «Note di Pastorale Giovanile» 43 (2009) 5, 41-42.

¹¹⁹ Cfr. CG21 (1978), nn. 82-83 e 86.

¹²⁰ *Ibid.*, n. 85.

¹²¹ Cfr. E. VIGANÒ, *Il progetto educativo salesiano*, in ACS 59 (1978) 290, 26-35.

stema preventivo e la capacità creativa di don Bosco. La sua creatività non crea gli elementi, è piuttosto sintesi creativa, che è il contrassegno delle opere del genio. Sintesi creativa vuole dire che «l'originalità, la bellezza e la grandezza della creazione non risiede tanto nella novità dei particolari, quanto nella scoperta di quell'*idea*, quello spirito, che li assomma e li fonde nella vita nuova e propria di un tutto».¹²²

EVANGELIZZARE «EDUCANDO»	EDUCARE «EVANGELIZZANDO»
<p>La preoccupazione pastorale di don Bosco si caratterizza, e con coerente serietà, per una scelta dell'educazione come area e modalità della propria attività pastorale.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>La forza di spinta che stimola l'azione educativa</i>: la ragione per cui il salesiano (come persona e come comunità) s'immerge nell'educazione ha la sua origine fuori dell'area culturale; procede dalla carità pastorale. • <i>La sollecitudine positiva per i valori e le istituzioni culturali</i>: l'intenzionalità evangelizzatrice porta il salesiano (come persona e comunità) ad apprezzare e ad assumere l'impegno educativo nei suoi valori umani. • <i>Legare profondamente il Vangelo con la cultura</i>: nella prassi educativa del sistema preventivo il Vangelo viene proposto in un modo strettamente unito all'esistenza concreta. • <i>Il senso realista della gradualità</i> creando un processo pedagogico che tiene conto di tutti i dinamismi umani e crea nei ragazzi e nei giovani le condizioni di accettazione per una risposta libera. 	<p>La nostra arte educativa è «pastorale», nel senso che tutto il processo educativo, con i suoi contenuti e con la sua metodologia, è orientato al fine cristiano della salvezza, permeato della sua luce e grazia.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Chiara presenza del fine ultimo</i>: la pedagogia di don Bosco presenta con esplicita insistenza la vera finalità religiosa della vita; il fine ultimo è la grande attrattiva del processo di educazione. • <i>Un processo educativo positivamente orientato a Cristo</i>: la prassi educativa salesiana nasce ed è alimentata dalla carità pastorale e tende esplicitamente e lealmente verso la salvezza della redenzione (temi: Chiesa; Confessione, Eucaristia, clima mariano, catechesi, vocazione, santità). • <i>Coscienza critica e senso del dovere alla luce del Vangelo</i>: abilitare i giovani a una coscienza critica che sappia percepire gli autentici valori promuovendo una sana condotta di vita. • <i>La Parola di Dio, per sua natura, rivela e interpella</i>: la preoccupazione pedagogica di adeguamento alla condizione giovanile non deve ignorare o opporsi al suo impegno pastorale di "profeta" del Vangelo.

Schema E: Rapporto tra educazione ed evangelizzazione nel progetto educativo salesiano di don Viganò

Il collegamento integrante dei vari elementi non consiste nell'annullamento delle differenze, né nell'azzeramento di un polo di contrasto, ma

¹²² Cfr. A. CAVIGLIA, *La pedagogia di Don Bosco*, in VIGANÒ, *Il progetto educativo salesiano*, 8.

avviene, secondo Viganò, in una tensione armonica e creatrice. Nella conclusione della stessa lettera egli scrive sul bisogno di acquisire «la capacità di mantenere in tensione armonica e creatrice i due grandi poli del sistema preventivo: la spinta e la finalità “pastorali” del nostro agire, da una parte, e la scelta “pedagogica” e la competenza “educativa”, dall’altra».¹²³ Nella lettera di Viganò appaiono le due formule, diventate quasi slogan stereotipato nel futuro: *evangelizzare educando* e *educare evangelizzando*, ma, come è tipico dello stile di Viganò allo stesso tempo magisteriale e applicativo, vengono specificate pure le aree e gli strumenti del rapporto tra le dinamiche intercorrenti tra l’educazione e l’evangelizzazione, visualizzate nello schema successivo:¹²⁴

È importante notare come Viganò aggiunge ai due poli dell’educazione e della pastorale la bontà del cuore, cioè l’amorevolezza, che è tipica dello stile di vita salesiano.¹²⁵ L’integralità pensata da Viganò viene riconfermata e arricchita da nuove sfumature nella lettera sulla *Nuova educazione* del 1991, scritta alcuni mesi dopo la lettera sulla *Nuova evangelizzazione*, di cui si citerà un lungo tratto per l’importanza delle connessioni tra gli elementi riportati:

Educazione ed evangelizzazione interagiscono, nel “sistema preventivo”, in intima e armoniosa reciprocità. La spiegazione la troviamo nell’intuizione che la prassi operativa di don Bosco è un’arte pedagogico-pastorale. [...] L’arte, come dicevamo, ha bisogno di toccare direttamente la realtà oggettiva per incidere su di essa nella ricerca di senso, di bellezza, di sublimazione. È una forma di attività dell’uomo geniale; ne esalta il talento inventivo e la creatività espressiva; per essa l’artista modifica anche se stesso mentre realizza il suo impegno. Ciò che lo spinge a operare è un fuoco interiore, un’ispirazione ideale, una passione del suo cuore, illuminato dall’estro della genialità. Giustamente Giovanni Paolo II ha chiamato don Bosco-educatore “genio del cuore”. Abbiamo visto che questo fuoco interiore si chiama “carità pastorale”: un amore apostolico segnato dalla predilezione per i giovani; un amore che stimola la “intelligenza pedagogica” a tradursi concretamente. [...] L’attuale clima di secolarizzazione, in cui anche lo sviluppo delle scienze dell’educazione segue più di una volta un percorso inficia-

¹²³ VIGANÒ, *Il progetto educativo salesiano*, 41.

¹²⁴ Cfr. *Ibid.*, 26-35.

¹²⁵ Cfr. VIGANÒ, *Il progetto educativo salesiano*, 41. La bontà, l’amorevolezza e il “volersi bene” sono un tratto tipico della grazia di unità pensata da Viganò che trova posto persino nelle applicazioni accademiche. Parlando del principio dipartimentale nell’organizzazione dell’UPS, Viganò afferma che il dialogo interdisciplinare è impossibile senza il concreto volersi bene e una comunione di affetti, competenze, servizi e iniziative. Cfr. E. VIGANÒ, *Presentazione del Documento del CG21 sull’UPS*, in GIANNATELLI (ed.), *Don Egidio Viganò all’Università Salesiana*, 60.

to da incrostazioni ideologiche, è una provocazione di fondo per la nostra consacrazione apostolica. Siccome nell'arte hanno straordinaria importanza i principi metodologici, l'intelligenza pedagogica è chiamata a dare un tono speciale, a imprimere una fisionomia propria alla carità pastorale. In don Bosco il principio metodologico di base per agire da "artista" dell'educazione è stato "l'amorevolezza": costruire fiducia, confidenza e amicizia attraverso l'esigente asceti del "farsi amare". Il "sistema preventivo" comporta la "mistica" della carità pastorale e "l'asceti" dell'amorevolezza. [...] La creatività dello "artista" è, dunque, radicata in una vissuta spiritualità salesiana!¹²⁶

Sintetizzando l'idea di Viganò sull'integrazione tra l'educazione e l'e-vangelizzazione, emerge il riferimento all'arte, alla bellezza e alla creatività che parte dalla realtà oggettiva per trasformarla, trasformando nello stesso tempo anche l'artista. I principi metodologici sono la spiritualità vissuta e, soprattutto, l'amorevolezza, che costruisce la fiducia, la confidenza, l'amicizia.

5.2.3. Juan Edmundo Vecchi, animatore della concettualizzazione del PEPS (1978-80)

Seguendo le indicazioni del CG21, il Dicastero per la PG a partire dalla fine degli anni Settanta pubblicò una serie di sussidi per l'elaborazione del PEPS.¹²⁷ Le linee pedagogiche di Juan Edmundo Vecchi, consigliere del dicastero, influirono sostanzialmente sulla struttura e i contenuti dei sussidi, che erano indirizzati agli ispettori e ai delegati ispettoriali della PG per favorire il processo della progettazione educativa salesiana. Una prima edizione di tali volumi ebbe vasta circolazione soprattutto negli ambienti di lingua spagnola sotto il nome della collana "Vector"; successivamente nella seconda metà degli anni Ottanta il dicastero pubblicò una seconda edizione, chiamata "Documenti PG", la quale ottenne una diffusione più globale.

5.2.3.1. Metodologia della progettazione salesiana (1978)

Il primo sussidio uscì nel dicembre 1978, dieci mesi dopo la chiusura del CG21 (1978), e voleva essere uno strumento preparatorio per studi più

¹²⁶ E. VIGANÒ, *La nuova educazione*, in ACG 72 (1991) 337, 27-30.

¹²⁷ DICASTERO PER LA PASTORALE GIOVANILE, *Progetto Educativo Pastorale. Metodologia*, Sussidio 1, [s.e.], Roma 1978 e Id., *Elementi e linee per un Progetto Educativo Pastorale Salesiano*, Sussidio 2, [s.e.], Roma 1979.

approfonditi al fine di accompagnare i «primi passi verso un progetto».¹²⁸ Il testo, di venticinque pagine ciclostilate in formato A5, è sintetico ma sostanzioso per i contenuti riguardanti la progettazione. Per questioni di brevità e praticità, il testo non affronta le questioni epistemologiche e non si dilunga dettagliatamente sugli equilibri spinosi tra vari principi. Tuttavia, l'omissione di alcune parti innovative del CG21, come si vedrà in seguito, potrebbe essere la causa (o il sintomo di una mentalità ormai presente) di alcune scissioni contenutistiche e metodologiche delle pubblicazioni successive.

La prima parte del volume offre indicazioni per l'animatore del processo di progettazione a livello ispettoriale; la seconda si occupa del quadro di riferimento degli elementi costantemente presenti nella "memoria salesiana"; la terza, infine, presenta alcuni suggerimenti pratici per l'elaborazione del progetto. Le varie parti del sussidio fanno riferimento quasi esclusivamente a documenti salesiani postconciliari e alla lettera del rettore maggiore sul progetto educativo pastorale del 1978.

Anche se i destinatari dichiarati sono gli ispettori e i delegati per la PG, le indicazioni per l'Animatore ispettoriale, contenute nella prima parte del testo, sono un chiaro riferimento all'attività di progettazione delle comunità locali. Confrontandosi con la relazione di Vecchi al convegno sul sistema preventivo nell'Ispettorato Lombardo-Emiliano, svoltosi solo poche settimane prima della pubblicazione del sussidio, si può intravedere la *mens* che accentua, nella progettazione delle comunità, una logica del procedimento "dal basso".¹²⁹ Ciò è evidenziato da una serie di domande concrete per aiutare a entrare nel processo della progettazione della CEP; inoltre in allegato si trovano due pagine di esempio per la formulazione di alcuni obiettivi educativi pastorali e sei pagine di *Ideario* generale di un centro educativo salesiano, approvato dalla Conferenza Ispettorale Spagnola.¹³⁰

Secondo le indicazioni della prima parte, l'Animatore ispettoriale è chiamato a mettere in azione un "gruppo animatore" a livello ispettoriale con i seguenti compiti: coinvolgere, illuminare, motivare, indicare metodologie per favorire l'apprendimento, e non formulare delle conclu-

¹²⁸ Cfr. DICASTERO PG, *Metodologia*, Sussidio 1, 3.

¹²⁹ Cfr. l'impostazione dell'intervento che parla solo del contesto della comunità educativa locale, in J.E. VECCHI, *Per riattualizzare il Sistema Preventivo*, in ISPETTORIA SALESIANA LOMBARDO-EMILIANA, *Convegno sul Sistema Preventivo*, Milano-Bologna 3-4 novembre 1978, e A. VIGANÒ, *Alcuni punti fondamentali riaffermati dal convegno sul Sistema Preventivo*, negli atti dello stesso Convegno.

¹³⁰ Cfr. DICASTERO PG, *Metodologia*, Sussidio 1, 28-35.

sioni da inviare ai confratelli.¹³¹ Con un sano realismo viene proposto un progetto che ha formulazioni provvisorie e che si evolve dinamicamente, non un regolamento di lavoro, seguendo così lo scopo della progettazione che è di «aiutare i gruppi a operare “coscientemente”, attentamente, corresponsabilmente».¹³²

La seconda parte del sussidio parla invece degli elementi della “memoria salesiana”¹³³ che costituiscono un quadro di riferimento per il PEPS. Si torna dunque a don Bosco e al suo patrimonio educativo-pastorale, il quale configura l’identità salesiana. In nove punti, con i rispettivi rimandi ai documenti, si tratteggia una sintesi molto breve del ripensamento della PG fatto dal CGS (1972) e dal CG21 (1978).¹³⁴

La terza parte di suggerimenti pratici costituisce il nucleo metodologico del volume. La praticità di queste pagine non consiste solo nel proporre domande stimolanti per la riflessione, sebbene queste occupino una buona percentuale del testo. Anche elementi come la brevità della spiegazione e la logicità del processo di progettazione suddiviso in tre momenti palesano l’intenzionalità pratica degli autori. Nei paragrafi seguenti approfondiamo ora i tre momenti della progettazione: l’analisi della situazione, la progettazione e la verifica.

Il momento dell’*analisi della situazione* comporta il processo della conoscenza della condizione giovanile, che non è solo una descrizione statistica e oggettivizzante del contesto, ma include anche le esperienze dei giovani, le tendenze, i giudizi, le aspirazioni, le reazioni comuni e, come controparte, le risposte che la CEP dà a queste sfide. Alla conoscenza della situazione si aggiunge l’interpretazione con uno sguardo di fede: «Bisogna dunque valutare i fatti secondo la loro capacità “di rendere più facile o più difficile per i giovani la crescita della loro umanità nella fede”».¹³⁵ Non viene invece suggerita l’analisi delle risorse umane, sociali e materiali presenti nell’opera, il che si può interpretare, all’interno dell’antropologia sottintesa alla progettazione, come l’implicazione logica di un’immagine

¹³¹ Cfr. *Ibid.*, 6.

¹³² *Ibid.*, 8.

¹³³ “Memoria”, un termine caro a don Vecchi viene definita come «l’esperienza felice, di un popolo o di una congregazione, che si tramanda». Cfr. *Le principali difficoltà emerse dal dibattito sulla relazione di don G.E. Vecchi*, in ILE, *Convegno sul Sistema Preventivo*.

¹³⁴ Cfr. DICASTERO PG, *Metodologia*, Sussidio 1, 9-13.

¹³⁵ *Ibid.*, 14. Cfr. anche CG21 (1978), n. 13 citato dal Sussidio che fa riferimento alla *Evangelii Nuntiandi*, n. 19.

di uomo proteso verso il futuro che non guarda al passato.¹³⁶ Solo con il senno di poi si è giunti alla convinzione che senza una chiara consapevolezza delle risorse non si possa progettare in modo realistico, specialmente in un tempo di ristrutturazione e di crisi del personale salesiano.¹³⁷

Il secondo momento della *progettazione operativa* comporta la formulazione degli obiettivi, la precisazione del metodo e lo studio dello stile educativo. Gli obiettivi generali sono ripresi dal precedente Capitolo.¹³⁸ Per precisare gli obiettivi si devono stabilire i risultati desiderati alla fine dell'intervento, determinare la loro urgenza sia in base ai valori fondamentali sia in base alla situazione concreta, formulare gli obiettivi specifici in forma chiara e comunicabile, decidere i criteri di valutazione. Gli obiettivi stabiliti in questo modo tendono a incrementare la chiarezza e la misurabilità tipica del *management* per obiettivi.¹³⁹ Essi determinano poi il "metodo", che si concretizza nell'organizzazione delle attività educative con essi correlate e nell'individuazione degli interventi, dei ruoli e delle funzioni. Lo studio dello stile educativo, che doveva essere all'interno del momento di progettazione operativa, è però trattato in modo insufficiente, in quanto il lettore è rimandato agli atti del Capitolo per poi rispondere a quattro domande sull'impostazione dell'ambiente e sul rapporto educativo.¹⁴⁰ L'attenzione alla progettazione sistemica è stata emarginata dalla metodologia del PEPS. Il secondo sussidio cercherà in seguito di riproporre un approfondimento sullo stilo educativo,¹⁴¹ ma si tratta solo di un'aggiunta posteriore che non entra nella logica lineare situazione – progettazione operativa – verifica.

¹³⁶ Cfr. VECCHI, *Per riattualizzare il Sistema Preventivo*, in ILE, *Convegno sul Sistema Preventivo*, 3.

¹³⁷ Cfr. il «dislivello tra quantità di proposte e possibilità di attuarle» che nota Vecchi in J.E. VECCHI, *Verso una nuova tappa di Pastorale Giovanile Salesiana, in Il cammino e la prospettiva 2000*, SDB, Roma 1991, 88.

¹³⁸ Cfr. CG21 (1978), nn. 90-92.

¹³⁹ Cfr. il richiamo del *management by objectives* alla chiarezza, alla misurabilità degli obiettivi che sono stati proposti ad es. da studi pionieristici di Edwin A. Locke e che hanno influenzato il management degli anni '70, in E.A. LOCKE, *Toward a theory of task motivation and incentives*, in «Organizational Behavior & Human Performance» 3 (1968) 157-189. Più tardi, negli anni '80, la teoria si sviluppa parlando degli obiettivi SMART che hanno cinque caratteristiche: specifico (specific), misurabile (measurable), assegnabile (assignable), realistico (realistic) e definito nel tempo (time-related).

¹⁴⁰ Cfr. DICASTERO PG, *Metodologia*, Sussidio 1, 25-26.

¹⁴¹ Il *Sussidio 2* cercherà in seguito di riproporre un approfondimento sullo stilo educativo, ma si tratta solo di un'aggiunta posteriore che, pur testimoniando l'attenzione integrale di Vecchi, non entrerà nell'impostazione metodologica lineare. Cfr. DICASTERO PG, *Elementi e linee per un PEPS*, Sussidio 2, 13-14.

Il terzo e ultimo momento della progettazione è costituito dalla *verifica*. Quest'ultima dovrebbe essere condotta secondo due prospettive che si arricchiscono a vicenda: il confronto di tutte le parti del progetto con la prassi salesiana, che costituisce l'esame della fedeltà alla tradizione; e l'esame dei risultati ottenuti, che fa vedere l'aspetto dell'efficienza operativa del progetto.

Il sussidio che doveva accompagnare i primi passi della progettazione salesiana è un piccolo gioiello che riassume le prime idee sulla progettazione educativo-pastorale salesiana. Da apprezzare è la snellezza del documento, la rilettura sintetica del CG21 (1978) e la composizione orientata all'operatività. L'aspetto metodologico del processo di progettazione proposto, riassunto nello schema lineare situazione – progettazione operativa – verifica, è rimasto invariato, con piccole aggiunte, fino a oggi.¹⁴² La logica del procedimento sistemico, anche se assente nella parte metodologica, viene ribadita all'interno delle tematiche dell'equilibrio tra la formazione delle persone e i compiti di progettazione, del gruppo animatore e dell'accompagnamento delle comunità. Nei sussidi seguenti si conserverà l'attenzione all'integrazione comunitaria, in quanto la CEP sarà la prima delle cinque aree (dimensioni) del PEPS,¹⁴³ ma più tardi le tematiche si affronteranno separatamente.¹⁴⁴ L'attenzione all'unitarietà organica è espressa da Vecchi con le seguenti espressioni sintetiche:

Sovente quando parliamo del sistema preventivo non oltrepassiamo la considerazione individuale: ci è facile ripensare a un educatore. [...] Più difficile ci risulta cogliere e attuare ciò che significa la parola *sistema*, cioè, la convergenza e mutuo riferimento, la organicità di svariati elementi. [...] *La comunità educativa elabora il progetto. [...] Un progetto crea comunità.*¹⁴⁵

¹⁴² Cfr. i momenti della progettazione nelle tre edizioni del *Quadro di riferimento* per la pastorale giovanile salesiana.

¹⁴³ Cfr. DICASTERO PG, *Elementi e linee per un PEPS*, Sussidio 2, 14-15.

¹⁴⁴ Cfr. la divisione delle quattro dimensioni del PEPS e il capitolo separato sulla CEP in DICASTERO PER LA PG, *Quadro di riferimento*, 1998, 45-55 che riflette le conclusioni del CG24 (1996) *Salesiani e laici: comunione e condivisione nello spirito e nella missione di don Bosco* e del CG25 (2002) *La comunità salesiana oggi*. L'attenzione della riflessione sulla CEP non è solo il suo riferimento al PEPS, ma sono accentuati piuttosto i rapporti tra la CEP e la comunità salesiana.

¹⁴⁵ VECCHI, *Per riattualizzare il Sistema Preventivo*, in ILE, *Convegno sul Sistema Preventivo*, 1.5-7.

5.2.3.2. Approfondimenti e applicazioni della progettazione in diversi ambienti educativi (1979-1981)

Il secondo sussidio, intitolato *Elementi e linee per un progetto educativo pastorale*, uscì nell'ottobre del 1979, ad appena dieci mesi dalla pubblicazione del primo. In tanti punti esso completò e precisò le tematiche in continuità con quello precedente, ma il paradigma di fondo si spostò dal processo di progettazione-ricerca di Stenhouse verso un progetto-prodotto ben strutturato nello stile di Bloom o d'Hainaut. Il dicastero introduce la trattazione constatando che, avendo il PEPS «fatto fortuna, la parola rischia di essere adoperata in sensi molteplici e generici e di non servire, quindi, più per intenderci su una questione precisa».¹⁴⁶ Per questa ragione si specificano tre termini spesso confusi: *quadro di riferimento*, inteso come un insieme di orientamenti ideali; *progetto educativo*, che è il piano generale di intervento, indica gli obiettivi operativi, suggerisce le linee concrete e i mezzi, crea i ruoli e le funzioni; *programmazione*, definita come momento della distribuzione dei compiti, che richiede di declinare il progetto in termini di personale, tempi, luoghi.¹⁴⁷

La parte centrale di questo secondo volume specifica cinque aree d'intervento: la CEP, la dimensione educativo-culturale, la dimensione dell'evangelizzazione e della catechesi, l'orientamento vocazionale e l'esperienza associativa. Per ogni area vengono descritti gli orientamenti, l'obiettivo generale e gli obiettivi specifici, i criteri e le scelte d'intervento. I ruoli e le funzioni saranno sviluppati nei sussidi successivi in quanto variano a seconda della struttura educativa. Con la divisione in cinque aree si perde lo sguardo sulle priorità globali di un'opera salesiana, che non vengono trattate, e si corre il rischio di dividere gli interventi e le attività per aree, con una conseguente frammentazione della missione educativo-pastorale pensata per dimensioni, come viene segnalato dagli studi organizzativi.¹⁴⁸

Lo scopo primario del progetto di unire la comunità educativo-pastorale nella mentalità e nell'azione,¹⁴⁹ di fatto viene a smarrirsi nella divisione

¹⁴⁶ DICASTERO PG, *Elementi e linee per un PEPS*, Sussidio 2, 6.

¹⁴⁷ Cfr. *Ibid.*, 6-7.

¹⁴⁸ Cfr. l'parte gestionale integrale descritta in P. SENGE, *La quinta disciplina. L'arte e la pratica dell'apprendimento organizzativo*, Sperling & Kupfer, Milano, 2006, 65-105 e nell'area della progettazione pastorale G. ANGELINI, *Il vincolo ecclesiale, la pratica religiosa, la fede cristiana*, in G. AMBROSIO et al., *Progetto pastorale e cura della fede*, Glossa, Milano 1996, 38-39.

¹⁴⁹ Cfr. DICASTERO PG, *Elementi e linee per un PEPS*, Sussidio 2, 7-8.

del progetto in aree, orientamenti, obiettivi, criteri e scelte d'intervento che sommariamente ammontano a duecentocinquanta elementi interconnessi a vari livelli. Questo numero già elevato potrebbe ancora crescere, in quanto si prevede che le comunità concretizzino ulteriormente i singoli elementi con ruoli, funzioni e interventi. Anche l'idea del primo sussidio di un gruppo animatore dell'ispettoria non viene più menzionata, i suggerimenti non sono più applicabili così facilmente nelle CEP locali. Sembra chiaro che i nuovi sussidi del Dicastero per la PG si sono incamminati verso una teorizzazione analitica maggiore, direzione che sarà confermata dalle linee della terza serie di questi strumenti, che declinerà e specificherà ulteriormente il PEPS nei singoli ambienti: parrocchia, oratorio e scuola.¹⁵⁰

In essi, quindi, la presenza delle cinque aree del PEPS è abbastanza eterogenea, in quanto i testi non sono strutturati per aree. La CEP è trattata in ogni volume in un capitolo a parte; l'area educativa, l'area dell'evangelizzazione e l'area della vita associativa, invece, si trovano a volte esplicitamente come capitolo a sé, oppure sono presenti in vari elementi sparsi in parti diverse dei tre sussidi. L'area vocazionale, ridotta ad alcune frasi, viene praticamente emarginata. Il sussidio successivo, che, uscito nel settembre 1981 con il numero quattro, tratta i *Lineamenti essenziali per un Piano Ispettoriale di Pastorale Vocazionale*, colmerà questa lacuna, ma nell'ottica di una dimensione separata, che viene organizzata a parte e progettata centralmente dall'ispettoria.¹⁵¹

5.2.3.3. Operatività della progettazione negli anni Ottanta

Il periodo di coordinamento di don Vecchi fu caratterizzato dallo studio, pratica e accompagnamento della progettazione, la quale contribuì ad una maggiore stabilità e chiarezza sulle mete finali dell'educazione e facilitò un'impostazione globale dei diversi ambienti.¹⁵² Va menzionato anche lo sforzo del dicastero, che assisteva alcune regioni nella seconda metà degli

¹⁵⁰ Cfr. DICASTERO PER LA PASTORALE GIOVANILE, *Elementi e linee per un Progetto Educativo-Pastorale nelle parrocchie affidate ai Salesiani*, Sussidio 3a, [s.e.], Roma 1980; ID., *Elementi e linee per un Progetto Educativo-Pastorale negli oratori e centri giovanili salesiani*, Sussidio 3b, [s.e.], Roma 1980; ID., *Elementi e linee per un Progetto Educativo-Pastorale nelle scuole salesiane*, Sussidio n. 3c, [s.e.], Roma 1980.

¹⁵¹ Cfr. DICASTERO PER LA PASTORALE GIOVANILE, *Lineamenti essenziali per un Piano Ispettoriale di Pastorale Vocazionale*, Sussidio 4, [s.e.], Roma 1981.

¹⁵² Cfr. VECCHI, *Verso una nuova tappa di PG*, in *Il cammino e la prospettiva 2000*, 83.

anni '80, e la proposta di un corso per i delegati ispettoriali di pastorale giovanile svoltosi nella casa generalizia dal novembre 1986 fino al gennaio 1987.¹⁵³ Oltre il progresso e le luci a livello di animazione, si possono vedere anche delle ombre, soprattutto a livello operativo locale e a livello di mentalità. Si può notare, anzitutto, un «dislivello tra quantità di proposte e possibilità di attuarle».¹⁵⁴ Tra gli aspetti concreti della poca traduzione operativa si possono evidenziare:

- le tappe di attuazione troppo brevi: il susseguirsi continuo di nuove proposte impediva una reale assimilazione. Il motto «passare dalla carta alla vita»¹⁵⁵ del rettor maggiore indicava la necessaria ma carente interiorizzazione, il pericolo della mediocrità spirituale e l'affievolimento dell'identità. Sembrerebbe che in alcune regioni la progettazione producesse solo il cambio di alcuni nomi, rimanendo nel modello pastorale e nella mentalità precedente;
- coinvolgimento differente del livello ispettoriale e delle realtà locali: la progettazione educativo-pastorale investiva in un primo tempo i responsabili dell'animazione a livello ispettoriale, mentre le comunità locali stentavano ad assumerla;¹⁵⁶
- la pastorale come oggetto di animazione ma non di governo: le indicazioni nell'area pastorale erano solo incoraggiamenti generali, ma non spinte strutturali innovatrici, decisive e operative, con l'applicazione di persone, mezzi e orientamenti obbliganti;
- troppe aspettative e richieste: le comunità dovevano accelerare i ritmi di apprendimento in un'epoca che richiedeva profondità di convinzioni, un problema collegato con la difficile ma necessaria preparazione del personale;
- poco coordinamento: il lavoro del dicastero, dei centri di PG e delle équipe ispettoriali creavano proposte autonome e non sempre coordina-

¹⁵³ Cfr. DICASTERO PER LA PASTORALE GIOVANILE, *Programma per il sessennio 1984-1989*, in *La società di san Francesco di Sales nel sessennio 1984-1990*. Relazione del Rettor Maggiore don Egidio Viganò, SDB, Roma, 1990, 148 e i materiali dell'accompagnamento per la Delegazione Nazionale per la PG della Spagna cfr. CENTRO INTERNAZIONALE SALESIANO DE PASTORAL JUVENIL/ROMA, *Comunidad educativa en formación. Guiones para educadores*, 5 voll., CCS, Madrid 1985-86.

¹⁵⁴ Cfr. VECCHI, *Verso una nuova tappa di PG*, in *Il cammino e la prospettiva 2000*, 88.

¹⁵⁵ E. VIGANÒ, *Discorso di apertura del Rettor Maggiore*, in CG22 (1984), n. 19.

¹⁵⁶ Cfr. J.E. VECCHI, *Pastorale, educazione, pedagogia nella prassi salesiana*, in *Il cammino e la prospettiva 2000*, SDB, Roma 1991, 26.

te. Tra i fattori si notano: la preoccupazione più per la presenza di proposte sul mercato che per l'attuazione delle indicazioni; i canali comunicativi tra il dicastero e le ispettorie spesso problematici; la mancanza di personale nelle strutture di animazione;

- l'ambiguità e la molteplicità delle indicazioni: l'elaborazione, l'attuazione e la verifica dei PEPS necessitavano di criteri unificanti, tenendo però conto della molteplicità dei contesti che rendeva allo stesso tempo problematica una proposta uniforme.¹⁵⁷

Un'altra questione, importante a livello pedagogico, è l'impostazione settorializzata della progettazione in cinque aree con le successive suddivisioni per ambienti. La perdita dell'integralità del PEPS viene segnalata sia esplicitamente, criticando il settorialismo, che implicitamente, insistendo sull'integralità e armonia della proposta educativo-pastorale. Le osservazioni sulla divisione tra l'evangelizzazione e l'educazione nel periodo studiato sono chiaramente espresse da Viganò nella lettera *La nuova educazione*. Analizzando la cultura contemporanea, egli osserva che «l'educazione della gioventù, tanto fondamentale e indispensabile in ogni società, non solo non è di fatto vincolata con l'evangelizzazione, ma ne viene separata perché considerata un settore culturale con un campo di sviluppo autonomo».¹⁵⁸ L'insistenza sulla grazia di unità fa capire che la tendenza a separare le due aree non è solo virtualmente possibile, ma si tratta di un problema realmente presente nella PG salesiana. Lo conferma Tonelli parlando della pastorale di questi anni: «Uno dei limiti del lavoro di questi anni è stato... il gioco del “prima” e del “dopo”. Qualcuno diceva: prima l'educazione e poi l'annuncio. Qualche altro preferiva invertire i tempi».¹⁵⁹

Frigato, nella sua analisi del rapporto tra educazione ed evangelizzazione nella Congregazione, nota che, «pur nella molteplicità delle definizioni, il ruolo della fede si rivela sostanzialmente “estrinseco” rispetto al processo educativo. E del resto fede ed educazione vengono considerate dimensioni “distinte”, “reciprocamente autonome” e “poli in tensione”».¹⁶⁰ Una

¹⁵⁷ Cfr. *La società di san Francesco di Sales nel sessennio 1984-1990*, 151-159; VECCHI, *Verso una nuova tappa di PG*, in *Il cammino e la prospettiva 2000*, 88-89; P. CHÁVEZ VILLANUEVA, “E si commosse per loro perché erano come pecore senza pastore, e si mise a insegnare loro molte cose” (Mc 6,4). *La Pastorale Giovanile Salesiana*, in ACG 91 (2010) 407, 9-10.

¹⁵⁸ E. VIGANÒ, *La nuova educazione*, in ACG 72 (1991) 337, 5.

¹⁵⁹ TONELLI, *Ripensando quarant'anni*, 41-42.

¹⁶⁰ FRIGATO, *Educazione ed evangelizzazione*, in BOZZOLO - CARELLI (eds.), *Evangelizzazione e educazione*, 89.

separazione tra la pastorale giovanile di questi anni e la dimensione vocazionale, connessa con una mancata attenzione alla seconda, è riconoscibile sia nella struttura del documento del CG21,¹⁶¹ che nell'organizzazione delle tematiche dei sussidi del Dicastero per la PG, che poneva l'area vocazionale staccata dalla pastorale progettata nei vari ambienti. La poca attenzione all'area vocazionale in questi anni è testimoniata anche dal CG23¹⁶² e da Tonelli.¹⁶³

La trappola delle distinzioni e delle aree, il contenuto delle quali veniva precisato con tante indicazioni, implicava la creazione di lunghissimi elenchi di elementi tra i quali non si specificavano sempre le connessioni, ed era un pericolo difficilmente affrontabile all'interno del paradigma dell'autonomia, dell'analisi settoriale e dell'esecuzione lineare. Intanto, l'unico modo di fare sintesi nella PG salesiana sembrava essere il volume *Pastorale Giovanile Salesiana*,¹⁶⁴ che raccoglieva le varie tematiche in forma di immagini simboliche, ne dava la spiegazione e poi rimandava il lettore a una bibliografia più estesa sul tema. Il modo di presentare il contenuto di elementi eterogenei con un'immagine evadeva la problematica dell'esplicazione delle relazioni tra gli elementi e dava l'impressione di unità. Più che il «tentare una sintesi del patrimonio pedagogico e del progetto attuale dei salesiani»,¹⁶⁵ il libro fu una presentazione simpatica di una «lettura facile e gradevole»¹⁶⁶ delle tematiche pastorali. Poiché è l'ultima pubblicazione prima del CG23, il volume lo si può considerare come l'icona dei contenuti e delle aspirazioni della pastorale giovanile tra il 1978 e il 1990.

5.2.4. Gli anni Novanta: l'educazione alla fede e la spiritualità salesiana

Aldo Giraudo, nella sua analisi dell'evoluzione della spiritualità salesiana nel postconcilio, nota un distacco della spiritualità dalla dimensione educativo-pastorale, denunciando una «preghiera che oscilla tra l'intellet-

¹⁶¹ Cfr. le parti del documento sui salesiani evangelizzatori dei giovani: *Il progetto educativo e la fecondità vocazionale*, in CG21 (1978), nn. 80-119 e *Alcuni ambienti e vie di evangelizzazione*, in CG21 (1978), nn. 120-165.

¹⁶² Cfr. CG23 (1990), nn. 251-253.

¹⁶³ Cfr. TONELLI, *Ripensando quarant'anni*, 48-49.

¹⁶⁴ Cfr. DICASTERO PER LA PASTORALE GIOVANILE, *Pastorale giovanile salesiana*, SDB, Roma 1990.

¹⁶⁵ *Ibid.*, 5.

¹⁶⁶ *Ibid.*

tualismo e l'emotivo, spesso incapace di trasferirsi in vita»; e segnala delle esperienze della pastorale giovanile che tendono «a risolversi o chiudersi su se stesse, di carattere gratificante e anestetico, senza vera consistenza e qualità interiore. Se veramente fosse così [...] i progetti educativo-pastorali rischierebbero di diventare fatica sprecata, pratica senz'anima e senza nerbo».¹⁶⁷ In più le tematiche di spiritualità salesiana venivano legate piuttosto all'ambito della formazione, non trovando riscontri nelle riflessioni pastorali, concentrate piuttosto su tematiche progettuali e metodologiche nella logica dell'animazione.

Il Capitolo generale 23 svoltosi nel 1990 ebbe l'intenzione chiara di colmare questa lacuna anche sotto gli stimoli della riflessione ecclesiale sulla nuova evangelizzazione. Il rettor maggiore, nell'introduzione agli atti del CG23, precisa come la nuova evangelizzazione esiga per i salesiani una nuova educazione, affermando che la metodologia salesiana per educare i giovani alla fede «è poggiata su due colonne caratteristiche e complementari: "spiritualità" e "pedagogia". Si tratta di due dinamismi su cui converge il sistema preventivo».¹⁶⁸ Da qui si sviluppano le tematiche di una spiritualità pedagogica che vada oltre la superficialità spirituale che si manifesta nel genericismo delle proposte educative. Don Viganò conclude la presentazione degli atti con un'estrema sintesi all'interno della quale riaffiorano gli equilibri di base del suo magistero:

Il segreto per arrivarci sta nella testimonianza della interiorità apostolica che, con la sua grazia di unità, ci rende "pastori" e "pedagoghi": pedagoghi, perché pastori di giovani; e pastori, perché educatori cristiani. Chiudevo la Relazione sul sessennio 84-90 "sottolineando qual è la condizione di fondo che urge di più per la nostra attività salesiana; la si esprime – scrivevo – con una parola che diviene per noi appello: spiritualità!"¹⁶⁹

La spiritualità è, inoltre, un fattore di coesione del movimento giovanile salesiano, per la prima volta presente come categoria del pensiero capitolare. Nel movimento tutti i gruppi vivono i valori della spiritualità giovanile salesiana a livelli diversi, con la logica dei cerchi concentrici: «dai più lon-

¹⁶⁷ A. GIRAUDO, *Interrogativi e spinte della Chiesa del postconcilio sulla spiritualità salesiana*, in C. SEMERARO (ed.), *La spiritualità salesiana in un mondo che cambia*, Salvatore Sciascia, Caltanissetta 2003, 154. Cfr. anche le pp. 158-159 per l'urgenza irrogabile e urgente di studi interdisciplinari per unificare l'organizzativo, lo spirituale e il culturale.

¹⁶⁸ E. VIGANÒ, *Presentazione*, in CG23 (1990), 13.

¹⁶⁹ *Ibid.*, 16-17.

tani, per i quali la spiritualità è un riferimento appena percepito attraverso un ambiente in cui si sentono accolti, a quelli che in modo consapevole ed esplicito fanno propria la proposta salesiana. Questi ultimi costituiscono il “nucleo animatore” di tutto il movimento». ¹⁷⁰

Negli atti del CG23 la spiritualità appare caratterizzata da alcuni aggettivi emblematici: è salesiana, giovanile e perciò educativa. Successivamente, il rettor maggiore scriverà una lettera sulla nuova educazione, insistendo sulla necessità di “santificarsi educando”, auspicando per gli educatori una rilanciata «interiorità apostolica che è la radice della nostra indole propria nella Chiesa. Qui dobbiamo aggiungere che la spiritualità salesiana rappresenta per noi anche la forza di sintesi santificatrice nella “nuova educazione”». ¹⁷¹ Come commento ai documenti del CG23 appare la seguente sintesi:

L'educazione è «il luogo privilegiato del nostro incontro con Dio». Comporta una speciale spiritualità apostolica, che è simultaneamente pastorale ed educativa, «sempre attenta al contesto del mondo e alle sfide della gioventù: esige flessibilità, creatività ed equilibrio, e cerca con serietà le competenze pedagogiche appropriate. Alla radice c'è quella “consacrazione apostolica” che, dall'interno del suo “respiro per le anime”, assume i valori pedagogici e li vive come espressione concreta di spiritualità». È non solo spiritualità per l'educazione in genere, ma vera spiritualità dell'educazione alla fede! ¹⁷²

Viganò invita gli educatori salesiani a formarsi una spiritualità che non distacchi l'essere della persona dal suo agire e che colleghi sempre l'intento evangelizzatore con quello educativo. Nella spiritualità educativa sta il segreto della “genialità dell'artista” educatore cristiano e della “grazia di unità” che assicura l'inseparabilità vitale tra unione con Dio e dedizione al prossimo, tra interiorità evangelica e azione apostolica, tra cuore orante e mani operanti, prevenendo gli estremi degli “attivismi” e “intimismi”. ¹⁷³

Don Juan Vecchi, durante gli anni del suo rettorato (1996-2002), si posiziona in linea con l'eredità lasciata da Viganò, scrivendo nelle sue circolari molto di più sul tema della spiritualità che nel periodo precedente. Gli aggettivi che preferisce per descriverla sono “salesiana” e “giovanile”, collocandola così in un contesto vitale, comunitario, relazionale, pastorale-educativo-pedagogico, vocazionale e comunicativo. Solo in secondo piano

¹⁷⁰ CG23 (1990), n. 276.

¹⁷¹ VIGANÒ, *Nuova educazione*, 37.

¹⁷² *Ibid.*

¹⁷³ Cfr. *Ibid.*, 39 e i riferimenti al CG23 (1990), n. 332.

sono sviluppate le tematiche specifiche legate alla spiritualità come la carità, l'azione, l'esperienza, il lavoro, il progetto, la prassi, l'animazione, il quotidiano, l'amicizia, la preghiera e i sacramenti.¹⁷⁴

Un'interessante sintesi sul cammino di riflessione sulla spiritualità salesiana venne offerto da Vecchi durante le *Giornate di spiritualità* della Famiglia salesiana del 1995.¹⁷⁵ Egli valuta ben esplicitato l'aspetto ascetico e mistico dell'incontro con Dio attraverso due tipi di mediazioni incluse in un unico universo sacramentale: quelle celebrative-rituali (preghiera) e quelle pratico-tecniche (lavoro). In una parola, «lavoro e preghiera fusi nel sacramento totale della vita orientata verso Dio e mossa dalla carità».¹⁷⁶ Per attualizzare la spiritualità salesiana nel contesto degli anni '90, egli propone tre convinzioni:

Che c'è un vissuto spirituale, quasi nascosto nel quotidiano educativo, conosciuto solo in forma frammentaria da coloro che lo vivono; che è possibile creare comunione sulla base di tale vissuto a livello di Famiglia salesiana; che i giovani possono percepirlo e trovare in esso un cammino di vita nello Spirito. A quest'ultimo punto risponde lo sforzo di formulare un percorso di spiritualità giovanile salesiana.¹⁷⁷

Infine, però, è doveroso notare una certa discrepanza: da un lato i rettori maggiori parlano della spiritualità salesiana legata alla grazia di unità, ma dall'altro le formulazioni presenti nel CG23 e nelle prime due edizioni del *Quadro di riferimento* la legano alla logica della suddivisione nelle varie dimensioni. Di per sé, il CG23 propone di educare i giovani alla fede facendoli prendere consapevolezza di un progetto originale di vita cristiana: «Il giovane impara ad esprimere un modo nuovo di essere credente nel mondo, e organizza la vita attorno ad alcune percezioni di fede, scelte di

¹⁷⁴ Cfr. il contesto semantico dell'uso delle parole chiave "spiritualità", "spiritualità giovanile salesiana" e "spiritualità salesiana" in CD allegato al volume J.E. VECCHI, *Educatori appassionati esperti e consacrati per i giovani. Lettere circolari ai Salesiani di don Juan E. Vecchi*. Introduzione, parole chiave e indici a cura di Marco Bay, LAS, Roma 2013.

¹⁷⁵ J.E. VECCHI, *Il sistema preventivo esperienza di spiritualità* in A. MARTINELLI - G. CHERUBIN (eds.), *Il sistema preventivo verso il terzo millennio*. Atti della XVIII Settimana di Spiritualità della Famiglia salesiana. Roma, Salesianum 26-29 gennaio 1995, SDB, Roma 1995, 221-243.

¹⁷⁶ *Ibid.*, 242. Nella formulazione sintetica, Vecchi si riferisce a *Sistema preventivo vissuto come cammino di santità*. Settimana di Spiritualità della Famiglia salesiana. Roma 1980, LDC, Leumann (TO) 1981.

¹⁷⁷ VECCHI, *Il sistema preventivo esperienza di spiritualità* in MARTINELLI - CHERUBIN (eds.), *Il sistema preventivo verso il terzo millennio*, 221.

valori e atteggiamenti evangelici: vive una spiritualità».¹⁷⁸ Quest'ultima viene espressa, però, in diversi nuclei che non sono sempre relazionati con le dimensioni del PEPS. Dal confronto tra le dimensioni, le aree e i nuclei si può ravvisare la fatica dell'epoca che esaminiamo per esprimere l'unitarietà della proposta educativa salesiana. Sembra che il periodo Viganò-Vecchi caratterizzato da una ricca produzione pastorale e pedagogica si concluda con le due edizioni del *Quadro di riferimento* scritte secondo la mentalità del progetto-prodotto diviso per dimensioni e ambienti e con un'attenzione alle strutture di coordinamento e ai passaggi metodologici, facendo mancare una visione di fondo unitaria e antropologicamente fondata. Questa sarà la sfida con la quale dovrà misurarsi l'epoca successiva.

5.2.5. La revisione dei progetti ispettoriali e la corresponsabilità con i laici

La revisione dei progetti ispettoriali era stata decisa dal CG23, ma nonostante l'accento del Capitolo sull'operatività e la concretezza,¹⁷⁹ si volle esaminarne solo la qualità formale: «Per adesso non è entrato nella verifica della reale applicazione di questi progetti nelle opere».¹⁸⁰ Lo studio dei PEPSI dà una «grande attenzione ai principi»¹⁸¹ scritti e alla completezza dei temi trattati nel progetto stesso, ribadendo più volte la scelta di non voler entrare nel merito dell'operatività. Si percepisce la differenza della prospettiva rispetto a quanto si aspettava Viganò, che nella lettera della convocazione del Capitolo aveva parlato del bisogno di «verificare l'efficacia dell'educazione salesiana in ordine alla vita di fede dei giovani con cui operiamo, per poi rivedere con più incisività i progetti educativo-pastorali di ogni ispezione e delle singole case».¹⁸²

La discrepanza tra l'enfasi operativa del CG23 e la revisione fatta è percepibile anche quando si confrontano alcune esigenze del Capitolo con il metodo della revisione dei progetti ispettoriali. L'attenzione del Capitolo

¹⁷⁸ CG23 (1990), n. 158.

¹⁷⁹ Cfr. CG23 (1990), n. 230.

¹⁸⁰ L. VAN LOOY, *Il Progetto Educativo Pastorale nelle Ispettorie*, in ACG 75 (1994) 349, 36.

¹⁸¹ DICASTERO PER LA PASTORALE GIOVANILE, *Il Progetto Educativo-pastorale salesiano. Rilettura dei progetti ispettoriali*. Risultati dell'inchiesta ai delegati ispettoriali di PG e loro équipes sul "Progetto educativo-pastorale", SDB, Roma 1995, 6. Cfr. anche VAN LOOY, *Il PEP nelle Ispettorie*, 34-38.

¹⁸² VIGANÒ, *Convocazione del Capitolo Generale 23°*, 7.

era indirizzata all'inserimento vivo delle singole opere nella Chiesa locale e nel territorio, alla revisione della qualità educativa, alla significatività e all'eventuale ricollocazione delle opere stesse.¹⁸³ L'inchiesta e la seguente analisi, invece, coinvolsero solo i delegati ispettoriali e le loro équipe, studiando soprattutto la completezza dei testi del progetto.

Il questionario, costituito da 45 domande, utilizzò uno schema basato sul seguente quesito: il PEPSI come tratta (indica, descrive, definisce, considera, analizza, è attento, esplicita) un tema (dimensione, obiettivo, aspetto, mezzo educativo, processo, scelta, concetto) specifico? Le possibili risposte erano: molto, sufficiente, poco, assente. L'accento dello studio era posto sulla completezza e sull'aggiornamento dei testi del progetto e in tale ambito rivelò una sostanziale soddisfazione. Ma tra le 45 domande del questionario solo tre trattano, e anche queste in modo generico, dell'operatività del progetto. Le conclusioni dell'inchiesta si possono presentare riportando i dati statistici presenti nel documento di orientamento *Il Progetto Educativo Pastorale nelle Ispettorie* (1994) redatto da van Looy. Il consigliere per la pastorale giovanile fece emergere le seguenti problematiche della progettazione.

1. La carenza della metodologia della progettazione. Il 38% delle case non ha un progetto scritto. Il 17% delle ispettorie non ha un PEPSI approvato dal Capitolo ispettoriale. Di quelle ispettorie che hanno il progetto, nel 76% dei casi questo è stato scritto solo da alcuni salesiani senza un coinvolgimento corresponsabile di altri.

2. La poca mentalità della corresponsabilità dei laici nella comunità educativo-pastorale. Nel 36% delle case non si è costituita la CEP. Il 78% non sa come la CEP debba garantire il carisma salesiano e il 67% dichiara di non intendere molto bene come affidare la corresponsabilità ai laici. Il 78% delle comunità non ha molto chiara la funzione della comunità salesiana in quanto formatrice dei laici.

3. Il mancato inserimento nell'ambiente ecclesiale e sociale. Solo il 3% considera importante il rapporto con gli organismi sociali e politici e solo il 4% i rapporti con organismi culturali.¹⁸⁴

Alcuni risultati, specie nella parte della collaborazione con i laici nella CEP e nel territorio, sono stati percepiti come allarmanti. I tre quarti delle comunità salesiane non considerano la collaborazione con i laici e, logi-

¹⁸³ Cfr. CG23 (1990), n. 230.

¹⁸⁴ Cfr. VAN LOOY, *Il PEP nelle Ispettorie*, 36-40.

camente, la stessa proporzione vale per i progetti, elaborati solo da alcuni salesiani senza il coinvolgimento di altri. Si comprende, quindi, la scelta della Congregazione di occuparsi nel CG successivo del tema della comunione e condivisione tra salesiani e laici.¹⁸⁵

Il Capitolo generale 24 è stato un'importante pietra miliare del ventennio di riflessioni guidate da Viganò e Vecchi. Il tema della comunione e condivisione tra laici e salesiani, oltre alle modalità già menzionate della Famiglia salesiana, della CEP e del movimento giovanile salesiano,¹⁸⁶ viene elaborato attorno al concetto di “*corresponsabilità*”, che esprimeva il bisogno di un nuovo rapporto tra salesiani e laici: «È necessario un cambiamento di mentalità: *crescere insieme, formarci insieme*».¹⁸⁷ La corresponsabilità diventa nel documento una parola centrale usata quasi una cinquantina di volte, costituendo un punto di arrivo più alto della semplice comunione, condivisione o collaborazione tra i salesiani e i laici. Il numero 22 degli atti introduce il concetto in questa prospettiva:

Anche la *partecipazione* nella missione salesiana si presenta come una realtà variegata, graduale e progressiva: dalla semplice *presenza* di obbligo, di chi presta un'opera, offre la sua competenza e niente di più o perché, fa parte della parrocchia salesiana, alla *collaborazione* per motivi di lavoro o per libera scelta e alla *corresponsabilità* di chi si fa carico con noi della comune missione. Il cammino del *coinvolgimento* porta alla *comunione* nello spirito; quello della *corresponsabilità*, poi, alla *condivisione* della missione salesiana. *Comunione e condivisione, coinvolgimento e corresponsabilità*, sono le due facce della stessa medaglia.¹⁸⁸

Nel documento del Capitolo, il concetto di corresponsabilità non viene definito. Anche se la maggior parte delle occorrenze è di tipo esortativo, è possibile rintracciare altri nuclei importanti: la corresponsabilità dei laici si colloca nell'ambito dell'unica missione e si esercita come un processo di tutta la comunità educativo-pastorale, che mette al centro i giovani e le loro necessità elaborando un progetto educativo-pastorale salesiano.¹⁸⁹ Il

¹⁸⁵ Cfr. il tema e il contenuto del CG24 (1996): *Salesiani e laici: comunione e condivisione nello spirito e nella missione di don Bosco*. Cfr. anche l'analisi più approfondita di alcuni progetti ispettoriali in VOJTÁŠ, *Progettare e discernere*, 81-88.

¹⁸⁶ Cfr. CG24 (1996), nn. 39-51.

¹⁸⁷ CG24 (1996), n. 101. A livello di atteggiamenti e metodologie della formazione condivisa cfr. n. 103, per gli aspetti operativi cfr. i nn. 106-148.

¹⁸⁸ CG24 (1996), n. 22. Il corsivo che evidenzia i concetti usati per descrivere il rapporto salesiani-laici è nostro.

¹⁸⁹ Cfr. *Ibid.*, nn. 119-120.

modello operativo, «condiviso un po' dappertutto, riconosciuto valido e come l'unico praticabile nelle condizioni attuali, è il seguente: "i salesiani come nucleo animatore [della CEP], il coinvolgimento e la corresponsabilità dei laici, l'elaborazione di un progetto possibile, adeguato ai destinatari, alle forze e al contesto"».¹⁹⁰ L'organismo centrale che anima e coordina la corresponsabilità è il Consiglio della CEP e/o Consiglio dell'Opera, il quale svolge il suo ruolo sia attraverso la riflessione, il dialogo, la programmazione e la revisione dell'azione educativo-pastorale, sia attraverso la chiara attribuzione dei ruoli e delle funzioni dei salesiani e dei laici.¹⁹¹

L'introduzione ambiziosa della categoria di corresponsabilità dovrebbe avere dei risvolti in particolar modo nella mentalità dei salesiani. Don Viganò nella lettera di convocazione del Capitolo esprime un aspetto importante: «Una comunità più attenta alle esigenze e alla corresponsabilità dei laici impegna sul versante dell'identità: il primato della spiritualità».¹⁹² Dopo il CG24, il nuovo rector maggiore Juan Edmundo Vecchi propose invece la riflessione in coerenza con gli ideali tracciati dal Capitolo, con una lungimiranza tale da renderli attuali almeno per un quarto di secolo fino al CG28, che nel 2020 ha ripreso la riflessione sulla corresponsabilità tra salesiani e laici nella missione e nella formazione.

Vecchi nelle sue lettere circolari, oltre ai significati menzionati prima, esprime molte volte un concetto di corresponsabilità con i laici che è sia spirituale che operativa,¹⁹³ allargando nel contempo l'applicazione del principio ai giovani corresponsabili nell'accompagnamento del loro cammino e alle comunità giovanili corresponsabili,¹⁹⁴ alla corresponsabilità di istituzioni e famiglie, a quella in iniziative sociali¹⁹⁵ e anche a riguardo della vita delle comunità religiose e dei rapporti tra le ispettorie.¹⁹⁶

La lettera più lungimirante, che delinea le implicazioni per il futuro che

¹⁹⁰ *Ibid.*, n. 39.

¹⁹¹ Cfr. *Ibid.*, nn. 121, 171.

¹⁹² E. VIGANÒ, *Convocazione del Capitolo Generale 24*, in ACG 75 (1994) 350, 22-23.

¹⁹³ Cfr. J.E. VECCHI, *La Famiglia Salesiana compie venticinque anni*, in ACG 78 (1997) 358, 14.

¹⁹⁴ Cfr. J.E. VECCHI, *Santità e martirio all'alba del terzo millennio*, in ACG 80 (1999) 368, 31; ID., *Verso il Capitolo Generale 25°*, in ACG 81 (2000) 372, 25.

¹⁹⁵ Cfr. J.E. VECCHI, *Si commosse per loro (Mc 6,34). Nuove povertà, missione salesiana e significatività*, in ACG 78 (1997) 359, 29 e ID., *Avvenimenti di Chiesa e di Famiglia*, in ACG 79 (1998) 364, 18.

¹⁹⁶ Cfr. J.E. VECCHI, *«Il Padre ci consacra e ci invia»*, in ACG 79 (1998) 365, 42; ID., *Verso il Capitolo Generale 25°*, 29; ID., *Malattia e anzianità nell'esperienza salesiana*, in ACG 82 (2001) 377, 25.

scaturiscono dal suo pensiero ventennale, principio della corresponsabilità incluso, è intitolata “Per voi studio”.¹⁹⁷ All’interno della circolare, oltre al tema della formazione intellettuale, Juan Vecchi traccia la figura del “nuovo salesiano” che corrisponde alle esigenze della “nuova evangelizzazione” e della “nuova educazione”. Non si tratta di un leggero ritocco, ma di qualcosa di più radicale. Il salesiano si inserisce in un “nuovo modello operativo”, quello degli orientatori pastorali, primi responsabili dell’identità salesiana delle iniziative e delle opere, animatori di altri educatori all’interno di un nucleo trainante. Diventa necessario rendersi e rimanere capaci di interpretare creativamente la cultura, di animare un ampio ambiente educativo, di accompagnare insieme ad altri educatori processi di maturazione e crescita, di orientare le persone, di interagire nel contesto sociale.¹⁹⁸ Il nuovo salesiano è una figura poliedrica: formatore, testimone, accompagnatore, discepolo, animatore delle comunità, leader e manager delle organizzazioni e dei progetti. Riassumendo le indicazioni di Vecchi scopriamo una serie di caratteristiche richieste al salesiano educatore del nuovo millennio:

1. una *identità di credente*, una robustezza spirituale che lo renda capace di dialogo convinto con gli altri in clima di libertà. Questo esige che la fede e le ragioni della sua speranza siano ricomprese e vissute con fondatezza e trasparenza;

2. una *identità salesiana* chiara, in quanto egli è il primo responsabile dell’identità salesiana delle iniziative e delle opere. Per questo deve possedere una conoscenza maggiore, teorica e pratica, dei problemi giovanili e dell’educazione e saper proporre autorevolmente mete e itinerari educativi;

3. una capacità di *confronto aperto, intelligente e propositivo* con i nuovi fenomeni e con le tendenze culturali, sociali e giovanili, che lo abiliti a tentare l’annuncio nel cuore della vita, interpretando i nuovi linguaggi e codici di significato;

4. una competenza trasversale per *orientare* pastoralmente, *animare* gli educatori nel “nucleo trainante” e *formare* gli adulti corresponsabili nel lavoro educativo, al di là della semplice amicizia.¹⁹⁹

In un certo senso ritorna il tema della qualificazione dei confratelli lanciata al Capitolo generale 19 svoltosi durante il Concilio Vaticano II. Prima

¹⁹⁷ J.E. VECCHI, “Io per voi studio...” (C 14) *La preparazione adeguata dei confratelli e la qualità del nostro lavoro educativo*, in ACG 78 (1997) 361, 3-47.

¹⁹⁸ Cfr. *Ibid.*, 17-18.

¹⁹⁹ Cfr. *Ibid.*

si pensava che la qualificazione avrebbe portato i salesiani fuori dei collegi, non più adatti alle esigenze di allora. Attorno al cambio del millennio la nuova domanda di qualificazione chiede invece ai salesiani non solo di cambiare il “luogo” e la “struttura” dell’educazione, ma di abbandonare la logica dei ruoli e degli ambienti fissi e di pensarsi in una nuova logica comunitaria, processuale e di accompagnamento dei giovani e degli adulti corresponsabili.

5.3. Le linee pedagogiche dei maggiori autori salesiani di riferimento

5.3.1. Il secondo Braido, fondatore dell’Istituto Storico Salesiano

Semplificando, si potrebbe affermare che lo sforzo di studiare la pedagogia salesiana fu condotto da Pietro Braido in due fasi, la prima caratterizzata da un approccio ampio e sistematico di filosofia dell’educazione e la seconda contrassegnata dai tentativi di ricostruzione storica del “don Bosco educatore”.²⁰⁰ Le sue pubblicazioni tra la metà degli anni ’50 e la fine degli anni ’70 sono caratterizzate da un paradigma di interdisciplinarietà e dalle collaborazioni con i colleghi della Facoltà di Scienze dell’Educazione dell’UPS. A partire dagli anni ’80, invece, il suo sforzo maggiore e prioritario di studio è legato all’attività dell’Istituto Storico Salesiano, fondato nel 1981, l’anno di pubblicazione dei due volumi delle *Esperienze di pedagogia cristiana nella storia*.²⁰¹ I suoi nuovi lavori si concentrano sulla finalità di «mettere a disposizione nelle forme scientificamente valide i documenti del ricco patrimonio spirituale lasciato da don Bosco e sviluppato dai suoi continuatori»²⁰² attraverso «l’edizione critica delle fonti significative, a cominciare dagli scritti di don Bosco». ²⁰³ Dal 1984 vengono pubblicate nella rivista “Ricerche Storiche Salesiane” le edizioni critiche dei diversi documenti circa l’esperienza educativa di don Bosco raccolte poi nel volume degli *Scritti pedagogici e spirituali*.²⁰⁴

²⁰⁰ Cfr. la suddivisione dei periodi, delle attenzioni e dei riferimenti bibliografici nei contributi di Chiosso, Lafranchi, Biancardi e di Motto in C. NANNI et al. (eds.), *Pietro Braido. Una vita per lo studio, i giovani e l’educazione*, LAS, Roma 2018, 19-89.

²⁰¹ Cfr. P. BRAIDO, *Esperienze di pedagogia cristiana nella storia*, 2 voll., LAS, Roma 1981.

²⁰² *Statuto dell’Istituto Storico Salesiano*, art. 1, in «Ricerche Storiche Salesiane» 1 (1982) 1, 5.

²⁰³ *Ibid.*, art. 2.

²⁰⁴ Cfr. G. BOSCO, *Scritti pedagogici e spirituali*, a cura di Jesús Borrego, Pietro Brai-

Nel periodo successivo, Braido commenta lo sviluppo della ricerca critica su don Bosco, attorno al Centenario del 1988, in un articolo dal titolo significativo “Una svolta negli studi su don Bosco”,²⁰⁵ nel quale analizza gli esiti del 1° Congresso Internazionale di studi su don Bosco.²⁰⁶ Le sue convinzioni sull’utilità del procedere in maniera storico-critica prendono le distanze in forma marcata dalle *Memorie Biografiche*, denominate “leggenda aurea”,²⁰⁷ con un giudizio più critico del classico saggio sulle *Memorie* del Desramaut, già menzionato parlando del periodo precedente.²⁰⁸ Braido si posiziona contro il «tradizionalismo, il conservatorismo, la “celebrazione”, la considerazione “intrasalesiana”, come è apparso anche nel corso del recente Centenario; in opposizione a un don Bosco molto più realista e “inserito” nella storia». ²⁰⁹ Così, attraverso la demitizzazione, egli critica le “arbitrarie sopravvalutazioni”, nota i limiti e le «lacune della più tradizionale storiografia salesiana tesa all’esaltazione dell’“eroe”». ²¹⁰

5.3.1.1. La sintesi del “Prevenire non reprimere”

L’ultimo volume sul sistema preventivo di don Bosco, scritto a conclusione della sua carriera, quando già da dieci anni era professore emerito, integra nel suo insieme la logica storico-critica. Braido riformula completamente la

do, Antonio Ferreira da Silva, Francesco Motto e José Manuel Prellezo, (= Istituto Storico Salesiano-Fonti: Serie prima 3), LAS, Roma 1987 e la successiva pubblicazione P. BRAIDO (ed.), *Don Bosco educatore. Scritti e testimonianze*, (=Istituto Storico Salesiano-Fonti: Serie Prima 9), LAS, Roma 1992.

²⁰⁵ Cfr. PIETRO BRAIDO, *Una svolta negli studi su don Bosco*, in «Ricerche Storiche Salesiane» 10 (1991) 355-375.

²⁰⁶ Cfr. *Don Bosco nella storia*. Atti del 1° Congresso Internazionale di studi su Don Bosco a cura di Mario Midali, LAS, Roma 1990; *Don Bosco en la historia*. Actas del Primer Congreso Internacional de Estudios sobre San Juan Bosco. Edición en castellano dirigida por José Manuel Prellezo García, LAS/CCS, Roma/Madrid 1990; *Saint Jean Bosco. Recherches sur la vie et l’oeuvre d’un prêtre éducateur italien du dixneuvième siècle*. Editées et présentées par Francis Desramaut, LAS, Roma 1990.

²⁰⁷ BRAIDO, *Una svolta negli studi su don Bosco*, 356.

²⁰⁸ «Desramaut convince meno quando nei rilievi conclusivi sembra quasi ipotizzare una duplice lettura delle *Memorie Biografiche*: “edificante”, sempre valida; “scientifica”, insufficiente ai fini di un dignitoso lavoro storico. Sembra più corretto pensare che anche la lettura “spirituale” debba essere fatta con spirito critico, che aiuti a distinguere, proprio ai fini della “edificazione”, la verità su don Bosco da sovrastrutture arbitrarie e deformanti», in BRAIDO, *Una svolta negli studi su don Bosco*, 358.

²⁰⁹ BRAIDO, *Una svolta negli studi su don Bosco*, 356.

²¹⁰ Cfr. *Ibid.*, 361-362.

parte più sistematica basandosi su fonti più attendibili rispetto alle *Memorie Biografiche*, utilizzate invece più di mille volte come fonte dei riferimenti bibliografici nella prima e seconda edizione del *Sistema Preventivo*. Vengono preferite le edizioni critiche dei documenti educativi maggiori, i documenti dell'archivio, la collana delle *Opere Edite*, le *Memorie dell'Oratorio*, l'epistolario di don Bosco. Le *Memorie Biografiche* e il "Bollettino Salesiano" sono citati solo come fonti secondarie. Documenti come il trattatello sul *Sistema preventivo nell'educazione della gioventù*, la *Lettera da Roma* e i *Ricordi confidenziali*, che prima erano inclusi negli allegati, non si trovano più in *Prevenire non reprimere* e quindi la lettura del volume andrebbe accompagnata dall'antologia pubblicata precedentemente.

Se confrontato con le precedenti edizioni del manuale del *Sistema Preventivo* (1955, 1964), *Prevenire non reprimere* dovrebbe essere letto come una pubblicazione di ricostruzione più storica che sistematica di don Bosco educatore. Circa il metodo di studio si nota la frammentazione insita al metodo storico-critico e legata alla quantità di fonti di diverso valore e di studi che adottano approcci diversi, una difficoltà espressa da Braido già prima, affermando che «sembra mancare, anzitutto, un concetto, una intuizione, un fatto che possa servire da unitario punto di raccordo, incontestabile e indiscutibile».²¹¹

Braido matura col tempo la consapevolezza circa il concetto di "prevenzione" come chiave della visione d'insieme applicata sostanzialmente a tutta l'azione educativa di don Bosco.²¹² In *Prevenire non reprimere*, Braido fa la sua scelta affermando che «la formula "sistema preventivo" [...] è idonea ad esprimere tutto ciò che egli ha detto e fatto come educatore».²¹³ La prevenzione, oltre a determinare la scelta del titolo, guida la strutturazione dei capitoli. Infatti, il volume potrebbe essere considerato un trattato sulla prevenzione in don Bosco, contestualizzato storicamente nei primi otto capitoli e sintetizzato attorno a nuclei tematici negli otto capitoli successivi. Il modo di procedere è "cauto" e, per certi versi, "asistematico", per rispondere alle esigenze della rigerosità del metodo storico, e i giudizi sono molto ponderati per non indurre il lettore verso interpretazioni arbitrarie. È sorprendente la ricchezza di riferimenti storici e la conoscenza di tantissime interpretazioni della figura di don Bosco.²¹⁴

²¹¹ BRAIDO, *Il Sistema Preventivo di don Bosco*, PAS Verlag, Zürich ²1964, 19.

²¹² Cfr. *Ibid.*, 65.

²¹³ BRAIDO, *Prevenire non reprimere. Il sistema educativo di don Bosco*, LAS, Roma 2006, 7.

²¹⁴ Cfr. gli orientamenti bibliografici in BRAIDO, *Prevenire non reprimere*, 405-415.

Coerentemente con la scelta del principio preventivo, la parte della contestualizzazione storica, già presente in nucleo nel suo manuale del '64, viene arricchita e sviluppata includendo i capitoli: “Meglio prevenire che reprimere”; “La realtà preventiva prima della formula”; “Nascita di una formula: sistema preventivo e sistema repressivo”; “Figure del sistema preventivo vicine a don Bosco”.²¹⁵ Alla luce delle ricche ricerche dell'Istituto Storico Salesiano sono ricalibrate le questioni sulle influenze e le dipendenze di don Bosco da altri autori, inserendolo all'interno della storia della catechesi post-tridentina e dell'educazione cattolica.²¹⁶

Con la quantità delle fonti disponibili è stato molto più difficile il compito di tessere, con la logica della preventività, le connessioni all'interno della parte contenutistico-sistematica di *Prevenire non reprimere* (capitoli 10-18). Sembra che la correttezza ed esattezza della ricostruzione storica venga preferita allo sguardo d'insieme delle diverse tematiche che è, invece, illuminante e pregnante di applicazioni nei primi due volumi sul sistema preventivo. Un caso concreto, che può servire da esempio, è la separazione dei temi di “pedagogia del cuore” e di “pedagogia della correzione”, presentati prima in un unico paragrafo e separati poi nell'ultimo volume. Similmente, il tema della familiarità, legato con la pedagogia dell'allegria che crea un ambiente educativo, era una prospettiva teoricamente pregnante, che si è persa poi nelle distinzioni.

L'idea unitiva della preventività rischia di essere un contenitore (relativamente) vuoto anche per ragioni contestuali indipendenti dall'autore. Con la perdita di una *philosophia-theologia perennis* condivisa, che teneva insieme l'impostazione ricaldoniana attorno alla metà del secolo, nel postconcilio si passa alla logica delle discipline e delle dimensioni, che dovrebbero essere interdipendenti, ma spesso sono soltanto autonome.²¹⁷ La *mens* sostanzialmente neoscolastica di Braido lo ha guidato nella prima edizione, procedendo in modo argomentativo, dal primato del “religioso-soprannaturale”, per sviluppare di conseguenza “il naturale” con la dimensione della ragione, intesa come la concretizzazione applicativa e organizzativa degli ideali e dei valori religiosi. Nello stesso modo sono venuti

²¹⁵ Nei suddetti capitoli Braido ha integrato diverse parti del suo studio precedente *Breve storia del “Sistema preventivo”*, LAS, Roma 1993.

²¹⁶ Si tratta di una pista di riflessione proposta già dal Fascie negli anni '30 per smontare l'esagerato trionfalismo circa l'originalità di don Bosco. Cfr. B. FASCIE, *Del metodo educativo di Don Bosco. Fonti e commenti*, SEI, Torino 1927.

²¹⁷ Cfr. M. VOJTÁŠ, *Implicazioni metodologiche del principio religioso nell'educazione salesiana*, in «Orientamenti Pedagogici» 64 (2017) 1, 11-36.

meno altri temi sviluppati nella parte della teologia dell'educazione: l'efficacia soprannaturale *ex opere operato* diversa da un sostegno puramente "psicologico" (conforto, gioia, commozione, ecc.); l'accrescimento reale della grazia e della vita divina; la crescita nella statura soprannaturale; il binomio naturale-soprannaturale; la preghiera come mezzo "ontologico" di educazione, oltre che psicologico e morale.²¹⁸

Altre variabili contestuali quali la crisi del collegio-internato salesiano, la moltiplicazione della diversità dei contesti educativi a livello planetario e il mutato mondo giovanile degli anni '90, sembra che inducano Braido ad abbandonare, per ragioni più che comprensibili, diverse idee-sintesi delle prime due edizioni, che potevano sembrare esagerate o fuori luogo. Contro le tendenze delle pedagogie antiautoritarie post '68, Braido afferma invece in *Prevenire non reprimere* la centralità dell'educatore nel sistema preventivo, abbandonando l'ipotesi di una

pedolatria, di pedocentrismo, quando si pensasse che, nel concetto di don Bosco, come nel concetto cristiano, l'educatore del "sistema preventivo" è colui che realmente "serve" l'alunno. Senza diventare "sindaco" della "città" di don Bosco, il ragazzo è, nella sua famiglia educativa, il piccolo re e, come in ogni famiglia, gode di tutti i privilegi e attenzioni da parte dei "maggiori", deve poter parlare e agire con confidente libertà ed esprimersi e manifestarsi come "ragazzo". Per lui è la gioia rumorosa della vita del cortile, del canto, del teatro, dell'escursione; ed anche i suoi "signori superiori" e "professori" sono obbligati a dividerla, a prenderne parte, rinunciando alle loro esigenze di "adulti".²¹⁹

In *Prevenire non reprimere* Braido afferma quindi con molta insistenza (facendo eco a don Ricaldone) che «l'assoluto protagonista è l'educatore, detentore della pienezza dei poteri, esecutivo, giudiziario, punitivo, mentre l'allievo è chiamato a una essenziale esecuzione cooperativa, un coprotagonismo subordinato».²²⁰ Il sistema educativo funziona o non funziona se gli educatori sono totalmente consacrati agli allievi, portano il peso dell'educazione e garantiscono la sua fecondità. In questo senso la riformulazione di Braido, a mezzo secolo di distanza, è un'operazione di adeguamento a un'epoca cambiata radicalmente più che a un cambiamento di idee.

²¹⁸ Cfr. BRAIDO, *Il Sistema Preventivo*, 1955, 269-293.

²¹⁹ *Ibid.*, 434.

²²⁰ BRAIDO, *Prevenire non reprimere*, 290.

5.3.1.2. Il rigore scientifico e il problema delle dipendenze

L'intenzione di voler adottare un metodo scientifico preciso e sicuro è, come abbiamo visto, in evoluzione, ma sempre presente nell'arco di vita di Pietro Braido. La coerenza e la linearità sono categorie che Braido riconosce anche in don Bosco, nel momento in cui lo valuta come "lineare, diritto, sincero". Don Bosco è per lui "sincero" nell'amorevolezza, nel ragionamento, nelle questioni disciplinari e negli atteggiamenti verso la religione e la pietà.²²¹ Il suo atteggiamento potrebbe essere illuminato dal messaggio conclusivo del Convegno Internazionale del 1989, di cui è autore il cardinale salesiano Antonio Maria Javierre Ortas, che invitava "al servizio incondizionato della verità", in concreto al servizio del don Bosco "vero": "vederlo com'è, non come qualcuno vorrebbe che fosse". Braido sceglie questo testo come sintesi conclusiva dell'articolo sulla svolta negli studi su don Bosco.²²² Oltre il crescente uso del metodo storico-critico, già menzionato, Braido ama anche la precisione semantica dei termini, riscontrabile nell'uso delle virgolette: l'uso dei termini tecnici o storici viene sempre segnalato. Già dalla prima edizione si riscontrano espressioni-titolo come p.e.: "sistema preventivo", "fondamento" della pedagogia, "salute delle anime", "timor di Dio", "buona educazione", "sensus Ecclesiae", "amorevolezza" come "principio" pedagogico, "fondamento" metodologico, "pedagogia del cuore", "famiglia" e "allegria", i "custodi" della vita di famiglia: gli "assistenti" e il "direttore", pedagogia della "pietà", "pedagogia preventiva", disciplina "familiare", elementi di "didattica", ecc. In alcuni passi delle sue pubblicazioni, l'uso tecnico dei termini è così alto che sembra paradossalmente più confondere che chiarire.

Il problema della certezza delle fonti e della ricerca di dipendenze diventa più acuto nella seconda edizione del '64 e lo guiderà nell'inserimento di don Bosco educatore all'interno della storia dell'Ottocento.²²³ Più tardi, l'orizzonte temporale si allarga e la contestualizzazione, nel volume *Breve storia del sistema preventivo*, abbraccia l'intero arco dell'educazione cristiana dei due millenni. Emblematico in questo senso è il caso della relazione tra don Bosco e la tradizione oratoriana in Italia.

Nella prima edizione, Braido trova "espressioni, posizioni, atteggiamenti caratteristici di don Bosco educatore", nella biografia di san Filippo Neri

²²¹ Cfr. BRAIDO, *Il Sistema Preventivo*, ¹1955, 143.

²²² Cfr. *Una svolta negli studi su don Bosco*, 375.

²²³ Cfr. BRAIDO, *Il Sistema Preventivo*, ²1964, 7.

del Bacci uscita a Roma proprio durante gli ultimi anni della formazione teologica di don Bosco. Vi si riscontrano parecchie affinità ed espressioni come l'educazione alla "bellezza della virtù e alla bruttezza del vizio", che accomunano i due santi.²²⁴ Similmente egli valuta la vicinanza tra don Bosco e la tradizione degli oratori lombardi. Pur riconoscendo una certa originalità di don Bosco, Braido nota che «sia don Bosco che il biografo affermano, riguardo l'aspetto organizzativo, una esplicita dipendenza dagli oratori lombardi».²²⁵ Nei volumi successivi diminuirà l'importanza data ai singoli documenti e si cercherà di inserire don Bosco piuttosto in un flusso storico più ampio, quello della catechesi post-tridentina.²²⁶

Un ultimo campo nel quale si applica l'atteggiamento di rigore scientifico sono i cosiddetti sogni di don Bosco. Braido, dalla prima edizione in poi, non li usa come fonte e, ad eccezione del sogno dei nove anni inserito nel percorso vocazionale, li colloca nell'area dell'educazione alla castità con una *Traumdeutung* simbolica: «I suoi "sogni", così popolati di lotte e di battaglie, di vittorie e di sconfitte, non sono che la traduzione simbolica di una visione realistica e concreta che don Bosco aveva, per esperienza e per una felicissima intuizione naturale e soprannaturale dei cuori e delle anime giovanili, delle difficoltà innumeri in cui la loro virtù rischia ad ogni istante di naufragare».²²⁷ La personale avversione al trionfalismo soprannaturalistico, di cui i sogni erano un simbolo, rimane fino alla fine del suo percorso di ricerca, quando introduce la sua ultima grande opera con un passo della lettera di don Bosco a Cagliari sulla diffidenza verso i sogni.²²⁸

²²⁴ Cfr. BRAIDO, *Il Sistema Preventivo*, 1955, 76-80.

²²⁵ *Ibid.*, 87.

²²⁶ Un'espressione chiara di questo atteggiamento si riscontra nella valutazione delle pubblicazioni del salesiano Gioachino Barzagli che sostiene la tesi della dipendenza di don Bosco dal modello ambrosiano. Nella recensione del 2004 Braido si esprime così: «Si è inteso con motivata franchezza mettere in luce l'infondatezza di una tesi del tutto insostenibile, che ignora e falsa don Bosco. Un lettore che di lui – uomo, prete, operaio evangelico nel campo caritativo e sociale – volesse sapere qualcosa di serio nulla vi troverà che lo possa illuminare, anzi ne sarà fuorviato. Tuttavia, il lavoro è enorme e contiene molti materiali di grande interesse. Forse, sarebbero meglio utilizzati se, invece di essere piegati a dimostrare una tesi, un cattivo servizio alla ricerca storica, fossero finalizzati a ricostruire una storia obiettiva e critica degli oratori a partire da san Filippo Neri fino a don Bosco o, meglio, oltre». Cfr. P. BRAIDO, *Recensione di Barzagli Gioachino, Don Bosco e la chiesa lombarda. L'origine di un progetto. Glossa 2004, 937 p.*, in «Ricerche Storiche Salesiane» 23 (2004) 45, 492-493 e G. BARZAGHI, *Alle radici del Sistema preventivo di don Bosco*, Libreria Editrice Salesiana, Milano 1990.

²²⁷ BRAIDO, *Il Sistema Preventivo*, 1955, 312-313.

²²⁸ Cfr. P. BRAIDO, *Don Bosco prete dei giovani nel secolo delle libertà*, vol. 1, LAS,

5.3.1.3. Aggiornamento del sistema preventivo

Sembra che il secondo Braido, che sviluppa sempre più coscienza e competenze nel campo storico, abbia maturato un rapporto dialettico tra la metodologia “storico-critica” e la metodologia “interdisciplinare” delle scienze dell’educazione. La questione dell’attualizzazione del sistema educativo di don Bosco, presente nelle due edizioni del *Sistema Preventivo*, viene progressivamente abbandonata per una crescente insistenza sul problema delle fonti, che implica l’uso del metodo storico-critico. Braido, tralasciando l’ampiezza dei suoi interessi interdisciplinari, non partecipa più agli incontri di Scholé, non elabora le teorie dell’interdisciplinarietà, non partecipa ai Colloqui salesiani, si concentra sulla ricerca puramente storica. Il lavoro attorno all’enciclopedia *Educare* non ha avuto continuità e sembrerebbe che l’interdisciplinarietà sia stata utilizzata da Braido più per l’organizzazione della Facoltà di Scienze dell’Educazione che per il ripensamento o l’attualizzazione del sistema preventivo.

Il suo confronto tra sistema preventivo e pedagogia scientifica sembra non andare oltre i tempi del Concilio.²²⁹ Infatti in *Prevenire non reprimere* si riferisce ancora a Herbart e a Makarenko, parlando della «pedagogia contemporanea, pedocentrica e attivistica, delle scuole nuove, del montessorismo»,²³⁰ posizioni attuali fino alla metà del secolo scorso. Sembra che Braido nutra diffidenza verso le correnti della “pedagogia istituzionale” che promuove l’autogestione dell’educazione da parte dei giovani.²³¹ Non appaiono neanche riferimenti di valorizzazione della pedagogia critica, progettuale, costruttivista o strutturalista. Braido non è più il protagonista del lavoro interdisciplinare sui moduli del *Progetto Educativo Pastorale* negli anni ’80, progetto che avrebbe potuto essere in continuità con i volumi di *Educare*.²³²

Le posizioni riservate di Braido sulle innovazioni postconciliari dovreb-

Roma ²2003, 3.

²²⁹ Cfr. S.S. MACCHIETTI, *Ricerca storica e coscienza pedagogica. Riflessione sugli studi di storia dell’educazione di P. Braido*, in J.M. PRELLEZO (ed.), *L’impegno dell’educare*, Studi in onore di Pietro Braido promossi dalla Facoltà di Scienze dell’Educazione dell’Università Pontificia Salesiana, LAS, Roma 1991, 17-27; B. BELLERATE, *A.S. Makarenko tra ideologia e educazione. Dalla biografia alle interpretazioni*, in PRELLEZO (ed.), *L’impegno dell’educare*, 29-40.

²³⁰ BRAIDO, *Prevenire non reprimere*, 7.

²³¹ *Ibid.*, 387-390.

²³² Cfr. J.E. VECCHI - J.M. PRELLEZO (eds.), *Progetto Educativo Pastorale. Elementi modulari*, LAS, Roma 1984.

bero essere studiate più a fondo, ma alcuni spunti si possono già cogliere nel suo ultimo articolo pubblicato in *Ricerche Storiche Salesiane*. Non è entusiasta della divisione postconciliare tra pastoralisti e pedagogisti e afferma che «sulla falsariga del Concilio Vaticano II, si intendeva conferire un'innovatrice impronta pastorale alla tradizionale azione educativa salesiana, introducendo nella letteratura salesiana, di forza e stabilmente, un termine fino allora estraneo»,²³³ la “pastorale” appunto. Le sue considerazioni sul Capitolo generale speciale, che portano il titolo “Fedeltà e utopie”, lasciano intendere una distanza nei confronti di alcune posizioni circa il modello di aggiornamento portato avanti nel postconcilio.²³⁴ Comunque anche il secondo Braido rivela una certa nostalgia sul ripensamento del sistema preventivo. Commenta così lo sviluppo del Capitolo generale 19, che prevedeva un

Trattato dell'educazione salesiana del nostro tempo, al quale il Consiglio superiore avrebbe potuto dare la sua approvazione ufficiale. Era il documento conclusivo, un vertice, nel quale con l'aiuto di esperti nel settore delle scienze dell'educazione si delineava una specie di sintesi di “innovativa” pastorale pedagogica giovanile salesiana per una “nuova educazione” e di un'aggiornata riedizione del sistema preventivo. Ma probabilmente non dovette avere una grande risonanza, lontana com'era dalle abitudini e dalla cultura complessiva della Congregazione e dalla carenza di personale preparato soprattutto in periferia.²³⁵

Sembra che il diciannovesimo capitolo di *Prevenire non Reprimere* sia il manifesto dell'attualizzazione del sistema preventivo. Braido passa dal modello di ripensamento fatto da un'équipe di esperti oppure dall'esperto storico e contemporaneamente sistematico per proporre un «rinnovamento [...] affidato al persistente e ripetuto impegno teorico e pratico dei singoli e delle comunità».²³⁶ In questo senso conclude che il sistema di don Bosco fu “fondamentalmente dogmatico”, ma anche «“pedagogia” in certa misura “sperimentale”, praticata, verificata, perfezionata ... in quel “laborato-

²³³ BRAIDO, *Le metamorfosi dell'Oratorio salesiano*, 330.

²³⁴ Qui rientrano anche le valutazioni su Viganò che fanno capire la distanza tra i due: «Anche se [in Viganò] fu meno visibile la simpatia per la ricerca storica scientifica egli basò il continuo e intenso riferimento al fondatore su una cospicua conoscenza esperienziale [...] per di più assistito da una penetrante intuizione della figura di don BOSCO». Cfr. BRAIDO, *Per una storia dell'educazione giovanile nell'oratorio dell'Italia contemporanea. L'esperienza salesiana*, LAS, Roma 2018, 311.

²³⁵ BRAIDO, *Le metamorfosi dell'Oratorio salesiano*, 333.

²³⁶ BRAIDO, *Prevenire non reprimere*, 5.

rio pedagogico” che fu l’Oratorio di Valdocco». ²³⁷ Braido rimanda così il compito dell’aggiornamento ad altri, ma traccia alcune linee, rivalutando i contributi di pedagogisti classici come Komenský, Locke, Rousseau e apprezzando i contributi di alcuni colleghi come Franta, Thévenot, Milanese, Castellazzi, Lutte, Grasso, Groppo e Pellerey.

Nella sua ricerca nell’area dell’educazione, Braido è stato sempre “herbartiano”, uno studioso rigoroso, perfino severo, ²³⁸ con diffidenza verso diverse soluzioni facili e semplicistiche, quelle cioè dei semplici divulgatori trionfalisti del sistema preventivo, includendo anche l’impostazione “cattolica” del Casotti fino ad arrivare alle soluzioni “pastorali” postconciliari a volte sbrigative e dipendenti dalle mode intellettuali del postconcilio. Si tratta di un rigore che da un lato gli ha permesso di dare un innegabile valore alle sue ricostruzioni storiche e alle analisi scientifiche, ma dall’altro non gli ha permesso di formulare un “valido progetto preventivo nel presente e per il futuro” o un “nuovo sistema preventivo”. ²³⁹ Considerando i due principi chiave della molteplicità e dell’unità all’interno delle scienze dell’educazione che riassumono la riflessione della sua vita, ²⁴⁰ scorgiamo il paradosso di evocare nominalmente l’unità, ma di pensare nelle categorie e nelle suddivisioni delle discipline. In questo modo, mancando un principio integratore, si arriva alla riduzione della inter-disciplinarietà a una multi-disciplinarietà, all’interno della quale i diversi approcci si collocano uno accanto all’altro senza interagire significativamente. Il solo concetto di “educazione”, nel caso delle scienze dell’educazione, e di “prevenzione”, all’interno dell’educazione salesiana, non bastano, essendo concetti soggetti a interpretazioni diversissime e ampie.

Concludendo e andando oltre la semplice divisione tra “primo” e “secondo” Braido, si potrebbe suggerire un approccio allo stesso tempo armonico e rispettoso dell’evoluzione del pensiero dell’autore, tradotto in un piano di lettura: cominciando dalla prima edizione di *Sistema Preventivo* del 1955, che esprime meglio le sue sintesi e i passaggi tra le parti; procedendo con il *Don Bosco educatore: Scritti e testimonianze* del 1992, che

²³⁷ *Ibid.*, 404.

²³⁸ Cfr. R. LAFRANCHI, *Pietro Braido e la sua teoria dell’educazione*, in NANNI et al. (eds.), *Pietro Braido. Una vita per lo studio, i giovani e l’educazione*, LAS, Roma 2018, 22-23.

²³⁹ Cfr. BRAIDO, *Prevenire non reprimere*, 377-391.

²⁴⁰ Cfr. l’intervento di Braido in occasione del volume pubblicato in suo onore il 3 maggio 1991, poi pubblicato come P. BRAIDO, *Pedagogia perseverante tra sfide e scommesse*, in «Orientamenti Pedagogici» 38 (1991) 899-914.

riporta la documentazione sull'esperienza educativa di don Bosco in ordine cronologico; terminando con il *Prevenire non reprimere* del 1999, che focalizza i nuclei tematici del sistema preventivo inserendoli nella storia dell'educazione dell'Ottocento.

5.3.2. Collaborazione tra il Dicastero PG e l'UPS attorno alla progettazione

La collaborazione tra il Dicastero per la pastorale giovanile e la Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana cominciò con una serie di incontri e di pubblicazioni, a partire dal gennaio 1979, nei quali emerse l'interesse comune per l'approfondimento di alcuni punti del sistema preventivo in relazione con il PEPS, che si cercò di definire meglio dopo il CG21.²⁴¹ Riguardo a questo sforzo di collaborazione e in merito al tema della progettazione ci soffermiamo soprattutto sul Seminario *Progettare l'educazione oggi con Don Bosco* del 1980,²⁴² sulla pubblicazione *Progetto Educativo Salesiano. Elementi modulari* del 1984²⁴³ e sul convegno *Prassi educativa pastorale e scienze dell'educazione* del 1987.²⁴⁴

5.3.2.1. Il seminario Progettare l'educazione oggi con Don Bosco (1980)

Il primo seminario comune, svoltosi a Roma con una partecipazione di studiosi e di agenti di pastorale dell'Europa, dovette affrontare tre difficoltà della progettazione, riassunte con chiarezza da Vecchi nella presentazione degli atti. La prima difficoltà consisteva nell'*ambiguità del concetto* e della pratica del "progetto": «Si tratta a volte di piccoli trattati, di dichiarazione di principi, di conferenze su un aspetto pedagogico con indica-

²⁴¹ Cfr. J.E. VECCHI, *Presentazione*, in R. GIANNATELLI (ed.), *Progettare l'educazione oggi con Don Bosco*, Seminario promosso dal Dicastero per la Pastorale Giovanile della Direzione Generale "Opere Don Bosco" in collaborazione con la Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana Roma 1-7 giugno 1980, LAS, Roma 1981, 9.

²⁴² Cfr. *Ibid.*

²⁴³ Cfr. VECCHI - PRELLEZO (eds.), *Progetto Educativo Pastorale*.

²⁴⁴ Cfr. J.E. VECCHI - J.M. PRELLEZO (eds.), *Prassi educativa pastorale e scienze dell'educazione*, SDB, Roma 1988.

zioni pratiche, di esortazioni a prendere certe linee».²⁴⁵ Il secondo aspetto problematico consisteva in «una *inadeguatezza di preparazione culturale*. [...] Si ha difficoltà nell'approccio al nucleo essenziale del sistema preventivo, con una comprensione degli elementi storici in cui si è offerto».²⁴⁶ L'approccio sviluppato nel seminario per la soluzione di questo problema andò nella direzione dell'approfondimento sistematico e scientifico del sistema preventivo come garanzia di creatività pastorale e di fedeltà. Il seminario si mosse proprio in questa linea del ripensamento, offrendo nuovi approfondimenti sulle seguenti tematiche: amorevolezza nel rapporto educativo; impostazione della CEP; educazione alla libertà, alla sessualità, all'impegno socio-politico; evangelizzazione; liturgia; senso della Chiesa e orientamento vocazionale. La terza difficoltà incontrata, che fu trattata solo marginalmente, era la preferenza per interventi educativi individuali e non una *convergenza comunitaria*.²⁴⁷ Infatti, come abbiamo osservato precedentemente, il tema della relazione tra comunità e progetto emergerà più fortemente solo negli anni '90.

Gli approfondimenti, pur avendo di mira la praticità, furono di tipo generale, proponendo modelli teorici d'interpretazione, documenti da tenere in conto, dimensioni da seguire, livelli da approfondire e strutture da attuare. Sembra che la scelta esplicita del Seminario, di essere cioè un aiuto ai confratelli in ricerca di indicazioni operative,²⁴⁸ non riuscì a plasmare gli interventi nel loro insieme. Gli atti, con più di 300 pagine, sono stati divisi per settori, ma senza un loro ripensamento organico e senza indicazioni metodologiche concrete. Anche se è stato uno «sforzo parziale e incompleto»,²⁴⁹ il seminario si è posto in un processo di ripensamento del sistema preventivo. Tra i contenuti interessanti e innovativi, vogliamo soffermarci sui contributi di Herbert Franta sull'amorevolezza e di Riccardo Tonelli sulla comunità educativo-pastorale. I due autori hanno concretizzato due metodi diversi rispetto all'attualizzazione della pedagogia salesiana: il primo collega tra loro specifici modelli scientifici, selezionati con cura, attualizzando così la tradizione salesiana; il secondo è invece di tipo teorico-esortativo e fa riferimento alle tematiche attuali o di successo dell'epoca in una logica di confronto tra i tempi di don Bosco e l'oggi.

Franta nel suo contributo ripensa la concezione dell'amorevolezza sa-

²⁴⁵ J.E. VECCHI, *Presentazione*, in GIANNATELLI (ed.), *Progettare l'educazione oggi*, 14.

²⁴⁶ *Ibid.*

²⁴⁷ Cfr. *Ibid.*, 14-15.

²⁴⁸ Cfr. *Ibid.*, 15.

²⁴⁹ *Ibid.*, 16.

lesiana, allargando gli orizzonti verso le condizioni relazionali, formative, organizzative e ricreative che favoriscono gli atteggiamenti tipici dell'amorevolezza come un modo relazionale dell'educatore. Egli, in quanto psicologo umanista, propone l'amorevolezza come

il complesso dei sentimenti (gioia, allegria, felicità, ecc.) e degli stati emozionali piacevoli (attuali esperienze significative) dei membri (educatori e giovani della comunità educativa); sentimenti e stati emozionali che nascono dalla propria esperienza di vita, in una comunità di tipo familiare inserita nel suo contesto ambientale, in cui ognuno sperimenta di poter essere se stesso e di formare la sua personalità in un autentico contatto con gli altri, considerati come persone di valore, in un rapporto di rispetto e di autentica amicizia.²⁵⁰

Riprendendo gli studi pedagogici e comunicativi sul clima scolastico, l'autore sviluppa l'amorevolezza come un sistema interdependente di relazioni a tre livelli: tra gli educatori, tra gli educandi e nell'interazione tra educatori ed educandi.²⁵¹ Nel sistema viene poi considerata la carità pastorale all'interno della dimensione emozionale; la responsabilità come concretizzazione della dimensione del controllo; e l'assistenza intesa come "presenza relazionalmente attiva". Il contributo di Franta connette la salesianità, nelle interpretazioni di Viganò, Stella e Braidò, con la pedagogia contemporanea senza discontinuità, offrendo un *quadro di riferimento armonico* nuovo con diverse implicazioni pratiche e organizzative.

Un esempio di approccio diverso e generalmente più seguito dai partecipanti del Seminario è la riflessione sulla comunità educativo-pastorale di Riccardo Tonelli. Rimanendo al livello dei principi teorici, l'autore struttura l'intervento nei seguenti passi: la situazione, la tradizione salesiana, gli approfondimenti attualizzanti e gli orientamenti operativi. Anche nelle indicazioni metodologiche ci si concentra più sui principi ispiratori che sulla loro traduzione processuale e metodologica. L'Autore si esprime così:

Ogni comunità si crea le sue strutture di confronto e di dialogo. Affermata l'esigenza, possiamo perciò fare solo degli esempi, ricorrendo a tradizioni educative abbastanza diffuse: consigli a livelli diversi, assemblee, metodologie per la programmazione e la definizione degli obiettivi e per la verifica, organi di

²⁵⁰ H. FRANTA, *Relazioni interpersonali e amorevolezza nella comunità educativa salesiana*, in GIANNATELLI (ed.), *Progettare l'educazione oggi*, 21.

²⁵¹ Cfr. ad es. W. KLAFKI, *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*, Beltz, Weinheim 1964; H. FEND, *Schulklima. Soziale Einflussprozesse in der Schule*, Beltz, Weinheim-Basel 1977; K. MOLLENHAUER, *Theorien zum Erziehungsprozessen*, Juventa, München 1972. Inoltre vengono valorizzati Pestalozzi, Buber e Lewin.

coordinamento e di decisione... Non è inutile ricordare che il corretto esercizio di queste strutture partecipative richiede una competenza tecnica, da acquisire mediante lo studio delle discipline specializzate (la dinamica di gruppo, per esempio, e l'animazione socio-culturale). Questa fiducia e rispetto degli apparati tecnici rappresenta una precisa esigenza salesiana, come logica conseguenza della consapevolezza che esiste uno stretto rapporto tra educazione (e relative scienze dell'educazione) e evangelizzazione.²⁵²

Le questioni metodologiche sono, quindi, considerate tecniche ed è richiesta la fiducia in questo apparato tecnico in nome di un assioma epistemologico. Purtroppo nell'articolo non sono state approfondite le differenze tra i vari modelli di partecipazione che possono essere notevoli, come dimostra la varietà di teorie delle scienze organizzative e gestionali. La genericità esortativa poteva produrre sia un uso indiscriminato di varie metodologie, a loro volta anche contraddittorie, che la connessa rottura tra i principi ispiratori dell'educazione-pastorale salesiana e la metodologia molto tecnica della progettazione degli anni '70.

Anche negli altri interventi del Seminario si trovano parti dedicate a rispondere alle esigenze operative,²⁵³ ma è interessante notare che si tratta soprattutto di consigli puntuali che contrastano con la vecchia "mentalità collegiale" o citano le indicazioni operative del magistero ecclesiale e salesiano.²⁵⁴ L'operatività si concretizza, nello stile dei CG e dei *Sussidi* della pastorale giovanile, nella produzione di elenchi di elementi da realizzare, senza l'ulteriore approfondimento delle loro interdipendenze. Concludendo, si può notare che il Seminario preferì l'approccio teorico e che relegò ulteriormente il significato della parola "progetto" nell'ambito degli studiosi esperti che riportavano i nuovi *trend* del loro settore di approfondimento senza ricreare un sistema preventivo come «insieme organico di convinzioni, di atteggiamenti e di interventi metodologici».²⁵⁵

²⁵² R. TONELLI, *Impostazione della comunità educativa in un contesto pluralista*, in GIANNATELLI (ed.), *Progettare l'educazione oggi*, 83.

²⁵³ Cfr. TONELLI, *Impostazione della comunità educativa*, in GIANNATELLI (ed.), *Progettare l'educazione oggi*, 72-86; C. NANNI, *Educazione alla libertà responsabile*, in *Ibid.*, 110-118; J. ALDABAL, *Liturgia, preghiera personale, devozione mariana*, in *Ibid.*, 226-229, 234-238, 243-246 e P. GIANOLA, *Orientamento vocazionale*, in *Ibid.*, 318-324.

²⁵⁴ Nelle parti applicative si citano soprattutto le Costituzioni rinnovate, il CG21 (1978), il CGS (1972), le lettere di Viganò e i documenti del Concilio Vaticano II.

²⁵⁵ VECCHI, *Presentazione*, in GIANNATELLI (ed.), *Progettare l'educazione oggi*, 14.

5.3.2.2. La pubblicazione Progetto Educativo Salesiano. Elementi modulari (1984)

La linea dell'attualizzazione della pedagogia salesiana per aree o dimensioni si rafforzò nell'altra pietra miliare della collaborazione tra il dicastero e la FSE dell'UPS, con il volume *Progetto Educativo Pastorale. Elementi modulari* del 1984. Il volume, di quasi cinquecento pagine, tentò di rispondere alle difficoltà del progettare, come faceva notare Vecchi: «Una volta capita la dinamica e apprese le tecniche ci si accorge che le difficoltà vere sono più alla radice. Hanno origine nella comprensione fondamentale di alcuni punti-chiave che riguardano l'educazione e la pastorale».²⁵⁶ Furono scelti, quindi, trentaquattro temi che vennero organizzati in forma di modulo suddiviso ciascuno in quattro parti: la definizione di ogni singola voce, con riferimenti concettuali o storici; la sottolineatura dell'importanza dell'elemento; il contenuto essenziale; la bibliografia. Non si voleva dare delle ricette da applicare, ma allargare la sensibilità e formare la mentalità offrendo «un quadro di riferimento sicuro e sostanzialmente completo»²⁵⁷ sulle tematiche nodali del PEPS.

L'attenzione degli autori puntò alla descrizione degli sviluppi delle scienze dell'educazione e della pastorale nella sua ampiezza generale, senza fondare le trattazioni sulle esperienze o tradizioni salesiane, a eccezione dei moduli specifici scritti da Vecchi. Ne è segno l'impostazione generale dei moduli che inizia quasi sempre dai recenti sviluppi di una disciplina scientifica. Quest'approccio, essendo un'arma a doppio taglio, da un lato favoriva l'uso del volume anche fuori degli ambienti salesiani, dall'altro perdeva la specificità dell'educazione e dell'approccio salesiano o la rendeva implicita. I temi dell'identità salesiana del progetto educativo pastorale, dello sviluppo storico del sistema preventivo e del confronto con le esperienze attuali dell'educazione-pastorale salesiana sono presenti quasi esclusivamente nel modulo sul sistema preventivo, preparato da Vecchi.²⁵⁸ Questo modulo è un'ottima sintesi dell'attualizzazione del sistema preventivo, ma è un'unità a sé stante che non permea, come un paradigma di fondo, il resto della pubblicazione.²⁵⁹

²⁵⁶ J.E. VECCHI, *Presentazione*, in VECCHI - PRELLEZO (eds.), *Progetto educativo pastorale*, 5.

²⁵⁷ Cfr. *Ibid.*, 8.

²⁵⁸ Cfr. J.E. VECCHI, *Sistema Preventivo*, in VECCHI - PRELLEZO (eds.), *Progetto educativo pastorale*, 72-89.

²⁵⁹ Si noti «la difficoltà di raggiungere l'unità di prospettive» segnalata in VECCHI,

Il volume costituisce un ottimo mini-dizionario di scienze dell'educazione e della pastorale per gli studiosi della progettazione. Le tematiche seguono i riferimenti fondamentali di un progetto: aspetti generali, obiettivi, metodologie, soggetti e ambienti, e ricoprono tutta l'area della progettazione, offrendo una panoramica vasta di temi e di punti di vista pastorali, teologici, filosofici, psicologici, sociologici e didattici. Gli elementi della metodologia, trattati nei moduli sul progetto educativo-pastorale, sugli obiettivi, sull'itinerario educativo e sulla valutazione,²⁶⁰ si collegano però maggiormente all'area dell'educazione scolastica, lasciando a parte le specificità del campo oratoriano, parrocchiale, vocazionale o missionario. Il fatto è confermato anche da Vecchi quando afferma che

i termini progetto e progettazione non entrano nel linguaggio pedagogico se non in tempi relativamente recenti. [...] Ciò sembra dovuto più che a ragioni particolari, a uno sviluppo globale nell'area delle scienze dell'educazione, in cui è emerso con più chiarezza il collegamento organico delle esigenze del complesso processo di crescita della personalità in fase evolutiva. La spinta decisiva è stata data dalla didattica che ha introdotto il concetto di curricolo.²⁶¹

Per aspetti che concernono direttamente la metodologia della progettazione, si può notare che Vecchi, nel modulo sulla progettazione, conferma quanto proposto nei sussidi del Dicastero per la pastorale giovanile. Menziona i quattro aspetti contenutistici del progetto incontrati già nei sussidi: orientamenti ideali (quadro di riferimento), analisi della situazione, scelte operative e, infine, la verifica. La parte degli orientamenti ideali viene rafforzata, in armonia con l'accento posto sullo studio delle idee chiave negli approfondimenti della stessa pubblicazione, rendendola così un livello della progettazione a sé stante.²⁶² Un'altra caratteristica della proposta di Vecchi è l'enfasi sull'armonizzazione dei vari elementi del progetto, che rifletteva la situazione frammentata della condizione giovanile e della società. Il progetto dovrebbe proporre: un quadro di valori unitario e coerente, una visione organica, linee operative che fanno convergere i ruoli, gli interventi e le prestazioni.²⁶³ Nonostante l'insistenza sull'organicità, Vec-

Presentazione, in VECCHI - PRELLEZO (eds.), *Progetto educativo pastorale*, 7-8.

²⁶⁰ Cfr. M. PELLERREY, *Itinerario*, in VECCHI - PRELLEZO (eds.), *Progetto educativo pastorale*, 188-196; ID., *Obiettivi*, in *Ibid.*, 93-100; S. SARTI, *Valutazione*, in *Ibid.*, 310-321 e VECCHI, *Progetto educativo pastorale*, in *Ibid.*, 15-25.

²⁶¹ J.E. VECCHI, *Progetto educativo pastorale*, in VECCHI - PRELLEZO (eds.), *Progetto educativo pastorale*, 15.

²⁶² Cfr. *Ibid.*, 22-23.

²⁶³ Cfr. *Ibid.*, 16-19.

chi fatica ad uscire dal paradigma scientifico-tecnico della progettazione intesa linearmente, non sistemicamente.²⁶⁴

Se analizziamo il volume nella prospettiva del rapporto tra educazione ed evangelizzazione si nota una chiara preferenza per i temi educativi. Il modulo fondativo di Giuseppe Groppo intitolato “Evangelizzazione e educazione” è strutturato attorno al paradigma di una evangelizzazione che necessita l’educazione e la promozione umana, tralasciando l’implicazione inversa. Lo svolgimento della tematica è esplicitamente sotto l’influsso della svolta antropologica, riferendosi a Gustavo Gutiérrez e Johann Baptist Metz per l’aspetto teorico.²⁶⁵ Gli aspetti operativi sono invece influenzati dalla fortuna delle comunità ecclesiali di base. In armonia con l’argomentazione dei moduli di Nanni e Alberich, si propone soprattutto un’educazione liberatrice e umanizzante, facendo leva sui limiti del modello precociale, sul fenomeno della secolarizzazione e sulla cresciuta sensibilità verso il dialogo, la collaborazione e l’associazionismo spontaneo. L’evangelizzazione viene descritta con toni poco concreti, riservando ad essa un ruolo ispiratore e di senso dell’agire educativo. Emilio Alberich interpreta in questo senso l’evangelizzazione come il generico «annuncio e testimonianza resi al Vangelo da parte della Chiesa, attraverso tutto ciò che essa dice, fa ed è».²⁶⁶ Riservando le metodologie all’ambito educativo, si delinea «un’educazione alla fede solo *indiretta*. Le scelte di fede dei cristiani, come singoli e come comunità, diverranno sempre più libere e responsabili, sempre più mature, quanto più umanamente maturi saranno i cristiani che le pongono e le comunità in cui essi vivono la loro esperienza di fede».²⁶⁷ Si percepisce una chiara preoccupazione di uscire dalla “forzezza della fede precociale” di tipo ricaldoniano aprendosi alle realtà

²⁶⁴ Cfr. VECCHI, *Presentazione*, in VECCHI - PRELLEZO (eds.), *Progetto educativo pastorale*, 5-6. Per la “tecnicità” della progettazione, comprensibile nel periodo degli anni ’70 e dei primi anni ’80, cfr. gli esempi che riporta Vecchi per chiarire i concetti della progettazione: passaggio da carrozza a macchina, differenza tra un trattato d’ingegneria e il disegno di un edificio, progetto come una carta geografica con la bussola in VECCHI, *Per riattualizzare il Sistema Preventivo*, in ILE, *Convegno sul Sistema Preventivo*, 2-3 e VECCHI, *Progetto educativo pastorale*, in VECCHI - PRELLEZO (eds.), *Progetto educativo pastorale*, 16 e 19.

²⁶⁵ Cfr. G. GROPPA, *Evangelizzazione e educazione*, in VECCHI - PRELLEZO (eds.), *Progetto educativo pastorale*, 38-39.

²⁶⁶ E. ALBERICH, *Catechesi*, in VECCHI - PRELLEZO (eds.), *Progetto educativo pastorale*, 62.

²⁶⁷ GROPPA, *Evangelizzazione e educazione*, in VECCHI - PRELLEZO (eds.), *Progetto educativo pastorale*, 41.

“umane”. Paradigmatica in questo senso è la conclusione del modulo di Nanni:

È d'altra parte evidente che l'educazione si specifica come opera “laicale”. [...] L'educazione è infatti significativa per sé stessa in quanto opera radicalmente umana, rivolta alla promozione di quella realtà che ha dignità di fine: l'uomo. Per questo motivo i singoli e le comunità cristiane possono trovare nell'attività educativa un terreno d'incontro con “tutti gli uomini di buona volontà”, credenti e non credenti, in vista della ricerca di una diversa qualità della vita, in vista della promozione umana individuale e collettiva, in vista della costruzione di società a misura d'uomo.

Oltre ad alcuni squilibri nella menzionata parte degli “aspetti generali”, ci sono diversi moduli che portano delle innovazioni o stimoli importanti per la pedagogia salesiana. I due contributi di Vecchi sul progetto educativo pastorale e sul sistema preventivo funzionano come introduzione e conclusione della parte sistematica degli aspetti generali. Inoltre, il terzo modulo di Juan Vecchi sull'orientamento e sulla pastorale vocazionale è molto interessante per le distinzioni metodologiche tra un orientamento di tipo psicologico e una pastorale vocazionale ampia. I due contributi di Herbert Franta sull'assistenza intesa come presenza attiva dell'educatore e sul rapporto educativo completano la sua proposta di ripensamento delle categorie tipiche dell'amorevolezza, dell'assistenza e dell'ambiente educativo familiare. Nei moduli di Aldo Ellena, Mario Pollo e Riccardo Tonelli emergono poi le sfaccettature della teoria dell'animazione, alla quale dedicheremo spazio più avanti. Le parti circa gli obiettivi e gli itinerari, curate da Michele Pellerey, fanno invece intravedere le sintesi e il *background* della progettazione degli anni '80. Interessanti sono le considerazioni circa le teorie della *leadership* proposte da Pio Scilligo nel modulo sul gruppo, che dimostrano la padronanza dell'argomento e l'aggiornamento nell'ambito progettuale.

Nonostante il testo sottolinei che il primo intento della progettazione è la visione unitaria e organica dell'educazione, riconfermando le indicazioni del CG21, don Vecchi constata la difficoltà nel raggiungere l'unità di prospettive e la continuità dello stile.²⁶⁸ Si nota la necessità dell'interdisciplinarietà e di strumenti e interventi di convergenza, ma il meta-messaggio del volume è determinato piuttosto dalla divisione in moduli con la frammentazione di temi, termini, strumenti, aree linguistiche e aree di ricerca

²⁶⁸ Cfr. VECCHI, *Presentazione*, in VECCHI - PRELLEZO (eds.), *Progetto educativo pastorale*, 8.

delle varie scienze. Gli strumenti e gli interventi di convergenza non sono chiaramente leggibili e anche il modulo della “promozione integrale”, che potrebbe essere unitario per eccellenza, è composto da tantissime distinzioni e sottosezioni.²⁶⁹ Sicuramente la frammentazione non è voluta, ma è l’effetto di una scienza che tende alla specializzazione ed è perciò necessariamente frammentata.

Con lo sguardo allo scopo del presente saggio, si può affermare, sintetizzando, che la pubblicazione enciclopedica del 1984 è una fonte ricchissima per lo studio del *background* teorico dell’educazione salesiana e per le prospettive in ambito metodologico. La prospettiva propriamente pastorale, che potrebbe sviluppare una metodologia propria, enucleando le logiche dell’evangelizzazione soprattutto all’interno della dimensione spirituale e vocazionale, occupa poca attenzione e si limita ad alcuni approfondimenti circoscritti.

5.3.2.3. Il convegno Prassi educativa pastorale e scienze dell’educazione (1987)

La tendenza alla frammentazione degli approcci e il divario tra le scienze e la prassi educativo-pastorale vennero affrontati durante il centenario della morte di don Bosco nel seminario “Prassi educativa pastorale e scienze dell’educazione”.²⁷⁰ Il seminario fece incontrare salesiani e salesiane provenienti da una trentina di contesti diversi e, a differenza delle precedenti iniziative, voleva favorire la «convergenza dialettica tra teoria e prassi»,²⁷¹ tra la sensibilità degli studiosi e quella degli operatori nell’area educativa. Le relazioni sono strutturate in quattro parti: prospettiva storica, situazione attuale, nuove domande, orientamenti e proposte.

Nella prima parte, dopo aver trattato la figura di don Bosco educatore

²⁶⁹ Il modulo è composto di tre compiti delle comunità cristiane, tre diversi processi di umanizzazione, quattro aspetti della salvezza cristiana, cinque caratteristiche dell’educazione specificamente cristiana, due tipi di disposizioni della maturità umana (la prima integra cinque aspirazioni umane, la seconda tre tratti positivi), quattro dimensioni dell’integrazione personale, due descrizioni della maturità cristiana, delle quali la seconda si divide in quattro caratteristiche etc. Cfr. GROPPA, *Promozione integrale*, in VECCHI - PRELLEZO (eds.), *Progetto educativo pastorale*, 113-131.

²⁷⁰ Cfr. J.E. VECCHI - J.M. PRELLEZO (eds.), *Prassi educativa pastorale e scienze dell’educazione*, SDB, Roma 1988.

²⁷¹ J.E. VECCHI - J.M. PRELLEZO, *Introduzione*, in VECCHI - PRELLEZO, *Prassi educativa*, 6.

nella memoria storica e lo studio della pedagogia nella Congregazione, è presentato l'uso delle scienze dell'educazione in tre significative esperienze pedagogiche salesiane recenti: gli sciuscià di Roma nel Borgo don Bosco, la casa di rieducazione di Arese e l'esperienza di Bosconia-la Florida in Colombia. Giancarlo Milanese osserva l'uso sostanzialmente eclettico e funzionale delle scienze dell'educazione, pur nell'originalità dell'approccio salesiano che, secondo i casi, si giustappone allo psicologismo e seleziona solo alcune tecniche o metodi, rimanendo critico rispetto ai presupposti antropologici delle singole scienze. Per quanto riguarda la progettazione educativo-pastorale si osserva, nelle prime due esperienze, il minore influsso delle scienze dell'educazione nella formulazione del progetto e nello stesso tempo l'uso della scienza piuttosto *ex post*, per giustificare le scelte educative consolidate.²⁷² La progettazione nell'opera di Bosconia-la Florida, che è valutata come la più esplicitamente collegata con un quadro articolato delle scienze dell'educazione, viene descritta come attenta alle persone impegnate nel programma, al quadro concettuale, agli obiettivi, alle strategie e alla valutazione. Si nota comunque l'eclettismo, ma a differenza delle altre opere è presentato come voluto e giustificato.²⁷³

Il tema della progettazione educativo-pastorale viene trattato direttamente solo nella relazione di Vecchi, che la vede come uno strumento educativo in un'epoca di complessità. Nelle ispettorie che utilizzano la progettazione si possono osservare i primi frutti: maggiore convergenza tra evangelizzazione e educazione, attenzione all'impostazione degli ambienti, attenzione ai bisogni dei destinatari e innovazione contenutistica e metodologica. Vecchi, partendo dai dati delle verifiche delle Visite d'insieme²⁷⁴ e dalla *Relazione sullo stato della Congregazione*, valuta il cammino fatto dalle ispettorie nel decennio passato ancora in una fase iniziale, non esente da difficoltà, e rileva che la progettazione è quasi assente nelle comunità locali.²⁷⁵

²⁷² Cfr. G. MILANESI, *L'utilizzo delle scienze dell'educazione nell'impegno dei salesiani per i giovani "poveri, abbandonati, pericolanti"*, in VECCHI - PRELLEZO, *Prassi educativa*, 89-90 e 97-99.

²⁷³ Cfr. MILANESI, *L'utilizzo delle scienze dell'educazione*, in VECCHI - PRELLEZO, *Prassi educativa*, 108-115.

²⁷⁴ Le Visite d'Insieme sono uno strumento di animazione del Rettor Maggiore e del Consiglio Generale. Attraverso di esse i vertici della Congregazione verificano il cammino in corso nelle diverse realtà salesiane regionali ed assicurano, nel rispetto delle specifiche diversità, convergenza ed unità.

²⁷⁵ Cfr. J.E. VECCHI, *Pastorale, educazione, pedagogia nella prassi salesiana*, in VECCHI - PRELLEZO, *Prassi educativa*, 140-142. Cfr. anche E. VIGANÒ, *La Società di S. Francesco di Sales nel sessennio 1978-83*, SDB, Roma 1983, n. 170.

Gli altri interventi affrontano la diversità delle prospettive teologiche ed educative e la loro poca sistemazione epistemologica; il bisogno di sintesi operative che comporterebbero scelte meditate e chiare; l'esigenza di una nuova pastorale nelle situazioni influenzate dal secolarismo, dai cambiamenti culturali in atto, dall'emarginazione, dalla crisi dell'associazionismo salesiano e dalla diffusione dei mass media. A livello di proposte si evoca genericamente una nuova pastorale, caratterizzata da una formazione pedagogica più profonda ecc. Nelle discussioni si trovano anche suggerimenti concreti per l'utilizzo delle scienze dell'educazione nella prassi salesiana. Tra gli strumenti viene indicato il PEPS da valorizzare e approfondire, la creazione di centri di studio o l'uso degli apporti dei centri di consulenza esistenti, l'istituzione di équipes per l'animazione educativa a livello ispettoriale, la fondazione di riviste, la pratica dello "scrutinium educationis", l'applicazione dell'analisi istituzionale e della valutazione educativa.²⁷⁶ Alla fine degli anni '80 c'era un sentito bisogno di proseguire sulla linea della collaborazione tra la FSE e i vari dicasteri della Congregazione per promuovere sia la coscienza del bisogno della competenza pedagogica che lo studio e l'acquisizione delle competenze educative, soprattutto nella fase della formazione permanente. Le proposte erano, però, più nella linea dei desideri e del *brainstorming* che nella linea di un piano sistematico di animazione e di governo per stabilire le priorità, prevedere le modalità, distribuire le risorse e pianificare i tempi.

Nei vari interventi del convegno emerge il divario tra una critica all'"eclettismo pragmatico" dei salesiani nell'uso della scienza e la vaghezza generica delle proposte formative per i salesiani in quanto educatori-pastori. Probabilmente, la voluta esattezza dei metodi usati nelle scienze dell'educazione, la poca continuità con l'educazione salesiana tradizionale e la difficile integrazione delle diverse discipline collegata con il fatto di avere a disposizione solo una piccola élite di pedagogisti preparati a livello di Congregazione rendevano irrealizzabili i passi più concreti nella linea delle conclusioni del seminario. La progettazione educativo-pastorale, come espressione concreta dell'applicabilità delle scienze dell'educazione alla prassi educativo-pastorale, veniva menzionata dicendo di «valorizzare e approfondire il PEPS; [...] sostenere la validità e centralità della valutazione educativa a tutti i livelli; applicare ai nostri contesti l'analisi istituzionale».²⁷⁷

²⁷⁶ Cfr. *Sintesi dei lavori e conclusioni*, in VECCHI - PRELLEZO, *Prassi educativa*, 324-326.

²⁷⁷ *Ibid.*, 326.

Il convegno, che conclude un decennio di collaborazione stretta tra la FSE dell'UPS e il Dicastero per la PG, rileva l'esistenza di due "mondi" esistenziali e mentali. L'uno composto maggiormente da studiosi-esperti, critici nella valutazione della prassi educativo-pastorale, esprime con forza e radicalità «il bisogno di qualificazione educativa dell'azione salesiana a tutti i livelli, a cominciare dalle persone per estendersi poi agli orientamenti generali, ai progetti specifici di ogni settore d'intervento, ai singoli atti educativo-pastorali».²⁷⁸ Nel secondo "mondo", più vasto, collegato maggiormente con la vita quotidiana delle opere salesiane, «in un momento di espansione e accelerazione dei cambiamenti educativi come è quello presente, si vede carente la capacità di assumere il rinnovamento contenutistico determinato dall'evoluzione della cultura e della riforma delle strutture e di saper fare con competenza scelte opportune».²⁷⁹ Lo sviluppo futuro degli anni '90 sembra indicare un progressivo allontanamento di questi due "mondi", che implicherà anche un progressivo calo dell'intensità della collaborazione tra l'UPS e i vari dicasteri.

5.3.3. Riflessioni pedagogiche delle FMA tra reciprocità, coeducazione ed educazione della donna

I percorsi di "nuova evangelizzazione" proposti dalla Chiesa per riavvicinare le giovani generazioni all'incontro vitale con il messaggio cristiano, hanno interpellato la Famiglia salesiana a riconsiderare il rapporto educazione-evangelizzazione elaborando prospettive specifiche "di novità". Oltre alle prospettive di don Viganò e di don Vecchi, che propongono linee di sintesi più generali, sono interessanti e originali alcuni nuclei della riflessione pedagogica delle Figlie di Maria Ausiliatrice. Similmente alla dinamica di collaborazione tra l'UPS e il governo centrale degli SDB, gli anni '80 e '90 furono per l'Istituto FMA l'epoca della diffusione delle riflessioni avviate nella Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione *Auxilium* che dal 1978 si era trasferita a Roma e viveva un'epoca di consolidamento.

Madre Marinella Castagno, superiora generale dal 1984 al 1996, sintetizza l'impegno delle FMA evidenziandone in particolare i due nuclei principali. Da un lato, sulla scia di Viganò e Vecchi, si riafferma l'armoniz-

²⁷⁸ *Ibid.*, 327.

²⁷⁹ E. VIGANÒ, *La Società di S. Francesco di Sales nel sessennio 1978-83*, in VECCHI - PRELLEZO, *Prassi educativa*, 148.

zazione tra educazione ed evangelizzazione affermando che «l'educazione della giovane è la via dell'evangelizzazione o meglio è un unico cammino, perché non ha significato un'opera educativa che non porti a Cristo e non esiste evangelizzazione che non compenetri tutta la cultura».²⁸⁰ Dall'altro lato madre Castagno esorta ad approfondire la missione educativa a favore della gioventù tenendo presente la "specificità femminile" che sin dalle origini caratterizza l'Istituto, ma che viene valorizzata come ancora più importante nel particolare momento storico attorno al centenario dell'88.

Infatti le FMA portano avanti la riflessione del Vaticano II che, circa la questione femminile, passò dall'avviamento pratico al ruolo materno all'educazione all'essere donna, cioè dall'istruzione in vista di una sola funzione alla formazione della persona nel suo complesso.²⁸¹ La prospettiva conciliare circa l'educazione della donna si era aperta dunque a nuove istanze promozionali e sociali che le FMA accolsero, ponendole in dialogo con il sistema preventivo. Se in precedenza la partecipazione alla vita politica e sociale delle donne era vista quasi come una "concessione", nel postconcilio essa fu intesa come un diritto del "soggetto donna" che, consapevole di essere persona, richiede di essere considerata come tale. I percorsi formativi offerti alle giovani erano pertanto più rispettosi della loro autonomia, per favorire in loro la libera scelta in ordine alla realizzazione della propria identità in una prospettiva sociale.²⁸²

L'accentuazione della questione femminile e dei suoi risvolti educativi nell'Istituto delle FMA e nei documenti da esso elaborati emerge in particolare durante il Convegno "Verso l'educazione della donna oggi", voluto e indetto dalla superiora generale madre Marinella Castagno nel centenario della morte di don Bosco. Il Convegno, organizzato dalla Facoltà di Scienze dell'Educazione *Auxilium*, si propose di approfondire il carisma educativo delle FMA ripensandone le modalità di attuazione, al fine di offrire nella diversità dei vari contesti socio-culturali una proposta di educazione integrale delle giovani donne.²⁸³

²⁸⁰ M. CASTAGNO, *Lettera circolare* (28 marzo 1987) n° 690, in E. Rosso (ed.), *Parole che giungono al cuore con il sapore di Mornese. Circolari di Madre Marinella Castagno 1984-1996*, Istituto FMA, Roma 2008, 132.

²⁸¹ Cfr. C. DAU NOVELLI, *L'educazione femminile*, in GALLI (a cura di), *L'educazione cristiana negli insegnamenti degli ultimi pontefici. Da Pio XI a Giovanni Paolo II*, Vita e pensiero, Milano 1992, 221.

²⁸² Cfr. gli accenti nuovi già a partire dagli *Atti del Capitolo Generale XIV dell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice tenutosi a Torino - Casa Generalizia dal 26 agosto al 17 settembre 1964*, Torino, Istituto FMA 1965.

²⁸³ Cfr. CASTAGNO, *Lettera circolare* (28 marzo 1987), 131-132 e A. COLOMBO (ed.),

A partire dalla seconda metà degli anni '80, in concomitanza con la reinterpretazione dell'identità della donna e della sua vocazione da parte del magistero ecclesiale,²⁸⁴ si fa più presente una maggiore coscienza della condizione femminile e le mutate condizioni sociali fanno percepire quanto la coeducazione dei giovani e delle giovani sia la via preferita per il miglioramento della famiglia e della società. I nuclei attorno ai quali le FMA raccolgono le diverse istanze di attualizzazione del sistema preventivo vertono sulla dimensione relazionale, comunitaria e sociale del metodo di don Bosco. La dimensione relazionale del sistema preventivo di don Bosco trova infatti la sua più eloquente espressione nell'amorevolezza. Questa è scelta come il percorso metodologico più appropriato per elaborare una pedagogia che promuova la vita e collabori nella Chiesa all'umanizzazione della cultura.²⁸⁵

Nel convegno già menzionato del 1988 si colloca la riscoperta della categoria della *reciprocità* quale criterio interpretativo dell'identità personale e della relazione tra le persone e le culture. Attraverso di essa si propone l'elaborazione e la condivisione della diversificata ricchezza dell'essere uomo e dell'essere donna. I percorsi educativi proposti dalle FMA si arricchiscono perciò di nuovi obiettivi quali la formazione alla realistica coscienza di sé nell'assunzione della propria identità, le relazioni interpersonali mature, l'equilibrata gestione dei conflitti, il potenziamento del senso di collaborazione e solidarietà tra i sessi e nelle più ampie relazioni sociali, il progettare l'esistenza nella linea dell'accettazione della diversità culturale e della reciprocità.²⁸⁶

Determinante, per la linea di pensiero sulla reciprocità, fu Antonia Colombo, prima preside dell'Auxilium e poi superiora generale dell'Istituto delle FMA dal 1996 al 2008. La particolare sensibilità per le problema-

Verso l'educazione della donna oggi. Atti del Convegno Internazionale promosso dalla Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione "Auxilium", Frascati 1° - 15 agosto 1988, LAS, Roma 1989.

²⁸⁴ Cfr. GIOVANNI PAOLO II, *Lettera apostolica Mulieris Dignitatem*, in AAS 80 (1988) 1653-1729. Le tematiche della lettera furono sviluppate già in precedenza nelle catechesi dedicate da Giovanni Paolo II al tema dell'amore umano e nell'esortazione apostolica *Familiaris Consortio*. Cfr. ID., *Uomo e donna li creò*, LEV, Roma 1985.

²⁸⁵ Cfr. "A te le affido" di generazione in generazione. *Atti del Capitolo Generale XX delle Figlie di Maria Ausiliatrice (Roma 18 settembre-15 novembre 1996)*, Istituto FMA, Roma 1997, 6-7.

²⁸⁶ Cfr. *Documento-Sintesi*, in COLOMBO, *Verso l'educazione della donna oggi*, 406-407 e ISTITUTO FIGLIE DI MARIA AUSILIATRICE, *Atti del Capitolo generale XIX*, Roma 19 settembre - 17 novembre 1990, Istituto FMA, Roma 1991, 60-61.

tiche femminili la portò a promuovere numerose iniziative, a specializzare le sue pubblicazioni, a intessere relazioni di studio e di amicizia con persone religiose e laiche interessate alla donna e specificamente con le esponenti del Centro Italiano Femminile “Progetto Donna”, il movimento femminista cattolico. Nel suo magistero appare infatti un deciso e continuo orientamento verso la necessità di elaborare a livello antropologico e pedagogico un modello personalistico “uniduale”: un umanesimo della reciprocità nell’orizzonte trinitario.²⁸⁷ La sua proposta afferma con convinzione la reciprocità come il fondamento antropologico dell’educazione salesiana vissuta al femminile.²⁸⁸ La superiora generale precisa il quadro di riferimento antropologico e teologico delle scelte educative delle FMA affermando:

La reciproca relazione di amore e di dono che le unisce è alla base di tutte le relazioni umane. L’essere *immagine di Dio* fonda l’essere relazionale della persona, il suo esistere in rapporto all’altro io. Somigliamo a Dio nella misura in cui instauriamo relazioni che promuovono vita all’insegna della reciprocità, dello scambio dei doni. La *reciprocità* si alimenta della capacità di ampliare la propria esperienza includendo quella dell’altro. Non si tratta di pura filantropia, né di semplice altruismo, perché la reciprocità non è azione unilaterale che rende sottomessi, dipendenti, ma disponibilità a ricevere, oltre che a dare, capacità di mettere l’altra persona in condizioni di ricambiare, di corrispondere, di sentire che ha qualcosa da comunicare, da offrire.²⁸⁹

La reciprocità rimanda implicitamente a un’antropologia proposta in modi diversi da Martin Buber, Emmanuel Lévinas ed Emmanuel Mounier, che ha come punto fermo l’idea che l’essere umano è “un rapporto” e non semplicemente “in rapporto”. Nella riflessione pedagogica questo significa la necessità di differenziare la relazione di reciprocità da quella di scambio. Nelle relazioni di reciprocità c’è bidirezionalità come nella relazione di scambio, ma la reciprocità si differenzia da quest’ultima perché chi dà qualcosa per primo deve mettere chi riceve nelle condizioni di reciprocare. La reciprocità nella riflessione delle FMA riguarda i rapporti interpersona-

²⁸⁷ Cfr. A. COLOMBO, *Educazione all’amore come coeducazione*, in *Educare all’amore. Atti della XVI Settimana di spiritualità per la Famiglia Salesiana*, SDB, Roma 1993, 125-126.

²⁸⁸ Cfr. A. COLOMBO, *La profecía a la que está llamada la educación salesiana hoy*, in C. ARANGO - T. FERNÁNDEZ - E. GARAY (eds.), *Escuela salesiana: memoria y profecía. 100 años de presencia en Colombia de las Hijas de María Auxiliadora* (Santa Fe de Bogotá 17-20 settembre 1997), Editorial Carrera, Santa Fe de Bogotá 1998, 222-226.

²⁸⁹ COLOMBO, *Lettera Circolare del 24 settembre 2000*, n° 823.

li, dei quali 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.²⁹⁰ Al di là delle accentuazioni sulle specificità e le condizioni della reciprocità si sono elaborate anche le riflessioni che sottolineano la logica di gratuità e di gratitudine.²⁹¹

In contesti dove persiste ancora la discriminazione della donna è importante anzitutto riscattare i valori femminili tradizionalmente considerati ormai "deboli" e promuovere una cultura che riconosca alla donna, nel diritto e nella realtà dei fatti, la dignità che le compete. Suor Piera Ruffinatto, all'interno del suo volume sull'evoluzione della relazione educativa nella storia delle FMA, riassume il percorso fatto fino al 1990 puntualizzando la metodologia della coeducazione:

Considerando il processo di rielaborazione del "sé" femminile è intimamente legato a quello maschile, a livello pedagogico si considera *la relazione nell'ottica della coeducazione*. L'elemento discriminante della differenza uomo-donna si deve perciò tradurre in percorsi educativi che abilitino a passare dalla semplice compresenza di ragazzi e ragazze ad una relazione interpersonale tra i sessi, orientata dal dialogo e dal confronto che favorisca la maturazione integrale della persona e la apra al dono di sé nell'amore. La coeducazione diventa perciò sia la meta del processo educativo sia il contenuto della relazione stessa, in quanto tende a formare all'amore come stile di vita.²⁹²

La traduzione metodologica del principio di reciprocità in metodo della coeducazione ha avuto vari sviluppi. Andando oltre all'ambito specifico della coeducazione di ragazzi e ragazze, suor Maria Marchi afferma che a livello pedagogico l'educazione è per sua natura coeducazione, in quanto non si dà educazione se non c'è rapporto interpersonale tra i soggetti, allargando così il campo semantico della coeducazione verso le categorie di una relazionalità costitutiva dell'essere umano. Per la Marchi la legge di reciprocità è permanentemente interattiva, per cui la consistenza dell'identità di una persona dipende dall'intensità e dalla qualità delle sue relazioni; e allo stesso tempo la qualità della relazione dipende dalla con-

²⁹⁰ Cfr. la sezione "Sistema Preventivo e reciprocità" in M. BORSI - P. RUFFINATTO (eds.), *Sistema Preventivo e situazione di disagio. L'animazione di un processo per la vita e la speranza delle nuove generazioni*, LAS, Roma 2008, 165-167.

²⁹¹ Cfr. A. MENEGHETTI - M. SPÓLNİK (eds.), *Gratitudine ed educazione. Un approccio interdisciplinare*, LAS, Roma 2012.

²⁹² P. RUFFINATTO, *La relazione educativa. Orientamenti ed esperienze nell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice*, LAS, Roma 2003, 483-484.

sistenza e dalla qualità dell'identità personale: «Dunque l'educazione è sempre coeducazione perché ad educarsi si è in due, due, infatti, sono i protagonisti richiesti perché il processo educativo possa svolgersi». ²⁹³ Nelle affermazioni riportate si nota una tendenza generale del ripensamento postconciliare, già menzionata, che tendeva a ripensare i principi di fondo creando binomi criteriologici, come educazione-evangelizzazione, educazione-animazione, educazione-coeducazione, ecc. Di solito i binomi di questo tipo si traducevano difficilmente in percorsi educativi concretamente integrati.

Più concreta appare invece la conclusione di suor Piera Ruffinatto che lega la nuova autocoscienza femminile, attuata in un contesto di coeducazione e quindi orientata alla promozione di relazioni di reciprocità, all'educazione ai valori della solidarietà, della partecipazione e della cittadinanza attiva. ²⁹⁴ Successivamente poi la rilettura dell'educazione salesiana a partire dall'ottica della reciprocità porterà a focalizzare il tema della familiarità. ²⁹⁵ 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 ed educatrici favorisce la testimonianza di una relazione uomo-donna positiva e rispettosa al di là degli stereotipi culturali. La reciprocità nella missione educativa incoraggia quindi l'espressione della ricchezza personale nella partecipazione e nella corresponsabilità. ²⁹⁶

Sembrirebbe che il paradigma della reciprocità abbia avuto sorti simili a quello della "educazione integrale": tutti e due sono concetti di sintesi, ma con un campo semantico troppo grande, per essere utilizzati in qualunque contesto come soluzione a qualsiasi problematica, con implicazioni pratiche molto incerte e diverse a seconda delle varie situazioni. Come si era inizialmente affermata l'integralità delle dimensioni nel progetto educativo-pastorale, ma si erano poi approfonditi quasi esclusivamente i

²⁹³ M. MARCHI, *Verso l'educazione della donna. Alcune indicazioni metodologiche*, in COLOMBO (ed.), *Verso l'educazione della donna oggi*, 355.

²⁹⁴ Cfr. P. RUFFINATTO, *Educare "buoni cristiani e onesti cittadini" nello stile del Sistema preventivo. Il contributo delle Figlie di Maria Ausiliatrice*, in G. LOPARCO - M.T. SPIGA (eds.), *Le Figlie di Maria Ausiliatrice in Italia (1872-2010). Donne nell'educazione. Documentazione e saggi*, LAS, Roma 2011, 64.

²⁹⁵ Cfr. COMISIÓN ESCUELA SALESIANA AMÉRICA, *II Encuentro continental de Educación Salesiana. Hacia una cultura de solidaridad*, Editorial Don Bosco, Cuenca (Ecuador) 2001, 153.

²⁹⁶ Cfr. *Ibid.*, 152.

contenuti delle singole dimensioni, analogamente si dichiarava il principio antropologico della reciprocità con la metodologia della coeducazione, ma poi veniva di fatto approfondita solamente l'educazione della donna.

Le difficoltà generali di “passare dalla carta alla vita” non dipendono solo da una mancata progettazione, da una debole capacità di governo o da risorse insufficienti. A nostro avviso sono da rilevare i paradossi interni ad un paradigma di soluzioni antropologiche generali che esprimono sintesi (soprattutto linguistiche) con implicazioni indeterminate sui processi educativi.²⁹⁷ Un altro esempio della dinamica descritta sono le diverse correnti dell'animazione che approfondiremo nel prossimo paragrafo.

5.3.4. *L'animazione socio-culturale di Tonelli, Pollo ed Ellena*

L'“animazione”, un concetto di molta fortuna negli ambienti salesiani degli anni '80, è legato al contesto della seconda metà degli anni '60, nell'epoca della crisi della scuola tradizionale, espressa in Italia con la *Lettera a una professoressa* di Lorenzo Milani.²⁹⁸ In questi anni alcuni insegnanti e uomini di teatro avviarono sperimentazioni teatrali nella scuola dell'obbligo e apparvero anche le prime esperienze di animazione nei quartieri popolari. Il periodo del decollo dell'animazione è il '68 e gli anni immediatamente successivi, quando l'animazione incarna una grande parte della tensione politica dell'epoca. Negli anni '80 l'animazione si sposta verso orizzonti più educativi, collaborando con agenzie istituzionali di educazione e socializzazione.²⁹⁹

La denominazione “animazione” ha avuto successo soprattutto nei Paesi di lingua neolatina,³⁰⁰ assumendo però in ognuno di essi una definizione

²⁹⁷ Per la coeducazione cfr. l'incertezza sulla possibilità di attuarla e, se sì, in che forma e con quali criteri pedagogici, visto che alcune correnti del femminismo preferiscono l'accompagnamento tra donne e considerano la coeducazione come un possibile fattore di oppressione, in C. BARBIERI, *Natura, finalità e criteri della coeducazione, oggi*, in C. SEMERARO (ed.), *Coeducazione e presenza salesiana. Problemi e prospettive*, LDC, Leumann (Torino) 1993, 192-194 e J. SCHEPENS, *Studio introduttivo*, in *Ibid.*, 13-14.

²⁹⁸ Cfr. SCUOLA DI BARBIANA (ed.), *Lettera a una professoressa*. Edizione speciale “quarant'anni dopo”, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 2007.

²⁹⁹ Cfr. M. POLLO, *L'animazione culturale: teoria e metodo*, LAS, Roma 2002, 13-15.

³⁰⁰ Gli autori delle voci sull'animazione nel *Progetto educativo pastorale. Elementi modulari* si confrontano, oltre che con gli autori italiani, con A. Valle della Spagna, con P. Griéger della Francia, J. Limbos del Belgio francofono e A. Beauchamp, R. Graveline, C. Quiviger del Canada francofono. Cfr. M. POLLO - R. TONELLI, *Animazione*, in VECCHI

diversa, che passa dall'educazione informale allo sviluppo delle comunità cittadine, fino ad arrivare a un metodo di educazione olistica. In Francia, invece, sembra che l'animazione si sia autodefinita in continuità con le proposte dell'educazione informale o non formale del passato, risalendo all'educazione popolare dell'Ottocento, che rispondeva alle esigenze della società industriale e che richiedeva tale tipo di approccio, fornendo anche le risorse necessarie.³⁰¹ Spostandoci nel contesto anglosassone, secondo un filone di autori, il corrispettivo del termine "animazione" in inglese sarebbe *community development*, restringendo il significato all'ambito dell'animazione dei quartieri cittadini.³⁰²

Giungendo infine in Italia, nell'animazione si possono distinguere tre filoni principali, per due dei quali fu fondamentale l'azione e il contributo dei salesiani.³⁰³ Il primo filone, anche in senso cronologico, si riferiva al teatro espressivo e all'animazione teatrale, che nacque come mezzo per la liberazione dell'espressività e della fantasia attraverso la festa e il gioco.³⁰⁴ Il secondo filone era quello dell'animazione culturale e i suoi principali autori furono Mario Pollo e il salesiano Riccardo Tonelli, direttore della rivista "Note di Pastorale Giovanile". Il terzo filone, con tratti più sociali, si sviluppò attorno al salesiano Aldo Ellena e alla rivista "Animazione sociale". Ci soffermiamo nell'approfondimento degli ultimi due filoni, perché hanno inciso di più sulla concezione dell'animazione in ambito salesiano e hanno contribuito all'elaborazione di alcuni aspetti della progettazione e della comunità educativo-pastorale.

- PRELLEZO (eds.), *Progetto educativo pastorale*, 309 e A. ELLENA, *Animatori*, in *Ibid.*, 362-363.

³⁰¹ Si notano le attività della *Association Catholique de la Jeunesse française* fondata nel 1886. Gli inizi dell'animazione organizzata risalgono all'inizio del ventesimo secolo con la fondazione della cattolica *Union Nationale des Colonies de Vacances* nel 1909 e la laica *Fédération Nationale des Colonies de Vacances* nel 1912. Nelle attività di animazione si menzionano poi le attività delle organizzazioni dei protestanti, dei socialisti, degli scout etc. Cfr. J.P. AUGUSTIN - J.C. GILLET, *L'animation professionnelle. Histoire, acteurs, enjeux*, Harmattan, Paris-Montréal 2000, 23-40.

³⁰² J.M. BARRADO GARCÍA, *La animación sociocultural, un esfuerzo de aclaración*, in «Documentación Social» 26 (1982) 49, 12.

³⁰³ Cfr. POLLO, *L'animazione culturale*, 12. Mario Pollo aggiunge, inoltre, altri due filoni di animazione: l'animazione all'interno dei villaggi turistici e l'animazione intesa solo come uso di tecniche proprie dell'animazione, ma saranno considerati solo secondari e come derivati dai primi tre filoni.

³⁰⁴ Cfr. la raccolta delle esperienze di animazione teatrale fatte nelle scuole del Piemonte e della Lombardia in F. PASSATORE et al., *Io ero l'albero (tu il cavallo)*, Guaraldi, Rimini 1972.

5.3.4.1. L'animazione culturale di Mario Pollo

In questa concezione «l'animazione culturale è una metodologia formativa globale che mira a una crescita ed evoluzione armonica dell'individuo considerato una unità indivisibile e non una somma di parti o funzioni. Questa crescita o maturazione passa attraverso la presa di coscienza che l'individuo e i gruppi sociali vivono in un mondo simbolico e quindi, primariamente, devono sviluppare la loro capacità di apprendere, utilizzare concretamente e creare sistemi simbolici».³⁰⁵ La definizione ci offre alcuni elementi che costituiscono i nuclei di riflessione della pubblicazione fondamentale di Mario Pollo, *L'animazione culturale: teoria e metodo*, che ha influenzato parzialmente l'antropologia dell'animazione anche all'interno degli ambienti salesiani attraverso la mediazione di Riccardo Tonelli: l'integralità della persona inserita in un mondo simbolico, l'animazione come metodologia formativa integrale, l'interazione tra individui nei gruppi sociali, la comunicazione-creazione e utilizzo di sistemi simbolici e infine la metodologia della ricerca.

L'uomo soggetto e oggetto dell'animazione è concepito, secondo la concezione di Ernst Cassirer, come *animal symbolicum*. Questa si congiunge con la teoria della comunicazione di Bernard Kaplan e la teoria dei sistemi di Ludwig von Bertalanffy, implicante una propria concezione di simbolo, e viene applicata per i "sistemi viventi" di James Miller.³⁰⁶ Da questa antropologia abbastanza eclettica si aspettano risultati pregni di significato: «È convinzione di molti studiosi che l'unico sbocco vero delle scienze umane, se vogliono uscire dalla banalità di molti loro risultati, sia quello di affrontare lo studio dell'*homo symbolicus*. A questo livello, nel territorio unificante della cultura, è possibile poi impostare una corretta prospettiva interdisciplinare».³⁰⁷ Dallo spazio dedicato alle tematiche teorico-filosofiche rispetto a quelle pratico-processuali si nota che l'interesse primario dell'autore è la costruzione della base teorica.³⁰⁸ L'animazione offre, se-

³⁰⁵ M. POLLO, *L'animazione culturale: teoria e metodo. Una proposta*, LDC, Leumann (Torino) 1980, 33.

³⁰⁶ Cfr. i volumi citati nel testo: E. CASSIRER, *Essay on man*, Yale University Press, New Haven 1944; B. KAPLAN, *An approach to the problem of symbolic representation: nonverbal and verbal*, in «Journal of communication» 2 (1961) 52-62 e J.G. MILLER, *Living systems*, McGraw-Hill, New York 1978.

³⁰⁷ POLLO, *L'animazione culturale*, 13. Cfr. anche TONELLI, *Comunità educativa*, in VECCHI - PRELLEZO (eds.), *Progetto educativo pastorale*, 405-406 e POLLO - TONELLI, *Animazione*, in *Ibid.*, 288-293.

³⁰⁸ Cfr. POLLO, *L'animazione culturale*, 15-31.

condo l'autore, un'impostazione globale della metodologia formativa:

È indubbiamente una tipologia assai rozza quella di vedere nell'uomo una sfera di vita affettiva, una di vita intellettuale e infine una di vita sociale. [...] L'animazione culturale tende a superare tutta questa serie di dicotomie che per lungo tempo hanno caratterizzato le scelte umane, del tipo razionalità-emotività, mente-corpo, pensiero-istinto. [...] L'unità dell'uomo] "è garantita dal fatto che egli costruisce e abita mondi simbolici".³⁰⁹

Una concezione integrale dell'uomo ingloba anche la dimensione religiosa, che viene, però, elaborata nelle coordinate tra il misticismo e la scienza. Si parte da Ludwig Wittgenstein affermando i limiti della conoscenza: «C'è veramente l'inesprimibile. Si mostra, è ciò che è mistico... Di ciò di cui non si può parlare si deve tacere».³¹⁰ In seguito, la dimensione religiosa è intesa da Pollo come l'inesprimibile, come un simbolismo di natura non linguistica, e l'animazione come una comunicazione esistenziale, ritenuta uno strumento che «riesca in questa difficile, impossibile operazione»,³¹¹ di esprimere cioè l'inesprimibile. Sintomatica la conclusione nella quale l'autore afferma che nel concreto «non so come essa avvenga per cui accogliendo l'invito di Wittgenstein [...], io di ciò di cui non si può parlare ho già tentato di parlare troppo, taccio».³¹² L'emarginazione della dimensione religiosa nella sfera del mistico è stata una delle ragioni per mettere praticamente l'evangelizzazione diretta fuori gioco come una dimensione problematica, affine al proselitismo. Sarebbe, invece, più accettabile una religiosità generica, una spiritualità della ricerca di senso, un'ermeneutica dell'esperienza spirituale o un'analisi psicologica ed esistenziale delle motivazioni profonde, ecc.

All'interno delle sue pubblicazioni Pollo dedica una parte anche alla programmazione educativa, seguendo un principio generale: «L'anello di congiunzione tra qualsiasi principio e teoria educativa e la sua traduzione in una attività educativa concreta, all'interno di un determinato sistema sociale, è costituito dalla programmazione».³¹³ Si tratta di un'operazione dif-

³⁰⁹ *Ibid.*, 34-35.

³¹⁰ L. WITTGENSTEIN, *Tractatus logico-philosophicus*, in POLLO, *L'animazione culturale*, 67.

³¹¹ POLLO, *L'animazione culturale*, 73.

³¹² *Ibid.* Cfr. l'influenza dell'impostazione di Pollo sul modello antropologico sottostante alla descrizione della dimensione religiosa dell'uomo in POLLO - TONELLI, *Animazione*, in VECCHI - PRELLEZO (eds.), *Progetto educativo pastorale*, 297-298.

³¹³ POLLO, *L'animazione culturale*, 51.

ficile e per «non contraddire una reale pratica di liberazione è necessario che la programmazione non venga realizzata a tavolino dall'animazione o dagli animatori, ma sia costruita dall'animatore insieme al gruppo che è soggetto-oggetto dell'animazione».³¹⁴ Per sfuggire al meccanicismo, e un po' arrampicandosi sugli specchi, l'autore accenna all'esistenza di modelli sistemici della progettazione, senza però indicarne gli autori di riferimento. Egli vuole giustificare la progettazione educativa come compatibile con la concezione dell'animazione culturale, ma non ci offre procedure, modelli o metodologie concrete, rimanendo volutamente a livello dei principi e del generico.³¹⁵

5.3.4.2. Le implicazioni educative dell'animazione di Riccardo Tonelli

Alcune indicazioni di tipo metodologico nella progettazione provengono da Riccardo Tonelli, il quale adoperava i concetti della programmazione e della progettazione nella pastorale giovanile già dal 1968.³¹⁶ L'autore si concentra soprattutto sull'impostazione generale della pastorale giovanile e non sulla metodologia, considerata da lui piuttosto una questione tecnica, che

richiede una competenza tecnica, da acquisire mediante lo studio delle discipline specializzate. [...] Questa fiducia e rispetto degli apparati tecnici rappresenta una precisa esigenza salesiana, come logica conseguenza della consapevolezza che esiste uno stretto rapporto tra educazione (e relative scienze dell'educazione) ed evangelizzazione.³¹⁷

Nonostante l'accentuazione teorica della sua impostazione, egli offre un'interessante elaborazione dei passi della progettazione nel suo articolo

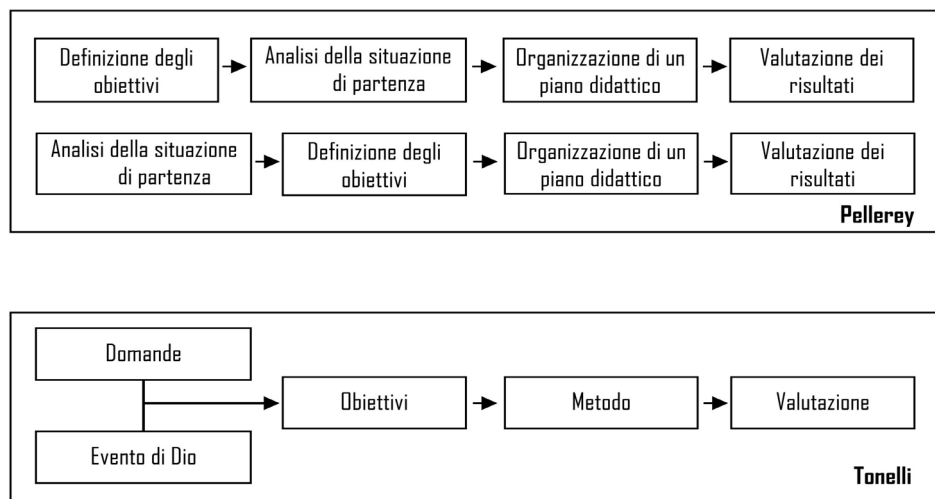
³¹⁴ *Ibid.*, 51.

³¹⁵ *Ibid.*, 66.

³¹⁶ Cfr. la monografia che ha tentato di delineare alcune istanze relative alla programmazione già nella seconda annata della rivista in «Note di Pastorale Giovanile» 2 (1968) 8-9, 4-84 e in particolare R. TONELLI, *Riunioni di verifica*, in «Note di Pastorale Giovanile» 2 (1968) 8-9, 60-65 e ID., *Punti fermi per una programmazione valida*, in «Note di Pastorale Giovanile» 3 (1969) 8-9, 43-59. Per la progettazione cfr. ID., *Un progetto di pastorale giovanile per i giovani d'oggi*, in «Note di Pastorale Giovanile» 13 (1979) 1, 3-21 e ID., *Per fare un progetto educativo*, in «Note di Pastorale Giovanile» 14 (1980) 6, 57-66.

³¹⁷ Cfr. R. TONELLI, *Impostazione della comunità educativa in un contesto pluralista*, in R. GIANATELLI (ed.), *Progettare l'educazione*, 83; POLLO - TONELLI, *Animazione*, in VECCHI - PRELLEZO (eds.), *Progetto educativo pastorale*, 309 e TONELLI, *Comunità educativa*, in *Ibid.*, 415.

già menzionato *Per fare un progetto educativo* del 1980. Parlando dell'educazione alla fede, riprende i due schemi della progettazione menzionati da Michele Pellerey,³¹⁸ cambiando però il punto di partenza.³¹⁹ Lo Schema F riporta il confronto tra i due modelli.



Schema F: L'organizzazione dei momenti della progettazione in Pellerey e in Tonelli.

Tonelli respinge i due schemi di Pellerey per ragioni epistemologiche discutibili, in quanto il primo preferisce l'oggettività, non considerando la situazione, e il secondo favorisce troppo la soggettività. Propone, perciò, un ulteriore "modello ermeneutico". Gli obiettivi e le domande, che scaturiscono dall'analisi della situazione, devono essere letti alla luce dell'"evento di Dio". Tonelli afferma: «Dobbiamo utilizzare la fede come chiave di lettura. Essa non può sostituirsi alle scienze descrittive. Ma queste non possono fare a meno della fede, quando vogliono dirci ciò di cui ha bisogno l'uomo, nel profondo della sua esistenza».³²⁰ L'interpretazione alla luce dell'evento di Dio è importante sia per la lettura della condizione giovanile che per la formulazione degli obiettivi, intesi dall'autore in un rapporto stretto con le verità della fede, «per evitare che la reinvenzione

³¹⁸ Cfr. PELLEREY, *Progettazione didattica*, SEI, Torino 1979, 38.

³¹⁹ Cfr. TONELLI, *Per fare un progetto educativo*, 60.

³²⁰ TONELLI, *Per fare un progetto educativo*, 61.

degli obiettivi si concluda nello svuotamento e nella riduzione antropologica dell'evento di Dio». ³²¹ Come negli altri contributi di Tonelli, la teorizzazione pastorale rimane sul livello dell'enunciazione dei principi senza scendere al livello metodologico del "come realizzare" tale interpretazione alla luce dell'evento di Dio.

Tonelli, nel suo impegno di quattro decenni come direttore della rivista "Note di Pastorale Giovanile", produsse tantissime riflessioni su tanti campi connessi con la pastorale giovanile. Non essendo un tipico autore di pedagogia salesiana, ma piuttosto un teologo pastorale "in generale", non intendiamo proporre una sintesi del suo pensiero, ma ci soffermiamo sul tema fondamentale per il periodo che stiamo considerando: il rapporto tra educazione ed evangelizzazione, che per lui va concepito attorno al nodo dell'animazione. ³²² Come afferma lui stesso nella valutazione dei quarant'anni del suo impegno, le prime riflessioni nel post '68 partivano dal negativo e dal problematico per poi andare al positivo e al propositivo. Contrapponendosi ai modelli di ispirazione ricaldoniana, Tonelli afferma la forza dell'evento dell'incarnazione – Dio si fa uomo in Gesù – che si traduce successivamente in due criteri fondamentali per un rinnovamento della pastorale giovanile postconciliare:

Il primo riguarda il significato teologico della *vita quotidiana*, il grande sacramento della presenza e dell'incontro con Dio, in Gesù. Dalla parte della vita è stato possibile riformulare un serio progetto di spiritualità e riscrivere, almeno a grandi tratti, il percorso sacramentale e celebrativo. Il secondo chiama in causa con forza l'*urgenza dell'educazione*, proprio nella sua dimensione persino teologica. La vita è sacramento dell'incontro con Dio quando è autentica, costruita ed espressa secondo il progetto di Dio, incontrato in Gesù. [...] L'educazione rappresenta lo strumento privilegiato attraverso cui possiamo restituire ad ogni persona la qualità della propria vita. ³²³

Da un modello preconciliare moralistico, volontaristico, sacramentalistico e gerarchico si sviluppa, per reazione, un modello inclusivo, egualitario, graduale, umanistico ed educativo. La scelta dell'educazione era percepita da Tonelli come «un'espressione concreta del nostro amore alla

³²¹ *Ibid.*

³²² Cfr. ad es. la sintesi emblematica del pensiero di Tonelli sul rapporto tra educazione ed evangelizzazione nel 7° Quaderno dell'animatore che riassume tutti i temi portanti, in R. TONELLI, *La scelta dell'animazione nell'educazione alla fede*, LDC, Leumann (TO) 1983, 1-32.

³²³ R. TONELLI, *Ripensando quarant'anni di servizio alla pastorale giovanile*, intervista a cura di Giancarlo De Nicolò, in «Note di Pastorale Giovanile» 43 (2009) 5, 18.

vita e del nostro servizio alla maturazione della vita dei giovani». ³²⁴ È interessante analizzare la definizione di educazione che deriva da questi presupposti: «Educare significa, dalla prospettiva della vita, istituire una relazione attraverso cui soggetti diversi, felici di essere diversi, si scambiano esperienze e ragioni di speranza, per restituirsi reciprocamente quella gioia di vivere, quella libertà di sperare e quella capacità di essere protagonisti della propria esistenza, che molto spesso ci sono violentemente rubate dai modelli culturali dominanti». ³²⁵

In continuità con l'impostazione di Mario Pollo, la dimensione dell'evangelizzazione è vista sotto la prospettiva del "mistero", di cui non si può parlare troppo e che non è traducibile concretamente: «La fede viene dall'esperienza del mistero». Nell'epistemologia di Tonelli, l'educazione ha la forza della concretezza fidandosi nella sua forza trasformante. L'evangelizzazione, invece, ha le mani legate dall'inesprimibile, dal mistico, dalla necessaria pre-evangelizzazione, dal rispetto della crescita concreta del giovane e dal pericolo di essere proselitisti alla vecchia maniera. E quindi si concretizza con la "sacramentalità diffusa nel quotidiano" realizzata dai processi educativi.

Anche se Tonelli dichiara che uno dei limiti è il gioco del "prima" e del "dopo" nel rapporto tra educazione ed evangelizzazione, comunque prevede che: «di solito, l'educazione precede l'evangelizzazione. Sempre l'accompagna. Spesso ritorna con forza dopo le prime esperienze di immersione nel mistero». ³²⁶ Per Tonelli l'animazione si colloca qui come un'ispirazione che non è solo una tecnica strumentale, ma una scommessa globale sull'uomo e un progetto complessivo per la sua maturazione. All'interno del rapporto tra educazione ed evangelizzazione,

l'animazione, come modo globale di realizzare l'educazione, diventa il luogo in cui si ripensano e si concretizzano i problemi, le prospettive e le scelte tipiche dell'educazione alla fede. E, nello stesso tempo, attraverso il dialogo con le esigenze irrinunciabili dei processi che riguardano la trasmissione della fede, l'animazione può comprendersi meglio e riformularsi in termini più adeguati, pur restando un processo autonomo, orientato ad altre finalità e ad altre dimensioni della vita dell'uomo. ³²⁷

Vista l'impostazione, Tonelli con molta onestà riconosce il limite più

³²⁴ *Ibid.*, 28.

³²⁵ *Ibid.*

³²⁶ *Ibid.*, 42.

³²⁷ *Ibid.*, 44.

grave del lavoro fatto in questi anni: nel progetto di pastorale giovanile si è spesso rimasti solo alle premesse (epistemologiche e relativamente generiche).³²⁸ I frutti della sua proposta sono, a nostro avviso, legati al momento storico che ha favorito l'associazionismo spontaneo dei giovani, la valorizzazione educativa del gruppo e delle sue dinamiche, la volontà d'impegno per la trasformazione del mondo che si traduceva nell'impegno di volontariato. Non per ultimo, gli itinerari dell'educazione alla fede, promossi anche dal nostro autore, hanno portato diverse ispezioni a sviluppare una proposta educativa che rispettava le fasce di età con i relativi compiti evolutivi.

Concludendo si può affermare che, soprattutto in ambito oratoriano, la proposta dell'animazione dei gruppi poteva riuscire, a condizione di essere congiunta con la formazione sistematica tra pari degli animatori-educatori, all'interno di una CEP funzionante, corresponsabile e governata con il criterio della continuità. In ambito scolastico, molto forte in diverse regioni della Congregazione, l'animazione non si sviluppò come un metodo educativo globale, riducendosi generalmente all'animazione dei singoli eventi e feste che contraddistinsero l'anno pastorale. Di qui sorge, probabilmente, la critica del CG25 alla pastorale degli eventi e la necessità di una logica più processuale.³²⁹

5.3.4.3. L'animazione sociale di Aldo Ellena

Un terzo tipo di proposta si è articolato attorno alle attività del salesiano Aldo Ellena, laureato in Filosofia a Torino e in Teologia all'Università Pontificia Gregoriana, insegnante e animatore culturale nel capoluogo piemontese negli anni '50 e '60, fondatore della rivista "Animazione sociale" a Milano nel 1971 e autore, nel *Progetto educativo pastorale. Elementi modulari*, del modulo sugli animatori. Le sue riflessioni sull'animazione sono strettamente connesse con le esperienze di animazione e di formazione degli animatori,³³⁰ diventate poi oggetto di studio nei primi *Quaderni di animazione sociale*. Ellena aveva affrontato precedentemente tematiche di

³²⁸ Cfr. *Ibid.*, 44-45.

³²⁹ Cfr. CG25 (2002) nn. 37, 44 e 47.

³³⁰ Cfr. G. CONTESSA - A. ELLENA - R. SALVI, *Animatori del tempo libero*, Società Editrice Napoletana, Napoli 1979; G. CONTESSA - A. ELLENA, *Animatori di quartiere*, Società Editrice Napoletana, Napoli 1980 e P.G. BRANCA - G. CONTESSA - A. ELLENA, *Animare la città*, Istituto di Scienze Amministrative e di promozione sociale, Milano 1982.

natura sociologica, politica e antropologica con la traduzione e cura della *Psicologia dei leaders* di Harroux e Praet, dell'*Enciclopedia Sociale*, del *Dizionario di Sociologia* e dei due volumi sulla *Presenza educativa*.³³¹

Guardando più da vicino i primi tre *Quaderni di animazione sociale* si nota l'interesse per l'animazione, intesa come pratica sociale che «si propone di far prendere coscienza e far sviluppare le potenzialità latenti, represses o rimosse di un individuo, di un gruppo o di una comunità».³³² L'animazione viene proposta, inoltre, non come una nuova professione specifica e neanche come un modo esteriore di fare, ma come un «modo nuovo di assumere un profilo professionale in una società in cambiamento».³³³ Le attività dell'animazione vengono descritte nelle aree della fisicità, della socialità, dell'espressività e della creatività. Nei *Quaderni* il tema dell'animazione viene connesso con i temi del volontariato, del tempo libero, dei valori, dell'impegno nel territorio, della partecipazione, del gruppo e della massa. In Ellena emerge soprattutto un'attenzione particolare alla formazione degli animatori, sintetizzata appunto nel modulo da lui curato nell'enciclopedico "Progetto Educativo Pastorale" editato da Vecchi e PELLEZO.

Nella teoria dell'animazione sociale di Ellena, rispetto a Tonelli e Pollo, è evidente la finalità pratica dell'animazione, vista come metodologia formativa e socialmente trasformativa. Le esperienze delle équipes che si riunivano attorno a lui nel progettare, realizzare e valutare sia la formazione degli animatori sia gli interventi nel quartiere, rendono le sue proposte operative e metodologicamente più stimolanti. L'aspetto mancante è costituito dall'assenza di un quadro di riferimento antropologico più ampio e cristianamente ispirato. Nella proposta di Ellena l'animazione sembra troppo legata alla trasformazione della società e le manca una visione più lungimirante che potrebbe renderla attuale anche fuori del contesto degli anni caldi del postconcilio.

Nonostante i limiti menzionati, osservando l'applicazione concreta dell'animazione che si è realizzata nei quartieri popolari nel caso di Ellena e nei gruppi giovanili nel caso di Tonelli, si può cogliere una rile-

³³¹ Cfr. H. HARROUX - J. PRAET, *Psicologia dei leaders*, SEI, Torino 1957; A. ELLENA (ed.), *Enciclopedia sociale*, vol. 1: *Introduzione ai problemi sociali*, Paoline, Roma 1958; F. DEMARCHI - A. ELLENA (eds.), *Dizionario di Sociologia*, Paoline, Roma 1976 e A. ELLENA (ed.), *Presenza educativa*, 2 voll., LDC, Leumann (TO) 1976-77.

³³² CONTESSA - ELLENA - SALVI, *Animatori del tempo libero*, 132.

³³³ CONTESSA - ELLENA, *Animatori di quartiere*, 91. Cfr. anche ELLENA, *Animatori*, in VECCHI - PELLEZO (eds.), *Progetto educativo*, 355 e 357.

vante novità metodologica. Si tratta delle dinamiche di gruppo che, anche se vissute nel particolare contesto postconciliare italiano degli anni '60 e '70, costituiscono l'apporto indiretto più significativo alla metodologia del PEPS,³³⁴ che equilibra l'implicito individualismo della proposta di Stenhouse e di altri progettisti dei curricula, concentrati sull'insegnante singolo e non sulla comunità educativa.

Oltre all'accentuazione del ruolo del gruppo e della comunità nel processo educativo e progettuale si può accogliere l'invito (ma non la concretizzazione) di Tonelli sull'importanza del momento ermeneutico nella progettazione. L'interpretazione della situazione e degli obiettivi attraverso lo sguardo della fede è, per ovvie ragioni, un'attenzione mancante nelle teorie curriculari, ma è richiesta dal legame di fondo tra educazione ed evangelizzazione all'interno del PEPS.³³⁵

5.3.5. La scissione metodologica tra la religione e l'educazione

Prima del Vaticano II, lo sguardo integrante e fondante della *philosophia perennis* e della teologia neoscolastica collegata teneva insieme l'impostazione pedagogica di Ricaldone e del primo Braido nell'apertura alle diverse pedagogie e alle loro metodologie. Nel postconcilio, invece, le scienze umane si percepiscono relativamente autonome dalla teologia,³³⁶ portando nell'ambito metodologico diversi approcci e logiche. Il fatto è evidente soprattutto nell'ambito progettuale, all'interno del quale viene data priorità al trovare le risposte operative ai bisogni concreti cercati attraverso il metodo tecnico della progettazione, mentre la teoria appare più tardi solo nella posizione di una "teoria della prassi" o di un "quadro di riferimento" spesso non troppo organico.

In questo senso è ovvio che nel postconcilio non poteva esserci "una" metodologia educativa salesiana e si è dovuto introdurre la logica dell'educazione per dimensioni, ognuna con i suoi contenuti e metodi preferiti.³³⁷ Le dichiarazioni *ex post* sulla necessità di integrare le dimensioni sono

³³⁴ Cfr. l'accentuazione del principio comunitario in TONELLI, *Comunità educativa*, in VECCHI - PRELLEZO (eds.), *Progetto educativo*, 399-417.

³³⁵ Cfr. CG21 (1978), n. 13.

³³⁶ Cfr. *Gaudium et spes*, n. 36; *Gravissimum educationis*, n. 10 e *Apostolicam actuositatem*, n. 7.

³³⁷ Cfr. DICASTERO PG, *Elementi e linee*, Sussidio 2 e le pubblicazioni successive del Dicastero.

servite spesso solo come rimedio impossibile a una mentalità non integrata. Anche all'interno della riflessione sull'educazione nell'UPS si mette da parte la "pedagogia" e si preferiscono le "scienze dell'educazione" come concetto multidisciplinare che spesso ha avuto l'interdisciplinarietà solo come riferimento ideale.³³⁸ È comprensibile che negli "anni caldi" si declinasse "interdisciplinarietà" ma si intendesse "autonomia", cosicché le discussioni epistemologiche erano influenzate dalle questioni organizzative dell'Università o della Facoltà di Scienze dell'Educazione. L'orizzonte culturale della trilogia *Educare* degli anni '50 scomparso definitivamente e i tentativi di riflessione degli anni '80, come il *Progetto Educativo Pastorale*, rivelano piuttosto la bravura dei singoli che una visione elaborata unitariamente.

L'applicazione di questa autonomia diventa paradigmatica nel campo preferito da Ricaldone che è la catechetica. Cesare Bissoli, biblista e studioso di catechetica, spiega emblematicamente la sua impostazione, che è stata seguita per diversi decenni, in questo modo:

Dalla Parola di Dio (Bibbia) si può ricavare una pedagogia, intesa però non come un insieme di indicazioni specifiche eguali per tutti (insomma delle ricette pronte all'uso), bensì come una modalità globale, o meglio uno spirito, delle motivazioni fondanti, dei perché profondi con cui pensare e fare educazione. Ciò vale del resto anche per le cosiddette "realtà terrestri", quali il potere politico, la polis e il suo governo, l'economia, la bioetica, ecc. *Non dunque come si educa, ma perché si educa, sta al cuore della rivelazione biblica.*³³⁹

L'Autore reagisce giustamente ad una riduttiva percezione del Vangelo come ricettario, ma nell'argomentazione nega la possibilità di ricavare delle indicazioni metodologiche dalla rivelazione cristiana. Il nominalismo del "metodo del Vangelo" di Ricaldone, che ha battezzato la metodologia attivistica, sembra essere svelato e la strada è aperta a tutte le metodologie scientifiche, didattiche ed educative del momento. La forza ordinatrice del principio della "religione" nel sistema di Ricaldone, con tantissime applicazioni minuziose, è saltata poi per la crisi del "collegio salesiano" sia nella

³³⁸ Sono interessanti e rivelanti le discussioni interminabili del Collegio dei docenti dell'Istituto Superiore di Pedagogia (dal 1973 Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'UPS) sul principio dell'interdisciplinarietà. Cfr. ad es. *Verbali Collegio di Facoltà 1971-75* in *Archivio FSE*.

³³⁹ C. BISSOLI, *Bibbia e Pastorale Giovanile*. Intervista a Cesare Bissoli a cura di Giancarlo De Nicolò, in «Note di Pastorale Giovanile» 42 (2008) 7, 20. Per una visione più approfondita cfr. C. BISSOLI, *Bibbia e educazione. Contributo storico-critico ad una teologia dell'educazione*, LAS, Roma 1981.

percezione dei salesiani che nella percezione degli allievi.³⁴⁰ Il modello del collegio salesiano come una istituzione “totale”, che permetteva delle integrazioni tra diverse dimensioni e metodologie, non è più ritenuto adatto alle esigenze dei tempi, mentre viene rivalorizzata la struttura e lo stile dell’oratorio come insieme più fluido di diverse “istituzioni”: «Si rivolgano cure specialissime all’opera “primordiale” dell’oratorio [...] perché riesca ad attrarre e servire il maggior numero di giovani, con varietà di istituzioni (centri giovanili, clubs, associazioni varie, corsi, scuole serali...)».³⁴¹ L’aggiornamento della metodologia educativa nell’oratorio è andato successivamente nella direzione dell’animazione, intesa come metodologia educativa graduale, rispettosa, ma anche come un metodo di governo distribuito e partecipativo.

Gli aspetti dell’educazione metodologicamente più concreti rientravano nel contenitore della “progettazione”, che era, però, influenzata da una riduttiva antropologia sottostante. Dallo studio degli autori che ispiravano il modello del PEPS emerge l’immagine dell’uomo legato alla progettazione didattica per obiettivi, che a sua volta dimostra forti dipendenze con il *management by objectives*.³⁴² Peter Drucker, l’autore più significativo di *management per obiettivi* dell’epoca, definisce la sua filosofia dell’agire come una filosofia che trasforma i bisogni oggettivi in obiettivi dell’agire. L’uomo è concepito semplicemente come un essere libero e razionale che decide di attuare un obiettivo che non è imposto da altri ma rispecchia un bisogno reale. La successiva realizzazione dell’obiettivo avviene soprattutto attraverso lo strumento del controllo di sé.³⁴³ La concezione della progettazione per obiettivi cercava di coinvolgere gli attori nel processo decisionale della formulazione degli obiettivi fatta in squadra, superando la tradizionale fedeltà ai compiti assunti e l’obbedienza alle gerarchie. Questa tendenza, particolarmente sentita nelle organizzazioni laiche, ha trovato sintonia con il mondo salesiano che usciva dalla collegializzazione, lasciando la “religione” e l’“evangelizzazione” nel contenitore innocuo di una “dimensione”.

³⁴⁰ Cfr. P.G. GRASSO, *La Società Salesiana tra il passato e l’avvenire. Risultati di un’inchiesta tra ex allievi salesiani*, Edizione extra-commerciale riservata, PAS, Roma 1964, 45-152.

³⁴¹ CG19 (1965), 103.

³⁴² Cfr. l’analisi più approfondita in VOJTÁŠ, *Progettare e discernere*, 113-149.

³⁴³ Cfr. P.F. DRUCKER, *Management. Tasks, Responsibilities, Practices*, Truman Talley Books, New York 1986 che riprende molte istanze dalla sua precedente pubblicazione importante *The Practice of Management*, Harper&Row, New York 1954.

L'immagine dell'uomo "moderno" che pensa razionalmente, traduce i bisogni in obiettivi e agisce attraverso lo sforzo della volontà e dell'auto-controllo, è passata nella progettazione salesiana attraverso l'idea dell'agire razionale che segue una linearità di azione (situazione, obiettivo, mezzo, verifica) e la divisione della crescita in dimensioni che vanno progettate autonomamente (educazione, evangelizzazione, associazionismo, vocazione). Questa antropologia ha fatto rientrare nell'educazione salesiana un impianto reattivo (verso le situazioni) e indifferente (verso le singole persone) sotto spoglie diverse. In linea di principio non importano le persone, ma le grandi coordinate, i bisogni demografici e il raggiungimento degli obiettivi derivanti da essi.

La pedagogia vocazionale è un altro campo all'interno del quale è evidente il disagio del rapporto tra la metodologia educativa e la "religione". La "vocazione" si declina come "progetto di vita" spostando gli accenti dal seguire una vocazione al creare un progetto, dalla fedeltà alle coordinate della chiamata alla vita autentica di un progetto di vita. Interessante in questo senso è l'enunciato del CG21 circa la pedagogia vocazionale: «la scoperta della propria chiamata, l'opzione libera e riflessa d'un progetto di vita, costituisce la meta e il coronamento di ogni processo di maturazione umana e cristiana»,³⁴⁴ che si può interpretare (almeno) in due modalità. La prima è piuttosto conoscitiva e annuncia l'importanza della vocazione all'interno dei processi di maturazione. La seconda modalità è più educativo-pratica: se la scoperta della chiamata è un coronamento, non costituisce, ovviamente, il punto di partenza. Non conviene che l'educatore cominci da subito a mettere in atto delle strategie vocazionali, in quanto ci sono passi antecedenti da rispettare. Questi antecedenti sono almeno i due menzionati: la crescita nella libertà e i criteri riflessivo-culturali del progetto di vita.

Nella seconda modalità interpretativa si entra in una logica di posticipazione operativa e nel gioco di un'educazione che viene "prima" e di altre dimensioni che vengono "poi". La logica delle "fasi" è presente anche nei sussidi del Dicastero per la pastorale giovanile. Quando si affronta il tema dell'orientamento vocazionale esplicito, prima viene la fase di disponibilità, poi una fase di esame e infine la scelta vocazionale.³⁴⁵ Infatti, la posizione poco integrata della dimensione vocazionale all'interno del progetto educativo pastorale si nota in diverse pubblicazioni sia ufficiali che

³⁴⁴ CG21 (1978), n. 106.

³⁴⁵ Cfr. DICASTERO PG, *Elementi e linee*, Sussidio 2, 48-49.

di studio, nell'ultimo ventennio del ventesimo secolo. Nella terza serie dei sussidi che trattano il PEPS negli oratori, nelle scuole e nelle parrocchie salesiane, l'area vocazionale, ridotta ad alcune frasi, viene praticamente emarginata. Il sussidio successivo che, uscito nel 1981, tratta invece dei *Lineamenti essenziali per un Piano Ispettoriale di Pastorale Vocazionale*, colma questa lacuna, ma nell'ottica di una categoria pastorale separata, organizzata a parte e progettata centralmente dall'ispettorato.³⁴⁶ La responsabilità dell'animazione vocazionale è affidata di principio all'ispettore e al direttore; in concreto a un animatore vocazionale a livello ispettorale e anche locale, una figura che nella maggioranza dei contesti locali non ebbe una concretizzazione significativa. A livello di opere, l'unica struttura che metteva in atto primariamente una logica vocazionale era l'aspirantato, che si trovava generalmente in crisi per le stesse ragioni che avevano portato alla crisi dei collegi.

Negli anni attorno al CG23, che riprende il tema dell'educazione alla fede, possiamo assistere ad uno spostamento di significati attorno alla dimensione vocazionale. Da una vocazione intesa come scelta dello stato di vita si passa alla vocazione come personalizzazione della fede. Nella sintesi della *Pastorale Giovanile Salesiana* del 1990 si parla della vocazione su quattro livelli: umano, battesimale, salesiano e personale, che include la scelta di un progetto di vita concreto.³⁴⁷ La metodologia educativa e vocazionale preferita sembra essere il volontariato e l'impegno per la trasformazione del mondo. In questa direzione si muove il CG23 quando nomina "l'impegno e la vocazione nella linea della trasformazione del mondo" come una delle quattro aree di maturazione cristiana.³⁴⁸ Nello stesso Capitolo si menzionano i nuclei della spiritualità giovanile salesiana. Non essendoci un nucleo esplicitamente "vocazionale", si propongono la personale "amicizia con il Signore Gesù" e il "servizio responsabile".³⁴⁹

In seguito al CG23, negli anni '90 si introduce anche il concetto degli itinerari personali dell'educazione alla fede. Un esempio di pensiero su questa scia è la riflessione di Jacques Schepens che fa dell'individualizzazione la chiave del ripensamento postconciliare dell'educazione salesiana. La sua proposta pedagogica ruota attorno all'individualizzazione emotiva, razionale, morale e del senso ultimo della vita dei giovani. Nell'ul-

³⁴⁶ Cfr. DICASTERO PG, *Lineamenti essenziali per un Piano Ispettoriale di Pastorale Vocazionale*, Sussidio 4.

³⁴⁷ Cfr. DICASTERO PER LA PG, *Pastorale giovanile salesiana*, 72-73.

³⁴⁸ Cfr. CG23 (1990), nn. 116ss.

³⁴⁹ Cfr. *Ibid.*, nn. 161ss.

tima dimensione, incentrata sul senso della vita, ci si pone la domanda: «In che modo l'io nell'enunciato "io credo" può crescere e diventare un io personale?»³⁵⁰ che lascia la fede e la vocazione in un orizzonte di autotrascendenza, di mistero e di simbolicità senza una chiamata personale da parte di Dio.

Il tema della vocazione, con l'influsso delle logiche menzionate della *progressività*, delle *dimensioni*, degli *ambienti specializzati* e della *personalizzazione* è stato trattato come una categoria "speciale" e non "centrale" anche nelle riviste specializzate. Si possono analizzare gli indici di "Note di Pastorale Giovanile" nel periodo dal 1967 al 1997 per l'ambito della pastorale giovanile e di "Orientamenti Pedagogici" tra il 1954 e il 1988 per l'ambito più esplicitamente educativo. Negli indici del primo trentennio della prima rivista la proposta vocazionale non rientra né nelle scelte di fondo né nel progetto concreto. Verso la fine dell'elenco delle voci nella categoria "L'attenzione verso categorie speciali di destinatari" si ritrova il concetto, strutturato nella logica della personalizzazione tra orientamento, professione e vocazione.³⁵¹ Nella seconda rivista pedagogica la vocazione non rientra neanche nell'indice delle materie o dei settori. I pochi articoli che trattano la tematica, la intendono prevalentemente come vocazione ecclesiastica-religiosa-sacerdotale e adottano una prospettiva medica, psicologica o pedagogica approfondendo i presupposti caratteriali, gli aspetti motivazionali, il processo di discernimento e le metodologie formative dei religiosi.³⁵²

Il concetto della vocazione non è uno dei punti forti all'interno dell'animazione culturale di Tonelli. Dagli obblighi di una "religione" preconcepita come moralizzante e pesante si passa al concetto di "spiritualità" più universalistico ma anche più generico. Il compito dell'educatore sarebbe soprattutto quello di "incarnarsi", di accettare incondizionatamente il giovane. Soprattutto nelle proposte educativo-pastorali legate alla teoria dell'animazione si propone una concezione integrale dell'uomo che però ingloba la sua dimensione religiosa-spirituale nelle coordinate tra il

³⁵⁰ Cfr. J. SCHEPENS, *Die Pastoral in der Spannung: Zwischen der christlichen Botschaft und dem Menschen von heute*, Don Bosco, München 1994 e poi sviluppato in Id. - R. BURGGRAEVE, *Emotionalität, Rationalität und Sinnggebung als Faktoren christlicher Werterziehung. Eine Interpretation des pädagogischen Erbes Don Boscos für heute*, Don Bosco, München 1999.

³⁵¹ Cfr. *Indice NPG 50 anni: Voci tematiche - Autori - Dossier*, in bit.ly/npg-it-indice.

³⁵² Cfr. gli indici analitici inerenti al tema: *Vocazione*, in «Orientamenti Pedagogici» 10 (1963) 6, 1165; *Vocazione*, in «Orientamenti Pedagogici» 25 (1978) 1313 e *Vocazioni*, in «Orientamenti Pedagogici» 35 (1988) 6, 1092.

misticismo, il soggettivismo e la scienza. Nel 1981, durante i *Colloqui* sulla vocazione salesiana, Tonelli riprende l'antropologia simbolica e l'atteggiamento di silenzio non argomentativo wittgensteiniano,³⁵³ proponendo una logica esperienziale dell'accoglienza incondizionata che crea le condizioni per poter narrare la storia di Gesù.³⁵⁴ Alla fine dell'intervento egli riprende un concetto di vocazione cristiana finendo emblematicamente così:

L'accoglienza è quindi il luogo in cui si sviluppa quel processo di educazione liberatrice che restituisce ad ogni giovane la propria vita, lo libera dall'alienazione e lo rende protagonista della propria e altrui liberazione. L'accoglienza è il luogo in cui si opera per la salvezza. La comunità accoglie incondizionatamente per testimoniare con i fatti la radicale dignità di ogni persona. E sollecita, nella accoglienza, a vivere la dignità riconquistata come responsabilità nei confronti di sé, degli altri e della storia. L'accoglienza è il luogo della e la condizione della formazione: il luogo di una intensa, affascinante, esperienza vocazionale, fino alla sua eventuale radicalizzazione nella consacrazione e nel ministero ordinato.³⁵⁵

³⁵³ Cfr. R. TONELLI, *Accoglienza e formazione dei giovani nella comunità*, in F. DESRAMAUT - M. MIDALI, *La vocazione Salesiana*. Colloqui sulla vita salesiana Barcelona (Spagna) 23-28 agosto 1981, LDC, Leumann (TO) 1982, 203-204 e 207. Interessanti da notare sono i feedback immediati sull'intervento di Tonelli che reagiscono circa il genericismo della proposta. Cfr. *Ibid.* 217.

³⁵⁴ Cfr. *Ibid.*, 207-212.

³⁵⁵ *Ibid.*, 215.

5.4. Strumenti e risorse

5.4.1. Tabella cronologica

<i>storia mondiale</i>	<i>storia salesiana</i>	<i>pubblicazioni di pedagogia salesiana</i>
primavera di Pechino di Deng Xiaoping	1977	Egidio Viganò eletto rettor maggiore al CG21. Juan Vecchi consigliere PG
Giovanni Paolo II eletto papa	1978	sviluppo del PEPS con le pubblicazioni del Dicastero PG : sussidio 1. metodologia, 2. elementi,
<i>Catechesi tradendae</i> di Giovanni Paolo II	1979	3. ambienti, 4. past. vocazionale Corallo , <i>Il metodo edu.sal.</i> ; Pellerey , <i>Progettazione...</i>
Solidarność in Polonia, movida madrileña	1980	Viganò, <i>Il nostro impegno africano</i> Gianatelli (ed.), <i>Progettare l'educazione oggi con DB</i>
	1981	erezione Istituto Storico Salesiano Pollo , <i>L'animazione culturale: teoria e metodo</i>
	1982	approvazione Costituzioni FMA Braido , <i>Breve storia del "Sistema preventivo"</i>
promulgato nuovo <i>Codice di diritto canonico</i>	1983	Tonelli , <i>La scelta dell'animazione nell'educazione alla fede</i>
Giubileo dei Giovani - inizio GMG	1984	Vecchi-Prellezo (eds.), <i>Progetto Educativo Pastorale</i>
Perestrojka dell'Unione Sovietica	1985	<i>Formazione dei SDB. Ratio Fundamentalis Institutionis et Studiorum</i>
disastro nucleare di Chernobyl	1986	approv. Regolamento Cooperatori Vecchi , <i>Il progetto educativo pastorale</i>
la popolazione mondiale supera i 5 miliardi	1987	Vecchi-Prellezo , <i>Prassi edu.past. e scienze dell'edu.</i>
	1988	Centenario: nascita MGS: convegni: <i>Don Bosco nella storia: Verso l'edu. della donna oggi</i>
caduta del muro di Berlino	1989	DB "padre e maestro della gioventù" Tonelli , <i>Itinerari per l'educazione dei giovani alla fede</i>
Iraq invade Kuwait	1990	CG23 (tema: educazione dei giovani alla fede), Dicast.PG , <i>Pastorale giovanile salesiana</i>
prima pagina del world wide web	1991	Viganò , <i>Nuova evangelizzazione</i> , Vecchi , <i>Pastorale, educazione, pedagogia</i>
pubblicato <i>Catechismo della Chiesa Cattolica</i>	1992	Viganò , <i>Nuova educazione</i> Braido (ed.), <i>Don Bosco educatore. Scritti e testimon.</i>
	1993	erezione circoscrizione Europa Est Colombo , <i>Educazione all'amore come coeducazione</i>
l. Mandela vince le elezioni - fine dell'apartheid	1994	Van Looy , <i>Il Progetto Edu.Past. nelle Ispettorie</i>
finisce la guerra nella ex-Jugoslavia	1995	prime presenze in 7 nazioni nuove Vecchi , <i>Il sistema preventivo esperienza di spiritualità</i>
termina la guerra civile nel Ruanda	1996	Juan Vecchi eletto rettor maggiore al CG24 (tema: salesiani e laici)
pubblicato il primo volume di <i>Harry Potter</i>	1997	nasce la rete IUS (edu.superiore) Vecchi , <i>Io per voi studio. La preparazione dei confratelli</i>
fondazione di Google	1998	SDB-FMA, <i>Per un cammino di collaborazione; Pastorale Gio.Sal. Quadro di riferimento</i> (1.ed)
	1999	erezione ispettorie del Vietnam Braido , <i>Prevenire non reprimere</i>
Putin presidente della Russia	2000	canonizzazione Versiglia-Caravario <i>Pastorale Giovanile Sal. Quadro di riferimento</i> (2.ed)
attacco alle torri gemelle (New York)	2001	
inizia la circolazione dell'€, moneta UE	2002	Pascual Chávez eletto rettor maggiore al CG25 (tema: comunità salesiana oggi)

5.4.2. Bibliografia selezionata

- BISSOLI C., *Bibbia e educazione. Contributo storico-critico ad una teologia dell'educazione*, LAS, Roma 1981.
- BRAIDO P., *Esperienze di pedagogia cristiana nella storia*, 2 vols., LAS, Roma 1981.
- BRAIDO P., *Pedagogia perseverante tra sfide e scommesse*, in «Orientamenti Pedagogici» 38 (1991) 899-914.
- BRAIDO P., *Una svolta negli studi su don Bosco*, in «Ricerche Storiche Salesiane» 10 (1991) 355-375.
- BRAIDO P. (ed.), *Don Bosco educatore. Scritti e testimonianze*, LAS, Roma 1992.
- BRAIDO P., *Breve storia del "Sistema preventivo"*, LAS, Roma 1993.

- CAPITOLO GENERALE 21 DELLA SOCIETÀ SALESIANA, *Documenti Capitolari*, SDB, Roma 1978.
- CAPITOLO GENERALE 22 DELLA SOCIETÀ DI SAN FRANCESCO DI SALES, *Documenti*, SDB, Roma 1984.
- CAPITOLO GENERALE 22 SDB, *Sussidi. Contributi di studio su Costituzioni e Regolamenti SDB*, 2. vols., SDB, Roma 1982.
- CAPITOLO GENERALE 23 DEI SALESIANI DI DON BOSCO, *Educare i giovani alla fede. Documenti Capitolari*, SDB, Roma 1990.
- CAPITOLO GENERALE 24 DEI SALESIANI DI DON BOSCO, *Salesiani e laici: Comunione e condivisione nello spirito e nella missione di don Bosco. Documento Capitolare*, SDB, Roma 1996.
- CAPRILE C., *Il sinodo dei vescovi 1977. IV Assemblea generale*, Civiltà Cattolica, Roma 1978.
- CASTAGNO M., *Parole che giungono al cuore con il sapore di Mornese. Circolari di madre Marinella Castagno 1984-1996*, a cura di E. Rosso, Istituto FMA, Roma 2008.
- COLOMBO A. (ed.), *Verso l'educazione della donna oggi. Atti del Convegno Internazionale promosso dalla Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione "Auxilium", Frascati 1° - 15 agosto 1988*, LAS, Roma 1989.
- COLOMBO A., *Educazione all'amore come coeducazione*, in *Educare all'amore. Atti della XVI Settimana di spiritualità per la Famiglia Salesiana*, SDB, Roma 1993, 97-127.
- COLOMBO A., *In comunione su strade di speranza. Circolari di madre Antonia Colombo (1996-2008)*, a cura di F. De Vietro, Paoline, Roma 2009.
- COSTA G., *Pastorale giovanile in Italia. Un dossier*, La Rocca, Roma 1981.
- DHO G. (ed.), *Capitolo Generale XXI della Società Salesiana. La riduzione allo stato laicale dei sacerdoti nella Congregazione Salesiana. Presentazione analitica del fatto e delle motivazioni*, [s.e.], Roma 1977.
- DICASTERO PER LA FAMIGLIA SALESIANA SDB, *La carta di comunione nella Famiglia Salesiana di Don Bosco*, [s.e.], Roma 1995.
- DICASTERO PER LA PASTORALE GIOVANILE, *Progetto Educativo Pastorale. Metodologia*, Sussidio 1, [s.e.], Roma 1978.
- DICASTERO PER LA PASTORALE GIOVANILE, *Elementi e linee per un Progetto Educativo Pastorale Salesiano*, Sussidio 2, [s.e.], Roma 1979.
- DICASTERO PER LA PASTORALE GIOVANILE, *Elementi e linee per un Progetto Educativo-Pastorale nelle parrocchie affidate ai Salesiani*, Sussidio 3a, [s.e.], Roma 1980; ID., *Elementi e linee per un Progetto Educativo-Pastorale negli oratori e centri giovanili salesiani*, Sussidio 3b, [s.e.], Roma 1980; ID., *Elementi e linee per un Progetto Educativo-Pastorale nelle scuole salesiane*, Sussidio n. 3c, [s.e.], Roma 1980.
- DICASTERO PER LA PASTORALE GIOVANILE, *Lineamenti essenziali per un Piano Ispettoriale di Pastorale Vocazionale*, Sussidio 4, [s.e.], Roma 1981.
- DICASTERO PER LA PASTORALE GIOVANILE, *Pastorale giovanile salesiana*, SDB, Roma 1990.
- DICASTERO DELLA PASTORALE GIOVANILE, *Il Movimento Giovanile Salesiano come*

- espressione della spiritualità giovanile salesiana. Atti del Convegno Europeo, Sanlucar la Mayor, 22-25 ottobre 1992, SDB, Roma 1993.*
- DICASTERO PER LA PASTORALE GIOVANILE, *Il Progetto Educativo-Pastorale Salesiano. Rilettura dei progetti ispettoriali. Risultati dell'inchiesta ai delegati ispettoriali di PG e loro équipes sul "Progetto educativo-pastorale", SDB, Roma 1995.*
- DICASTERO PER LA PASTORALE GIOVANILE, *Il Progetto Educativo-Pastorale salesiano. Raccolta antologica di testi, SDB, Roma 1995.*
- ELLENA A. (ed.), *Presenza educativa*, 2 vols., LDC, Leumann (TO) 1976-77.
- GIANATELLI R. (ed.), *Progettare l'educazione oggi con Don Bosco*, Seminario promosso dal Dicastero per la Pastorale Giovanile della Direzione Generale "Opere Don Bosco" in collaborazione con la Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana Roma 1-7 giugno 1980, LAS, Roma 1981.
- GIANNATELLI R. (ed.), *Don Egidio Viganò all'Università Salesiana*, UPS, Roma 1996.
- GIOSIA DI D., *La Pastorale dei giovani. Uno studio sul magistero di Giovanni Paolo II*, LEV, Roma 2011.
- GONZÁLEZ G., *Storia del Progetto-Africa. L'origine e i primi passi*, in *Progetto Africa 1980-2005*, SDB, Roma 2006, 23-33.
- ISTITUTO FIGLIE DI MARIA AUSILIATRICE, *Atti del Capitolo generale XIX*, Roma 19 settembre - 17 novembre 1990, Istituto FMA, Roma 1991.
- La formazione dei Salesiani di don Bosco. Principi e norme. Ratio Fundamentalis Institutionis et Studiorum*, SDB, Roma ¹1981 e ²1985.
- M. BORSI - AMBITO PG, *L'animazione della Pastorale giovanile nell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice (1962-2008). Elementi di sintesi e linee di futuro*, LAS, Roma 2010.
- MIDALI M., *Don Bosco nella storia. Atti del 1° Congresso Internazionale di studi su Don Bosco*, LAS, Roma 1990.
- MIIYIGBENA U.C. (ed.), *Giovanni Paolo II parla ai giovani. Collana completa di tutti i discorsi rivolti ai giovani nell'arco del pontificato nelle lingue originali*, 3 voll., LEV, Città del Vaticano 2011.
- NANNI C. et al. (eds.), *Pietro Braido. Una vita per lo studio i giovani l'educazione*, LAS, Roma 2018.
- PELLERREY M., *Progettazione didattica*, SEI, Torino ¹1979 e ²1994.
- POLLO M., *L'animazione culturale: teoria e metodo. Una proposta*, LDC, Leumann (Torino) 1980.
- POLLO M., *L'animazione culturale: teoria e metodo*, LAS, Roma 2002.
- POLLO M. - TONELLI R., *Animazione*, in VECCHI - PRELLEZO (eds.), *Progetto Educativo Pastorale. Elementi modulari*, 285-309.
- Pontificia facoltà di scienze dell'educazione Auxilium 1970-2020. Contributi per la storia*, Pubblicazione del 50° a cura di Hsiang-Chu Ausilia Chang, Grazia Loparco, Piera Ruffinatto, Palumbi, Roma 2020.
- RICCERI L., *Capitolo Generale XXI della Società Salesiana. Relazione generale sullo stato della Congregazione*, [s.e.], Roma 1977.
- RUFFINATTO P., *La relazione educativa. Orientamenti ed esperienze nell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice*, LAS, Roma 2003.
- SCHEPENS J., *Die Pastoral in der Spannung: Zwischen der christlichen Botschaft und*

- dem Menschen von heute*, Don Bosco, München 1994.
- SCHEPENS J. - BURGGRÆVE R., *Emotionalität, Rationalität und Sinngebung als Faktoren christlicher Werterziehung. Eine Interpretation des pädagogischen Erbes Don Boscos für heute*, Don Bosco, München 1999.
- TONELLI R., *Un progetto di pastorale giovanile per i giovani d'oggi*, in «Note di Pastorale Giovanile» 13 (1979) 1, 3-21.
- TONELLI R., *Per fare un progetto educativo*, in «Note di Pastorale Giovanile» 14 (1980) 6, 57-66.
- TONELLI R., *Accoglienza e formazione dei giovani nella comunità*, in F. DESRAMAUT - M. MIDALI, *La vocazione Salesiana. Colloqui sulla vita salesiana* Barcelona (Spagna) 23-28 agosto 1981, LDC, Leumann (TO) 1982, 195-215.
- TONELLI R., *La scelta dell'animazione nell'educazione alla fede*, LDC, Leumann (TO) 1983.
- TONELLI R., *Un itinerario di educazione dei giovani alla fede*, in «Note di Pastorale Giovanile» 18 (1984) 8, 57-88.
- TONELLI R., *Comunità educativa*, in VECCHI - PRELLEZO (eds.), *Progetto Educativo Pastorale. Elementi modulari*, 405-406.
- TONELLI R., *Itinerari per l'educazione dei giovani alla fede*, LDC, Leumann (TO) 1989.
- TONELLI R., *Ripensando quarant'anni di servizio alla pastorale giovanile*, intervista a cura di Giancarlo De Nicolò, in «Note di Pastorale Giovanile» 43 (2009) 5, 11-65.
- VAN LOOY L., *Mentalità di itinerario*, in ACG 74 (1993) 345, 50-56.
- VAN LOOY L., *Il Progetto Educativo Pastorale nelle Ispettorie*, in ACG 75 (1994) 349, 33-41.
- VECCHI J.E., *Progetto educativo pastorale*, in VECCHI - PRELLEZO (eds.), *Progetto educativo pastorale. Elementi modulari*, 15-25.
- VECCHI J.E., *Il progetto educativo pastorale*, in ACG 67 (1986) 316, 39-47.
- VECCHI J.E., *Pastorale, educazione, pedagogia nella prassi salesiana*, in *Il cammino e la prospettiva 2000*, SDB, Roma 1991, 7-38.
- VECCHI J.E., *Verso una nuova tappa di Pastorale Giovanile Salesiana*, in *Il cammino e la prospettiva 2000*, SDB, Roma 1991, 39-106.
- VECCHI J.E., *Il sistema preventivo esperienza di spiritualità*, in A. MARTINELLI - G. CHERUBIN (eds.), *Il sistema preventivo verso il terzo millennio*. Atti della XVIII Settimana di Spiritualità della Famiglia salesiana. Roma, Salesianum 26-29 gennaio 1995, SDB, Roma 1995, 221-243.
- VECCHI J.E., *La Famiglia Salesiana compie venticinque anni*, in ACG 78 (1997) 358, 3-41.
- VECCHI J.E., *Si commosse per loro (Mc 6,34). Nuove povertà, missione salesiana e significatività*, in ACG 78 (1997) 359, 3-36.
- VECCHI J.E., *Verso il Capitolo Generale 25°*, in ACG 81 (2000) 372, 3-34.
- VECCHI J.E., *Educatori appassionati esperti e consacrati per i giovani. Lettere circolari ai Salesiani di don Juan E. Vecchi*. Introduzione, parole chiave e indici a cura di Marco Bay, LAS, Roma 2013.
- VECCHI J.E. - PRELLEZO J.M. (eds.), *Progetto educativo pastorale. Elementi modulari*, LAS, Roma 1984.

- VECCHI J.E. - PRELLEZO J.M. (eds.), *Prassi educativa pastorale e scienze dell'educazione*, SDB, Roma 1988.
- VIGANÒ A. - VIGANÒ F., *Don Egidio Viganò, settimo successore di Don Bosco. Frammenti di vita*, LDC, Leumann (TO) 1996.
- VIGANÒ E., *Il progetto educativo salesiano*, in ACS 59 (1978) 290, 3-42.
- VIGANÒ E., *Il nostro impegno africano*, in ACS 61 (1980) 297, 3-29.
- VIGANÒ E., *Riprogettiamo insieme la santità*, in ACS 63 (1982) 303, 3-28.
- VIGANÒ E., *La Famiglia Salesiana*, in ACS 63 (1982) 304, 3-45.
- VIGANÒ E., *Il Capitolo Generale XXII*, in ACS 63 (1982) 305, 5-20.
- VIGANÒ E., *La nuova evangelizzazione*, in ACS 70 (1989) 331, 3-43.
- VIGANÒ E., *Nuova educazione*, in ACG 72 (1991) 337, 3-43.
- VOJTÁŠ M., *Progettare e discernere. Progettazione educativo-pastorale salesiana tra storia, teorie e proposte innovative*, LAS, Roma 2015.

5.4.3. Risorse online

Fonti, documenti, ricerche, pubblicazioni full-text, materiali fotografici, legati a questo capitolo.³⁵⁶



³⁵⁶ Cfr. salesian.online/pedagogia5

6. NUOVA EVANGELIZZAZIONE ED EDUCAZIONE PER IL TERZO MILLENNIO (1998-2018)

6.1. Situazione - il postmoderno e la Congregazione salesiana

Da quanto abbiamo approfondito nei capitoli precedenti si potrebbe trarre una visione approssimata del postconcilio in ambito salesiano come un periodo che ha ripreso diverse correnti di pensiero moderno contrappo-
nendosi mentalmente al tradizionalismo del periodo ricaldoniano. Scienza analitica, divisione per discipline, antropocentrismo, modelli democratico-burocratici di gestione della Congregazione, fiducia nella scienza e nella tecnica (in progettazione o in comunicazione) sono forti segnali dell'impronta moderna di quest'epoca. Con l'avvento del terzo millennio il nuovo contesto vitale segnato da una mutevole post-modernità viene avvertito all'interno della Congregazione salesiana negli effetti della crisi economica, valoriale e vocazionale dell'Occidente, nella crescita demografica delle regioni non-occidentali e negli effetti concreti dell'invecchiamento in diverse ispettorie con il necessario ridimensionamento delle opere.

6.1.1. *Situazione mondiale del terzo millennio tra precarietà e liquidità*

La fine del mondo bipolare e la connessa percezione della vittoria del "mondo libero" sul "mondo comunista", che alimentò le politiche e le previsioni del futuro degli anni '90, si svuotò e diventò insignificante attorno al cambio del millennio. La perdita delle coordinate della guerra fredda lasciò spazio allo scoppio di diversi conflitti locali e fece emergere nuove e non meno temibili contrapposizioni globali: tra il Nord ricco e il Sud povero, tra l'Occidente e l'Islam aggressivo in seguito alle guerre degli Stati Uniti d'America nel Medio Oriente. La Russia, dopo un decennio caotico sotto il presidente Boris Yeltsin, andò affermandosi come uno Stato strate-

gico a livello internazionale, soprattutto dopo l'annessione della Crimea e negli interventi all'estero, come durante la guerra civile siriana. La *leadership* ferrea di Vladimir Putin, combinata con la crescita economica della Cina, dell'India e degli altri paesi del gruppo BRICS, crearono nel primo decennio del nuovo millennio un controbilanciamento forte rispetto a una democrazia liberale segnata da una crisi interna. Nella seconda decade, invece, risalta piuttosto la crescita economica della Cina con investimenti di centinaia di miliardi nei paesi in via di sviluppo.¹

La crisi economica del 2008, causata anche dalla deregolamentazione dei mercati finanziari, dall'entrata dei nuovi strumenti monetari e dall'utilizzo degli algoritmi delle *dark pools*, ha dato un forte colpo al mito della crescita economica infinita e al "dogma" di successo capitalistico. L'entusiasmo effimero pro-democratico della Primavera Araba dopo il 2010, con l'uso massiccio e idealizzato dei *social media*, è svanito dopo qualche anno, lasciando la regione in una situazione instabile e spingendo masse di persone a emigrare. In più, la crescita dei partiti e dei *leader* di marca populista nell'occidente ha tolto ulteriore credito al sistema democratico. Il 2020, con la definitiva attuazione della Brexit e le tensioni interne all'Unione Europea, la presidenza di Donald Trump negli USA, la guerra economica e informatica sino-americana, le *fake news* algoritmicamente diffuse, lo sviluppo economico globale incerto e il ruolo sempre meno importante degli organismi internazionali come l'ONU, crea un'immagine del mondo radicalmente diversa dall'epoca precedente, molto liquida e insicura, senza garanzie e molte speranze per il futuro.²

L'America latina ha visto nel nuovo millennio una serie di elezioni ad alto rischio, con l'ascesa di alcuni regimi socialisti e la loro successiva caduta. Il collasso economico del Venezuela ha causato la più grave crisi migratoria nella storia della regione e l'intervento del Fondo Monetario Internazionale con il pacchetto di salvataggio più grande di sempre. La Bolivia ha vissuto l'ascesa di Evo Morales con la conseguente politica di socialismo indigeno e la sua caduta nel 2019. L'imprevedibilità ha molte facce: i cambi radicali

¹ Cfr. G. SABATUCCI G. - V. VIDOTTO, *Storia contemporanea. Dalla Grande Guerra a oggi*, Laterza, Bari 2019; W.J. DUIKER, *Contemporary World History*, Cengage Learning, Stamford, CT 2014; J. MARR - R. CHERRY, *Investing in Emerging Markets. The BRIC Economies and Beyond*, Wiley, Chicester 2010; J. STANISZKIS, *Post-Communism. The Emerging Enigma*, Institute of Political Studies, Warsaw 1999.

² Cfr. A. BAYAT, *Revolution without Revolutionaries. Making Sense of the Arab Spring* (= Stanford Studies in Middle Eastern and Islamic Societies and Cultures), Stanford University Press, Stanford CA 2017.

dei programmi politici, le sperimentazioni finanziarie e le crisi economiche, l'impatto dei cartelli della droga sulla situazione d'insicurezza soprattutto nell'America centrale, la tensione migratoria verso gli Stati Uniti, la distruzione ambientale soprattutto nel Brasile, che ha richiesto la convocazione di un Sinodo Speciale per la regione panamazzone nel 2019.³

L'Africa, alla vigilia delle rivoluzioni per l'indipendenza, era il continente della speranza e delle grandi aspettative. Entro il terzo decennio dall'indipendenza, il chiaro ottimismo è stato sostituito dalle tinte scure legate ai conflitti etnico-politici, ai governi militari, alle guerre civili, ai movimenti islamici, alle povertà e alle malattie. Con l'ascesa della ri-democratizzazione negli anni '90 e del panafricanismo derivato dalla formazione dell'Unione Africana, l'Africa sembrava destinata a rivendicare il suo decantato destino. Nel terzo millennio sta però continuando la crisi, con l'assenza di un buon governo, la personalizzazione del potere statale, la diffusione di malattie e il fallimento politico nell'istruzione, oltre che nell'economia e nello sviluppo infrastrutturale. Sebbene dotata di abbondanti risorse umane e naturali, l'Africa rimane un continente poco sviluppato, governato dal capitale esterno soprattutto cinese.⁴

In sintesi, il mondo del terzo millennio sembrerebbe essere caratterizzato bene dall'acronimo inglese VUCA che esprime le caratteristiche di *Volatilità*, *Incertezza* (Uncertainty), *Complessità* e *Ambiguità*. I cambiamenti avvengono in modo molto rapido e sono di natura diversa, perciò è molto difficile prevedere il corso degli eventi. I modelli basati sulla causalità lineare non funzionano più per la complessità e l'interconnessione dei fenomeni. Infine, l'ambiguità delle interpretazioni, causata dalla fine dei grandi racconti della modernità, rende più fluidi anche i concetti e le teorie.

6.1.2. *La Congregazione salesiana verso un'interculturalità poco occidentale*

Come abbiamo visto nei capitoli precedenti, i cambiamenti mondiali non sempre influiscono immediatamente anche sul mondo salesiano e, se

³ Cfr. BBVA - OPENMIND, *The age of perplexity. Rethinking the World we Knew*, Penguin Random House, Madrid 2018; WORLD BANK, *World Development Report*, World Bank, Washington DC 2017; sinodoamazonico.va.

⁴ Cfr. R.A. OLANIYAN - E.A. IFIDON, *Contemporary Issues in Africa's Development. Whither the African Renaissance*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne 2018; UNDP, *Human Development Report*, UNDP, New York 2015, 208-211.

lo fanno, non allo stesso modo nelle diverse regioni. Nel terzo millennio sembra che nel mondo salesiano si distinguano due “mondi”: le vecchie regioni Euro-Americane e le nuove e crescenti regioni dell’Asia e dell’Africa. Globalmente dal 2002 al 2020 il numero dei salesiani è diminuito del 10%, ma la distribuzione in diverse fasce d’età alla fine del secondo decennio contiene qualche promessa: i salesiani trentenni e quarantenni superano infatti di un migliaio i cinquantenni e sessantenni, che a loro volta superano leggermente il numero di confratelli ultrasettantenni.⁵

La differenziazione demografica avviene però nelle regioni e implica una dinamica di migrazione interregionale. Ovviamente la situazione non è circoscritta solo ai salesiani: a livello di altri ordini religiosi e del clero diocesano si notano dinamiche molto simili. Basta vedere i dati della mobilità del clero diocesano con un cambio soprattutto nel secondo decennio del nuovo millennio. Per esempio nel 2017 si notano più di 6.500 sacerdoti africani e asiatici che si spostano in Europa e in America, rispetto a quelli che si muovono nella direzione opposta.⁶ L’invecchiamento del personale salesiano è più forte nella regione mediterranea dell’Europa con un’età media di 66 anni e più di 1.500 confratelli sopra i settant’anni. Le regioni più giovani sono, invece, l’Africa e l’Asia meridionale (India) con un’età media tra 41 e 43 anni. Più del 58% dei confratelli sotto i trent’anni proviene dall’Africa o dall’Asia meridionale. Questo dato influisce anche sullo spostamento del baricentro culturale-linguistico: più della metà dei confratelli in formazione (quinquennio incluso) parla inglese.⁷ Nel 2002 ancora la maggioranza dei neoprofessi era dall’America e dall’Europa, nel 2020 già i tre quarti dei neoprofessi provengono dall’Asia e dall’Africa.⁸

Negli ultimi trent’anni il numero medio di salesiani nelle comunità è rimasto invariato in Asia ed in Africa sui 7,3 religiosi per presenza. Invece in America ed Europa il numero è sceso da 9,6 nel 1990 a 7,6 nel 2020.⁹ In più, è necessario considerare che quasi il 40% di questi confratelli ha già superato i settant’anni di età (nella regione mediterranea la percentuale de-

⁵ Cfr. SOCIETÀ DI SAN FRANCESCO DI SALES, *Dati e statistiche. Capitolo Generale 28°*, Sede Centrale Salesiana, Roma 2020, 27.

⁶ Cfr. *I flussi migratori dei sacerdoti tra i continenti. Nota dell’Ufficio centrale di Statistica della Chiesa* (05 luglio 2019), in osservatoreromano.va/it/news/i-flussi-migratori-dei-sacerdoti-tra-i-continenti.

⁷ Cfr. M. BAY, *Giovani Salesiani e accompagnamento. Risultati di una ricerca internazionale*, LAS, Roma 2018, 35.

⁸ Cfr. *Dati e statistiche. Capitolo Generale 28°*, 18.

⁹ Cfr. *Ibid.*, 83.

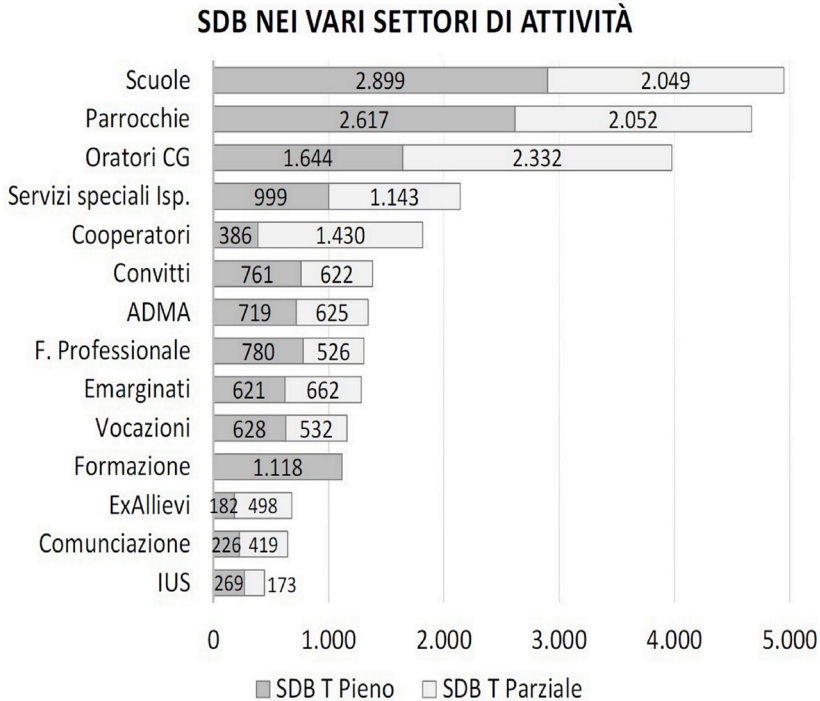
gli ultra-settantenni è ancora più alta, salendo al 52%).¹⁰ In merito alla consistenza numerica delle comunità, lo sdoppiamento degli incarichi è invece un fenomeno più complesso. Notiamo solamente che nei dati statistici si rileva che i salesiani dedicati a tempo pieno alle opere educativo-pastorali sono 13.849 e quelli a tempo parziale a una di esse 13.063.¹¹ Da aggiungere ai conti è il lavoro di quasi 2.000 direttori di comunità e dei loro economi e gli impegni fuori comunità che non vengono segnalati. Inoltre, non vanno considerati i confratelli che non si dedicano pienamente al lavoro educativo per motivo di età, salute oppure perché ancora in formazione iniziale. Sommando i numeri si rileva che la duplicazione o triplicazione dei ruoli è un fenomeno molto diffuso con la conseguenza sia di sovraccarico di lavoro che di relativizzazione dei ruoli istituzionali ed educativi, seguendo più il principio del “possibile” che dell’“ideale”.

Il *trend* della moltiplicazione dell’impiego è visibile nella crescita delle opere durante la diminuzione e invecchiamento del personale salesiano. Nel periodo dal 2002 al 2020 crescono i numeri della maggior parte delle tipologie di opere. Le scuole crescono a livello mondiale, sia come strutture che come giovani che le frequentano, di circa di un quinto. Mentre il personale salesiano e laico nelle scuole professionali rimane costante, si aprono nuovi indirizzi di studio e si accolgono anche più ragazzi (circa 35%) senza prendere in considerazione i nuovi servizi della formazione professionale continua e quella degli adulti. Nei 18 anni studiati contiamo un incremento di 600 parrocchie: diminuiscono quelle *ad personam*, crescono invece le parrocchie in territorio di missione. I servizi per giovani emarginati crescono sia come presenza dei salesiani (a tempo pieno e parziale) che a livello di strutture. Gli oratori festivi e quotidiani raddoppiano il numero delle strutture, nei centri giovanili c’è invece una diminuzione quasi della metà dei destinatari che li frequentano (non però delle strutture).¹²

¹⁰ Cfr. *Ibid.*, 26.

¹¹ Cfr. *Ibid.*, 95.

¹² Cfr. *Dati e statistiche. Capitolo Generale 28°*, 97-226.



Schema G: Salesiani presenti nelle diverse opere educativo-pastorali.

Come è visibile dallo Schema G, il numero più alto dei salesiani nel 2019 è impegnato nelle scuole, il che sembrerebbe confermare una scelta “tradizionale” della valorizzazione degli ambienti scolastici. Però, se si inquadra la situazione del personale aggiungendo i membri della Famiglia salesiana, sembrerebbe che l’opera per eccellenza in base ai numeri debba essere la parrocchia, in cui sono impegnati oltre 15.000 di essi; al secondo posto si collocano gli oratori/centri giovanili con 9.000 persone e al terzo posto ci sono le scuole con un numero complessivo che si avvicina agli 8.000. Le parrocchie, più che forza carismatica, sembrano essere l’opera più debole dal punto di vista dell’identità salesiana, non rappresentate da una persona ad esse dedicata a livello di Dicastero per la pastorale giovanile e piuttosto legate alla mentalità “diocesana” che varia da un contesto all’altro. Il rettor maggiore segnala il *deficit* di identità carismatica salesiana menzionando fenomeni ecclesiali come «i frequenti abbandoni della vita religiosa a favore della vita sacerdotale parrocchiale, la facile assunzione di parrocchie

da parte degli Istituti e da questi considerate luogo di rifugio e riciclaggio anziché veri e propri centri di missione».¹³

Il necessario rinforzo dell'identità salesiana segnalato nella *Relazione sullo Stato della Congregazione* nel 2020 non è legato solo agli effetti decentralizzanti del postconcilio e all'individualismo postmoderno fai-da-te. C'è pure la necessità, già segnalata fortemente da don Vecchi nel suo magistero,¹⁴ di accompagnare e formarsi insieme ai laici che sono sempre più presenti a tempo pieno nelle nostre opere. La sfida vale soprattutto per le scuole, nelle quali in media un salesiano a tempo pieno dovrebbe accompagnare 18 laici, la maggior parte dei quali con un contratto di lavoro, e seguire quotidianamente circa 340 giovani. La proporzione di giovani per salesiani è analoga anche per l'oratorio/centro giovanile, ma la differenza sta nelle collaborazioni più puntuali e meno retribuite con i laici, il cui numero è quasi doppio rispetto alle scuole. La formazione professionale, grazie ad istituzioni più piccole, sembra invece poter offrire un approccio più personalizzato, riportando la proporzione di 13 laici e 200 studenti per ogni salesiano a tempo pieno.¹⁵ Ovviamente i numeri sono delle medie a livello mondiale, quindi si tratta di approssimazioni che andrebbero approfondite ulteriormente.

I laici che non appartengono alla Famiglia salesiana e sono presenti nelle case salesiane con un contratto sono nel 2020 circa 90.000 e due terzi di loro sono insegnanti o professori. Il rimanente sono impiegati, dipendenti o consulenti nelle opere o nelle ispettorie. L'esistenza di diversi programmi di formazione dei laici a livello regionale, nazionale o ispettoriale è sviluppata e consolidata soprattutto nelle due regioni dell'America. Sorprende che, nonostante il forte impulso dato dal CG24, la missione condivisa e la formazione congiunta di salesiani e laici non figurino tra le aree e gli obiettivi dei tre progetti sessennali a livello della Congregazione durante il periodo studiato. La condivisione della missione è una consapevolezza che sta lentamente maturando nella Congregazione, segnando un importante cambiamento del modello della ecclesiologia di comunione e della teologia del laicato del Concilio Vaticano II.¹⁶

¹³ A. MONTAN, *Il religioso presbitero nella Chiesa oggi: attualità, contenuti, prospettiva di un qualificato seminario della CISM*, in Á. FERNÁNDEZ ARTIME, *Relazione del Rettor Maggiore al Capitolo Generale 28*, 16.

¹⁴ Cfr. J.E. VECCHI, "Io per voi studio..." (C 14). *La preparazione adeguata dei confratelli e la qualità del nostro lavoro educativo*, in ACG 78 (1997) 361, 3-47.

¹⁵ Cfr. *Dati e statistiche. Capitolo Generale 28°*, 97-226.

¹⁶ Cfr. Á.FERNÁNDEZ ARTIME, *Relazione del Rettor Maggiore al Capitolo Generale 28*.

6.1.3. *Benedetto XVI e Francesco - indirizzi educativi diversi ma complementari*

I diversi percorsi intellettuali e pastorali dei due ultimi papi, che caratterizzano i loro pontificati, si riflettono anche negli accenti posti sull'educazione. Benedetto XVI, pontefice dal 2005 fino alla rinuncia nel 2013, ha fatto risuonare fortemente il concetto di "emergenza educativa" nel suo sintetico e lucidissimo discorso alla diocesi di Roma sui compiti dell'educazione. La sua brillante analisi parte con l'individuazione di una frattura nella mentalità e nelle relazioni tra le generazioni all'interno di una cultura che paralizza l'intenzionalità educativa degli adulti:

È forte certamente, sia tra i genitori che tra gli insegnanti e in genere tra gli educatori, la tentazione di rinunciare, e ancor prima il rischio di non comprendere nemmeno quale sia il loro ruolo, o meglio la missione ad essi affidata. In realtà, sono in questione non soltanto le responsabilità personali degli adulti o dei giovani, che pur esistono e non devono essere nascoste, ma anche un'atmosfera diffusa, una mentalità e una forma di cultura che portano a dubitare del valore della persona umana, del significato stesso della verità e del bene, in ultima analisi della bontà della vita. Diventa difficile, allora, trasmettere da una generazione all'altra qualcosa di valido e di certo, regole di comportamento, obiettivi credibili intorno ai quali costruire la propria vita.¹⁷

Joseph Ratzinger descrive e riflette spesso nei suoi interventi sul clima culturale postmoderno soprattutto occidentale, parlando di fondamenta scosse e di mancanza di certezze essenziali, ma non si chiude nella critica: le difficoltà sono interpretate all'interno del quadro di un'avventura della libertà per la quale ogni generazione deve prendere le sue decisioni. Diversamente dalla cultura e dalla scienza,¹⁸ nell'educazione non c'è un accumulo di contenuti e di sapienza: «Anche i più grandi valori del passato non possono semplicemente essere ereditati, vanno fatti nostri e rinnovati attraverso una, spesso sofferta, scelta personale».¹⁹ La libertà in crescita graduale, nel suo equilibrio delicato con la disciplina educativa, si colloca per papa Benedetto in un contesto relazionale di autorevolezza educativa,

Formazione, [s.e.], [s.l.] 2020, 4.

¹⁷ BENEDETTO XVI, *Lettera alla diocesi e alla città di Roma sul compito urgente dell'educazione* (21 gennaio 2008), in bit.ly/vatican-va-2008-01-21.

¹⁸ Benedetto XVI fa una lettura profonda della trasformazione del binomio cristiano di fede-speranza nella sintesi moderna ragione-libertà in un percorso da Bacone a Marx nell'Enciclica *Spe Salvi*, nn. 16-23.

¹⁹ BENEDETTO XVI, *Lettera alla diocesi e alla città di Roma*.

frutto di esperienza e competenza che si acquista soprattutto con la coerenza della propria vita e con il coinvolgimento personale, espressione dell'amore vero. Così un'autentica educazione cristiana si colloca tra due virtù teologali: parte dalla *carità*, che donando vicinanza e fiducia crea condizioni di educazione autorevole, ed è alimentata da una *speranza* affidabile, anima dell'educazione che supera la crisi di fiducia nella vita. La lettera del papa termina la sua sintesi con rimandi all'enciclica *Spe Salvi* affermando che solo Dio

è la speranza che resiste a tutte le delusioni; solo il suo amore non può essere distrutto dalla morte; solo la sua giustizia e la sua misericordia possono risanare le ingiustizie e ricompensare le sofferenze subite. La speranza che si rivolge a Dio non è mai speranza solo per me, è sempre anche speranza per gli altri: non ci isola, ma ci rende solidali nel bene, ci stimola ad educarci reciprocamente alla verità e all'amore.²⁰

Mentre Benedetto XVI si concentra di più sulle fondamenta teologiche della speranza cristiana, papa Francesco riprende il tema da un punto di vista più pastorale, affermando che «non [dobbiamo] lasciarci rubare la speranza»,²¹ incoraggiando gli uomini e le donne del nostro tempo ad affrontare positivamente il cambiamento sociale, immergendosi nella realtà con la luce irradiata dalla promessa della salvezza cristiana. Il riferimento sul volto misericordioso di Dio costituisce la tipicità del paradigma di papa Francesco nell'educazione, sottolineando in modo particolare la sensibilità per i sofferenti e gli emarginati²² e sviluppando poi tematiche come l'impegno concreto per il creato nell'enciclica *Laudato Si'*, l'invito ai giovani di *no balconear*, cioè di impegnarsi nella vita, il percorso di un'educazione dell'amore coniugale nell'*Amoris Laetitia*, fino ad un percorso educativo e vocazionale attorno al Sinodo dei Giovani che continua con il Patto Educativo Globale.

Dalla critica a una pseudo-educazione che tranquillizza i giovani per trasformarli in esseri addomesticati e inoffensivi, papa Francesco propone un'educazione che insegni a pensare criticamente e che offra un percorso di maturazione nei valori, in cui i giovani sono chiamati a essere prota-

²⁰ *Ibid.*

²¹ FRANCESCO, *Esortazione apostolica Evangelii Gaudium* (24 novembre 2013), in AAS 105 (2013) 1019-1137, n. 86.

²² Cfr. FRANCESCO, *Misericordiae Vultus. Bolla di indizione del giubileo straordinario della misericordia* (11 aprile 2015), in AAS 107 (2015) 399-420, n. 15.

gonisti del loro cammino di crescita.²³ Mentre Benedetto sviluppa il tema delle ragioni di fede per l'educazione, Francesco, mettendo in gioco la sua logica pastorale, critica soprattutto "l'elitizzazione dell'educazione" che produce un *educational divide*.²⁴ Le sue proposte partono da una Chiesa come "ospedale da campo", che mette in gioco la logica della vicinanza e della misericordia con i giovani scartati ed esclusi, fino a ripensare le istituzioni universitarie cattoliche nella loro missione di evangelizzare le diverse culture nello scenario multiculturale contemporaneo:

Gli studi ecclesiastici non possono limitarsi a trasferire conoscenze, competenze, esperienze, agli uomini e alle donne del nostro tempo, desiderosi di crescere nella loro consapevolezza cristiana, ma devono acquisire l'urgente compito di elaborare strumenti intellettuali in grado di proporsi come paradigmi d'azione e di pensiero, utili all'annuncio in un mondo contrassegnato dal pluralismo etico-religioso. Ciò richiede non solo una profonda consapevolezza teologica, ma la capacità di concepire, disegnare e realizzare, sistemi di rappresentazione della religione cristiana capace di entrare in profondità in sistemi culturali diversi.²⁵

Non mancano ovviamente letture che interpretano i pontificati di Giovanni Paolo II, Benedetto XVI e Francesco in una logica di discontinuità, rinforzando la contrapposizione tra i conservatori e i progressisti. Le interpretazioni dei recenti pontificati, con le connesse idee sul Vaticano II, sono la punta dell'*iceberg* di dinamiche postmoderne molto complesse. Più delle reali differenze tra i pontificati, la ricerca indica che l'opposizione sia in buona parte frutto delle dinamiche comunicative del terzo millennio nell'intreccio tra il paradigma della post-verità, i *social media* e l'elaborazione algoritmica dei motori di ricerca.²⁶ Di questo e delle ricadute educative dei *new media*, ce ne occuperemo brevemente nel prossimo paragrafo.

²³ Cfr. FRANCESCO, *Evangelii Gaudium*, nn. 60, 64, 106.

²⁴ Cfr. J. BERGOGLIO, *Scegliere la vita*, Bompiani, Milano 2013, 94-95 e PAPA FRANCESCO, *La mia scuola*, a cura di F. De Giorgi, La Scuola, Brescia 2014.

²⁵ FRANCESCO, *Costituzione apostolica Veritatis Gaudium circa le università e le facoltà ecclesiastiche* (27 dicembre 2017), in AAS 110 (2018) 1-41, n. 5.

²⁶ Cfr. p.e. B.B. HAWKS - S. UZUNOĞLU, *Polarization, Populism and the New Politics. Media and Communication in a Changing World*, Cambridge Scholars, Newcastle upon Tyne 2019; S. FLAXMAN - S. GOEL - J.M. RAO, *Filter Bubbles, Echo Chambers, and Online News Consumption*, in «Public Opinion Quarterly» 80 (2016) S1, 298-320; M.X. DELLI CARPINI - F.L. COOK - L.R. JACOBS, *Public Deliberation, Discursive Participation, and Citizen Engagement. A Review of the Empirical Literature*, in «Annual Review of Political Science» 7 (2004) 1, 315-344.

6.1.4. *Il digitale tra strumento, spazio e simbolo di una generazione*

La concezione postmoderna dell'uomo enfatizza ulteriormente le tendenze di base dell'epoca precedente: la libertà di scelta fino all'estremo, l'empirismo conoscitivo e il pragmatismo etico. Nel terzo millennio l'uomo sarebbe una potenzialità indefinita che si auto-crea con le proprie scelte fino all'autodeterminazione completa. Partendo dalle piccole scelte più diffuse nelle esperienze del tempo libero, dell'espressività, delle relazioni, si arriva alle logiche di scelta di competenze che il soggetto attua nel percorso educativo o formativo, fino a voler cambiare la cultura di appartenenza, la propria identità di genere o in extremis di scegliere la non esistenza se la realtà non corrisponde alle proprie aspettative.

Il contesto culturale postmoderno risulta così impregnato di *nichilismo* filosofico (non c'è niente di stabile, vero e valido), di *relativismo* etico (l'individuo è al di là del bene e del male) e di "*genderismo*" antropologico (oscillante tra la scelta del genere e le procedure unisex). Oltre alla molteplicità potenziale delle scelte, c'è l'effetto paralizzante di una valanga di studi empirici e delle metodologie che derivano da essi sui piccoli aspetti (o dimensioni) della vita. La frammentarietà di questo empirismo pragmatico alla fine induce la maggioranza delle persone ad adottare una paradossale standardizzazione degli stili di vita, addolcita con apparenti e banali personalizzazioni: posso scegliere l'immagine di sfondo dello schermo ma non i dati che il sistema raccoglie e condivide su di me con terzi e per fini di lucro. Con i condizionamenti del mondo digitale si rischia di chiudersi in una bolla cognitiva basata sulle preferenze, creando degli *algorithmic consumers*.²⁷ Ovviamente, gli effetti dei nuovi media sono più forti sulla nuova generazione dei giovani, denominata *iGen* a differenza della *xGen* cresciuta con la televisione degli anni '80 e '90. La ricercatrice psicologa Jean Marie Twenge delinea dieci interessanti caratteristiche dei giovani del terzo millennio:

- *immaturità* (l'infanzia prolungata oltre l'adolescenza);
- *internet* (l'attività online come un passatempo universale);
- *incorporeità* (il declino delle interazioni sociali personali);
- *instabilità* (la crisi della salute mentale);

²⁷ Cfr. l'interessante studio di M.S. GAL - N. ELKIN-KOREN, *Algorithmic Consumers*, in «Harvard Journal of Law & Technology» 30 (2017) 2, 1-45 che fa vedere come gli algoritmi non influiscono solo a livello cognitivo ma hanno importanti implicazioni economico-sociali.

- *irreligiosità* (la perdita di riferimenti religiosi e spirituali);
- *isolamento* (l'accento sulla sicurezza e non sull'impegno comunitario);
- *incertezza* (la precarietà dei modelli lavorativi);
- *indefinitezza* (l'identità fluida su sessualità, matrimonio e procreazione);
- *inclusività* (la tendenza ad accettare le differenze e le minoranze);
- *indipendenza* (a livello di convinzioni politiche).²⁸

Il salesiano Fabio Pasqualetti fa una lettura interessante delle dinamiche di continuità tra le ultime generazioni giovanili. La dinamica, nata prima del digitale, che si colloca al cuore della società attuale è l'importanza dello spettacolo. Gli aspetti della bellezza, armonia, veridicità, eticità o coerenza sono secondari o non considerati; importante è l'impatto: «Il pragmatismo e l'edonismo presenti in molti comportamenti di persone adulte denunciano una rinuncia ad assumerne le proprie responsabilità. Tutto questo prima dell'avvento dell'uso della rete».²⁹ Penso che sia lecito percepire la rivoluzione comunicativa attuale alla luce di altre rivoluzioni comunicative della storia: dall'orale allo scritto, dallo scritto alla stampa di Gutenberg. Ogni cambiamento non annulla il precedente, ma lo integra in una nuova sintesi che dovrà gestire il flusso delle informazioni, delle conversazioni e dei "testi". Prima c'erano sistemi gestionali come biblioteche, raccolte private, comunità di scienziati con le loro riviste, indici di libri proibiti, *samizdat*, e tutto un sistema economico-gestionale attorno alle case editrici. Nell'era digitale ci sono, invece, indicizzazioni algoritmiche come Google, censura robotizzata, raccolte digitali, collezioni delle valutazioni degli utenti, progetti collaborativi come Wikipedia, disinformazioni delle *fake news*, contenuti nascosti o illegali nel *dark web*, ecc.

Interessanti i paralleli segnalati vent'anni fa dallo studioso di economia internazionale James Dewar: i cambiamenti nell'era digitale possono essere drammatici come quelli della stampa di Gutenberg che ha contribuito significativamente a passare dal medioevo all'epoca moderna; il futuro del digitale sarà dominato da conseguenze indesiderate, come nell'era della stampa; ci vorranno decenni prima che si vedano i pieni effetti dell'era digitale. Mentre gli eventi accadono ai giorni nostri più velocemente e l'in-

²⁸ Cfr. J.M. TWENGE, *iGen. Why Today's Super-Connected Kids are Growing Up Less Rebellious, More Tolerant, Less Happy and Completely Unprepared for Adulthood and What That Means for the Rest of Us*, Atria Books, New York 2017.

²⁹ Cfr. F. PASQUALETTI, *Dietro le quinte della rete*, in M. VOJTÁŠ - P. RUFFINATTO (eds.), *Giovani e scelte di vita: Prospettive educative*. Atti del Congresso Internazionale organizzato dall'Università Pontificia Salesiana e dalla Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione Auxilium Roma, 20-23 settembre 2018, LAS, Roma 2019, 84.

formazione è quasi immediata, le dinamiche profonde di sviluppo della rete dureranno decenni, perché legate ai ritmi di apprendimento umani e (inter)generazionali. Nonostante la retorica dei veloci mutamenti, un cambiamento culturale significativo e permanente avviene con i suoi ritmi non rapidi, come emerge dallo studio sui parallelismi nelle rivoluzioni comunicative della storia.³⁰

Come salesiani abbiamo avuto l'esperienza della prima generazione, cresciuta attorno alla metà dell'800, del passaggio da una cultura comunicativa orale delle campagne alla cultura cittadina dello scritto stampato. Lo sforzo dell'alfabetizzazione era il motore delle scuole salesiane, adattando un modello di liceo classico con attenzione alla modernità, e le editrici salesiane trovavano modelli gestionali che mettevano in sinergia la diffusione di libri alle classi popolari e l'apprendimento degli artigiani tipografi e legatori. Un'attenzione simile ci vorrà per il passaggio dalla cultura dello scritto stampato alla cultura visuale e interattiva del digitale. Per adesso sembrerebbe che i salesiani siano presenti nel mondo digitale (con fortune alterne), ma non ancora con un modello che crei sinergia tra l'educazione e la produzione digitale mediatica.

Nella Congregazione salesiana non mancano documenti con riferimenti alla missione della comunicazione sociale, alcuni di essi già del terzo millennio, come il *Manuale per la comunicazione sociale* nato sotto il coordinamento di don Martinelli.³¹ Il primo documento che prende sul serio la cultura digitale è la lettera del rector maggiore don Pascual Chávez del 2005 con il titolo *Con il coraggio di Don Bosco nelle nuove frontiere della comunicazione sociale*.³² La lettera riprende alcuni stimoli precedenti e propone un cambio di mentalità (non ancora avvenuto), ripresentando la proposta di don Viganò del 1981, che prevedeva una formazione in comunicazione sociale per i salesiani sviluppata in tre livelli: quello *generale* di base, quello degli *animatori*, operatori educativi e pastorali, e quello della preparazione *specialistica*. Vent'anni dopo, nel 2000, già don Vecchi ne aveva ribadito la necessità, scrivendo dell'urgenza della qualificazione: «L'unica strada utile da seguire è quella della formazione. La nuova alfabetizzazione, cioè la capacità di leggere e scrivere nella cultura dei media,

³⁰ Cfr. J.A. DEWAR, *The information age and the printing press: Looking backward to see ahead*, Rand, Santa Monica CA 1998.

³¹ Cfr. DICASTERO PER LA COMUNICAZIONE SOCIALE, *Manuale per la comunicazione sociale*, SDB, Roma 2005.

³² Cfr. P. CHÁVEZ VILLANUEVA, *Con il coraggio di Don Bosco nelle nuove frontiere della comunicazione sociale*, in ACS 86 (2005) 390, 3-46.

riguarda tutte le persone e, per quanto concerne la fede, tutti i credenti. Quanto più dovrà interessare ad educatori ed evangelizzatori!».³³

Sembra che gli interventi sulla comunicazione negli ultimi quarant'anni abbiano seguito una tipica doppia modalità salesiana: da una parte l'esortazione generale sui principi; dall'altra i concreti ma parziali passi nelle risposte alle situazioni problematiche, che richiedono un'attenzione immediata. Una ulteriore necessità di formazione sembra riguardi l'uso dei social media da parte dei salesiani. Nel 2014 il Dicastero per la Comunicazione Sociale ha pubblicato il documento *Consigli per l'uso dei social media*, ispirandosi ai documenti della Conferenza Episcopale della Germania, fornendo linee guida prudenti e trasparenti per l'uso di Internet e dei social network a livello individuale, comunitario e istituzionale.³⁴

6.1.5. I giovani adulti e le IUS come un nuovo campo di azione

Negli ultimi trent'anni si nota una forte crescita delle Istituzioni di Educazione Superiore Salesiane (IUS). All'origine dell'investimento salesiano nell'educazione terziaria troviamo diversi fattori: da un lato si nota nel mondo la crescita generale delle istituzioni universitarie, spinta dalle esigenze della società post-industriale; dall'altro si mette in gioco la sensibilità della Famiglia salesiana nell'accompagnamento della crescita dei giovani, che necessitano ritmi di maturazione più lunghi rispetto alle epoche precedenti. Vista la storia dello sviluppo della rete IUS mi sembra opportuno tracciare due insiemi di motivazioni.³⁵ Il primo parte dai bisogni educativo-pastorali del mondo giovanile; il secondo, invece, risponde piuttosto alle esigenze della formazione dei salesiani. Tutti e due si ispirano, conseguentemente, a riflessioni che hanno sfumature diverse.

Gli ultimi decenni del secolo scorso erano caratterizzati nell'Occidente dalla possibilità dei giovani delle classi popolari di accedere all'educazione superiore. L'università non veniva più vista come un settore per pochi privilegiati, ma piuttosto come un ambiente per una buona parte dei giovani.

³³ J.E. VECCHI, *La comunicazione nella missione salesiana "È straordinario! Fa sentire i sordi e fa parlare i muti"*, in CHÁVEZ VILLANUEVA, *Con il coraggio di Don Bosco*, 43.

³⁴ Cfr. F. GONZÁLEZ, *Presenza nelle reti sociali* in «Atti del Consiglio Generale» 97 (2016) 423, 33-42.

³⁵ Cfr. M. OLMOS, *Origen y desarrollo de las Instituciones Salesianas de Educación Superior. Visión crítica del proceso histórico de las IUS*, in M. FARFÁN (ed.), *Carisma salesiano y educación superior*, Editorial Universitaria Abya-Yala, Quito 2019, 21-44.

In più si constata anche un allungamento dell'età giovanile e si introduce il termine "giovane adulto", per designare i maggiorenni secondo la legge, i quali però si trovano ancora in processi di maturazione e formazione, nella fascia di età compresa tra 18 e 28 anni.³⁶ Soprattutto nel contesto europeo, i Salesiani di don Bosco sviluppano a partire dagli anni Ottanta delle riflessioni sulla pastorale dei giovani universitari, mentre verso la fine del millennio comincia a prevalere un'attenzione sulle Istituzioni Salesiane di Educazione Superiore nate in altri contesti. In questo processo si riconosce un tipico modo di procedere salesiano: prima si risponde ai bisogni dei giovani, si sperimentano diversi programmi e progetti e infine si chiariscono le soluzioni istituzionali.

Juan Edmundo Vecchi, nel ruolo di consigliere per la pastorale giovanile e più tardi di rettore maggiore, è una delle figure centrali dell'animazione e del pensiero sull'educazione superiore salesiana. Nel 1988 affronta per la prima volta in maniera organica il tema "I salesiani e la pastorale tra gli universitari", organizzando un incontro a livello europeo.³⁷ Si constata che «l'attenzione per ora è quasi del tutto nell'ambito della pastorale per universitari. Tale azione pastorale trova attuazione nei pensionati/residenze per universitari (oltre la ventina), in alcune cappellanie, meno nei *club* o circoli universitari. Nessun rilievo sembra essere dato al mondo universitario nella pastorale giovanile d'insieme». ³⁸ I rilievi conclusivi dell'incontro riportano alcune sintesi e motivazioni per la pastorale salesiana nel "mondo universitario":

- l'età giovanile si è allungata;
- gli studi universitari sono diventati accessibili ai giovani delle classi popolari;
- gli universitari si trovano sempre più in situazione di abbandono e a rischio;
- l'educazione degli universitari è richiesta dal principio della continuità;
- il mondo universitario è luogo privilegiato della formazione dei *leader*.

Tra le forme del disagio o delle nuove povertà degli universitari vengono riferiti sostanzialmente due insiemi di problematiche. Il primo di

³⁶ Già il CG22 (1984) al n. 71 afferma che «è importante non fermarsi all'adolescenza... ma spingersi oltre, verso la gioventù, dove in questo momento si costatano interessanti fenomeni culturali e religiosi».

³⁷ Cfr. J.E. VECCHI, *Presentazione*, in C. NANNI (ed.), *Salesiani e pastorale tra gli universitari*, SDB, Roma 1988, 5-7.

³⁸ *Sintesi conclusiva*, in NANNI (ed.), *Salesiani e pastorale tra gli universitari*, 162-163.

carattere relazionale: l'abbandono a se stessi, l'individualismo, lo sradicamento, l'anonimato degli ambienti universitari, la crisi degli organismi di partecipazione. Un secondo insieme ruota attorno agli aspetti problematici dell'università in quanto tale: riduzione economico-strumentale della cultura, forte competitività che induce la paura dell'insuccesso, futuro occupazionale incerto.³⁹ Come risposte alla situazione, gli autori dell'incontro indicano la promozione di una pedagogia dell'ambiente e di una pedagogia dell'accompagnamento personale. In questo contesto si colloca anche il progetto di orientamento con basi psicologiche elaborato da Umberto Fontana nei primi anni '90,⁴⁰ mentre Carlo Nanni nella sua proposta supera la pura mentalità reattiva rispetto ai bisogni e prospetta proattivamente la pastorale tra gli universitari come un campo privilegiato per la pastorale vocazionale.⁴¹

Come per ragioni sociologico-culturali in Europa sembrava prevalere il modello della pastorale degli universitari, così in America latina si sviluppavano piuttosto le Università o le Istituzioni Salesiane di Educazione Superiore. Il contesto, la legislazione e le opportunità hanno favorito il sorgere di Università che sono venute incontro alle classi popolari nella domanda per una maggiore professionalizzazione. Juan Vecchi afferma, circa le IUS, che «all'inizio si è badato soprattutto all'organizzazione del servizio per creare opportunità di educazione superiore nel settore popolare e occupare spazi culturali disponibili».⁴² Poiché si era partiti all'inizio con una proposta accademica strutturata a livello di ambiente, Vecchi segnalava ora piuttosto la sfida della formazione di équipes qualificate professionalmente, pastoralmente e salesianamente, in grado di creare proposte alternative rispetto alla mentalità dominante: «Compiuto il primo sforzo organizzativo che tali iniziative richiedono, è il momento di affrontare, con decisione e comunitariamente, la qualificazione culturale e pastorale, a partire dalla preparazione di confratelli e laici».⁴³ In una simile linea di proposta e di attenzioni si è mosso lo sviluppo recente dei *colleges* in Asia

³⁹ Cfr. *Ibid.*, 40-41.

⁴⁰ Cfr. U. FONTANA - G. PICCOLBONI (eds.), *Costruiamo un professionista. L'esperienza di Costagrande*, Mazziana, Verona 1993 e U. FONTANA, *L'orientamento universitario*, in «Rassegna CNOS» 10 (1994) 1, 57-61.

⁴¹ Cfr. C. NANNI, *Offerte salesiane agli universitari*, in NANNI (ed.), *Salesiani e pastorale tra gli universitari*, 45.

⁴² J.E. VECCHI, "Io per voi studio" (C 14). *La preparazione adeguata dei confratelli e la qualità del nostro lavoro educativo*, in «Atti del Consiglio Generale» 78 (1997) 361, 43.

⁴³ *Ibid.*, 43-44.

meridionale (India), pensati come strutture di istruzione superiore dedicate alla professionalizzazione dei giovani provenienti da settori rurali e popolari.

Attorno alla formazione dei Salesiani di don Bosco è nato un altro tipo di educazione superiore a livello di idee ma anche a livello di mentalità, che struttura poi i progetti, i curricula e i modelli educativi impliciti. Ciò è particolarmente evidente negli IUS che sono nati, con più o meno continuità, da uno studentato filosofico o teologico finalizzato alla formazione dei salesiani. L'evoluzione della necessità di qualificare i salesiani con studi superiori ha avuto un suo culmine nella già citata lettera di don Vecchi *Io per voi studio* del 1997, alla quale fa riferimento l'istituzione della rete IUS.⁴⁴ Questi si collocano esplicitamente nel contesto della formazione di un "nuovo tipo di salesiano" che corrisponde alle esigenze della "nuova evangelizzazione" e della "nuova educazione". Don Vecchi esige una sinergia tra IUS e le ispettorie, in vista di un nuovo modello educativo di salesiani culturalmente preparati, capaci di discernere, animare, orientare e accompagnare.⁴⁵

Partendo da questi riferimenti ideali, le IUS, che non sono concepite esclusivamente per la formazione dei religiosi salesiani ma anche a servizio delle giovani generazioni, hanno un potenziale di irradiazione del pensiero e dell'azione vasto e «devono definire il loro orientamento conforme al carattere cattolico e la loro filosofia educativa in sintonia con i criteri salesiani, costituendosi in centri di formazione di persone ed elaborazione di cultura di ispirazione cristiana», superando la tentazione di appiattimento alla mentalità dominante. Da qui sorge la necessità e l'urgenza di «affrontare, con decisione e comunitariamente, la qualificazione culturale e pastorale, a partire dalla preparazione di confratelli e laici».⁴⁶

6.1.6. *Educazione postindustriale, lean management e importanza della leadership trasformativa*

Il contesto postmoderno ha influito ovviamente anche sulle concezioni pedagogiche del terzo millennio. Nel mondo VUCA incerto e in continuo

⁴⁴ Cfr. J.E. VECCHI, *Un servizio per le istituzioni universitarie salesiane*, in «Atti del Consiglio Generale» 79 (1998) 362, 97-99.

⁴⁵ Cfr. VECCHI, *“Io per voi studio”*, 17-18.

⁴⁶ Cfr. *Ibid.*, 40 e 44.

cambiamento si è avvertita da un lato l'esigenza di formare personalità che siano *flessibili*, capaci di adeguarsi, ripensarsi e abbiano a disposizione un *set* di competenze differenziate; dall'altro la necessità che le persone adulte abbiano un'identità chiara, fondata su atteggiamenti etici e virtuosi ed espressa in una *vision-mission* personale. Le proposte di una progettazione lineare e tecnica degli anni '80 (anche salesiana) ispirata al *management by objectives* non sembra più corrispondere al contesto e al mondo vitale delle nuove generazioni.⁴⁷

In pedagogia le competenze differenziate si declinano in modi diversi. Uno dei più diffusi è rappresentato dalla teoria delle "intelligenze multiple" elaborata da Howard Gardner, il quale propone un'educazione che ruota attorno alla triade del vero, bello e buono. Si presentano diversi tipi di intelligenza con il potenziale di sviluppare una flessibilità che può essere impiegata nello studio di argomenti estremamente specifici non meno che negli approfondimenti di temi generali dell'umanità.⁴⁸ Edgar Morin, invece, nella sua prospettiva parla di "pensiero complesso" che interconnette le singole conoscenze in una presa di posizione ragionata rispetto alla totalità del reale. Questo pensiero incompiuto si muove nei confini tra la conoscenza scientifica, le credenze, il sapere pratico e l'evidenza del non-sapere, sfuggendo così sia alle esemplificazioni del positivismo funzionalista che alla paralisi tragica della ricerca di una sintesi impossibile.⁴⁹

Le posizioni di Gardner e Morin ruotano attorno alla problematicità della conoscenza nell'epoca postmoderna. Altri autori, invece, diversamente da essi si muovono su strade più processuali che gnoseologiche, proponendo nuove modalità di apprendimento. Donald Schön sviluppa una concezione del "riflettere nel corso dell'azione", pregnante soprattutto nelle professioni complesse come quelle di educatore, insegnante, consulente o psicologo. L'attività educativa non è vista come una sequenza meccanica di attività programmate, ma è un costante dialogo di contrattazione tra le persone, di mediazione tra le finalità ultime, i progetti impliciti ed espliciti

⁴⁷ Cfr. M. VOJTÁŠ, *Pedagogia salesiana della scelta e della vocazione. Evoluzioni, riletture, proposte*, in M. VOJTÁŠ - P. RUFFINATTO (eds.), *Giovani e scelte di vita: Prospettive educative*. Atti del Congresso Internazionale organizzato dall'Università Pontificia Salesiana e dalla Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione Auxilium Roma, 20-23 settembre 2018, LAS, Roma 2019, 347-382.

⁴⁸ Cfr. H. GARDNER, *Truth, Beauty, and Goodness Reframed: Educating for the Virtues in the Age of Truthiness and Twitter*, Basic Books, New York 2011 e Id., *Sapere per comprendere. Discipline di studio e discipline della mente*, Feltrinelli, Milano 2009.

⁴⁹ Cfr. E. MORIN, *Educare per l'era planetaria. Il pensiero complesso come metodo di apprendimento nella condizione umana di errore e incertezza*, Armando, Roma 2004.

e le intuizioni sullo stato delle persone e delle situazioni, ecc. L'attenzione al processo di Schön viene ulteriormente sviluppata negli anni Novanta da Jack Mezirow che propone l'apprendimento trasformativo. La relazione educativa è teorizzata come una consulenza o un *mentoring* circa le domande profonde che necessitano un esame critico degli assunti sociali, psicologici ed epistemologici di fondo.⁵⁰ La teoria della trasformazione influisce anche sul campo organizzativo, all'interno del quale Noel Tichy e Mary Devanna propongono una *leadership* trasformativa, con ulteriori sviluppi proposti da Otto Scharmer che elabora il concetto di trasformazione spiritualmente profonda.⁵¹

Reagendo all'individualismo moderno, alcuni pedagogisti avanzano teorie che valorizzano le variabili sociali e comunitarie nell'apprendimento. Il salesiano Mario Comoglio, riconosciuto esperto del *cooperative learning* in Italia, si colloca nella scia di pensiero sviluppata da Kurt Lewin e Morton Deutsch, offrendo un modello di relazioni di interdipendenza positiva nell'apprendimento di gruppo. Nella sua proposta si sviluppano i temi della condivisione dell'obiettivo dell'apprendimento come un fattore propulsivo, del potenziale del gruppo, delle competenze sociali propositive, dell'analisi delle motivazioni interiori, della stima di sé o della salute mentale, affrontando paure, timori e ansie nell'apprendimento.⁵² Étienne Wenger, con la proposta della "comunità di pratica", si muove in una direzione simile valorizzando le prassi sociali condivise che, oltre a favorire l'apprendimento di conoscenze e competenze, costruiscono l'identità di una *community of practice* che va oltre il semplice *project team* riunito solo attorno al compito.⁵³

Con Alasdair MacIntyre prende avvio un'altra corrente di pensiero pedagogico che punta sull'educazione etica del carattere. Per esempio la proposta di David Carr dimostra come le prospettive liberali non siano suffi-

⁵⁰ Cfr. J. MEZIRROW et al., *Fostering Critical reflection in adulthood. A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*, Jossey-Bass, San Francisco 1990 e Id., *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Jossey-Bass, San Francisco 1991.

⁵¹ Cfr. C.O. SCHARMER, *Theory U. Leading from the Future as it Emerges. The Social Technology of Presencing*, SoL, Cambridge MA 2007.

⁵² Cfr. G. CHIOSSO, *I significati dell'educazione. Teorie pedagogiche e della formazione contemporanee*, Mondadori, Milano 2009, 169-172 che valuta il volume di M. COMOGGIO - M.A. CARDOSO, *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*, LAS, Roma 1996.

⁵³ Cfr. E. WENGER, *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge University Press, Cambridge 1998; E. WENGER - R. MCDERMOTT - W.M. SNYDER, *Cultivating Communities of Practice*, Harvard Business School, Boston MA 2002.

cienti per fondare la morale della vita sociale e democratica. La sua etica delle virtù va oltre la logica dei soli diritti, proponendo sia principi particolari che principi generali indipendenti dalle prospettive comunitariste e costruttiviste.⁵⁴ L'analisi delle virtù, degli abiti e delle attenzioni interiorizzate si allarga anche nel campo della progettualità educativa, equilibrando il tecnicismo dell'epoca precedente con una *leadership* etica, comunitaria e di servizio.⁵⁵

6.1.7. *Quali giovani emergono dal Sinodo del 2018*

Le tendenze del terzo millennio nel mondo giovanile e la relativa riflessione ecclesiale sono emerse nella speciale occasione del Sinodo dei vescovi su "I giovani, la fede e il discernimento vocazionale". In questo paragrafo vogliamo approfondire l'immagine dei giovani e della famiglia salesiana come si è delineata attorno all'evento del Sinodo, piuttosto che la complessa evoluzione di pensiero tra il Documento preparatorio, l'*Instrumentum laboris*, il Documento finale dell'incontro presinodale, il Documento finale dell'Assemblea generale dei vescovi e l'esortazione apostolica *Christus vivit*.

Una significativa novità del sinodo è stata la modalità di lavoro dialogica con il questionario online lanciato ai giovani di tutto il mondo nella fase preparatoria dei lavori. Si è voluto «dare virtualmente a ogni persona tra i 16 e i 29 anni, ovunque si trovi nel mondo, la possibilità di raccontarsi e dare il proprio contributo nel percorso del Sinodo».⁵⁶ Infatti, il questionario permetteva di esprimere liberamente opinioni e stati d'animo attraverso domande aperte, con la possibilità di avanzare richieste e proposte in vista della preparazione dell'*Instrumentum laboris*. La seconda finalità del questionario, quella di fornire un ritratto della realtà dei giovani nelle varie aree del mondo, è stata raggiunta solo in parte a causa del *digital divide* e della partecipazione solo parziale di intere aree, come il nord America.⁵⁷

La maggioranza (oltre i 70%) dei giovani partecipanti all'inchiesta si

⁵⁴ Cfr. D. CARR, *The moral roots of citizenship. Reconciling principle and character in citizenship education*, in «Journal of Moral Education» 35 (2006) 4, 443-456.

⁵⁵ Cfr. VOJTÁŠ, *Progettare e discernere*, 152-161.

⁵⁶ Cfr. SINODO DEI VESCOVI, *Il mondo delle nuove generazioni attraverso il questionario online. The world of new generations according to the online questionnaire*, a cura di Osservatorio Giovani dell'Istituto Toniolo, LEV, Città del Vaticano 2018, 4.

⁵⁷ Cfr. *Ibid.*, 7.

percepisce responsabile, capace di relazionarsi positivamente con gli altri, anche con i più grandi, e a livello cognitivo si vede allo stesso tempo empatica, con un pensiero critico e con sogni da realizzare. All'opposto, le competenze trasversali che appaiono possedute di meno sono la gestione dei conflitti, l'idea positiva di sé e la *leadership*. Tralasciando le differenze per continenti o per genere, l'immagine del futuro è legata alla realizzazione professionale (lavoro stabile secondo le proprie attitudini), poi viene la famiglia (avere una propria famiglia e figli), e verso la fine si colloca un impegno di trasformazione sociale combinato con la sfiducia nelle istituzioni.⁵⁸ A livello religioso, seguire Dio è associato ai concetti di "vita", "verità", "salvezza" e "padre" con percentuali molto vicine tra di loro. Interessante notare come il termine "felicità" tocchi i valori più alti in America latina e i più bassi in Europa, nella quale riaffiora con più frequenza il concetto di "dubbio".⁵⁹ Attorno al concetto centrale di "vocazione" emergono indizi di continuità e discontinuità rispetto all'epoca precedente. Nonostante sia ancora importante la realizzazione personale attraverso un progetto di vita, che include una dimensione di servizio, la discontinuità con il periodo postconciliare si nota nell'accresciuta importanza della fede, del dono di sé e una minore importanza delle problematiche anti-autoritarie legate alla paura o alla costrizione.⁶⁰

Interessanti spunti di autopercezione vengono offerti successivamente dal Documento finale pre-sinodale dei giovani. Chiaramente, come il questionario online, si tratta di una rappresentanza dei giovani a contatto con la Chiesa, non dell'intero mondo giovanile. È stimolante leggere il Documento pre-sinodale nello svolgersi dei capisaldi tematici: 1. il bisogno di *comunità* di sostegno, edificanti, autentiche e accessibili come luogo di crescita; 2. la gioia e la responsabilità sacra di *accompagnare* i giovani nel loro cammino di fede in Gesù e di discernimento vocazionale; 3. la richiesta di una Chiesa *autentica* che promuova il protagonismo dei giovani; 4. la *concretizzazione*: luoghi, iniziative e strumenti.⁶¹

A livello salesiano è stato significativo il convegno "Giovani e scelte di vita" svoltosi alcune settimane prima dell'Assemblea generale dei vescovi. Gli interventi sulle specificità dei diversi mondi giovanili nei vari continenti

⁵⁸ Cfr. *Ibid.*, 9-19.

⁵⁹ Cfr. *Ibid.*, 36-40.

⁶⁰ *Ibid.*, 43.

⁶¹ SINODO DEI VESCOVI XV ASSEMBLEA GENERALE ORDINARIA «I GIOVANI, LA FEDE E IL DISCERNIMENTO VOCAZIONALE», *Riunione pre-sinodale. Documento finale*, Roma 19-24 marzo 2018, in bit.ly/synod-va-2018.

hanno permesso di prendere coscienza delle loro caratteristiche. Elenchiamo alcune tra le più stimolanti: una cultura digitale io-centrista, individualistica e consumistica; un'attenzione sull'educazione per il mondo del lavoro sentito nell'Africa e nell'America latina; un bisogno di *empowerment* dei giovani nelle regioni asiatiche, caratterizzate da "speranze e disperazione"; i dilemmi tra la schiavitù della moda e una religiosità *home made* europea o "un cattolicesimo a modo mio" latinoamericano; la necessità di superare una falsa non-conflittualità disimpegnata socialmente.⁶² Franco Garelli nella lettura della ricerca tra gli operatori pastorali salesiani propone un elenco di binomi caratterizzanti l'ambivalenza dei mondi giovanili:

i giovani vengono descritti come: più *allegri* che *ottimisti*, più *socievoli* che *volenterosi*, più *curiosi* che *interessati*, più *attivi* che *fiduciosi*; in parallelo, essi appaiono più *coraggiosi* che *forti* (capaci di reagire alle difficoltà), più *aperti* che *profondi* (e "credenti"), più *generosi* che *riflessivi*; l'ultimo posto assegnato alla *coerenza* pare il segno più evidente di una condizione ambivalente, propria di soggetti che faticano a mettere ordine nelle loro scelte e nell'agenda di vita.⁶³

La lettura delle interviste fa capire come si parla dei giovani (comunicativamente), ma si "legge" l'anima salesiana (meta-comunicativamente).⁶⁴ Nonostante tutti i limiti delle ricerche selettive, che tuttavia non attenuano l'aspetto più autentico, la propensione delle salesiane e dei salesiani è quella di guardare ai giovani d'oggi in termini globalmente positivi, pur registrando molte tensioni e contraddizioni che li abitano. Non si tratta tanto di una visione "buonista" o "ingenua" della condizione giovanile, quanto di una lettura "matura" delle giovani generazioni che sembra essere suffragata dall'esperienza e dalla prassi educativa. L'immagine che emerge in questo denso lavoro non è quella di un soggetto "astratto" e "generalizzato", ma dei giovani "in carne e ossa" che si incontrano nelle case salesiane. Garelli conferma il tratto tipico del discernimento salesiano che non si colloca in letture sociologiche oggettivizzanti, ma è piuttosto il frutto «di una verifica quotidiana, oggetto di continuo e duraturo riscontro nelle dinamiche ordinarie della vita e del rapporto educativo».⁶⁵

⁶² Cfr. M. VOJTÁŠ - P. RUFFINATTO (eds.), *Giovani e scelte di vita: Prospettive educative*. Atti del Congresso Internazionale organizzato dall'Università Pontificia Salesiana e dalla Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione Auxilium Roma, 20-23 settembre 2018, LAS, Roma 2019, 31-201.

⁶³ Cfr. F. GARELLI, *Presentazione della ricerca "Giovani e scelte di vita" e conclusioni*, in VOJTÁŠ - RUFFINATTO (eds.), *Giovani e scelte di vita*, 190.

⁶⁴ Cfr. *Ibid.*, 199.

⁶⁵ *Ibid.*, 200.

6.2. Le linee pedagogiche diffuse da Roma nel cambio di millennio

6.2.1. Domènech e le sintesi del Quadro di riferimento (1998 e 2000)

Il rettor maggiore Pascual Chávez Villanueva riepiloga la situazione nel campo educativo-pastorale all'inizio degli anni '90 e la conseguente nascita del *Quadro di riferimento* per la pastorale giovanile salesiana, con queste espressioni: «Esisteva un patrimonio di riflessione e prassi pastorale salesiana straordinariamente ricco e consistente, del quale si sentiva la necessità di avere una completa visione d'insieme e di raccoglierne in una sintesi organica e condivisa le linee fondamentali per facilitarne l'assimilazione personale e l'orientamento della prassi. Il Dicastero per la pastorale giovanile cercò di rispondere a tale necessità offrendo alle ispettorie e comunità la suddetta raccolta organica e promuovendo in questi ultimi anni un processo sistematico di formazione pastorale, in particolare dei confratelli che hanno responsabilità di animazione e governo».⁶⁶

Infatti, dopo il CG24 (1996), che aveva approfondito la riflessione sulla comunione e corresponsabilità con i laici, strettamente collegate con il tema della CEP, il rettor maggiore Juan Vecchi esprime il bisogno di «un quadro di riferimento spirituale che, con la “grazia di unità” propria della consacrazione apostolica salesiana, porti a tradurre lo sforzo di conoscenza e di azione in esperienza di vita nello Spirito. Abbiamo ripetuto sovente che bisogna unire nella mente e nella vita spiritualità, pastorale, pedagogia; cammino di santità, impegno pastorale, educazione dei giovani e del popolo».⁶⁷ I due sessenni (1996-2008) dell'animazione di Antonio Domènech furono segnati dall'impegno per far diventare il modello salesiano della pastorale giovanile una nuova mentalità attraverso appositi incontri di formazione dei responsabili ispettoriali di questo settore e lo sforzo di una elaborazione organica dei contenuti nelle due edizioni della pubblicazione *La Pastorale giovanile salesiana. Quadro di riferimento fondamentale*. È da apprezzare la modalità di animazione del consigliere che mantenne unite le due linee di azione, in quanto la seconda edizione del *Quadro di riferimento* riflette anche il feedback delle équipe ispetto-

⁶⁶ P. CHÁVEZ VILLANUEVA, “E si commosse per loro perché erano come pecore senza pastore, e si mise a insegnare loro molte cose” (Mc 6,4). *La Pastorale Giovanile Salesiana*, in ACG 91 (2010) 407, 20.

⁶⁷ J.E. VECCHI, “Io per voi studio...” (C 14). *La preparazione adeguata dei confratelli e la qualità del nostro lavoro educativo*, in ACG 78 (1997) 361, 37.

riali, ricevuto negli incontri di formazione.⁶⁸ La pubblicazione costituisce un passo importante per la pastorale giovanile e permette a noi di cogliere alcune scelte di fondo che hanno influenzato la pedagogia salesiana negli ultimi anni.

6.2.1.1. La prima edizione del Quadro di riferimento (1998)

Il volume di sintesi prodotto dal Dicastero per la pastorale giovanile due anni dopo il Capitolo generale 24 cercò di rispondere al bisogno, sentito da varie ispettorie, comunità e singoli salesiani, di avere una visione pastorale d'insieme. Vi era quindi l'aspirazione di offrire una raccolta organica delle proposte esistenti; il *Quadro* elenca infatti una cinquantina di documenti dell'ultimo quarto di secolo.⁶⁹ Si voleva poi proporre un quadro di riferimento unitario e alcuni criteri operativi che potessero guidare l'animazione pastorale.⁷⁰ Si trattava di un compito non facile, vista la quantità di materiali, le distanze temporali e le diverse finalità con le quali questi erano scritti. Conoscendo il *background* del documento, è necessario approcciarsi ad esso con diverse attenzioni ermeneutiche, senza l'aspettativa di un'organicità facile, di una linearità argomentativa perfetta o di soluzioni pratiche di uso immediato.

La pubblicazione segue una suddivisione in sei capitoli che esprimono una *logica di concretizzazione operativa*, dal più generale al più applicativo: gli elementi fondamentali della pastorale giovanile salesiana, il PEPS nelle sue dimensioni, la CEP e la sua animazione, le diverse opere e servizi, le strutture d'animazione e le linee metodologiche per costruire e verificare il progetto. Nei vari capitoli è stato sintetizzato e raccolto il materiale prodotto nelle ultime decadi «offrendo una sintesi delle linee fondamentali della pastorale giovanile salesiana, in vista di una migliore assimilazione e dell'applicazione concreta nei PEPS».⁷¹ Nei seguenti paragrafi ci soffermiamo su alcune tematiche interessanti per la pedagogia salesiana, come

⁶⁸ Cfr. DICASTERO PER LA PASTORALE GIOVANILE, *La pastorale giovanile salesiana. Quadro di riferimento fondamentale*, SDB, Roma 2000, 7.

⁶⁹ Cfr. l'elenco dei documenti d'ispirazione in DICASTERO PG, *Quadro di riferimento*, 1998, 11-12.

⁷⁰ Cfr. DICASTERO PG, *Quadro di riferimento*, 1998, 10. Il Quadro di riferimento è considerato dal Rettor Maggiore Pasqual Chávez una «raccolta organica» che risponde alla «necessità di avere una completa visione d'insieme e di raccogliere in una sintesi organica e condivisa le linee fondamentali», in CHÁVEZ VILLANUEVA, *La PG Salesiana*, 20.

⁷¹ DICASTERO PG, *Quadro di riferimento*, 1998, 5.

le dimensioni considerate nella progettazione, l'idea di comunità e la metodologia della progettazione.

6.2.1.2. Il dilemma dell'unità organica e della divisione in dimensioni del PEPS

aree del PEPS	criterio oratoriano	servizio educativo-pastorale	aree del PEPS	aree della maturazione cristiana	nuclei della spiritualità giovanile	dimensioni del PEPS
<i>Sussidio 2 (1979)</i>	<i>Costituzioni (1984)</i>	<i>Regolamenti (1984)</i>	<i>Pastorale Giovanile Salesiana (1990)</i>	<i>Capitolo Generale 23 (1990)</i>	<i>Capitolo Generale 23 (1990)</i>	<i>Quadro di riferimento (1998, 2000)</i>
area educativo-culturale	scuola che avvia alla vita	partecipazione, educazione, formazione, comunicazione	educazione e cultura	crescita umana		dimensione educativo-culturale
area di evangelizzazione e catechesi	parrocchia che evangelizza	piano di educazione alla fede	evangelizzazione	incontro con Gesù Cristo	amicizia con il Signore Gesù	dimensione dell'evangelizzazione e catechesi
area associativa	casa che accoglie	gruppi e associazioni	crescita sociale	inserimento nella comunità dei credenti	comunione ecclesiale	dimensione dell'esperienza associativa
	cortile per incontrarsi					
area vocazionale		orientamento vocazionale	orientamento vocazionale	impegno e vocazione per la trasformazione del mondo	servizio responsabile	dimensione vocazionale
			crescita sociale			
area comunitaria		formazione della CEP	CEP			
		preparazione del personale				
					quotidiano	
	cortile per vivere in allegria				gioia e ottimismo	

Schema H: Dimensioni, criteri, aree e nuclei dell'educazione salesiana.

Il secondo capitolo del *Quadro*, che si concentra sui fondamenti del progetto educativo-pastorale, è strutturato nella logica delle quattro dimensioni, che segue la divisione del secondo sussidio sul PEPS, pubblicato nel

1979, togliendo però l'area comunitaria, in quanto l'identità e l'animazione della CEP, che era il contenuto di quell'area, costituisce un capitolo a parte. Per vedere lo sviluppo e l'articolazione della proposta educativo-pastorale salesiana nel ventennio dal 1979 al 1998 sembra utile fare un confronto dei diversi tipi di divisione in aree introdotti nei vari documenti salesiani.

Nello Schema H sono comparati in ordine cronologico: le cinque aree del PEPS proposte nel *Sussidio 2* (1979);⁷² le quattro caratteristiche del criterio oratoriano stabilite nelle *Costituzioni* (1984) e la divisione degli articoli dei *Regolamenti generali* che concernono il PEPS (1984);⁷³ le aree del progetto educativo-pastorale nel volume *la Pastorale giovanile salesiana* (1990);⁷⁴ le aree della maturazione cristiana, definite dal CG23 (1990) e impiegate nell'elaborazione degli itinerari dell'educazione alla fede;⁷⁵ i nuclei fondamentali della spiritualità giovanile salesiana, definite dallo stesso Capitolo;⁷⁶ infine, le aree del progetto in *Pastorale giovanile salesiana. Quadro di riferimento fondamentale* (1998).⁷⁷

Le quattro dimensioni (educazione-cultura, evangelizzazione-catechesi, associazionismo, vocazione) sono presenti in ogni documento che tratta direttamente il PEPS. La scelta del *Quadro* di trattare il tema della CEP in un capitolo a parte porta con sé allo stesso tempo vantaggi e svantaggi. Il beneficio della scelta è l'allargamento dello spazio e l'implicita importanza riconosciuta alla CEP, comprensibile dopo il CG24 che aveva approfondito e accentuato il tema della comunione nello spirito e nella missione tra salesiani e laici. D'altra parte, il rischio collaterale della divisione in due capitoli è la separazione mentale del progetto dalla comunità, che porta alla conseguenza pratica e molto comune, se consideriamo i progetti degli anni '90 che sono stati analizzati, di non prestare attenzione alla costruzione e alla formazione della CEP all'interno della progettazione educativo-pastorale. Un'altra accentuazione, che appare attorno al 1990, non viene rafforzata: si tratta del servizio e impegno dei giovani per la trasformazione del mondo, che il CG23 aveva messo in risalto sia come un'area di maturazione cristiana che come nucleo della spiritualità salesiana. Con il tema

⁷² Cfr. DICASTERO PG, *Elementi e linee per un progetto*, Sussidio 2, 15.

⁷³ Cfr. Cost. 40 e Reg. 5-10.

⁷⁴ Cfr. DICASTERO PG, *Pastorale giovanile salesiana*, SDB, Roma 1990, 63-73.

⁷⁵ Cfr. CG23 (1990), nn. 116-118.

⁷⁶ Cfr. CG23 (1990), nn. 158-161. Cfr. anche DICASTERI PER LA PASTORALE GIOVANILE FMA-SDB, *Spiritualità Giovanile Salesiana. Un dono dello Spirito alla Famiglia salesiana per la vita e la speranza di tutti*, [s.e.], Roma 1996.

⁷⁷ Cfr. DICASTERO PG, *Quadro di riferimento*, 1998, 26-39.

della divisione in dimensioni ci si ricollega automaticamente alla necessità di accentuare la crescita integrale e l'unità organica di tutti gli elementi del Progetto. Il testo si esprime così al riguardo:

Il PEPS, come mediazione della pastorale giovanile salesiana, deve esprimere l'unità organica nei differenti obiettivi, interventi e azioni mutuamente intrecciati tra loro e orientati tutti a una stessa finalità, manifestando la loro concreta complementarità e formando una unità globale. Questa organicità si esprime nelle quattro dimensioni del PEPS.⁷⁸

Purtroppo l'esortazione all'unità del PEPS non viene accompagnata con i suggerimenti metodologici che potrebbero rispondere alla domanda del "come" arrivare a raggiungerla e non si riesce ad andare oltre la formulazione di espressioni generali come: suscitare uno sviluppo positivo della realtà culturale del gruppo umano verso una sintesi fede-vita; educare ad una personalità unitaria e armonica per cui le dimensioni e aspirazioni vengono gerarchizzate secondo il loro valore; l'opzione vocazionale è una dimensione sempre presente, in tutti i momenti, attività e fasi della nostra azione educativa e pastorale; il gruppo giovanile deve guardare allo sbocco nell'inserimento sociale ed ecclesiale secondo la propria opzione vocazionale; alla fortunata formula dell'educare evangelizzando si aggiunge l'educare socializzando, ecc.⁷⁹

La logica e la composizione del secondo capitolo del PEPS è caratterizzata dalla divisione in quattro dimensioni. Anche elementi come la prevenzione del disagio giovanile, la spiritualità giovanile salesiana, lo stile educativo dell'animazione e il movimento giovanile salesiano sono collocati conseguentemente nelle varie dimensioni e non si è sfruttato il loro potenziale pluridimensionale per l'integrazione sinergica di esse. Il testo esprime il paradosso del voler concretizzare la proposta all'interno delle dimensioni e contemporaneamente enfatizzare la necessità dell'integrazione interdimensionale.

6.2.1.3. La comunità educativo-pastorale in funzione al progetto

La predominanza di una logica della progettazione è percepibile sia nella collocazione del capitolo sulla CEP che nelle espressioni che definisco-

⁷⁸ *Ibid.*, 26.

⁷⁹ Cfr. *Ibid.*, 27-38.

no i suoi ruoli in modo funzionalistico: «Il primo elemento fondamentale per la realizzazione della pastorale giovanile salesiana è la comunità. Una comunità che coinvolge, in clima di famiglia, giovani e adulti, genitori ed educatori, fino a poter diventare una esperienza di Chiesa, rivelatrice del disegno di Dio».⁸⁰ Rinforzando l'argomentazione, si afferma che la «convergenza delle intenzioni e delle convinzioni da parte di tutti quelli che sono coinvolti» è richiesta per un'elaborazione e realizzazione del progetto. La problematica della divisione analitica del progetto in dimensioni, vista nel paragrafo precedente, viene tramandata come un compito da risolvere a livello di convergenza pratica degli interventi nella comunità.⁸¹

Nelle prime due edizioni del *Quadro di riferimento* emergono le sottolineature del CG24 sulla comunione e sulla corresponsabilità con i laici. Si afferma molte volte il protagonismo dei giovani, il coinvolgimento e la formazione dei genitori e dei laici coinvolti a vari livelli di responsabilità e collaborazione. Gli autori valorizzano il contributo di ogni vocazione, la dimensione esperienziale della vita comunitaria e l'impegno all'interno della Chiesa e nel territorio, sia come punto di aggregazione che come un centro di irradiazione e agente di trasformazione.⁸² Nonostante l'insistenza sulla CEP allargata e irradiante, si percepisce a tratti un sottofondo teorico che dà priorità alla progettazione tecnico-efficace. La comunità, in questo senso, è solo una «esigenza della Chiesa»; una «condizione necessaria per l'azione educativa» che «è un fatto sociale»; è poi una conseguenza delle scelte del «sistema preventivo [...] che richiede un ambiente di partecipazione»; infine, la comunità è un elemento decisivo dell'evangelizzazione vista come «un compito» che si realizza attraverso la testimonianza e il servizio della comunità.⁸³

6.2.1.4. La metodologia dell'elaborazione e della verifica del PEPS

L'ultimo capitolo, sulle linee metodologiche dell'elaborazione e della verifica del PEPS, conclude il volume e dovrebbe essere la traduzione ope-

⁸⁰ DICASTERO PG, *Quadro di riferimento*, ¹1998, 45.

⁸¹ Un'inversione d'importanza tra progetto e comunità è elaborata solo nella terza edizione del *Quadro* che descrive la vita di comunità come una caratteristica di vita ecclesiale la quale si traduce poi in un progetto comunitario visto come realizzazione della missione. Cfr. DICASTERO PG, *Quadro di riferimento*, ³2014, 136-137.

⁸² Cfr. DICASTERO PG, *Quadro di riferimento*, ¹1998, 45-48.

⁸³ Cfr. *Ibid.*, 45-46.

rativa dei capitoli precedenti. Già il titolo non esprime l'aspirazione a trattare la metodologia della progettazione, si vogliono offrire solo delle linee, e la lunghezza di poco più di cinque pagine del testo ne è testimone. La mancanza di un approfondimento dell'aspetto metodologico è confermata nell'ultima pagina del libro, dove si raccomanda di «pensare una metodologia che favorisca la partecipazione di tutti i gruppi e organismi della CEP secondo le loro responsabilità e possibilità».⁸⁴ In questo modo si lascia la libertà di scegliere una metodologia, ma d'altra parte si rischia di far camminare la CEP senza un metodo unificante e di cadere nelle trappole del burocratismo o dell'efficientismo dei metodi predominanti. Sintetizzando il contenuto, si può dire che la pubblicazione offre elementi e linee di progettazione riassumendo le proposte dei due sussidi degli anni 1978-79.⁸⁵ Si specificano ulteriormente:

- i livelli della progettazione (quadro di riferimento, progetto, piano annuale, programmazione, itinerario);
- i passi della progettazione (analisi della situazione, progettazione, verifica);
- i criteri della progettazione (coinvolgimento di tutti, partecipazione di tutti, chiarezza sui punti di riferimento, chiarezza sui diversi livelli di partecipazione, valutazione continua);
- la CEP come soggetto del processo.⁸⁶

Anche se si enuncia l'importanza dell'aspetto metodologico, quando ad es. si afferma che «il cammino che si percorre insieme e la metodologia adoperata è tanto più importante che lo scritto risultante»,⁸⁷ il *Quadro di riferimento* dedica ad essa solo alcune linee, lasciando aperte tante altre domande che possono paralizzare l'intera proposta pastorale. Ne elenchiamo alcune: come si formula bene un obiettivo, perché esprima adeguatamente un concetto e sia realizzabile? Obiettivi, linee di azione, criteri, ruoli, funzioni devono essere divisi per dimensioni o no? Come si crea l'unità organica? Quali gruppi all'interno della CEP devono partecipare e intervenire ai diversi livelli della progettazione (casa, sezione, gruppo, persona)? Bisogna sempre partire “dall'alto”, ossia dal quadro di riferimento, e scendere ai livelli più concreti o è consigliabile anche un procedimento

⁸⁴ *Ibid.*, 122.

⁸⁵ Cfr. DICASTERO PG, *Progetto Educativo Pastorale. Metodologia*, Sussidio 1 e ID., *Elementi e linee*, Sussidio 2.

⁸⁶ Cfr. DICASTERO PG, *Quadro di riferimento*, 1998, 117-122.

⁸⁷ *Ibid.*, 117.

“dal basso”, dalle esperienze pilota e dalle buone pratiche? Che rapporto c’è tra un itinerario e il progetto? La partecipazione di tutti nella progettazione salesiana è un requisito necessario o un punto di arrivo? Che logica intercorre tra i vari elementi della progettazione, perché si possano fare scelte opportune in situazioni reali di mancanza di personale, motivazione, tempo e altre risorse? Queste domande di tipo metodologico sono il segno dell’emblematico *empasse* tra la carta e la vita.⁸⁸

6.2.1.5. Le integrazioni metodologiche della seconda edizione del Quadro di riferimento

Antonio Domènech e la sua équipe hanno fatto passi concreti per promuovere l’organicità della proposta salesiana, predisponendo la traduzione del *Quadro di riferimento* in diverse lingue e organizzando corsi regionali di mentalizzazione per le équipes ispettoriali. «Anche come frutto di questo sforzo e dell’esperienza dei corsi regionali, il dicastero ha raccolto un insieme di suggerimenti per rendere il testo più chiaro e preciso»⁸⁹ ed ha pubblicato nel luglio 2000 la seconda edizione. Uno dei cambiamenti di notevole importanza era lo spostamento del terzo capitolo sulla CEP dalla sezione del “modello operativo” a quella sugli “elementi fondamentali”. Così è stata almeno parzialmente affermata la dimensione comunitaria come una realtà fondamentale non soltanto pragmatico-operativa, sebbene sempre percepita al seguito del PEPS come nella prima edizione. Nel presente paragrafo approfondiamo i miglioramenti più interessanti che riguardano la metodologia della progettazione. Le proposte sono il frutto dei contributi delle ispezioni, ma si riconoscono gli influssi di José Raúl Rojas e delle sue concezioni di “ricerca e azione partecipata in-con-per la comunità”, oltre a quelli di Jerome Vallabharaj, studioso di catechetica ma anche dei modelli organizzativi trasformativi.⁹⁰

Il primo interessante perfezionamento operativo riguarda il quadro di riferimento del progetto che viene collegato non solo con «dichiarazione di

⁸⁸ Per le possibili risposte ai dilemmi della progettazione cfr. l’analisi del background teorico dei metodi in VOJTÁŠ, *Progettare e discernere*, 113-173.

⁸⁹ DICASTERO PG, *Quadro di riferimento*, 2000, 7.

⁹⁰ Cfr. J. VALLABARAJ, *Empowering the Young Towards Fullness of Life*, Kristu Jyoti, Bangalore 2003 e E. ALBERICH - J. VALLABARAJ, *Communicating a Faith That Transforms. A Handbook of Fundamental Catechetics*, Kristu Jyoti, Bangalore 2004.

principi che definiscono una filosofia dell'educazione»,⁹¹ ma piuttosto con la risposta «alle domande: Chi siamo e cosa facciamo? Che cosa vogliamo e dove vogliamo arrivare?».⁹² In questo senso diventa chiara la relazione con i concetti di *mission*, *vision* e *propuesta educativa* che non apparivano nella prima edizione. La pubblicazione offre anche i contenuti desiderati all'interno della visione-missione: destinatari, convinzioni e valori dell'ispettoria, presentazione della missione concreta come risposta ai loro bisogni, i criteri fondamentali per il processo e le mete finali.⁹³

Un secondo miglioramento concerne la suddivisione più logica delle fasi della progettazione. Come fase più generale viene posta la creazione del quadro di riferimento; la seconda fase, più concreta, è il progetto educativo pastorale; infine a un livello più particolare si collocano il piano pastorale annuale, la programmazione e l'itinerario. Nell'edizione precedente mancava questa specificazione e si rischiava di confondere i tre tipi di concretezza, qualitativamente diversi, del piano annuale, della programmazione e dell'itinerario.⁹⁴ A livello dei momenti della progettazione (analisi della situazione, progettazione operativa e verifica) non c'è stato un grande approfondimento o delle precisazioni. Si nota una tendenza alla precisione dei termini gestionali che sostituisce, all'interno del momento della progettazione operativa, il termine "scelte educativo-pastorali" con il termine più adatto e comune "obiettivi generali". Nel momento della verifica si semplificano le indicazioni troppo puntuali della prima edizione, aggiungendo un'attenzione processuale importante: verificare «se si è creato un vero processo educativo attraverso le diverse attività (continuità, interazione, nuove possibilità e risorse generate, protagonismo del soggetto, ecc.)».⁹⁵

L'emblematico compito della CEP esposto nell'ultima pagina della pubblicazione, di «pensare una metodologia che favorisca la partecipazione di tutti»⁹⁶, rimane invariato nel concludere la sezione sulle linee metodologiche. A ciò si riferiscono le valutazioni del rettor maggiore Pasqual Chávez Villanueva del 2010, laddove afferma l'esistenza del settorialismo e solleva la questione metodologica: «Si deve curare molto di più [...] un'impostazione secondo il modello della pastorale giovanile salesiana che favorisca una visione più unitaria e integrale della pastorale [...] e lo sviluppo di metodo-

⁹¹ DICASTERO PG, *Quadro di riferimento*, 1998, 117.

⁹² DICASTERO PG, *Quadro di riferimento*, 2000, 129.

⁹³ Cfr. *Ibid.*, 129-130.

⁹⁴ Cfr. *Ibid.*, 131.

⁹⁵ *Ibid.*, 136.

⁹⁶ *Ibid.*, 139.

logie adeguate per affrontare positivamente la complessità della pastorale e superare il settorialismo».⁹⁷

6.2.2. Santità, spiritualità ed evangelizzazione nel magistero di Pascual Chávez Villanueva

Riprendendo la formulazione del CG25 «Dio deve essere la nostra prima “occupazione”»,⁹⁸ il rettor maggiore Pascual Chávez Villanueva, appena eletto in quello stesso Capitolo, esprimeva nel concetto di “santità” la sua scelta per il programma del sessennio. Quello della santità non era solo un concetto di sintesi, ma nella sua concezione globale un programma di vita, una scelta di governo e una proposta educativa che si traduce nell’urgenza dell’evangelizzare.⁹⁹ Pascual Chávez concludeva con questa scelta un arco di pensiero postconciliare che, partendo dalla riforma della *Congregazione* nel suo insieme, nei testi fondativi come nelle strutture di coordinamento, era proseguita con la riflessione sull’importanza della *comunità* sia religiosa che educativo-pastorale durante il rettorato di don Vecchi, per arrivare all’importanza di una conversione di ogni *persona* nella Famiglia salesiana.¹⁰⁰ Nel magistero di don Chávez troviamo chiaramente enunciato che la persona, nel suo “compito essenziale” di camminare verso “la meta più alta”, è il soggetto del desiderato cambiamento postconciliare di mentalità, spesso evocato e auspicato nei documenti e poco riscontrato nella “base”.¹⁰¹

Nella sua lettera programmatica, Pascual Chávez si connette alla *Novo millennio ineunte* di Giovanni Paolo II, ponendo al centro della sua riflessione la priorità e “il compito essenziale” della santificazione, che altro non è che «la misura alta della vita cristiana ordinaria».¹⁰² Contro la tendenza alla superficialità spirituale, denunciata già da don Viganò, il rettor mag-

⁹⁷ CHÁVEZ VILLANUEVA, *La Pastorale Giovanile Salesiana*, 2010, 24.

⁹⁸ CG25 (2002), n. 191.

⁹⁹ Cfr. P. CHÁVEZ VILLANUEVA, *Cari Salesiani, siate santi!*, in «Atti del Consiglio Generale» 83 (2002) 374, 3-37 e ID, “Sei tu il mio Dio, fuori di te non ho altro bene”, in «Atti del Consiglio Generale» 84 (2003) 382, 7.

¹⁰⁰ Per ricostruire il contesto ermeneutico della proposta di don Chávez è importante considerare le lettere dei suoi predecessori ai quali si connette in CHÁVEZ, *Cari Salesiani, siate santi!*, 6.

¹⁰¹ Cfr. CHÁVEZ, *Cari Salesiani, siate santi!*, 5 e 11.

¹⁰² GIOVANNI PAOLO II, *Novo millennio ineunte*, in CHÁVEZ, *Cari Salesiani, siate santi!*, 12.

giore afferma un parallelismo tra la carità e la santità: «Raggiunto questo, tutto è raggiunto; fallito questo, tutto è perduto, come si afferma della carità [...], essenza stessa della santità».¹⁰³ In concreto, nella lettera si presentano i singoli santi nella Famiglia salesiana come altrettanti “approfondimenti monografici” del fondatore, ricavandone una sintesi sulla spiritualità salesiana che nasce dalla carità pastorale vissuta nello spirito di famiglia e nella gioia, si esprime poi attraverso l’umiltà operosa del quotidiano e nella sintesi equilibrata tra lavoro e temperanza, assume la dimensione oblativa e armonizza in tal modo contemplazione e azione.¹⁰⁴

La priorità della santità getta una luce diversa su alcuni concetti cardine del periodo postconciliare come la progettazione, l’incarnazione e l’aggiornamento. Sempre con riferimento al documento programmatico del papa per il nuovo millennio, si rileva, infatti, che la santificazione è primariamente un dono di Dio e della sua iniziativa salvifica, perciò pensare che i risultati in questo campo dipendano dalla nostra capacità di fare e di programmare è visto come una tentazione. Certo, una reale collaborazione con l’iniziativa divina è necessaria ma non sufficiente, e dunque siamo invitati a investire, nel nostro servizio alla causa del Regno, tutte le nostre risorse di intelligenza e di operatività, ma non dobbiamo mai dimenticare che “senza Cristo non possiamo far nulla”.¹⁰⁵

Le implicazioni per l’educazione sembrano riprendere le linee di Paolo Albera, nel momento in cui si afferma che «la nostra santità costituisce la migliore garanzia di un’efficace evangelizzazione, perché in essa sta la testimonianza più importante da offrire ai giovani destinatari delle nostre varie attività».¹⁰⁶ I salesiani, in quanto educatori della gioventù alla santità,¹⁰⁷ sono chiamati ad aggiornare sia le proposte educative che lo stile di presenza tra i giovani. Infatti, la necessità di valorizzare le proposte di qualità alta della vita, che sviluppano un anelito insito in tutti i giovani, si coniuga con l’importanza della presenza educativa che accompagna i percorsi delle singole persone, perché i percorsi della santità sono personali.¹⁰⁸ Tutta la proposta della spiritualità giovanile salesiana del CG23 viene,

¹⁰³ CHÁVEZ, *Cari Salesiani, siate santi!*, 12.

¹⁰⁴ Cfr. *Ibid.*, 8-10.

¹⁰⁵ Cfr. GIOVANNI PAOLO II, *Novo millennio ineunte*, in CHÁVEZ, *Cari Salesiani, siate santi!*, 12.

¹⁰⁶ GIOVANNI PAOLO II, *Discorso ai partecipanti al Capitolo Generale*, in CG25 (2002), n. 170.

¹⁰⁷ Cfr. CG25 (2002), n. 143.

¹⁰⁸ Cfr. GIOVANNI PAOLO II, *Novo millennio ineunte*, in CHÁVEZ, *Cari Salesiani, siate*

quindi, riletta nel contesto dell'educazione alla santità, proposta a tutti. La quotidianità, la gioia, l'amicizia con il Signore, l'appartenenza alla Chiesa, l'impegno apostolico e la presenza di Maria Ausiliatrice sono proposti come tappe dell'unico cammino alla santità.¹⁰⁹

Le idee fondamentali della lettera programmatica furono riproposte dopo un anno nella lettera "Sei tu il mio Dio, fuori di te non ho altro bene", che collega con più forza la consacrazione dei salesiani alla missione educativo-pastorale. Riferendosi all'ultima biografia di don Bosco scritta da Pietro Braido, il rettor maggiore constata come è stata la missione a richiedere la nascita di un gruppo di consacrati e quindi la vita religiosa è nata al servizio della missione salesiana.¹¹⁰ Egli allarga però il legame tra consacrazione e missione con un secondo movimento inverso che prospetta una missione *che è determinata* dalla scelta di don Bosco di avere educatori consacrati. La missione educativo-pastorale salesiana viene ad intrecciarsi con la missione della vita consacrata di testimoniare il primato di Dio e di tenere viva la consapevolezza dei valori fondamentali del Vangelo.¹¹¹

Don Pascual Chávez sviluppa le riflessioni partendo dal tema centrale del suo rettorato, l'identità della vita consacrata nel postconcilio,¹¹² per tracciare una revisione di alcuni concetti importanti per la pastorale e per l'educazione. Analizzando il malessere della vita consacrata e criticando il modello liberale della stessa, si denuncia una lettura teologica riduttiva del principio dell'incarnazione, che mette in secondo ordine o tralascia assolutamente la novità che ci viene da Dio attraverso l'incarnazione stessa. Volendo superare le strutture rigide del passato, la concezione liberale della vita religiosa ha ritenuto che «il rinnovamento doveva essere un adeguamento alla modernità, assumendo il meglio dell'Illuminismo, dell'emancipazione, dei diritti umani. Così si è passati a collocare al centro la persona, la sua coscienza, la sua dignità, il proprio progetto».¹¹³ Il rettor maggiore denuncia il problema più grande del modello "liberale", attualmente in crisi profonda, che pretende di evangelizzare la cultura moderna, ma invece semplicemente la assume a scapito delle scelte e dei valori evan-

santi!, 21.

¹⁰⁹ Cfr. CHÁVEZ, *Cari Salesiani, siate santi!*, 22-25.

¹¹⁰ Cfr. P. CHÁVEZ VILLANUEVA, "Sei tu il mio Dio, fuori di te non ho altro bene", in «Atti del Consiglio Generale» 84 (2003) 382, 6-8.

¹¹¹ Cfr. *Ibid.*, 19 e 26.

¹¹² Cfr. P. CHÁVEZ VILLANUEVA, *Testimoni del Dio vivente. Natura e futuro della vita consacrata una visione salesiana*, LEV, Roma 2012.

¹¹³ CHÁVEZ VILLANUEVA, "Sei tu il mio Dio, fuori di te non ho altro bene", 20.

gelici. La conseguenza è che i consacrati secolarizzati restano trasformati dalla logica del mondo, anziché diventare evangelizzatori della cultura.¹¹⁴

Chiaramente queste osservazioni hanno delle implicazioni per l'educazione e la pastorale giovanile salesiana. Una chiara sintesi di esse si trova nella circolare del 2010 sulla pastorale giovanile salesiana che riprende i documenti del Capitolo generale 26 nella logica della missione educativa ed evangelizzatrice.¹¹⁵ Le prospettive di futuro tracciate da Pascual Chávez esprimono sia la preoccupazione per la pastorale evangelizzatrice, chiaramente orientata all'annuncio di Cristo e all'educazione alla fede, sia l'attenzione all'inserimento pieno dell'evangelizzazione nel campo dell'educazione, perseguendo la «coerenza tra i contenuti trasmessi o le metodologie adoperate con i valori della fede cristiana (incontro cultura e fede) e per assicurare una vita cristiana capace di qualificare evangelicamente la vita privata, professionale e sociale delle persone».¹¹⁶ Il campo che rivela la sintesi fede-cultura-vita è la crescita vocazionale. Don Chávez riprende l'invito del CG26: «sentiamo oggi più forte che mai la sfida di creare una cultura vocazionale in ogni ambiente, in modo che i giovani scoprano la vita come chiamata e che tutta la pastorale salesiana diventi realmente vocazionale»¹¹⁷ e aggiunge che una pastorale generativa di vocazioni apostoliche e consacrate non esiste senza un annuncio vocazionale esplicito, una proposta personale decisa e l'accompagnamento spirituale costante.¹¹⁸

I richiami spirituali sull'urgenza dell'evangelizzare, il principio di modellamento e la spinta verso la santità sembrerebbero come degli echi lontani della "pedagogia celeste" di don Albera. Ci sono invece altri aspetti del magistero di don Chávez che dimostrano la sua attenzione alle problematiche contemporanee, tra i quali l'attenzione alle nuove povertà e ai diritti umani. L'integrazione dei due poli del suo magistero (consacrazione - missione) emerge anche nella lettera di convocazione del CG26. Don Chávez legge in don Bosco le tracce di una teologia spirituale e di una consacrazione attiva: «La scelta dell'operosità offre al suo modo di interpretare l'ascesi un'accentuazione particolare: essa è solo in vista dell'azione apostolica. [...] Egli pre-

¹¹⁴ Cfr. CHÁVEZ VILLANUEVA, "Sei tu il mio Dio, fuori di te non ho altro bene", 24.

¹¹⁵ Cfr. P. CHÁVEZ VILLANUEVA, «E si commosse per loro, perché erano come pecore senza pastore, e si mise a insegnare loro molte cose» *La Pastorale Giovanile Salesiana*, in «Atti del Consiglio Generale» 91 (2010) 407, 3-59.

¹¹⁶ *Ibid.*, 50.

¹¹⁷ CG26 (2008), n. 53.

¹¹⁸ Cfr. CHÁVEZ VILLANUEVA, *La Pastorale Giovanile Salesiana*, 51.

ferisce non attaccarsi rigidamente a certi schemi; meglio dunque una lettura più pratica, pastorale, spirituale, che teologico-speculativa».¹¹⁹

In questo senso nel motto “Da mihi animas cetera tolle”, la prima parte, “Da mihi animas”, esprime lo zelo per la salvezza delle anime che, superando il modello liberale e secolarizzato di una fede solo soggettiva, si concretizza nell’urgenza dell’evangelizzazione e nella necessità di suscitare le vocazioni alla vita consacrata salesiana. La seconda parte complementare del motto, “cetera tolle”, significa il distacco ascetico da quanto ci può allontanare da Dio e dai giovani. Qui si collocano le riflessioni sia sulla povertà evangelica che sulla scelta preferenziale per i giovani più “poveri, abbandonati e pericolanti”, ripensandola nella logica delle “nuove povertà” e delle “nuove frontiere”.¹²⁰

6.2.3. Chávez, l’attenzione alle nuove povertà e la via dei diritti umani

Nell’intervento conclusivo del convegno internazionale *Sistema Preventivo e i diritti umani*, il rettor maggiore presenta la qualità dell’esperienza educativa di don Bosco attraverso la capacità di vedere la realtà sociale, di coglierne il significato e trarne le conseguenze operative. Dalla compassione per i ragazzi pericolanti nasce una scelta di consacrazione della vita che parte dalla paternità misericordiosa di Dio per sviluppare progetti educativi, preventivi e sociali. In una proposta di attualizzazione don Chávez richiama la constatazione di papa Benedetto XVI sull’emergenza educativa declinandola sia come negazione del diritto all’educazione nei Paesi in via di sviluppo, sia come tradimento della missione educativa nelle società avanzate ed esageratamente competitive.¹²¹ Simile lettura religioso-sociale viene offerta anche nella circolare sulla pastorale giovanile:

In molte delle società e culture nelle quali svolgiamo il nostro servizio educativo e pastorale si sta sviluppando una cultura che emargina la religione e in modo speciale il cristianesimo, uno stile di vita che favorisce lo sviluppo della

¹¹⁹ P. CHÁVEZ VILLANUEVA, «Da mihi animas, cetera tolle» *Identità carismatica e passione apostolica. Ripartire da Don Bosco per risvegliare il cuore di ogni salesiano*, in «Atti del Consiglio Generale» 87 (20063) 394, 39.

¹²⁰ Cfr. *Ibid.*, 37-42.

¹²¹ Cfr. P. CHÁVEZ VILLANUEVA, *La Missione Salesiana e i diritti umani in particolare i diritti dei minori*, in DICASTERO DELLA PASTORALE GIOVANILE DELLA CONGREGAZIONE SALESIANA, *Sistema Preventivo e Diritti Umani*. Atti del Congresso Internazionale. 2-6 gennaio 2009 Roma, Volontariato Internazionale per lo Sviuppo, Roma 2009, 78-79.

povertà materiale e spirituale di molti e che moltiplica i fattori di esclusione sociale... In questo ambiente risultano sovente insignificanti e irrilevanti i valori religiosi e le motivazioni dei credenti, che in altro tempo trasparivano e si percepivano nel servizio educativo e di promozione umana.¹²²

Le prospettive di un progetto educativo integrale – di annuncio di Gesù Cristo e dello sviluppo dei valori umani, culturali e sociali – sono presenti sia nel congresso sui diritti umani, già citato, che negli interventi di don Chávez nelle università di Genova e di Bari nel 2007.¹²³ «L'educatore, secondo il cuore di don Bosco [...] cerca di risvegliare o approfondire nei giovani l'apertura al senso religioso della vita, di sviluppare la capacità di scoprire nella realtà quotidiana i segni della presenza e azione di Dio, di comunicare la convinzione della profonda coerenza tra la fede e i valori umani di solidarietà, libertà, verità, giustizia, pace».¹²⁴

Citando l'intervento di Benedetto XVI all'assemblea della Conferenza Episcopale Latinoamericana, il rettor maggiore concorda sul fatto che in una società senza Dio non si trova il consenso necessario sui valori morali e la forza di vivere secondo il modello di questi valori. Ci sono equilibri sottili da mantenere, sia di tipo teorico che pratico. Nel linguaggio dei diritti umani è utile dialogare e inserire la pedagogia salesiana nelle diverse culture del mondo e contemporaneamente non si può dimenticare l'orientamento dei giovani verso Cristo nella vocazione di figli di Dio. Praticamente, la convivenza delle diverse logiche è ancora più delicata, è necessario offrire ai minori gli elementi necessari per uno sviluppo adeguato, olistico e pieno, negli aspetti fisici, mentali, culturali, spirituali, morali, sociali e politici. Operativamente i minori e gli emarginati dovrebbero essere protagonisti dei progetti proposti e gli educatori salesiani sono invitati a collaborare con altri soggetti in una logica di rete.¹²⁵

Orientamenti simili risuonano nei due interventi di don Pascual Chávez nelle università italiane nel 2007. Viene segnalato il dramma dell'umanità odierna nella frattura tra educazione e società, che si inasprisce nel divario

¹²² CHÁVEZ VILLANUEVA, *La Pastorale Giovanile Salesiana*, 49.

¹²³ Cfr. P. CHÁVEZ VILLANUEVA, *Educazione e Cittadinanza. Formare "salesianamente" il cittadino*, Lectio nell'occasione del conferimento del dottorato honoris causa all'Università degli studi di Genova il 23 aprile 2007, in bit.ly/unige-it-2007-04-23; P. CHÁVEZ VILLANUEVA, *Cristianità e prevenzione*, in UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BARI, *L'educatore, oggi. Trattati per un profilo di san Giovanni Bosco*. Seminario di studio del 26 aprile 2006, Servizio Editoriale Universitario, Bari 2007, 11-28.

¹²⁴ CHÁVEZ VILLANUEVA, *La Missione Salesiana e i diritti umani*, 81.

¹²⁵ *Ibid.*, 82-84.

sempre crescente fra scuola e cittadinanza. Una scuola nuova e una logica sociale nuova viene proposta partendo dall'ideale della *paideia* classica. In continuità con la tradizione bimillenaria dell'educazione classica e cristiana si trova il filo rosso sempre valido della formazione di uno spirito capace di giudicare con libertà e d'inserirsi nella società con responsabilità. Pur senza negare gli obiettivi pratici dell'educazione, le sue finalità sono di ordine umanistico più elevato. In questo senso la scuola salesiana deve andare oltre alla contraddizione pedagogica consistente in una scuola come semplice mezzo di riproduzione ideologica, o come un addestramento di tipo militare, o semplicemente finalizzata alla formazione tecnica richiesta dal sistema economico.¹²⁶

Nell'attualizzazione della pedagogia salesiana risuona l'idea della "salvezza dell'anima", il fine ultimo dell'educazione preventiva di don Bosco, definita oggi come un'esistenza umana individuale, sociale e religiosa compiuta.¹²⁷ La proposta del rettor maggiore offre delle intuizioni di sintesi pregnanti, tenendo conto del contesto postmoderno e multiculturale. Con onestà parla, però, anche dell'incompiutezza delle attualizzazioni, della necessità di andare oltre le domande per rifondare, ripensare e attualizzare i modelli educativi concreti. Riferendosi implicitamente al pensiero di Braido afferma che le radici storiche sono solide, «le sorgenti limpide e da esse può rinascere, in forme ricche di futuro, quell'aggiornato "nuovo sistema preventivo" auspicato già dal rettore maggiore, don Egidio Viganò, ma non ancora organicamente composto».¹²⁸

6.2.4. Nuovi progetti e il metodo del discernimento

Don Pascual Chávez nel suo magistero non insiste solamente sulle dimensioni teorico-spirituali, ma segnala diverse sfide operative attorno al titolo della "mentalità progettuale". La connessione tra *le idee* di ispirazione e *le metodologie* educative e pastorali viene ripresa nella proposta della reinterpretazione aggiornata del sistema preventivo sul piano teorico e pratico, che si articola tra le grandi idee di fondo e i grandi orientamenti di metodo.¹²⁹ Anche nella riflessione sui diritti umani emerge la loro con-

¹²⁶ Cfr. CHÁVEZ VILLANUEVA, *Educazione e Cittadinanza*, 2.

¹²⁷ Cfr. P. CHÁVEZ VILLANUEVA, *Cristianità e prevenzione*, 20.

¹²⁸ *Ibid.*, 27.

¹²⁹ *Ibid.*, 12.

nessione in una logica di virtù. Il rettor maggiore afferma che l'efficacia della via dei diritti umani nell'azione educativo-pastorale salesiana sarà sviluppata se maturerà la convinzione dell'irrinunciabile rapporto tra l'educazione e l'evangelizzazione a livello di ispirazioni e le connessioni tra le virtù personali e sociali a livello operativo:

Bisogna ricordare che l'evangelizzazione si è sviluppata sempre insieme con la promozione umana e l'autentica liberazione cristiana. Amare Dio e amare il prossimo si fondono tra loro: nel più umile troviamo Gesù stesso ed in Gesù troviamo Dio (Cfr. *Deus caritas est*, 15). Per lo stesso motivo sarà anche necessaria una catechesi sociale e un'adeguata formazione nella dottrina sociale della Chiesa. La vita cristiana non si esprime solamente nelle virtù personali, ma anche nelle virtù sociali e politiche.¹³⁰

A livello concreto si aggiungono altre esigenze di natura operativa: il necessario e continuo sforzo di assimilazione e di pratica del modello della pastorale giovanile salesiana; la ridefinizione delle nostre presenze per renderle più significative; l'animazione sempre più collegata e coordinata tra i dicasteri della missione salesiana (pastorale giovanile, comunicazione sociale e missioni).¹³¹ È necessario pure il superamento delle strutture passate. Anche nel magistero sulla vita consacrata emerge l'attenzione ai modelli pratici di partecipazione e ai nuovi modelli di vita. In tempi precedenti abbiamo corso il rischio di rinchiuderci in una rete di precetti e norme, che non sempre hanno aiutato le persone a maturare e a vivere secondo la libertà dei figli di Dio. Ancora di più, le forme di vita religiosa come la vita comunitaria o le modalità di preghiera, anche quelle rinnovate nel postconcilio, non corrispondono sempre alle nuove situazioni nelle quali oggi vanno realizzate la vita e la missione. Queste forme e strutture che oscillano tra il tradizionale e il rinnovamento postconciliare non riescono ad esprimere i nuovi valori, quali quelli del senso del dialogo e della partecipazione. C'è la sensazione che si sappia bene la direzione verso la quale occorre camminare, ma nella realtà ancora non si sia trovato un modello di vita e di azione che faciliti e appoggi questo cammino.¹³²

Intanto, sotto la pressione di problematiche operative nelle comunità e nella ristrutturazione delle ispettorie, affrontando problemi nuovi e chiedendo risultati nuovi, si opta per lo strumento "vecchio" della progettazio-

¹³⁰ BENEDETTO XVI, *Discorso inaugurale della V conferenza del CELAM* (13 maggio 2007), n. 3 citato in CHÁVEZ VILLANUEVA, *La Missione Salesiana e i diritti umani*, 81.

¹³¹ Cfr. CHÁVEZ VILLANUEVA, *La Pastorale Giovanile Salesiana*, 47ss.

¹³² Cfr. CHÁVEZ, "Sei tu il mio Dio, fuori di te non ho altro bene", 14.

ne con nomi “nuovi”. L’ideale della santità salesiana e degli equilibri tra educazione ed evangelizzazione si doveva tradurre in pratica attraverso il metodo del discernimento nei progetti personali, comunitari e organici, a livello ispettoriale.¹³³

Il metodo del discernimento è stato suggerito per lo studio degli aspetti fondamentali dei primi due Capitoli generali del terzo millennio e successivamente anche per l’elaborazione del progetto personale di vita salesiana e del progetto di vita comunitaria salesiana.¹³⁴ Le istruzioni di Antonio Domènech per il Progetto organico ispettoriale non menzionano l’espressione “metodo del discernimento”, ma contengono un nuovo schema di progettazione articolato in tre passi: chiamata, situazione, operatività;¹³⁵ esso si differenzia rispetto al metodo di Vecchi proposto per l’elaborazione dei progetti educativo-pastorali, il quale partiva dalla situazione, poi proponeva gli aspetti operativi e infine passava alla verifica.

Il punto di partenza del metodo di discernimento è individuare la “*chiamata di Dio*”, che permette di cogliere gli appelli urgenti e le priorità. L’ispettoria, la comunità e la persona si domandano che cosa Dio le chiama ad essere e a fare per garantire la significatività della propria vita e della propria azione. La questione nodale per la chiamata di Dio è distinguere ciò che è fondamentale da ciò che è secondario, per cui ci si sofferma solo sulle esigenze prioritarie e sulle scelte di fondo. Un’innovazione rispetto alla progettazione educativo-pastorale potrebbe consistere nella proattività e nell’ampiezza più grande della domanda sulla chiamata, non restringendo gli orizzonti con le descrizioni, spesso riduttive, della situazione.

Il secondo momento del discernimento è l’analisi della “*situazione*”, che dovrebbe permettere di cogliere le risorse che stanno a fondamento della speranza, i limiti e le sfide, ma sempre in riferimento alle scelte fondamen-

¹³³ Cfr. CHÁVEZ, *Cari Salesiani, siate santi!*, 26-28 e 33-34.

¹³⁴ Cfr. P. CHÁVEZ VILLANUEVA, *Presentazione*, in CG25 (2002), 15-16; ID., *Presentazione*, in CG26 (2008), 11-12; F. CEREDA, *Il Progetto della Comunità Salesiana. Processo di discernimento e di condivisione*. Lettera ai Reverendi Ispettori e ai Consigli ispettoriali, ai Delegati ispettoriali di formazione e alla Commissione ispettoriale di formazione (13 dicembre 2002); ID., *Formazione permanente. Il Progetto Personale di Vita. Un cammino di fedeltà creativa verso la santità*. Lettera ai Reverendi Ispettori e ai Consigli ispettoriali, ai Delegati ispettoriali di formazione e alla Commissione ispettoriale di formazione (21 giugno 2003); ID., *Formazione iniziale. Il Progetto Personale di Vita. Un cammino di identificazione con la vocazione salesiana*. Lettera ai Reverendi Direttori e Membri delle Comunità formatrici, ai Reverendi Ispettori e Delegati ispettoriali di formazione (5 luglio 2003).

¹³⁵ Cfr. A. DOMÈNECH, *Il Progetto Organico Ispettoriale*, in ACG 84 (2003) 381, 35-42;

tali individuate e descritte nella parte della chiamata di Dio. Si introduce nel metodo del discernimento l'analisi SWOT delle forze e debolezze interne e delle opportunità e minacce esterne.

Il terzo momento del metodo del discernimento consiste nell'individuazione delle "linee di azione". All'inizio si individuano i processi da attivare necessari per passare dalle sfide a una configurazione migliore a livello di mentalità e di strutture. Dopo aver individuato i processi si cerca di concretizzare il cammino con l'indicazione di passi concreti e interventi puntuali. Francesco Cereda, consigliere per la formazione dal 2002, sintetizza così il metodo del discernimento: «I tre momenti del discernimento potrebbero poi essere espressi attraverso aspettative, appelli, desideri al primo passo che prospetta la chiamata di Dio; risorse, difficoltà e soprattutto sfide al secondo passo, che descrive la situazione della comunità; obiettivi, strategie o processi e interventi al terzo passo, che individua le linee di azione».¹³⁶

Rispetto alla logica del PEPS è stata aggiunta la prospettiva del cambio di mentalità, per cui il modello potrebbe essere meno lineare-meccanicistico. Ci sono obiettivi misurabili e concreti da perseguire, ma lo scopo non è solo il loro raggiungimento: si tratta di seguire una chiamata e di cambiare mentalità, non solo di giungere a un semplice miglioramento di un aspetto concreto del processo educativo-pastorale. Il metodo del discernimento, quindi, porterebbe ad una progettazione più snella e integrale,¹³⁷ creando una visione¹³⁸ che consenta il cambio di mentalità, includendo anche le risorse spirituali¹³⁹ e motivazionali.¹⁴⁰ Questi aspetti ci sembrano convincenti e importanti nei progetti personali e comunitari, mentre appaiono più

¹³⁶ CEREDA, *Il Progetto della Comunità Salesiana*.

¹³⁷ Il CG25 (2002) si augura come frutto del discernimento il passaggio «da una pastorale di attività e di urgenze a una pastorale dei processi» Cfr. CG25 (2002), n. 44.

¹³⁸ La costruzione della visione condivisa e della visione personale è uno degli esiti del discernimento. Cfr. *Discorso del Rettor Maggiore Don Pasqual Chávez Villanueva alla chiusura del CG25*, in CG25 (2002), n. 185 e CEREDA, *Formazione iniziale. Il Progetto Personale di Vita*, 2003.

¹³⁹ Il metodo del discernimento parte dalla Parola di Dio attraverso la Lectio Divina e dal discernimento dei segni dei tempi. Cfr. CHÁVEZ, *Presentazione*, in CG25 (2002), 15-16 e CG25 (2002), n. 81.

¹⁴⁰ Cereda dà alcune indicazioni: «Nell'elaborazione non si assolutizza la raffinatezza metodologica; si cerca invece di raggiungere i confratelli in profondità, partendo dal loro vissuto e dal vissuto della comunità stessa». In più «si deve arrivare al punto in cui i confratelli sono aperti, se non proprio entusiasti, ad incamminarsi su questa strada. La comunità fa il progetto, non perché è costretta ma perché ne sente il bisogno, non perché lo deve ma perché lo vuole.» Cfr. CEREDA, *Il Progetto della Comunità Salesiana*, 2002. Cfr anche CG25 (2002), n. 73.

difficili da avviare a livello ispettoriale o mondiale. Infatti, sarebbe utile approfondire le diversità metodologiche per i vari livelli di progettazione: con molta probabilità non potrà esserci un metodo per il livello di progettazione personale e mondiale. Se si cerca un unico metodo, questo sarebbe per forza solo nominale.

La maggiore difficoltà del metodo di discernimento è, però, la collocazione del momento della “chiamata di Dio” all’inizio della progettazione, inducendo a percepire la vocazione come una realtà disincarnata e riducendola, operativamente, alle citazioni di documenti che ci “interpellano”. Sembrerebbe che il momento della considerazione della situazione venga solo dopo e sarebbe solo in funzione della ricerca di soluzioni operative.¹⁴¹ Infatti più tardi, attorno alla riflessione del CG27 e del CG28, si torna all’ordine precedente dei passi, parlando di: 1. ascolto, 2. lettura, 3. cammino.¹⁴²

Un’ulteriore problematicità consiste nella moltiplicazione del numero dei progetti (con metodi diversi) che diventano sempre più difficili da coordinare e sincronizzare. Le interazioni ai vari livelli sono prospettate sia da Domènech, partendo dalla proposta del Progetto organico ispettoriale, che dall’equipe di Fabio Attard nella terza edizione del *Quadro di riferimento* della pastorale giovanile.¹⁴³ Non c’è da meravigliarsi che spesso le ispettorie seguano piuttosto una strada più semplice investendo in un unico progetto organico, approvato dai Capitoli ispettoriali e inviato alla casa generalizia, tralasciando la progettazione educativo-pastorale: l’elaborazione del PEPS infatti non è richiesta con la stessa insistenza di prima.¹⁴⁴ Le attenzioni a livello centrale vanno piuttosto nella direzione del rinforzo di linee teologiche e carismatiche di fondo per riformulare il *Quadro di riferimento*, come vedremo nel prossimo paragrafo.

¹⁴¹ Un’altra difficoltà è l’assenza di riferimenti teorici riguardanti il metodo del discernimento che implica l’impossibilità di ricostruire il background teorico del metodo. Alcune analisi epistemologiche e metodologiche sono proposte in VOJTÁŠ, *Progettare e discernere*, 150-314.

¹⁴² Cfr. la strutturazione del documento del CG27 (2014).

¹⁴³ Cfr. DOMÈNECH, *Il Progetto Organico Ispettorale*, 42 e DICASTERO PG, *Quadro di riferimento*, ³2014, 280.

¹⁴⁴ Cfr. P. CHÁVEZ VILLANUEVA, *La Società di san Francesco di Sales nel sessennio 2008-2014*, SDB, Roma 2014, 42-57 e Á. FERNÁNDEZ ARTIME, *La Società di san Francesco di Sales nel sessennio 2014-2020*, documento interno al CG28 (2020), parte prima “La Congregazione nei settori di animazione”, cap. 3 “Settore per la Pastorale Giovanile”.

6.2.5. Attard e la terza edizione del *Quadro di riferimento*

Ricevendo il mandato dal CG26 per un adeguamento del *Quadro di riferimento*, il consigliere generale per la pastorale giovanile Fabio Attard, con la sua équipe, coordinò un'ampia consultazione circa il richiesto «approfondimento del rapporto tra evangelizzazione ed educazione, per attualizzare il sistema preventivo e adeguare il quadro di riferimento della pastorale giovanile».¹⁴⁵ Nell'intervista a conclusione del suo mandato di dodici anni descrive retrospettivamente due pericoli all'interno del rapporto tra educazione ed evangelizzazione:

una certa efficienza funzionale dell'educativo a spese della fondamentale chiamata ad essere “segni e portatori dell'amore di Dio ai giovani”, e in secondo luogo una certa insistenza sulla evangelizzazione che perde la sua dinamica educativa, capacità di processi e di graduale crescita. In questo caso il processo evangelizzatore viene ridotto a un processo distaccato dalla storia, dalla viva realtà nella sua complessità.¹⁴⁶

Don Attard menziona altre sfide, che sono state considerate nella revisione del *Quadro di riferimento*: la paura di evangelizzare, l'essere ingabbiati in un orizzonte solo umano, la difficoltà di ammettere il cambio d'epoca, il fallimento dell'istituzione, la mentalità del “si è sempre fatto così” e, infine, la sottovalutazione della voglia di ricerca dei giovani.¹⁴⁷ Alcune di esse si riferiscono ai tempi del postconcilio e riguardano soprattutto le generazioni cresciute in quell'epoca, altre caratterizzano piuttosto il contesto del 3° millennio, i giovani, gli animatori e gli educatori.

La terza edizione del *Quadro di riferimento* della pastorale giovanile salesiana vuole porsi in continuità con le edizioni precedenti, arricchendole con una riflessione teologica, spirituale e carismatica più accentuata. All'interno di capitoli nuovi o fortemente rielaborati si ritrovano elementi presenti nella riflessione della Congregazione dei primi anni del terzo millennio. Alcune tematiche emergono con più forza, riportando un contributo di valore agli equilibri interni della pastorale-educazione salesiana:

– il bisogno di aprirsi alla vita e alla cultura dei giovani di oggi (capitolo 1);

¹⁴⁵ CG26 (2008), n. 45.

¹⁴⁶ *Dodici anni di PG/1: Il passato, una storia di Congregazione*. Intervista a d. Fabio Attard, consigliere generale uscente della PG Salesiana a cura di Renato Cursi, Giancarlo De Nicolò e Jesús Rojano, in «Note di Pastorale Giovanile» 54 (2020) 1, 43.

¹⁴⁷ Cfr. *Ibid.*, 44-46.

- l'importanza dell'ispirazione al Cristo Buon Pastore e l'inserimento nella Chiesa evangelizzatrice (capitolo 2);
- l'insistenza sul rapporto tra educazione ed evangelizzazione (capitolo 3);
- la concezione del sistema preventivo inteso «come proposta di vita cristiana (spiritualità giovanile salesiana) e come metodologia pedagogica pratica»¹⁴⁸ (capitolo 4 rielaborato);
- l'importanza metodologica del processo trasversale del discernimento.

Il magistero di papa Benedetto XVI, le provocazioni di Pascual Chávez e l'evidente sfida di una secolarizzazione “interna” degli ordini religiosi nel postconcilio contribuiscono a rinforzare il ruolo dell'evangelizzazione. È evidente una maggiore presenza del linguaggio teologico nei primi quattro capitoli e viene dichiarata la volontà di aggiornamento della pastorale giovanile. Il ragionamento si sviluppa in tre passaggi: Gesù Cristo è l'evangelizzatore che annuncia la comunione con Dio-Amore; la Chiesa è il “mistero di comunione e di missione” animata e sostenuta dallo Spirito Santo; la Congregazione salesiana partecipa all'evangelizzazione della Chiesa con la scelta specifica della missione giovanile.¹⁴⁹ Coerentemente, il capitolo sulla comunità educativo-pastorale è spostato prima del capitolo sul PEPS e la dimensione educativo-culturale viene preceduta dall'educazione alla fede, invertendo gli ordini della seconda edizione.

Nonostante il rinforzo della parte teologica, rimane affermato il modello di una “promozione integrale”. L'integralità, che appare nel testo per più di 80 volte, è un concetto che connette *Caritas in Veritate* di Benedetto XVI, attraverso la concezione integrale della persona nelle sue dimensioni, alle formulazioni del Sistema preventivo sul “buon cristiano e onesto cittadino”, fino ad affermare l'integralità delle dimensioni del progetto educativo-pastorale salesiano per una crescita piena del giovane.¹⁵⁰ Il concetto si allarga poi a una promozione integrale dei popoli, a un umanesimo integrale, diventando un aggettivo che caratterizza la visione, la riflessione, lo sviluppo, la crescita, la promozione, la formazione, la liberazione, la maturazione, fino ad arrivare all'integralità dei diritti della persona e della vita istituzionale (nella parte nuova sulle Istituzioni Salesiane di Educazione Superiore). L'integrazione tra le dimensioni del progetto viene rinforzata anche attraverso le scelte trasversali della pastorale giovanile menzionan-

¹⁴⁸ DICASTERO PG, *Quadro di riferimento*, 32014, 77.

¹⁴⁹ Cfr. DICASTERO PG, *Quadro di riferimento*, 32014, 41.

¹⁵⁰ Cfr. *Ibid.*,

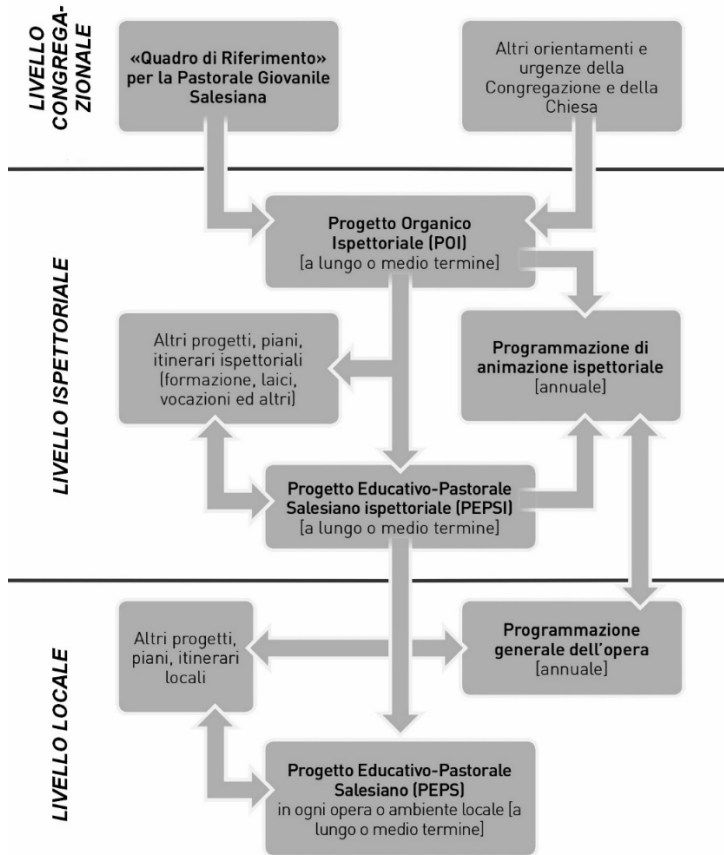
do l'animazione vocazionale, missionaria, del volontariato, della comunicazione sociale e del movimento giovanile salesiano.

Avendo in mente tutte le attenzioni alle quali vuole rispondere il testo, è comprensibile che la terza edizione del *Quadro di riferimento* non sia di facile lettura, contenendo diversi strati di pensiero e di redazione e una doppia lunghezza rispetto all'edizione precedente. Con un magistero post-conciliare della Congregazione che si sta ampliando ad ogni sessennio, vengono moltiplicati i criteri, le diverse logiche, le mentalità da cambiare, ma si moltiplicano pure i campi della missione, le strutture di animazione e della progettazione. Il dicastero ha perciò introdotto nel sessennio 2014-2020 la scuola per i delegati ispettoriali per la pastorale giovanile, riprendendo e studiando il testo. Penso che, oltre alle necessarie attenzioni allo studio di un testo complesso, sarebbe utile sviluppare e semplificare gli aspetti metodologici della proposta educativo-pastorale. È facile elencare i criteri di giudizio per i progetti, gli itinerari e le attività, ma sarebbe utile indicare pure i passaggi e le attenzioni sul “come fare” e per passare “dalla carta alla vita”. Questa attenzione è espressa anche da Fabio Attard, nell'intervista sopra citata, affermando l'urgenza di progettare per non cadere negli estremi dell'improvvisazione o del fissismo del fare come si è sempre fatto.¹⁵¹

La questione metodologica emerge attorno al tema paradigmatico dei progetti e degli itinerari. È un ambito affrontato maggiormente all'interno dell'ultima parte dell'ultimo capitolo. Il PEPS ispettoriale e locale sono inseriti in un insieme di documenti che guidano l'azione a diversi livelli. Un posto importante viene occupato dal Progetto organico ispettoriale, dal Direttorio Ispettoriale e dalla programmazione annuale, per la quale vengono offerti ulteriori specificazioni. Per l'illustrazione riportiamo lo Schema I sulle interrelazioni presente nel *Quadro*. La programmazione annuale diventa un “mini-progetto” che concretizza un obiettivo dell'anno in obiettivi specifici (processi, interventi, compiti e distribuzione del personale), che devono essere valutati alla fine dell'anno stesso. Nella programmazione dovrebbe anche essere incluso l'organigramma dell'ispezione o dell'opera e il calendario.¹⁵²

¹⁵¹ *Dodici anni di PG*. Intervista a d. Fabio Attard, 49.

¹⁵² Cfr. DICASTERO PG, *Quadro di riferimento*, ³2014, 282-283 e 285-288.



Schema I: Interdipendenze tra i vari progetti.¹⁵³

L'idea di progettazione così esposta non sembra essere stata sostanzialmente influenzata dal cambiamento di prospettiva dei primi tre capitoli sul fondamento teologico. A livello nominale si accentua il ruolo del discernimento, inteso come l'atteggiamento trasversale dell'essere in ascolto del piano di Dio,¹⁵⁴ ma le fasi della progettazione (analisi della situazione, progettazione operativa, verifica) rimangono inalterate nella loro logica di una progettazione per obiettivi. Il discernimento non si integra nelle fasi della progettazione, ma è concepito come un'attenzione globale che accompa-

¹⁵³ *Ibid.*, 280.

¹⁵⁴ Cfr. *Ibid.*, 27-28 e 290-292.

gna tutto il processo per prevenire gli estremismi di una progettazione tecnica, commerciale, economica, politica da un lato o di uno spiritualismo dall'altro. Si dovrebbe relativizzare la staticità, la rigidità e l'anonimato della progettazione con l'introduzione del discernimento, che ha il compito di mantenere centrale «l'anima educativo-pastorale del PEPS, la sua natura evangelica di offerta di salvezza al giovane in Cristo».¹⁵⁵

Rispetto alla seconda edizione, che suggeriva genericamente di «pensare una metodologia che favorisca la partecipazione di tutti»,¹⁵⁶ nella terza si nominano tre metodologie di discernimento da scegliere secondo le circostanze e i contesti: vedere-giudicare-agire; chiamata di Dio-situazione-linee di azione; revisione di vita.¹⁵⁷ Un simile tipo di approccio si ripete nella questione della progettazione degli itinerari dell'educazione alla fede all'interno del capitolo sul sistema preventivo. Gli itinerari sono concepiti come progetti pensati in una logica evolutiva: «Occorre tradurre la sintesi teorica in itinerari pedagogici strutturati e in tappe graduali, secondo la condizione dei ragazzi e dei giovani che li devono attuare (obiettivi, atteggiamenti, conoscenze, impegni concreti e esperienze) con alcuni contenuti chiaramente definiti».¹⁵⁸ Al posto di un metodo si propongono quattro aree di maturazione umana e cristiana (che non sono direttamente allineati con le quattro dimensioni del PEPS) e due *set* di criteri da considerare.¹⁵⁹

Dall'evoluzione delle tre edizioni del *Quadro di riferimento* si potrebbero trarre alcuni insegnamenti. Uno concerne il modo di creare sintesi complete e aggiornate che invecchiano proporzionalmente con il livello di attualizzazione concreta. Sembrerebbe che dopo il prossimo Sinodo o un nuovo documento magisteriale bisognerà riscrivere di nuovo il *Quadro*. Invece, la modalità simbolico-essenziale usata nel volume *Pastorale Giovanile Salesiana* del 1990 sembra essere meno soggetta all'invecchiamento: le idee fondamentali e i loro rapporti espressi in un disegno che lascia margini all'interpretazione è una forma più stabile, semplice e creatrice di mentalità. Un altro insegnamento è la necessità di curare il sottile/delicato rapporto tra l'impostazione antropologica e le linee metodologiche. Nelle

¹⁵⁵ *Ibid.*, 292.

¹⁵⁶ DICASTERO PG, *Quadro di riferimento*, ²2000, 139.

¹⁵⁷ Cfr. DICASTERO PG, *Quadro di riferimento*, ³2014, 281-282.

¹⁵⁸ *Ibid.*, 99.

¹⁵⁹ Il Quadro di riferimento offre criteri operativi (flessibilità, continuità, orientamento, organicità) e criteri metodologici (concretezza, simbolo, narrazione, interiorizzazione, esperienza, protagonismo e partecipazione, personalizzazione e socializzazione) in DICASTERO PG, *Quadro di riferimento*, ³2014, 99-103.

prime due edizioni si è privilegiata la metodologia che implicava un'antropologia migliorabile; nella terza edizione si è rinforzata l'impostazione antropologica che ha offuscato la chiarezza metodologica di prima. La ricerca rimane aperta, ma si può affermare che abbiamo tanti elementi che ci indirizzano nella futura costruzione di una metodologia più evoluta ed equilibrata tra il discernimento e l'operatività, lasciandoci guidare dalla stimolante e bella linea di fondo: «L'impostazione pedagogica del metodo, in stretta connessione con quella dei contenuti e della dinamica, è importante. [...] In questo senso, il metodo è anche il messaggio».¹⁶⁰

6.2.6. *Il bicentenario e i primi anni del rettorato di don Fernández Artime*

La preparazione ai festeggiamenti del secondo centenario della nascita di don Bosco è stata delineata da don Pascual Chávez già con molto anticipo, predisponendo un triennio scandito da tre successive proposte: la conoscenza del don Bosco storico (strenna 2012),¹⁶¹ la riscoperta del suo sistema preventivo (strenna 2013)¹⁶² e gli approfondimenti sulla spiritualità salesiana che ruotano attorno alla carità pastorale (strenna 2014).¹⁶³ L'ultima tematica della spiritualità dell'evangelizzazione è già esplicitamente ispirata alla *Evangelii Gaudium* di papa Francesco che «presenta una visione di come deve essere la Chiesa: senza paura del mondo moderno, che cerca nuove forme di predicare il Vangelo, più missionaria, più misericordiosa, più coraggiosa per fare tutti i cambi necessari».¹⁶⁴ La suddivisione degli anni di preparazione è diventata un paradigma della tripartizione che si è riflessa anche nell'impostazione del primo volume delle *Fonti Salesiane* tra la parte storica, dell'educazione e della spiritualità, e ha parzialmente condizionato la realizzazione dei congressi scientifici del bicentenario:

¹⁶⁰ *Ibid.*, 101.

¹⁶¹ Cfr. P. CHÁVEZ VILLANUEVA, “*Conoscendo e imitando Don Bosco, facciamo dei giovani la missione della nostra vita*”. Primo anno di preparazione al Bicentenario della sua nascita, in «Atti del Consiglio Generale» 93 (2012) 412, 3-39.

¹⁶² Cfr. P. CHÁVEZ VILLANUEVA, “*Come Don Bosco educatore, offriamo ai giovani il vangelo della gioia attraverso la pedagogia della bontà*”. Secondo anno di preparazione al Bicentenario della sua nascita, in «Atti del Consiglio Generale» 94 (2013) 415, 3-29.

¹⁶³ Cfr. P. CHÁVEZ VILLANUEVA, “*Da mihi animas, cetera tolle*”, *Attingiamo all'esperienza spirituale di Don Bosco, per camminare nella santità secondo la nostra specifica vocazione “La gloria di Dio e la salvezza delle anime”*. Terzo anno di preparazione al Bicentenario della sua nascita, in «Atti del Consiglio Generale» 95 (2014) 417, 3-46.

¹⁶⁴ Cfr. *Ibid.*, 4.

parzialmente perché si sono svolti un congresso storico nel 2014 e uno pedagogico nel 2015, venendo però a mancare un evento di approfondimenti scientifici sulla spiritualità salesiana.

Lo *Zeitgeist* ecclesiale ai tempi del bicentenario ruota attorno all'attenzione pastorale pratica di papa Francesco, con alcuni tratti caratteristici riguardanti gli atteggiamenti di vicinanza agli ultimi, l'uscita verso le periferie e la logica sinodale. Infatti, il suo magistero è valorizzato se si legge piuttosto in una prospettiva pastorale-relazionale che di riforma dogmatica o di reimpostazioni teoriche. Don Ángel Fernández Artime, eletto al CG27 nel 2014, si pone in sintonia con le linee del papa, sviluppando uno stile di animazione sulla scia di Renato Ziggiotti, visitando le singole ispettorie della Congregazione e animando i processi attorno al rettor maggiore in un ascolto delle situazioni concrete. Riprendendo la ricchezza delle riflessioni postconciliari, è il tempo delle attuazioni, dei modelli pastorali integrali e dell'accompagnamento di processi decentrati e necessariamente lenti, con ritmi legati alla mutata demografia della Congregazione.

Sarà un lavoro di decenni, alla ricerca di modelli per una vita comunitaria consistente, profonda e interculturale, con una presenza di “nuovi salesiani” che sappiano vivere una sintesi tra la profondità spirituale, l'accompagnamento dei giovani e degli educatori adulti, discernere e progettare itinerari di formazione e gestire il coordinamento delle comunità educativo-pastorali a cerchi concentrici. Le lezioni della storia circa la “regolarizzazione” degli studentati durante il tempo di don Rinaldi o la lenta e parziale ristrutturazione nel post Vaticano II sono esempi dei tempi necessari per un cambiamento profondo. L'alternarsi dei tempi del ripensamento innovativo e di una assimilazione vitale pratica è da accettare con umiltà per non cadere in una guerra culturale tra chi esalta la gloria del passato lontano e chi ha interiorizzato la secolarizzazione liberal-progressista strumentalizzando la storia, il pensiero e, non per ultimo, i recenti due pontificati. Come emerge dalla relazione sullo stato della Congregazione del 2020, non siamo immuni all'attrattiva delle soluzioni populistiche, clericali o secolarizzate che segnalano un deficit di identità carismatica salesiana.¹⁶⁵

Lo svolgimento degli ultimi due Capitoli generali ha fatto vedere l'esaurirsi delle potenzialità del modello postconciliare di un “ripensamento magisteriale” che necessita poi di un passaggio “dalla carta alla vita”. Nei Capitoli del 2014 e del 2020 si è rinforzata la componente processuale

¹⁶⁵ Cfr. Á. FERNÁNDEZ ARTIME, *La Società di san Francesco di Sales nel sessennio 2014-2020*, 1-2, 15-17 e 25-26.

di discernimento legata alla situazione mondiale della Congregazione. La sintesi del CG27 tra la mistica della vita interiore, la profezia della comunione e il servizio educativo-pastorale ai giovani non è, di per sé, teoricamente innovativa, in quanto inverte soltanto l'ordine dello schema delle costituzioni "Inviati ai giovani in comunità al seguito di Cristo".¹⁶⁶ Oltre a segnalare l'attualità di alcune linee necessarie per il post Vaticano II, come l'uscita nelle periferie e verso i poveri o la necessità di progettare insieme con i laici, vengono concretizzate tematiche pratiche come la protezione dei minori, la consistenza delle comunità o la trasparenza nella gestione dei beni e delle opere.¹⁶⁷

Nella circolare sui "cinque frutti del bicentenario",¹⁶⁸ don Fernández Artime riassume la visione per il futuro attorno al "sogno" di una Congregazione di salesiani felici, che siano uomini di fede pieni di Dio, appassionati dei giovani più poveri e per questo missionari, evangelizzatori ed educatori nella fede. Nell'impostazione ritroviamo lo schema della "duplice fedeltà", sia al sentire dei giovani che al sentire della Chiesa, uno degli equilibri dei primi capitoli del nuovo *Quadro di riferimento*.¹⁶⁹ Nella parte più educativa, circa la presenza con i giovani più poveri, don Ángel rilegge il magistero postconciliare sulla opzione preferenziale per gli ultimi, applicandolo allo stile di vita dei salesiani. Riprendendo l'argomentazione della *Evangelii Gaudium* di papa Francesco sulla globalizzazione dell'indifferenza e la "cultura dello scarto",¹⁷⁰ il rettor maggiore afferma, negli ultimi Capitoli generali, il legame intrinseco tra la scelta dei giovani poveri e un conseguente stile di vita sobrio, trasparente e di servizio.

Non ripiegatevi su voi stessi – dice il papa – non lasciatevi asfissiare dalle piccole beghe di casa, non rimanete prigionieri dei vostri problemi... C'è un'umanità intera che aspetta: persone che hanno perduto ogni speranza, famiglie in difficoltà, bambini abbandonati, giovani ai quali è precluso ogni futuro, ammalati e vecchi abbandonati, ricchi sazi di beni e con il vuoto nel cuore, uomini e donne in cerca del senso della vita, assetati di divino.¹⁷¹

¹⁶⁶ Cfr. La parte seconda delle Costituzioni SDB, articoli 6-95.

¹⁶⁷ Cfr. CG27 (2014), nn. 35, 52ss, 60, 71, 73ss.

¹⁶⁸ Cfr. Á. FERNÁNDEZ ARTIME, «Perché abbiano la vita e l'abbiano in abbondanza» (*Giov. 10, 10*) *Cinque frutti del bicentenario*, in «Atti del Consiglio Generale» 96 (2015) 421, 3-26.

¹⁶⁹ Cfr. DICASTERO PG, *Quadro di riferimento*, 2014, 35.

¹⁷⁰ Cfr. FRANCESCO, *Evangelii Gaudium*, nn. 53-58 in ARTIME, *Cinque frutti del bicentenario*, 16-17.

¹⁷¹ Cfr. FRANCESCO, *Lettera Apostolica a tutti i consacrati in occasione dell'Anno*

Così nel terzo millennio si passa, nel magistero salesiano, dall'impostazione dell'educazione in sé all'importanza del legame tra l'identità, lo stile di vita degli educatori e le scelte progettuali dell'educazione. Dopo il Concilio non è cambiata la mentalità, sono cambiate le condizioni e le idee che insieme ispiravano e condizionavano l'educazione; nel terzo millennio è, invece, cambiata la demografia degli educatori, tra le dinamiche della corresponsabilità con gli educatori laici in un occidente invecchiato e il crescere delle vocazioni consacrate in altri contesti con pericoli di autoreferenzialità e di clericalismo.

Il rettor maggiore, attraverso le varie Strenne, riprende in una logica operativa alcune tematiche che necessitano di una traduzione più concreta. L'esempio emblematico è il tema dell'accompagnamento, scelto come strenna per il 2018. All'inizio del commento don Fernández Artime si chiede, e non è una domanda retorica: «Che cosa aspettiamo? Perché non ci decidiamo ad essere molto più disponibili ad accompagnare tutti i nostri giovani in ciò che è più importante per la loro vita? Che cosa ci frena? Perché “occuparci” o “spendere tempo” in altre cose quando questa è una vera priorità educativa e di evangelizzazione?».¹⁷² Sembrerebbe che la disparità tra la crescente mole di stimoli teorico-ideali e la diminuzione di forze sia arrivata a un punto di non ritorno. Si tratta del «dislivello tra quantità di proposte e possibilità di attuarle»¹⁷³ segnalato da don Vecchi già all'inizio degli anni '90 e adesso rinforzato ancora di più.

In questo senso sono da considerare fondamentali le dinamiche dell'alternanza tra i periodi di maggior riflessione e attuazione; dell'esaurimento del modello capitolare postconciliare e, non per ultimo, le dinamiche demografiche della vita consacrata contemporanea. Ci sono poi altri eventi, come lo spostamento della casa generalizia e l'incompiuto CG28 per la pandemia globale, da considerarsi come “eventi simbolo” di un cambio di epoca. Così pure gli effetti della pandemia del Covid19, che non solo ha interrotto i lavori del Capitolo generale, ma ha messo in dubbio diversi modelli pastorali e ci spinge a ripensare “la presenza” salesiana e il rapporto educativo con nuovi equilibri.

della Vita Consacrata, in ARTIME, *Cinque frutti del bicentenario*, 17.

¹⁷² Á. FERNÁNDEZ ARTIME, *Strenna 2018 “Signore, dammi di quest'acqua” (Gv 4,15). Coltiviamo l'arte di ascoltare e di accompagnare*, in ACG 99 (2018) 426, 4-5.

¹⁷³ Cfr. VECCHI, *Verso una nuova tappa di PG*, in *Il cammino e la prospettiva 2000*, 88.

6.3. Le correnti di pensiero pedagogico salesiano nel terzo millennio

6.3.1. La visione storico-critica dell'educazione salesiana

Poco dopo il centenario del 1988 don Pietro Braidò diventò professore emerito, ma questo non gli impedì di continuare il lavoro nell'Istituto Storico e di raccogliere i frutti dell'impegno di tutta la vita nei due volumi di sintesi *Don Bosco prete dei giovani nel secolo delle libertà* e nei quattro densi articoli sulla storia dell'oratorio nell'Italia contemporanea. La sua tipica sistematicità e precisione sono diventate determinanti anche per la forma delle sue ultime pubblicazioni. Paolo Alfieri, nella prefazione al volume sulla storia dell'oratorio, esprime con chiarezza la chiave interpretativa del contributo di Braidò nella «determinazione dell'esatto rapporto di ciascuna esperienza con la totalità del contesto storico» come una «condizione fondamentale per una valutazione oggettiva e il termine più sicuro per un confronto coraggioso e innovativo, al di là di irrigidimenti irrazionali e di soluzioni eclettiche e trasformiste». ¹⁷⁴ Tali affermazioni si trovano nell'introduzione al volume sulle esperienze di pedagogia cristiana nella storia dell'inizio degli anni '80 e sono espressione del "secondo Braidò", storico dell'educazione. ¹⁷⁵

L'immagine di don Bosco educatore è delineata nei due corposi volumi del 2002 in una continua minuziosa alternanza tra la sua personalità e la presentazione delle singole esperienze. Braidò evita sia un'analisi dei "quadri mentali", metodo tipico di Pietro Stella, che lo stile narrativo di Desramaut, anche se questi autori sono utilizzati come sintesi di riferimento. La biografia-testamento di Pietro Braidò doveva essere «la *summa vitae* di don Bosco, tutta sostanziata di situazioni e di eventi che si accavallano e sarebbero inadeguatamente rappresentati da enunciati generali». ¹⁷⁶ È centrale la critica delle fonti, all'interno della quale anche don Bosco diventa un "problematico testimone di se stesso", e la priorità viene data dall'autore alla "molteplicità del fare". ¹⁷⁷ Il tipico procedere del metodo storico-critico

¹⁷⁴ P. ALFIERI, *Per una storia dell'educazione giovanile nell'oratorio dell'Italia contemporanea. Il contributo di Pietro Braidò sull'esperienza salesiana*, in BRAIDÒ, *Per una storia dell'educazione giovanile nell'oratorio*, 15.

¹⁷⁵ Cfr. P. BRAIDÒ, *Presentazione*, in ID., *Esperienze di pedagogia cristiana nella storia*, LAS, Roma 1981, vol. 1, 6.

¹⁷⁶ P. BRAIDÒ, *Don Bosco prete dei giovani nel secolo delle libertà*, LAS, Roma²2003, 17.

¹⁷⁷ Cfr. *Ibid.*, 15-17.

dei due volumi di Braido va in realtà incorporando due mondi appartenenti già al passato: quell'universo di don Bosco di un Piemonte in transizione dal rurale all'industriale e il mondo "moderno" del Braido critico, preciso e minuzioso, contrapposto al trionfalismo simbolizzato dalle Memorie Biografiche e alimentato dalla dialettica libertà-tradizione.

Le prospettive del ripensamento pedagogico di Braido si muovono ancora in un universo post-ricaldoniano tra le coordinate della disciplina e dell'attivismo delle "scuole nuove", con delle soluzioni di equilibrio tra il neotomismo, la modernità e le scienze umane. L'aggiornamento prospettato nel famoso capitolo XIX del *Prevenire non reprimere* si colloca in queste coordinate del superamento della «classica antinomia autorità-libertà», riproponendo la centralità del fanciullo e la sua attività naturale e spontanea, riferendosi sia ai padri fondatori Komenský, Locke e Rousseau, che a correnti più recenti della personalizzazione, dell'autogestione o del protagonismo giovanile.¹⁷⁸ Braido prospetta un percorso impossibile da percorrere, in quanto mette insieme la valorizzazione degli "incommensurabili progressi" delle scienze dell'educazione e i contributi più radicali di Lutte, Milanese o Grasso nel tempo del post Vaticano II¹⁷⁹ con gli approfondimenti settoriali di Pellerey, Castellazzi, Thévenot e altri.¹⁸⁰

Se collochiamo le proposte di Braido nel contesto del terzo millennio, queste sembrano convincere poco, in quanto si è testimoni diretti (almeno in occidente) della problematicità delle soluzioni moderne e antropocentriche. La *hybris* moderna si sta svuotando e si percepisce la frammentazione della società, la fragilità della condizione umana, i limiti della scienza che non tocca la qualità della vita. Inoltre in ambito ecclesiale c'è stato un ridimensionamento del metodo storico-critico riassunta eccellentemente nella premessa al *Gesù di Nazaret* di Benedetto XVI,¹⁸¹ e nello stesso tempo si constata anche una settorializzazione delle scienze dell'educazione, che sono tenute insieme più per dinamiche diplomatico-pratiche che epistemologiche.¹⁸² Un'implicita attestazione di insoddisfazione verso la interdici-

¹⁷⁸ Cfr BRAIDO, *Prevenire non reprimere*, 378-385 e 395-397.

¹⁷⁹ Cfr. *Ibid.*, 399-401.

¹⁸⁰ Cfr. *Ibid.*, 394, 399 e 402. Negli orientamenti bibliografici Braido indica anche altri contributi all'innovazione che includono contributi di psicologia, sociologia, storia, atti di convegni, prassi educativa sociale e interculturale proposti da salesiani e Figlie di Maria Ausiliatrice. Cfr. *Ibid.*, 413-415.

¹⁸¹ Cfr. J. RATZINGER BENEDETTO XVI, *Gesù di Nazaret*, Rizzoli, Milano 2007, 7-20.

¹⁸² Non si è constatata la centralità unificante della filosofia dell'educazione o della metafisica all'interno delle scienze dell'educazione come prospettato da "primo Braido". Cfr. P. BRAIDO, *Umanesimo e pedagogia*, PAS, Torino 1957, 15-46; ID., *Introduzione alle*

sciplinarietà di fatto è, per esempio, l'insistenza sulla necessità del principio della transdisciplinarietà all'interno della "Veritatis Gaudium" di papa Francesco.¹⁸³ Anche Pietro Stella constata nei suoi ultimi anni che «purtroppo l'Università Salesiana non è servita come cinghia di trasmissione di un sistema educativo rinnovato: ho l'impressione che questo rinnovamento sia stato a frammenti».¹⁸⁴

A seguito di Braido e delle paradossali prospettive dell'ultimo capitolo del *Prevenire non reprimere* si è affermata la moda di parlare di ripensamento con un elenco sempre più lungo di sfide da considerare, ma non di proporre un'attualizzazione integrale più concreta. Si aggiungono sempre più "sfide" che non vengono poi affrontate con la stessa serietà e meticolosità con la quale si cura la parte problematizzante. E intanto sembra che il trionfalismo delle Memorie Biografiche non sia il problema più grande, lo è invece la poca conoscenza di don Bosco e della storia salesiana. Don Pascual Chávez, che con la sensibilità del biblista sapeva apprezzare l'importanza di un'interpretazione storica equilibrata, ha valorizzato i contributi di Braido e dell'Istituto Storico Salesiano soprattutto attorno alla preparazione alle celebrazioni del Bicentenario:

D'altra parte, gli avvenimenti di questi anni – il 150° della fondazione della Congregazione, il centenario della morte di don Rua, il 150° dell'unità d'Italia – hanno accresciuto in noi una mentalità storica, che va comunque riappropriata. [...] È per tutti noi l'occasione per entrare in contatto con il grande lavoro fatto in questi anni. Infine, il punto 7 motiva la necessità di avere una immagine attuale di don Bosco.¹⁸⁵

Il lavoro prezioso degli studiosi dell'Istituto Storico Salesiano sta arricchendo continuamente il mondo salesiano di contributi che arrivano a ricostruire anche l'educazione salesiana fino alla metà del secolo XX. Dal 1996 ha iniziato ad operare anche l'Associazione Cultori di Storia

Scienze dell'educazione, in P. BRAIDO et al., *Educare. Sommario di scienze pedagogiche*, PAS Verlag, Zürich 31962, vol. 1, 19-20; ID., *La teoria dell'educazione e i suoi problemi*, PAS Verlag, Zürich 1968, 10-13; 131-133.

¹⁸³ Cfr. FRANCESCO, *Costituzione apostolica "Veritatis Gaudium" circa le università e le facoltà ecclesiastiche*, n. 4c, in bit.ly/vatican-va-2018-01-29.

¹⁸⁴ Pietro Stella racconta il suo percorso come studioso di don Bosco (14 dicembre 2006), in M. LUPI - A. GIRAUDDO, *Pietro Stella. La lezione di uno storico*, LAS, Roma 2011, 123.

¹⁸⁵ P. CHÁVEZ VILLANUEVA, "Conoscendo e imitando Don Bosco, facciamo dei giovani la missione della nostra vita" *Primo anno di preparazione al Bicentenario della sua nascita*, in «Atti del Consiglio Generale» 93 (2012) 412, 10.

Salesiana (ACSSA) che «ha per scopo di promuovere gli studi sulla storia salesiana, favorendo la ricerca, l'aggiornamento e la collaborazione fra i membri, animando la Famiglia salesiana sotto il profilo storiografico».¹⁸⁶ Tra i contributi più significativi si possono nominare i due volumi sull'educazione salesiana tra il 1888 e il 1922, il volume sull'educazione salesiana in tempi difficili o i contributi del convegno storico sul carisma salesiano in occasione del bicentenario.¹⁸⁷ Importante per la diffusione della conoscenza storica è stata la pubblicazione e le successive traduzioni delle *Fonti Salesiane*, volute dal CG26 ed elaborate dall'Istituto Storico Salesiano.¹⁸⁸

Moltissime fonti, ricostruzioni storiche di singole case, ispettorie, regioni, ricerche su persone e varie tematiche e altre pubblicazioni contenute nelle collane dell'ISS, dell'ACSSA e del Centro Studi don Bosco dell'UPS sono a disposizione dei lettori, che però sembrano essere pochi. Lo scenario della storiografia salesiana è abbastanza complesso e differenziato e non è facile muoversi al suo interno senza una preparazione professionale. In diversi paesi si nota anche una frequente sproporzione tra la rilevanza dell'attività salesiana e la scarsità storiografica.¹⁸⁹ Si avverte sempre più il bisogno di una selezione di materiali essenziali, di studi trasversali e di sintesi pregnanti che possano illuminare le riflessioni dei pedagogisti, pastoralisti, teologi o filosofi dell'educazione. Senza questo tipo di pubblicazioni ci si muoverà, come accade spesso, su binari paralleli con logiche difficilmente compatibili e, infine, con frutti non sempre rilevanti per il vissuto educativo, formativo e progettuale dei membri della Famiglia salesiana nei diversi contesti. Un uso intelligente della strumentazione informatica e telematica potrà essere strategico per lo sviluppo pregnante della

¹⁸⁶ *Statuto dell'Associazione Cultori di Storia Salesiana (ACSSA)* aggiornato il 24 maggio 2016, art. 1, in iss.sdb.org/?page_id=142.

¹⁸⁷ Cfr. J.G. GONZÁLES et al. (eds.), *L'educazione salesiana dal 1880 al 1922. Istanze ed attuazioni in diversi contesti*. Atti del 4° Convegno Internazionale di Storia dell'Opera salesiana Ciudad de México, 12-18 febbraio 2006, 2. voll., LAS, Roma 2007; S. ZIMNIAK - G. LOPARCO (eds.), *L'educazione salesiana in Europa negli anni difficili del XX secolo*. Atti del Seminario Europeo di Storia dell'Opera salesiana Cracovia, 31 ottobre - 4 novembre 2007, LAS, Roma 2008 e A. GIRAUDDO et al. (eds.), *Sviluppo del carisma di Don Bosco fino alla metà del secolo XX*. Atti del Congresso Internazionale di Storia Salesiana Roma, 19-23 novembre 2014. Relazioni, LAS, Roma, 2016.

¹⁸⁸ Cfr. ISTITUTO STORICO SALESIANO, *Fonti Salesiane. 1. Don Bosco e la sua opera*. Raccolta antologica, LAS, Roma 2014.

¹⁸⁹ Cfr. G. LOPARCO - S. ZIMNIAK (eds.), *La storiografia salesiana tra studi e documentazione nella stagione postconciliare*, LAS, Roma 2014, 14 e 20.

storiografia salesiana, per creare database ed effettuare ricerche multicriteriali con l'uso di algoritmi di analisi testuale e semantica.¹⁹⁰

6.3.2. La pastorale giovanile e la priorità all'evangelizzazione

Come abbiamo visto nel paragrafo sulla terza edizione del *Quadro di riferimento* della pastorale giovanile salesiana, alcune semplificazioni degli anni '80 e '90 ruotanti attorno al binomio educazione-evangelizzazione si sono rivelate insufficienti e riduttive, riducendo spesso implicitamente o esplicitamente le sintesi di Viganò a una logica delle dimensioni equiparate, alla progettazione di itinerari educativi paralleli o semplicemente ad uno slogan. Gli approcci sviluppati sulla base di questa logica delle dimensioni, poi, generalmente prospettano quella religiosa in modo relativamente autonomo dalle altre, esprimendola con tematiche di una spiritualità generica focalizzata sulla ricerca di senso e sulla pratica di alcuni valori umani.

Per esempio Roger Burggraeve e Jacques Schepens hanno elaborato attorno al cambio del millennio l'attualizzazione del trinomio ragione, religione, amorevolezza nelle coordinate dell'individuale appropriazione del giovane della maturità nelle aree dell'affettività, razionalità e del senso della vita.¹⁹¹ Ogni area di maturazione viene riattualizzata portando riflessioni pertinenti e interessanti a riguardo dell'età giovanile pensata come un periodo di personale appropriazione dei valori e degli atteggiamenti. Il rischio della loro impostazione è però di concepire le aree come relativamente e praticamente indipendenti e di ridurre "la religione" a un'area di spiritualità generica che lavora con i concetti di motivazione, del senso della vita e dei valori in generale. Il cristianesimo viene "dopo" come una "ulteriore concretizzazione".¹⁹²

Un approccio simile è stato presentato da Michele Pellerey durante il

¹⁹⁰ Cfr. la categorizzazione, le tassonomie e l'indicizzazione delle risorse salesiane in salesian.online e sangiovannibosco.net e la ricca bibliografia sul tema della ricerca semantica in A. MEROÑO-PEÑUELA et al., *Semantic technologies for historical research: A survey*, in «Semantic Web» 6 (2015) 6, 539-564.

¹⁹¹ Cfr. R. BURGGRAEVE - J. SCHEPENS, *Emotionalität, Rationalität und Sinnggebung als Faktoren christlicher Werterziehung. Eine Interpretation des pädagogischen Erbes Don Boscos für heute*, Don Bosco, München 1999 di cui sintesi fu pubblicata in francese come J. SCHEPENS, *Affectivité rationalité sens de la vie. Le trinôme salésien: raison, religion, affection, réactualisé dans le langage contemporain*, Don Bosco, Paris 2001.

¹⁹² Cfr. SCHEPENS, *Affectivité rationalité sens de la vie*, 24.

congresso di pedagogia salesiana nel 2015, proponendo la reinterpretazione del classico trinomio come un sistema di relazioni che si basa sulla ragionevolezza, è orientato verso una spiritualità giovanile ed è animato dalla donazione di sé e dalla reciprocità affettiva.¹⁹³ È interessante la logica sistemica che unisce e interconnette il trinomio e anche le attenzioni rivolte alla riscoperta della saggezza pratica, dell'intuizione educativa, del principio di donazione o della spiritualità giovanile. In seguito riportiamo un brano sintetico che illustra bene le insistenze e l'importanza di un approccio spirituale nell'educazione:

non sembra possibile uno sviluppo autentico della stessa dimensione religiosa della vita umana senza che esperienze esistenziali radicali sollecitino ad andare oltre la superficialità del quotidiano, la provvisorietà dell'immediato, la materialità del consumo. Non solo, occorre probabilmente un tirocinio che avvii anche in campo culturale a cercare con insistenza una verità più incisiva sulla realtà umana, personale e sociale, e sulla realtà dell'universo che ci circonda. Occorre che i percorsi educativi, anche scolastici, siano luogo e tempo d'esperienze etiche, estetiche e veritative autentiche, d'esperienze esistenziali che sollecitano un risveglio dell'interiorità, d'accompagnamento per le vie di un viaggio, di un'avventura spirituale verso il senso ultimo della vita, verso le finalità fondamentali dell'esistenza, verso l'incontro personale profondo con l'Assoluto.¹⁹⁴

Senza togliere agli approcci citati il valore di alcune applicazioni interessanti e pregnanti, vanno però segnalati anche i punti deboli e il fatto di una maggiore risonanza al centro della Congregazione degli approcci legati più esplicitamente alle tematiche dell'evangelizzazione, del discernimento, dell'accompagnamento e della vocazione. Semplificando, penso che non si tratti di un passaggio dalle scienze dell'educazione alla teologia, come viene spesso interpretato, ma è piuttosto un passaggio dalla semplificazione della teologia fondamentale rahneriana, che percepisce la religiosità come una trascendentalità inerente alla vita umana legata al mistero che sta fuori dal nostro controllo,¹⁹⁵ alla teologia ispirata a von Balthasar, all'interno della quale la croce di Cristo, che manifesta la gloria e l'amore di Dio, è

¹⁹³ M. PELLERÉY, *La professionalità educativa e la competenza pedagogica. Attenzioni irrinunciabili dell'offerta formativa della famiglia salesiana oggi*, in V. ORLANDO (ed.), *Con Don Bosco educatori dei giovani del nostro tempo*. Atti del Convegno Internazionale di Pedagogia Salesiana 19-21 marzo 2015 Roma Salesianum/UPS, LAS, Roma 2015, 190-206.

¹⁹⁴ *Ibid.*, 193-194.

¹⁹⁵ Cfr. K. RAHNER, *The experience of God today*, in PELLERÉY, *La professionalità educativa*, 194.

l'evento centrale della storia umana e lo sguardo della fede è presente dal principio di ogni riflessione. Qui di seguito illustriamo alcuni passaggi di pensiero nella riformulazione teologica del rapporto tra evangelizzazione ed educazione nata nell'Italia settentrionale.¹⁹⁶

Sintetizzando si può cominciare dall'analisi di Paolo Zini che riprende le premesse storico-culturali dei processi di secolarizzazione che oggi maggiormente concorrono a rendere difficoltosa la pacifica integrazione tra la pratica educativa e l'annuncio del Vangelo. Ripercorrendo il pensiero di Voltaire, Locke e Hume si nota la prima rottura tra il pensiero speculativo e pratico. La fede viene percepita come appartenente all'ambito soggettivo ed è piuttosto la ragione pratica quella che equilibra i rapporti sociali attorno all'idea fondante della tolleranza razionalmente e pubblicamente condivisibile.¹⁹⁷ La sdoppiatura fede-ragione si riverbera anche su altre contrapposizioni tra l'esteriorità della legge pubblica e l'interiorità della coscienza soggettiva; tra il sapere dei mezzi e il sapere dei fini, fino ad arrivare alla separazione tra razionalità verificabile e fede solo soggettiva, mistica e inesprimibile propria di alcuni esponenti del circolo di Vienna. L'autore espone poi, seguendo l'opera fondamentale *L'età secolare* di Charles Taylor, gli effetti delle dissociazioni a livello di processi sociali e culturali che hanno definito la modernità. Dal contesto dell'intolleranza religiosa del Seicento e Settecento nascono i processi della considerazione del "Nome di Dio" come pericolo civile, dell'oscuramento sociale della pratica credente, della secolarizzazione della sollecitudine educativa e della compiaciuta "astenia" della libertà.¹⁹⁸

La proposta teologica di Andrea Bozzolo, Roberto Carelli e i successivi sviluppi della pastorale giovanile di Rossano Sala si collocano all'interno di concezioni di teologia fondamentale di von Balthasar, con riferimenti alle concezioni della "coscienza credente" di Pierangelo Sequeri, la fenomenologia della donazione di Jean-Luc Marion o le antropologie trinitarie di Klaus Hemmerle e Piero Coda.¹⁹⁹ Andrea Bozzolo offre delle riflessioni

¹⁹⁶ Cfr. A. BOZZOLO - R. CARELLI (eds.), *Evangelizzazione ed educazione*, LAS, Roma 2011 e la sintesi delle parti d'impostazione teorica in R. SALA, *Evangelizzazione ed educazione dei giovani. Un percorso teorico-pratico*, LAS, Roma 2017, 47-168.

¹⁹⁷ Cfr. P. ZINI, *Il divorzio tra fede e cultura. Alle origini della questione educativa*, in BOZZOLO - CARELLI (eds.), *Evangelizzazione ed educazione*, 293-299.

¹⁹⁸ Cfr. P. ZINI, *Il destino dell'educazione tra i lumi della ragione e l'oscuramento della fede*, in SALA, *Evangelizzazione ed educazione dei giovani*, 48-79.

¹⁹⁹ Cfr. i ricchi riferimenti bibliografici in SALA, *Evangelizzazione ed educazione dei giovani*, 203-207. Di fondamentale importanza per la proposta è P. SEQUERI, *Il Dio affidabile. Saggio di teologia fondamentale*, Queriniana, Brescia 1996 e J.-L. MARION, *Dato*

fondamentali e gli elementi irrinunciabili del concetto di evangelizzazione, andando oltre alla divisione tra fede vista come traguardo e l'educazione come il mezzo per arrivarci. L'evangelizzazione non è solo la diffusione di un messaggio, ma dovrà essere capita con più profondità come l'irradiarsi dell'evento della rivelazione attraverso la vita di chi ne ha accolto la forza trasformante e può così divenirne una mediazione per altri. In questo senso coraggioso e stimolante viene letta la *Evangelii gaudium*, «in cui papa Francesco mostra come l'evangelizzazione si possa realizzare solo all'interno di una dinamica dialogica e processuale».²⁰⁰ Andando oltre alla divaricazione moderna tra soggettività credente e oggettività del messaggio evangelico, l'autore propone una visione della tradizione come processo vivo, dinamico, di dialogo continuo con Dio che parla nella storia umana. Coerentemente viene data priorità all'azione dello Spirito, all'annuncio del kerygma di Gesù crocifisso e risorto, e non al contenuto sistematizzato o alle metodologie. Disegnando in questo modo lo scenario sull'evangelizzazione, rivelazione e tradizione, il fondamento argomentativo è la persona di Gesù che unisce lo sguardo sul divino e sull'umano andando così oltre le divaricazioni moderne della devozione privata e le sorti del mondo, tra dottrina e animazione, tra il mistero e la quotidianità. Questo implica che

il nesso tra evangelizzazione e educazione non debba essere inteso come il coordinamento di due istanze estrinseche, ma come la declinazione di una polarità interna al fatto stesso della rivelazione. Diciamo che è una polarità interna perché Dio si rivela proprio mentre “educa” il suo popolo, manifesta il suo volto mentre lo libera, si presenta come Signore assoluto mentre lo conduce come pastore premuroso.²⁰¹

Bozzolo, in continuità con la visione proposta, puntualizza la necessità di riscoprire l'intrinseca valenza educativa del cristianesimo anche attraverso la formazione della coscienza e del comportamento durante tutte le fasi della vita. In questo modo si recupera un elemento fondamentale presente nell'educazione salesiana, purtroppo perso per la critica postconciliare alle posizioni problematiche e rigide del “metodo del Vangelo” di Pietro Ricaldone. Rispetto all'animazione dei gruppi giovanili tipica del periodo precedente, si va a rinforzare la dimensione ecclesiologicala dell'educazione. Il contesto dell'educazione e dell'evangelizzazione non sono

che. *Saggio per una fenomenologia della donazione*, SEI, Torino 2001.

²⁰⁰ A. BOZZOLO, *L'evangelizzazione: le dimensioni costitutive della missione ecclesiale*, in SALA, *Evangelizzazione ed educazione dei giovani*, 91.

²⁰¹ *Ibid.*, 104.

gli insiemi sociologici con le loro dinamiche, ma una comunità ecclesiale, «memoria vivente di Cristo e spazio privilegiato per l'incontro con Lui».²⁰² Ovviamente la Chiesa viene vista come *semper reformanda* nelle prospettive di papa Francesco, meno clericale, più pastorale, missionaria, evangelizzatrice da parte di tutti i battezzati chiamati alla santità.

In correlazione si trova l'approccio teologico all'educazione proposto da Roberto Carelli. Nella prima parte del suo contributo egli ripercorre con più radicalità gli scenari di pensiero già proposti da Zini e Bozzolo enfatizzando l'asimmetria, la drammaticità, la totale gratuità del piano di Dio, la vita umana come trascendenza affascinante e insopportabile, arrivando a dichiarare che «l'educazione viene a coincidere con l'educazione della fede, e che la pedagogia è in fondo mistagogia».²⁰³ Nel suo intervento emerge, a nostro avviso, la dicotomia che alimenta la *pars destruens* della pedagogia del Novecento e non la logica di un'alleanza che è dichiarata ma non perseguita con valide argomentazioni.²⁰⁴

Rossano Sala, in seguito, sviluppa un'impostazione teologico-pastorale nella chiave della donazione di Gesù, come idea centrale per cogliere la storia della salvezza. L'antropologia della donazione orienta poi i sette criteri della pastorale giovanile e le forme dell'azione pastorale. Attorno al contenuto sostanziale del *donum di sé* ruotano gli altri criteri pastorali: la *prossimità* di vita come sintesi dell'incarnazione di Dio, dell'atteggiamento di assistenza salesiana e delle attenzioni della *Evangelii gaudium* che comporta uno stile di simpatia, compassione, cordialità e condivisione di vita con i giovani. L'impegno educativo-pastorale è proposto all'interno del processo del *discepolato* cristiano, inteso come ampio e articolato, unificato dal riferimento all'amicizia, filialità e nuzialità con Gesù Cristo, concretizzato nella chiamata - *vocazione*. «Il fine ultimo di tutto non può che essere la "comunione". Viene alla luce con chiarezza che l'incarnazione-prossimità è in vista della croce-donazione e che essa è in vista della comunione-comunità. La direzione del percorso teologico-pastorale è quindi chiara: incarnazione (prossimità) → croce (donazione) → comunione (comunità)».²⁰⁵ La *comunione*, vista come stile ecclesiale vincente,

²⁰² *Ibid.*, 110.

²⁰³ R. CARELLI, *L'educazione e le sue articolazioni*, in SALA, *Evangelizzazione ed educazione dei giovani*, 138.

²⁰⁴ Cfr. *Ibid.*, 141-142. L'autore articola le quattro tesi del suo contributo in contrapposizione alla pedagogia moderna che a sua volta diventa il contesto e una chiave interpretativa del suo contributo.

²⁰⁵ SALA, *Evangelizzazione ed educazione dei giovani*, 217. Per la parte sui criteri

si vive nella logica della strategia alternativa delle *beatitudini* e non invece dei diritti, per proporre il punto unitario e unificante della *santità* per tutti, tipicamente salesiana.

Per approcciarsi alla proposta degli autori presentati, va considerata la loro particolare prospettiva, chiamata “intradisciplinare”, cioè la valorizzazione dell’apporto delle scienze umane solo all’interno della teologia.²⁰⁶ Il contributo maggiore del superamento della relazione dimensionale, settoriale e di compromesso tra l’educazione e l’evangelizzazione si colloca nel campo della teologia fondamentale applicata alla pastorale giovanile. Questa corrente di pensiero, anche se non è esplicitamente nel campo della pedagogia salesiana, va considerata per i suoi contributi e influssi sull’impostazione della terza edizione del *Quadro di riferimento* della pastorale giovanile salesiana. Penso che ci sia uno spazio ulteriore di dialogo e di alleanza tra le intuizioni, i criteri e le proposte esposte con altri contributi del pensiero, dell’esperienza e della progettazione provenienti da tutto il mondo, per non rimanere radicati preferenzialmente nell’ambito di una teologia fondamentale troppo specifica. Mentre le riflessioni antropologiche possono essere pregnanti in alcuni contesti occidentali che hanno vissuto sulla propria pelle gli effetti del modello “troppo incarnato” della pastorale giovanile postconciliare, non è così per la maggioranza dei contesti salesiani che vivono altre dinamiche culturali, sociali, educative, interreligiose e istituzionali. Sarà necessario e stimolante avviare la prospettiva di “sinodalità missionaria”, paziente ed umile, che cura sia l’identità sia i processi, tanto il pensiero quanto la progettazione.

6.3.3. *L’accompagnamento, nuovo paradigma per l’educazione postmoderna*

Come succede spesso nell’alternarsi delle epoche, sembrerebbe che l’insistenza recente sull’accompagnamento non sia solo una tendenza che risponde ai nuovi bisogni dei giovani, ma anche un feedback critico sull’impostazione dell’epoca precedente. Infatti, quello che stava in primo piano

della pastorale giovanile cfr. le pp. 209-241.

²⁰⁶ Cfr. *Ibid.*, 257-258 che valorizza il contributo di S. LANZA, *Teologia pastorale*, in G. CANOBBIO - P. CODA (eds.), *La teologia del XX secolo. Un bilancio. 3. Prospettive pratiche*, Città Nuova, Roma 2003, 393-475. È da notare che la prospettiva “intradisciplinare” non considera le istanze del pensiero “transdisciplinare” proposte nella *Veritatis Gaudium* di papa Francesco.

nell'epoca postconciliare era il concetto di libertà personale (in un contesto esperienziale di lotta alla standardizzazione di un collegio "ricaldoniano"). Se la libertà viene concepita come un principio ordinatore, ne derivano logicamente i tentativi a livello di pensiero pedagogico e di pratica educativa di diminuire qualunque interferenza con le scelte personali. In questo contesto si capiscono le resistenze postconciliari verso una concezione di direzione spirituale tradizionale legata alla confessione (prospettiva morale) e al rendiconto con il direttore (prospettiva giuridica), come è riscontrabile ad es. nella lettera di Luigi Ricceri del 1976 che reagisce alla situazione di crisi,²⁰⁷ nelle valutazioni di Guido Gatti che colloca la direzione spirituale in un contesto di paradigmi morali vecchi e nuovi e nelle letture di Albert Druart che vede la tradizione salesiana della direzione spirituale fino al 1965 legata alla pratica del rendiconto.²⁰⁸

La prospettiva che si seguì fu quella di un "orientamento" inteso come relazione di aiuto sulla scia della psicologia umanistica di Rogers e di Carkhuff.²⁰⁹ Juan Edmundo Vecchi, nel volume enciclopedico sul progetto educativo-pastorale della metà degli anni '80, riconoscendo l'importanza del concetto di orientamento, ma anche rendendosi conto dei possibili limiti, ha affermato:

Anche se tra orientamento professionale e maturazione vocazionale vi sono collegamenti stretti e aree comuni, le due realtà sono fundamentalmente diverse per i presupposti teorici da cui partono e per la riflessione che ad essi serve. [...] L'orientamento vocazionale appartiene alla pastorale. e questa parte da una riflessione teologica anche se assume criteri pedagogici e ammette strumenti di indagine psicologica valorizzandone le conclusioni. [...] Assumere e seguire una vocazione è essere attento al Signore che chiama. [...] Un orientamento vocazionale che sminuisse o vanificasse questa realtà perderebbe le sue radici e la sua specificità biblico-cristiana.²¹⁰

²⁰⁷ L. RICCERI, *Abbiamo bisogno di esperti di Dio. La direzione spirituale personale*, in «Atti del Consiglio Superiore» 57 (1976) 281, 894.

²⁰⁸ Cfr. G. GATTI, *Direzione spirituale e nuova morale*, in DESRAMAUT - MIDALI, *La direzione spirituale*, 151-164 e A. DRUART, *La direzione spirituale nei documenti ufficiali salesiani del ventesimo secolo*, in DESRAMAUT - MIDALI, *La direzione spirituale*, 128-141.

²⁰⁹ Cfr. L. CIAN, *Le critiche mosse alla direzione spirituale salesiana dalla psicologia contemporanea. Contestazioni e orientamenti*, in DESRAMAUT - MIDALI, *La direzione spirituale*, 181-210, e uno dei diversi modelli usati in ambiente salesiano in A. ARTO, *Metodologia per impostare un processo di autoaiuto. Il modello di R. Carkhuff*, in «Animazione Sociale» 8-9 (1994), 26-33.

²¹⁰ J.E. VECCHI, *Orientamento e pastorale vocazionale*, in J.E. VECCHI - J.M. PRELLEZO (Eds.), *Progetto Educativo Pastorale. Elementi modulari*, LAS, Roma 1984, 242-243.

In passaggi successivi Vecchi, affermando l'insostituibilità dell'accompagnamento personale da parte dell'educatore, propone il concetto di "colloquio educativo-pastorale", che dovrebbe superare la mentalità dell'orientamento e svolgere i seguenti compiti:

- creare un rapporto nel quale il giovane può diventare più libero e capace di percepire se stesso, la realtà e i segni di Dio;
- offrire elementi per una visione illuminata della propria interiorità e delle motivazioni del comportamento;
- disporre ad accogliere e capire le mozioni dello Spirito;
- aiutare a fare sintesi delle varie esperienze e orientarle verso un progetto di vita in Dio;
- accompagnare e sostenere il lavoro di Dio nel giovane per sviluppare una sicura spiritualità cristiana;
- equilibrare educativamente le dinamiche non consone alla crescita cristiana.²¹¹

Vecchi elenca poi le qualità richieste (non poche) per poter essere un accompagnatore. Arricchisce i tratti tipici presenti nella tradizione salesiana, come essere capace di un'assistenza responsabile, testimoniare una maturità gioiosa e accompagnare nelle occasioni non formali condividendo la vita, con una necessaria preparazione teologica e psicologica e una formazione specifica nel campo vocazionale. È da notare come lo stesso Vecchi faticosi ad indicare una bibliografia salesiana sul tema e come, in seguito, la categoria del "colloquio educativo-pastorale" non abbia fatto molta fortuna. Non rientrando nelle prime due edizioni del *Quadro di riferimento*, è rimasta una proposta che potrebbe riferirsi all'immagine di un «dislivello tra quantità di proposte e possibilità di attuarle»²¹² segnalato con molta onestà dallo stesso don Vecchi.

Il tema dell'accompagnamento, centrale invece nella pastorale giovanile dopo il CG26, è stato in seguito oggetto di ripensamenti, studi e ricerche. Importante è il volume *L'accompagnamento spirituale. Itinerario pedagogico spirituale in chiave salesiana al servizio dei giovani*,²¹³ che riassume

²¹¹ Cfr. *Ibi.*, 254-255.

²¹² Cfr. J.E. VECCHI, *Verso una nuova tappa di Pastorale Giovanile Salesiana*, in *Il cammino e la prospettiva 2000*, SDB, Roma 1991, 88. Per altri aspetti dell'operatività delle proposte degli anni '80 cfr. VOJTÁŠ, *Progettare e discernere*, 71-75.

²¹³ Cfr. F. ATTARD - M.A. GARCÍA (eds.), *L'accompagnamento spirituale. Itinerario pedagogico spirituale in chiave salesiana al servizio dei giovani*, LDC, Torino 2014.

i frutti dei quattro seminari organizzati a partire dal 2010, per l'approccio multidisciplinare e la ricchezza di contributi. Questi approfondiscono sia la tradizione salesiana dell'accompagnamento in Francesco di Sales e in don Bosco come le sfide pastorali contemporanee, soprattutto quelle legate alla postmodernità, multiculturalità e alla formazione degli accompagnatori.²¹⁴ Nei prossimi paragrafi ripercorriamo alcuni passaggi stimolanti per la pedagogia salesiana.

6.3.3.1. I tratti dell'accompagnamento salesiano

Francesco di Sales, in quanto accompagnatore spirituale, elabora una pedagogia partendo dalla dialettica dei desideri e dalla tensione verso l'unificazione con Dio. L'accompagnamento salesiano ha in sé questo aiuto alla persona al fine di prendere coscienza e perfezionare il suo desiderio di unione con Dio, che comporta il rinforzare la resistenza ai desideri contrari e subordinare tutto al desiderio di Dio.²¹⁵ Questa linea comune della spiritualità cristiana viene specificata con le particolarità dell'approccio salesiano: l'attenzione personalizzata e propositiva a tutto l'uomo; la centralità dell'amore; la gradualità e il rispetto dei ritmi, delle condizioni e delle particolarità di ciascuno. Questi ultimi plasmano anche la forma dell'accompagnamento definito "direzione di amicizia", valorizzando il clima di confidenza, fiducia reciproca, libertà e anche le relazioni di paternità/filialità. Il contributo di Józef Struś mette in evidenza le caratteristiche dell'accompagnatore che era san Francesco di Sales: pieno di carità, di scienza e di prudenza con un rispetto dell'irripetibilità delle persone, con atteggiamenti di dolcezza, umiltà, rispetto e di necessaria prudenza ed equilibrio.²¹⁶

Facendo interagire i diversi interventi, emergono alcune attenzioni metodologiche più pratiche che ruotano attorno allo stile salesiano personale e relazionale dell'accompagnamento. Gli *atteggiamenti* decentranti dell'a-

²¹⁴ Cfr. anche la pubblicazione di Louis Grech interessante per la ricchezza di contenuto e l'approccio integrato in L. GRECH, *Salesian Spiritual Companionship with young people today inspired by the praxis and thought of St John Bosco*, Horizons, Qormi 2018.

²¹⁵ Cfr. E. ALBUQUERQUE, *San Francesco di Sales come direttore spirituale. Prassi pastorale della direzione spirituale del Vescovo di Ginevra*, in ATTARD - GARCÍA (eds.), *L'accompagnamento spirituale*, 23-25.

²¹⁶ Cfr. J. STRUŚ, *La persona del direttore spirituale secondo san Francesco di Sales*, in *Ibid.*, 53-64.

morevolezza (preferenza del bene dell'altro) e dell'umiltà (conoscenza dei propri limiti e valorizzazione della piccolezza e dell'ordinarietà) aiutano a creare un contesto che favorisce l'attenzione costante alla presenza di Dio nel quotidiano ordinario dell'accompagnato. Anche se gli autori sono concordi nell'affermare che non ci sia un metodo salesiano dell'accompagnamento nel senso tecnico-moderno del termine, vengono comunque offerti alcuni elementi metodologici circa tale processo.²¹⁷

Alcuni tratti comuni in Francesco di Sales e in don Bosco, che potrebbero diventare *criteri* dell'accompagnamento salesiano, sono: l'importanza della dimensione relazionale, l'attenzione alla quotidianità, una spiritualità dell'azione e l'antropologia del cuore, che lavora nell'accompagnamento con i desideri, le tendenze, le attrazioni e le ispirazioni più profonde. Le differenze tra lo stile del vescovo di Annecy e del prete dei giovani di Valdocco sono, invece, legate alla scelta dei destinatari (adulti nobili o giovani del ceto popolare), alle opzioni del contesto all'interno del quale si svolge l'accompagnamento (personale o comunitario) e non per ultimo alla preferenza delle fonti utilizzate (lettere personali o narrazioni biografiche).

La scelta preventiva di don Bosco e l'accompagnamento rivolto anche ai preadolescenti colloca l'inizio del *rapporto educativo* con il giovane in situazioni informali legate alle attività educative o pastorali non direttamente riferibili all'accompagnamento. Una volta stabilito il canale interpersonale comunicativo e raggiunta la *fiducia* reciproca in un contesto "destrutturato", può cominciare un accompagnamento personalizzato. L'inizio dei colloqui è legato ai bisogni del giovane che cerca *consigli pratici* riferiti a situazioni o compiti di crescita concreti. All'educatore salesiano è richiesta molta empatia e *flessibilità* nella prima fase ancora parzialmente "fluida".²¹⁸ Quando la conversazione entra in una fase più abituale, ci può essere una programmazione di *incontri regolari* di accompagnamento.²¹⁹ Un'altra attenzione è l'accompagnamento attraverso la *cura dell'ambiente educativo* tramite la figura del catechista. Aldo Giraudò nota che:

²¹⁷ Troviamo concordi McDonnell, Albuquerque, Struś e Finnegan, che parlano piuttosto di profilo, caratteristiche, modello, spirito o stile salesiano e non di metodologia. Cfr *Ibid.*, 23, 77-80, 99-100, 198-199.

²¹⁸ Cfr. la sintesi di elementi procesuali nelle narrazioni biografiche di don Bosco in A. GIRAUDO, *Maestri e discepoli in azione*, in G. BOSCO, *Vite di giovani. Le biografie di Domenico Savio, Michele Magone e Francesco Besucco*. Saggio introduttivo e note storiche a cura di Aldo Giraudò, LAS, Roma 2012, 28-30.

²¹⁹ Cfr. E. McDONNELL, *La direzione spirituale in san Francesco di Sales. Linee fondamentali del metodo spirituale e pedagogico nella prospettiva salesiana*, in ATTARD - GARCÍA (eds.), *L'accompagnamento spirituale*, 69.

Tutto ciò si è tramandato nella tradizione salesiana fino a tempi relativamente recenti. Per oltre cent'anni l'accompagnamento spirituale dei preadolescenti e degli adolescenti è stato una priorità, al punto che ogni opera salesiana aveva un confratello a ciò particolarmente dedicato, il "catechista" (che non era semplicemente "animatore pastorale"). Veniva scelto con molta cura, in base a specifiche qualità umane e apostoliche. Aveva il compito di affiancare il direttore nella conduzione spirituale comunitaria e nel lavoro formativo personalizzato. Doveva vigilare sulla moralità dell'ambiente, curare la qualità della formazione cristiana: la catechesi, la vita di preghiera, i sacramenti, la preparazione delle feste, i ritiri mensili e gli esercizi spirituali annuali. Doveva favorire le compagnie (associazioni) religiose e garantirne la portata formativa. Era invitato a cercare occasioni di dialogo personale con ciascuno, a suggerire testi di meditazione e lettura spirituale, a prendersi cura speciale delle vocazioni.²²⁰

Lo stesso autore osserva anche che dagli anni del Vaticano II in poi l'accompagnamento comunitario attraverso la cura dell'ambiente è entrato in crisi soprattutto perché non legato a un ruolo educativo con compiti concreti, sciogliendosi così nel generico concetto dell'animazione. La pedagogia dell'accompagnamento comunitario è integrata con l'accompagnamento personale regolare durante la confessione e con quello informale nel contesto della ricreazione o di altre attività della giornata. Il dialogo di accompagnamento esplicito è enfatizzato da don Bosco con più chiarezza durante i periodi di crisi di crescita dei giovani²²¹ e nei momenti del discernimento vocazionale. Va notato che il volume, già dall'inizio della riflessione sull'accompagnamento, è legato implicitamente o esplicitamente alla pedagogia vocazionale e/o ai cammini di formazione della vita consacrata.²²²

6.3.3.2. Le sfide e le risposte contemporanee

Illuminante la riflessione di Jack Finnegan che colloca l'accompagnamento nel contesto postmoderno e post-secolare attuale e segnala l'importanza dell'Occidente, che si traduce, soprattutto dopo la contestazione del '68, in atteggiamenti di emancipazione da qualsiasi potere o influenza in

²²⁰ Cfr. A. GIRAUDDO, *Direzione spirituale in san Giovanni Bosco. Connotazioni peculiari della direzione spirituale offerta da don Bosco ai giovani*, in *Ibid.*, 151.

²²¹ Giraudo parla in termini di crisi mistica, etica ed emotiva in GIRAUDDO, *Maestri e discepoli in azione*, in BOSCO, *Vite di giovani*, 29-30.

²²² Cfr. le citazioni e riferimenti nell'introduzione al volume in ATTARD - GARCÍA (eds.), *L'accompagnamento spirituale*, 5-13.

un contesto di rifiuto delle metanarrazioni. Ci sembra proprio paradossale parlare della persona umana come “centrale” e poi collocarla in un mondo frammentato, disconnesso, complesso e pluralistico che, di conseguenza, non ha né centri, né logica o passato comune. Il consumismo narcisista e individualista ovviamente influisce anche nel rapporto con la spiritualità e con l’accompagnamento spirituale, preferendo una spiritualità soggettiva senza un rapporto con religioni istituzionalizzate, il gusto per l’esotico ed eccitante, la divisione tra sacro e secolare; affidandosi così al sentimento e ad un misticismo irrazionale con un vissuto evasivo e soggettivamente liberante dalle leggi metafisiche o pragmatiche, ecc.²²³ Anche se l’autore propone più domande che risposte, egli segnala come uno dei compiti più importanti dell’accompagnamento e della nuova evangelizzazione la “ridefinizione di razionalità”, da un pensare secolarizzato con criteri mondani a un pensare cristiano che «significa l’accettazione diretta o indiretta di tutte le cose in relazione al nostro destino eterno di figli e figlie del Re».²²⁴

Lo sguardo sulle problematiche occidentali è controbilanciato in parte dal contributo di Joe Mannath sui contesti multireligiosi, che però poi in concreto approfondisce solo il contesto salesiano indiano (escludendo le ispettorie del nord-est). Dal modo di approcciarsi al tema emerge con chiarezza come l’uso di termini quali “multireligiosità” e “multiculturalità” sia spesso ambiguo e venga riferito implicitamente a una controparte, spostando la semantica verso il non-occidentale o il semplicemente “diverso”. Ci sono molteplici modelli multireligiosi e multiculturali, specialmente in Asia, che andrebbero studiati nella loro specificità, e non bisogna poi dimenticare i contesti occidentali multireligiosi come gli Stati Uniti d’America o altri Paesi con una forte immigrazione e diverse comunità etniche al loro interno.²²⁵

Miguel Ángel García Morcuende conclude il volume riaffermando l’importanza dell’accompagnamento personale nella pastorale giovanile salesiana. Partendo dalle caratteristiche del mondo giovanile e dalla suddivisione del *Quadro di riferimento* in accompagnamento per mezzo dell’am-

²²³ Cfr. J. FINNEGAN, *L’accompagnamento spirituale. Le sfide del postmoderno e post-secolare nell’Occidente contemporaneo*, in *Ibid.*, 195-198.

²²⁴ Cfr. D.N. ENTWISTLE, *Integrative Approaches to Psychology and Christianity. An Introduction to Worldview Issues, Philosophical Foundations and Models of Integration*, in *Ibid.*, 206.

²²⁵ Cfr. J. MANNATH, *L’accompagnamento spirituale dei giovani in scenari multireligiosi: contesti, possibilità, limiti, prospettive*, in *Ibid.*, 211-213.

biente, per mezzo dei gruppi e personale,²²⁶ enfatizza infine due aspetti importanti nell'acquisizione della "grammatica di fede": la personalizzazione e il discernimento evangelico. Il discorso sull'accompagnamento personale ha delle implicazioni anche per l'ambiente educativo salesiano:

Anche se il gruppo e l'ambiente nella tradizione salesiana forniscono già un certo livello di supporto, tutti i giovani hanno bisogno di spazi personali di confronto. Nel contesto di una casa salesiana si respirano valori, atteggiamenti e abitudini, ma per radicare e consolidare un'identità cristiana è necessario personalizzare. [...] Se non offriamo questo ambiente personalizzato del "tu per tu", la crescita personale dell'universo personale verrà lasciata in balia di altri contesti di influenza in cui i giovani vivono immersi: i social network, il gruppo dei pari o la strada.²²⁷

L'accompagnatore salesiano non dovrebbe essere un *manager* stordito che vive sotto la pressione del tempo e delle occupazioni. Considerare l'accompagnamento come un'arte e una scienza e come apostolato a pieno titolo esige tanti atteggiamenti, attenzioni e maturità da parte degli accompagnatori, i quali dovrebbero essere formati attraverso percorsi specifici.²²⁸ I requisiti si moltiplicano, in quanto «non basta offrire processi formativi adatti a ogni età; è necessario offrire processi differenziati personalizzati, itinerari concreti e adeguati, progetti pastorali coerenti, intelligenti e audaci per differenziare l'attenzione personale, per cercare nuovi percorsi formativi».²²⁹ Logicamente ne segue la conclusione dell'importanza di suscitare vocazioni di accompagnatori di adolescenti e giovani, un compito non facile visti i requisiti previsti.

Il volume di sintesi sull'accompagnamento sembra concludere un percorso di oltre mezzo secolo. Dall'accompagnamento attraverso la cura dell'*ambiente* ai tempi di Ricaldone, centrato sul rispetto uniforme dei regolamenti, l'attenzione passa nel post Vaticano II all'animazione dei *gruppi* che spesso è stata fatta con una logica di umanismo generico senza attenzione all'evangelizzazione, tralasciando le pratiche pre-conciliari della direzione spirituale attraverso la confessione e il colloquio con il direttore,

²²⁶ Cfr. DICASTERO PG, *Quadro di riferimento*, ³2014, 114-117. NB Il concetto di accompagnamento si riscontra ben 140 volte nella terza edizione del Quadro di riferimento della Pastorale Giovanile Salesiana costituendone una chiave interpretativa.

²²⁷ M.A. GARCÍA MORCUENDE, *L'accompagnamento personale nella proposta educativo-pastorale salesiana*, in ATTARD - GARCÍA (eds.), *L'accompagnamento spirituale*, 271.

²²⁸ Cfr. *Ibid.*, 267-276.

²²⁹ *Ibid.*, 276. La citazione fa riferimento a DICASTERO PG, *Quadro di riferimento*, ³2014, 99-103, 285.

viste come uniformizzanti. Nel terzo millennio si prosegue nella traiettoria, che in parte copia le sensibilità occidentali, passando dalla generica animazione dei gruppi e da una pastorale degli eventi a un accompagnamento spirituale *personale* con una grammatica della fede esplicita, che include anche la proposta vocazionale.

Anche se parliamo per schemi molto generalizzanti, sembra che anche dalla prassi pastorale appaiano segnali di rischi evidenti nell'impostazione attuale: 1. un modello pastorale in cui ci sono pochi eletti attorno a un "guru" spirituale; 2. la mancanza di accompagnatori spirituali che soddisfino tutti i requisiti e i criteri. Nel prossimo paragrafo vorremmo perciò approfondire la panoramica dell'accompagnamento salesiano emergente nelle recenti ricerche e pubblicazioni.

6.3.3.3. Uno sguardo mondiale e realistico sull'accompagnamento

Attualmente l'accompagnamento nel mondo salesiano, ecclesiastico o laico, sta diventando una necessità. Se prima la personalizzazione si realizzava "contro gli altri", con spirito critico e rompendo gli schemi abituali, adesso la situazione generale è cambiata. A livello di riferimenti l'orizzonte di senso è liquidato e frantumato. A livello psicologico sta aumentando il fenomeno degli stati d'ansia di prestazione. A livello professionale la competizione globale ha reso più duri i requisiti di successo nella vita. A differenza delle generazioni precedenti, il giovane d'oggi avrebbe bisogno di personalizzare la sua vita affidandosi ad una relazione di aiuto e crescendo all'interno di essa in un contesto comunitario credibile.

Va tuttavia notato che, nonostante gli appelli e la retorica, di fatto sembra che l'accompagnamento personale in ambienti salesiani sia abbastanza trascurato. Più del 72% dei prenovizi salesiani segnala che hanno scoperto l'accompagnamento spirituale solo nel prenoviziato.²³⁰ Se tre quarti di quelli che sono entrati nella formazione salesiana hanno fatto una decisione importante senza essere accompagnati, possiamo solo ipotizzare quale sarà la percentuale per la stragrande maggioranza dei giovani delle case salesiane.²³¹ Anche gli accompagnatori nella formazione salesiana che

²³⁰ Cfr. M. BAY, *Giovani Salesiani e accompagnamento. Risultati di una ricerca internazionale*, LAS, Roma 2018, 47.

²³¹ Cfr anche Á. FERNÁNDEZ ARTIME, *Strenna 2018 "Signore, dammi di quest'acqua" (Gv 4,15). Coltiviamo l'arte di ascoltare e di accompagnare*, in «Atti del Consiglio Generale» 99 (2018) 426, 4-5.

svolgono questo servizio avendolo nella “descrizione del proprio ruolo” dichiarano un impegno solo relativamente intenso. Quasi la metà di loro accompagna cinque o meno persone e un altro 30% si colloca tra 6 e 15 accompagnati. A livello di tempo, quasi i tre quarti degli accompagnatori si collocano tra alcune ore dedicate a ciò a un paio di giorni alla settimana, fino a un incontro ogni 2-3 mesi.²³²

Pur rendendoci conto delle differenze dei contesti, che sono emerse nella già citata ricerca di Marco Bay,²³³ vorrei offrire una duplice prospettiva sull’accompagnamento differenziato e isomorfo. Possiamo accogliere la riflessione dell’*Instrumentum Laboris* del Sinodo sui giovani, il quale si collega all’intera tradizione della spiritualità che insiste su quanto sia fondamentale l’accompagnamento in una prospettiva larga:

Coloro che accompagnano possono essere uomini e donne, religiosi e laici, coppie; inoltre la comunità svolge un ruolo decisivo. L’accompagnamento dei giovani da parte della Chiesa assume così una varietà di forme, dirette e indirette, interseca una pluralità di dimensioni e ricorre a molteplici strumenti, a seconda del contesto in cui si colloca e del grado di coinvolgimento ecclesiale e di fede di chi è accompagnato.²³⁴

La *diversificazione* dell’accompagnamento prevede realisticamente tipologie diverse di esso, descritte già da don Vecchi. I salesiani che accompagnano si caratterizzano per i diversi stili di accompagnamento a seconda delle zone geografico-culturali. I dati sono da interpretare con cautela, in quanto nelle preferenze possono interferire, oltre a componenti di stile, di cultura e di lingua, anche i tratti riferibili al numero di accompagnati/formandi che può essere più basso o più elevato. Nell’Europa centro-nord viene preferito l’accompagnamento spirituale, che privilegia uno stile di discernimento e orientamento personalizzato con un dialogo paziente e propositivo, senza imposizioni. In America si privilegia un approccio di *coaching*, imperniato sul *problem solving* e/o sulla consulenza psicologica, unitamente ad una forte identificazione “salesiana” degli interlocutori. Nell’Asia orientale e nel Mediterraneo si tratta piuttosto di un accompagnamento situazionale più sporadico e spontaneo, con alcuni riferimenti al *problem solving*. Nelle regioni dell’Africa e dell’India, dove il numero delle vocazioni alla vita consacrata è il più alto, si assiste alla presenza di uno

²³² Cfr. BAY, *Giovani Salesiani e accompagnamento*, 420-421.

²³³ Cfr. *Ibid.*, 455-493.

²³⁴ “*Instrumentum laboris*” della XV Assemblea Generale Ordinaria del Sinodo dei Vescovi, in bit.ly/vatican-va-2018-06-19, 122.

stile di direzione più standardizzata e normativa, con i rischi della poca connessione tra interiore ed esteriore, della poca personalizzazione e della poca autoformazione degli accompagnatori attraverso lo studio.²³⁵

Un'altra questione di differenziazione concerne le tre esperienze maggiormente presenti negli ambienti salesiani: l'accompagnamento spirituale, la confessione e il colloquio con il direttore. Dalla ricerca emerge una generale tendenza a tenere distinti i tre momenti, facendo riferimento a tre persone distinte. Risulta anche un'immagine del direttore come relazionale, paterno e presente in casa; il confessore ideale è percepito nelle coordinate della misericordia e della riservatezza. La "salesianità" viene spesso interpretata in termini relazionali come fiducia, sincerità e paternità dell'accompagnatore. Se andiamo oltre alla ricerca svolta nell'ambito della formazione iniziale dei consacrati, il principio della differenziazione presuppone di superare l'immagine dell'accompagnatore "professionale". L'attenzione alla cura di tutte le vocazioni rende ovviamente necessario che partecipino alla missione dell'accompagnamento anche madri e padri di famiglia, laici competenti e gli stessi giovani attraverso i diversi modelli della *peer education*.

Tra le difficoltà sono da notare, in alcune fasi formative e in alcune regioni, la poca sistematicità nell'accompagnamento, che si traduce in un numero insufficiente di incontri. Nonostante la percezione dell'assoluta importanza della confidenzialità, «molti tra i nostri intervistati hanno l'impressione che ciò che è condiviso con una guida sia spesso rivelato ad altri».²³⁶ Ci sono pure alcuni insiemi di domande mancanti nei questionari: non vengono affrontati i temi e i "contenuti" dell'accompagnamento nelle dimensioni della crescita e della formazione (salute, consacrazione, studio, apostolato, comunità, vita spirituale, vita affettiva e relazionale, ecc.).

Sebbene circa l'80% degli intervistati percepisca l'utilità degli strumenti della progettazione in campo personale ("progetto di vita" e "verifica personale"),²³⁷ si assiste da un altro lato ad un basso impatto formativo della progettazione comunitaria educativo-pastorale, che è vista più come compito gestionale che come ambito formativo carico di spiritualità.

²³⁵ Cfr. BAY, *Giovani Salesiani e accompagnamento*, 386-398. Alcune dinamiche emerse nella ricerca sono riscontrabili in MANNATH, *L'accompagnamento spirituale dei giovani in scenari multireligiosi: contesti, possibilità, limiti, prospettive*, in ATTARD - GARCÍA (eds.), *L'accompagnamento spirituale*, 211-228.

²³⁶ DICASTERO PER LA FORMAZIONE - DICASTERO PER LA PASTORALE GIOVANILE, *Giovani salesiani e accompagnamento. Orientamenti e direttive*, Sede Centrale Salesiana, Roma 2019, 56.

²³⁷ Cfr. BAY, *Giovani Salesiani e accompagnamento*, 407.

I potenziali accompagnatori e direttori delle case salesiane sono pochi e impegnati soprattutto dagli incarichi gestionali. Numerosi studi sull'accompagnamento nel settore organizzativo e anche alcune esperienze salesiane confermano, invece, una possibile sinergia tra responsabilità gestionale e accompagnamento. Ovviamente è necessario uscire dalle strettoie di un *management* tecnocratico verso orizzonti integranti, che vedano la gestione come un'area nella quale avvengono partecipazione, formazione, discernimento comunitario e trasformazioni profonde sia personali che comunitarie. In questa mentalità *l'accompagnamento non è la cosa in più da fare, ma è la forma del fare*, diventando una "forma" della cultura organizzativa delle case salesiane, che struttura a livelli diversi la gestione dei processi e degli ambienti educativi. Gli educatori-accompagnatori dovrebbero concordare su alcuni criteri di base (etici, pedagogici, salesiani) per tutti i livelli e tipi di accompagnamento, per poter parlare di uno stile *isomorfo*: ci sono concretizzazioni diverse ma c'è una forma di accompagnamento salesiano riconoscibile in tutti.

Diverse modalità di accompagnamento possono essere svolte da équipe o persone con una preparazione specifica, come è il caso delle confessioni, dell'accompagnamento spirituale, dell'ascolto psicologico o del *counselling* pastorale, ecc. Non è da sottovalutare il potenziale generativo dei giovani che da "destinatari" accompagnati diventano "apostoli" in linea con la tradizione salesiana dell'"angelo custode". Qui possono rientrare le modalità di accompagnamento più informali e contestuali come *mentoring*, *tutoring*, *coaching* tra pari, ecc.²³⁸ Altri aspetti dell'evoluzione della pedagogia salesiana nel campo organizzativo e progettuale saranno approfonditi nel paragrafo seguente.

6.3.4. *Pedagogia trasformativa e virtuosa che supera la progettazione per obiettivi*

L'immagine dell'uomo che pensa razionalmente, traduce i bisogni in obiettivi e agisce attraverso lo sforzo della volontà e dell'autocontrollo, è passata nella progettazione educativo-pastorale salesiana attraverso l'idea dell'agire razionale che segue una linearità di azione (situazione → obiettivo → mezzo → verifica) e la divisione della crescita in dimensioni che

²³⁸ Cfr. M. VOJTÁŠ, *L'arte dell'accompagnamento in chiave salesiana*, in «Orientamenti Pedagogici» 65 (2018) 2, 303-322.

vanno progettate con relativa autonomia (educazione, evangelizzazione, associazionismo, vocazione). Nel dibattito contemporaneo, però, il modello di uomo moderno che agisce razionalmente è decaduto a partire dal superamento della progettazione per obiettivi, affermando la crescente importanza:

- del pensiero sistemico-integrale e non solo lineare (Deming, Senge);
- del cambiamento trasformativo e non solo transazionale (Tichy, Devanna, Mezirow, Scharmer);
- della leadership partecipativa e comunitaria (Schein, de Geuss, Wenger);
- dell'eccellenza invece dell'efficacia (de Pree, Bennis, Covey, Gardner);
- della molteplicità delle “intelligenze” (Polanyi, Agor, Mintzberg, Argyris, Gardner);
- della spiritualità nella progettazione (Giacalone, Jurkewitz, Benefiel).²³⁹

Questi autori di scienze organizzative, non recepiti nella progettazione salesiana se non in tempi recenti,²⁴⁰ si rendono conto che la metodologia della progettazione per obiettivi porta a risultati effimeri, se non è accompagnata da alcuni atteggiamenti profondamente radicati (virtù) degli educatori, che sono i “realizzatori” del progetto attraverso concreti interventi educativi. La natura della stesura e della realizzazione del progetto in concreto ha una dimensione etica ed esige metodologicamente le virtù per un suo funzionamento soprattutto in campo educativo e pastorale. In questo senso il processo di progettazione può e dovrebbe essere anche un percorso di formazione delle virtù e competenze cognitive e operative all'interno di una “comunità di pratica” che nel contesto salesiano si concretizza nella comunità educativo-pastorale.²⁴¹ Da parte di tanti studiosi della progettazione, specialmente in ambito educativo, è condivisa la nozione dell'inscindibilità di ciò che si è come persone e di come si agisce concretamente

²³⁹ Cfr i riferimenti in VOJTÁŠ, *Progettare e discernere*, 150-161.

²⁴⁰ La stessa inerzia era percepibile nell'ambito ecclesiastico più ampio ad es. attorno al modello *vedere-giudicare-agire*. Papa Francesco afferma come questo metodo «soffri questa tentazione sotto forma di “asepsi”. Si utilizzò, e va bene, il metodo di “vedere, giudicare, agire”. La tentazione risiedeva nell'optare per un “vedere” totalmente asettico, un “vedere” neutro, il che è irrealizzabile», in *Incontro con i vescovi responsabili del CELAM. Discorso del Santo Padre Francesco*, in bit.ly/vatican-va-2013-07-28.

²⁴¹ Cfr. il contributo che supera l'etica dei diritti con l'etica delle virtù in DARIUS GRZĄDZIEL, *L'educazione del carattere e l'educazione salesiana alla cittadinanza*, in «Salesianum» 77 (2015) 92-126.

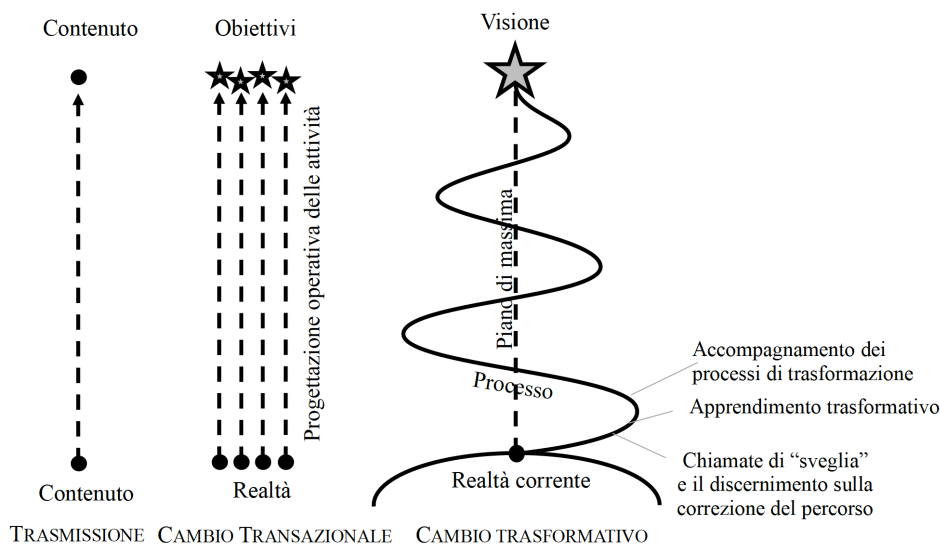
in quanto partecipanti ad un progetto educativo. In questo senso l'identità determina la metodologia. La trasformazione educativa avviene prima, e soprattutto, nell'interazione degli educatori e non solo nei sistemi e processi organizzativi o educativi. Il tema delle virtù etiche e operative dei membri della comunità, che sono una condizione *sine qua non* di un progetto riuscito, esplicita il paradigma della *leadership* educativa autentica: “dover essere il cambio che si vuole creare”²⁴².

Nella proposta di progettazione trasformativa tratteggiata nella pubblicazione *Progettare e discernere*, si sviluppa ulteriormente l'intuizione di don Viganò sulla “nuova educazione”, che è un'arte trasformante l'artista-educatore mentre realizza la sua opera. Se vediamo l'educazione e la pastorale giovanile simile a un capolavoro di arte raffigurativa, diventa importante avere chiaro il “prodotto” desiderato dello sforzo creativo: che cosa si vuole rappresentare, come saranno disposti i personaggi, quali emozioni si vogliono suscitare, in quale ambiente si collocherà la scena, ecc. Fino a qui però non c'è novità, le risposte a questi interrogativi sono gli obiettivi di ciò che si vuole produrre (*paradigma del prodotto*). Perché un'opera sia un capolavoro, sono altrettanto importanti lo stile dell'artista, la tecnica, il metodo e i processi artistici che guidano tutto l'itinerario che porta l'opera a compimento (*paradigma del processo*). Infine, non per ultimo – anzi piuttosto per primo – è fondamentale formare e accompagnare la persona dell'artista-educatore che si trova davanti alla tela bianca tenendo presenti i suoi mondi interiori, il suo passato, le tradizioni che hanno influito su di lui, la sua motivazione, la spiritualità che fonde in un insieme i valori, i suoi dilemmi, debolezze, interrogativi e soprattutto le radici della sua vocazione da artista (*paradigma dell'identità*). Quando un'opera d'arte è un capolavoro, non c'è solo sintonia tra parti diverse, ma c'è un'unità profonda tra l'artista, il processo e il prodotto. Ogni parte non è solamente al suo posto, ma la sua collocazione rinforza sia la logica dell'insieme che il senso della collocazione delle altre parti.

Un progetto educativo-pastorale dovrebbe essere “disegnato” e “svolto” con un metodo che riflette la natura educativa specifica dell'attività, della visione e dei valori che incarna. Il *Quadro di riferimento* dichiara: «L'impostazione pedagogica del metodo, in stretta connessione con quella dei contenuti e della dinamica, è importante. [...] In questo senso, il metodo è

²⁴² P.M. SENGE - C.O. SCHARMER et al., *Presence. Exploring Profound Change in People, Organizations, and Society*, Currency Doubleday, New York 2004, 147.

anche il messaggio». ²⁴³ Se si vuole creare un progetto educativo che vada oltre una semplice trasmissione dei contenuti dal manuale alla testa (*trasmissione*) o un lineare condizionamento comportamentistico attraverso delle attività programmate in anticipo (*transazione*), ma che vuole invece formare le virtù degli educatori e degli educandi, incarnare i valori, creare una dinamica di comunione e di personalizzazione (*trasformazione*), è necessario rivedere sia le virtù operativo-progettuali che i passaggi della progettazione (cfr. Schema J). ²⁴⁴



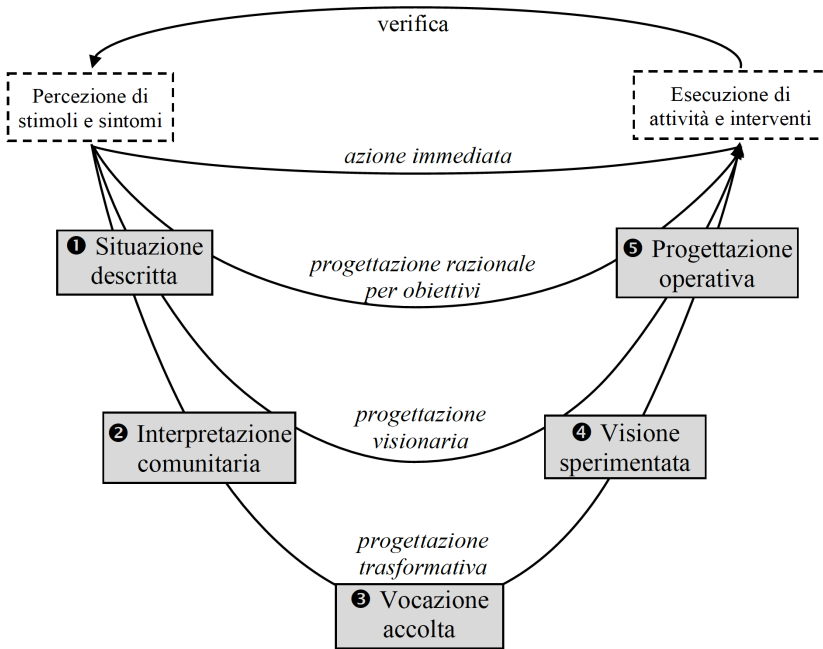
Schema J: modelli di progettazione educativa: trasmissione, transazione e trasformazione.

La formazione di chi progetta è connessa con il processo della progettazione a vari livelli: la mentalità, ossia le convinzioni profonde sulla realtà, le qualità del carattere cognitivo-emotivo, che guidano il processo di ricerca, e infine le abilità operative ed organizzative. In questo senso proponiamo delle "virtù progettuali" che caratterizzano l'agire umano a

²⁴³ DICASTERO PG, *Quadro di riferimento*, ³2014, 101.

²⁴⁴ Per l'integrazione dei concetti di un'educazione trasformativa nelle proposte pedagogiche dei salesiani cfr. ad es. J. VALLABARAJ, *Empowering the Young Towards Fullness of Life*, Kristu Jyoti Publications, Bangalore 2003 ed E. ALBERICH - J. VALLABARAJ, *Communicating a Faith That Transforms. A Handbook of Fundamental Catechetics*, Kristu Jyoti Publications, Bangalore 2004.

diversi livelli di profondità, andando oltre la limitata antropologia razionalistico-volontaristica della progettazione per obiettivi. Oltre alle virtù già note della fedeltà creativa, emersa con l'aggiornamento postconciliare, e della coerenza operativa implicitamente contenute nel modello di progettazione di don Vecchi, nel modello trasformativo si dà importanza alla virtù del discernimento e dell'accompagnamento personale e comunitario. Il momento strategico della progettazione è costituito dall'accoglienza della "chiamata" al cambiamento educativo collegato con la trasformazione dell'identità. Si supera così la concezione tecnica della progettazione e l'enfasi esagerata sulla formulazione precisa degli obiettivi e delle attività connesse.



Schema K: Passi e livelli della progettazione trasformativa.

Una progettazione integrale e profonda necessita di un modello processuale che accompagni la comunità educativa attraverso i diversi livelli di dialogo (cfr. Schema K).²⁴⁵ C'è una conversazione più razionale che

²⁴⁵ Cfr. VOJTÁŠ, *Progettare e discernere*, 217-314 che valorizza SCHARMER, *Theory*

descrive la *situazione* in un modo possibilmente oggettivo. Un secondo livello di dialogo più empatico scende a condividere aspetti più personali dei paradigmi d'*interpretazione* della realtà, delle aspettative, paure, speranze e necessita di un maggiore grado di fiducia all'interno del gruppo che progetta.²⁴⁶ Infine il terzo livello di un dialogo profondo legato al discernimento più passivo-contemplativo, che ascolta la chiamata-voce della realtà e nella conversazione tende a collegare gli elementi più razionali con quelli più emotivi dei paradigmi interpretativi in un insieme spiritualmente e motivazionalmente significativo della *vocazione*. Solo dopo si risale al secondo livello del dialogo e la chiamata viene esplicitata narrativamente in una *visione* nel quarto momento della progettazione. In esso è anche opportuno fare sperimentare la visione in piccoli prototipi, per avere già i primi feedback dalla prassi. Infine, si arriva al quinto momento della *progettazione operativa*, che porta la visione nella realtà, stabilisce obiettivi e strategie nello sforzo di allineare tutti nella direzione della visione.

La comunità, la narrazione e la prassi sono i principi che emergono sia nel modello di progettazione educativa salesiana che nella educazione delle virtù e del carattere come proposto da Dariusz Grządziel, il quale riprende diverse istanze di MacIntyre, Carr, Pellerrey e Abbà. L'autore vede la "comunità di tradizione" come il *milieu* naturale dello sviluppo del carattere, in quanto la storia della vita di ogni persona, così come la storia di ogni pratica umana, sono inserite sempre in un contesto sociale e nelle storie più vaste delle tradizioni. L'educazione del carattere avviene primariamente in ambiente familiare, dove il giovane inserendosi nelle relazioni con gli altri membri della comunità è partecipe della loro vita morale, apprende prima abilità esemplari e comportamenti morali e impara poi a riconoscere gli ideali rispettati. La partecipazione alle prassi virtuose e le forme narrative che incarnano i valori e le virtù sono le forme più incisive della formazione etica riconoscibili sia nel sistema preventivo di don Bosco che in alcune correnti di studio contemporanee. Le singole azioni e attività educative ricavano il loro significato se sono inserite in una narrazione che le colloca dentro la storia e la tradizione di una comunità di appartenenza. La nar-

U. Leading from the Future as it Emerges; D. BOHM, *Thought as a System*, Routledge, London 1994 e D. BOHM, *On dialogue*. Edited by Lee Nichol, Routledge, New York 1996.

²⁴⁶ Qui si può menzionare il contributo sull'allargamento della razionalità moderna di M. PELLERREY, *La professionalità educativa e la competenza pedagogica. Attenzioni irrinunciabili dell'offerta formativa della famiglia salesiana oggi*, in V. ORLANDO (ed.), *Con don Bosco educatori dei giovani del nostro tempo*. Atti del Convegno Internazionale di Pedagogia Salesiana 19-21 marzo Roma Salesianum/UPS, LAS, Roma 2015, 190-198.

razione e l'appartenenza sono elementi che danno unità alla vita, che può essere concepita come un "tutto".²⁴⁷ La progettazione e la formazione alle virtù possono così idealmente confluire in un processo di partecipazione comunitaria al discernimento e alla creazione di una nuova versione (progetto) della narrazione comunitaria (tradizione) che muove attivamente i membri ad agire con una nuova e trasformata consapevolezza (prassi).

Andando oltre alla critica storica, con l'integrazione della pedagogia trasformativa si può rivalutare positivamente anche il legame e i sottili equilibri tra la pedagogia narrativa e la pedagogia progettuale nella proposta educativa di don Bosco, che nel modello di progettazione lineare non era stato considerato. La visione narrata nella forma del racconto o del sogno è completata con la concretezza dei regolamenti, della divisione dei ruoli e dei compiti; e il processo è regolato con l'accompagnamento delle persone e con un'attenzione costante al discernimento. La visione formulata non è, quindi, solo una dichiarazione di obiettivi, ma tutto un ambiente educativo simbolico costruito da narrazioni, storie, simboli e teorie che implica una cultura organizzativa, lo stile della regolamentazione, la suddivisione dei ruoli e dei compiti.²⁴⁸

6.3.5. *Formazione salesiana degli educatori adulti*

L'importanza di un approccio trasformativo e virtuoso diventa importantissima nella formazione degli educatori salesiani che necessitano non solo di competenze pedagogiche, ma anche di un accompagnamento nell'identità salesiana. Già alla fine del secolo scorso fu prospettato da don Vecchi che uno dei ruoli del salesiano del futuro, oltre a essere un "garante del carisma", sarebbe stato quello della formazione e dell'accompagnamento degli educatori adulti. Si tratta di una necessità che deriva logicamente dal modello di collaborazione/corresponsabilità tra consacrati e laici, ma che si è accentuata con più forza nel vissuto pastorale concreto di diverse

²⁴⁷ Cfr. GRZĄDZIEL, *L'educazione del carattere e l'educazione salesiana*, 102-118 e M. PELLERÉY, *Processi formativi e dimensione spirituale e morale della persona. Dare senso e prospettiva al proprio impegno nell'apprendere lungo tutto l'arco della vita*, CNOS-FAP, Roma 2007, 128-129.

²⁴⁸ Cfr. A. GIRAUDO, *L'importanza storica e pedagogico-spirituale delle Memorie dell'Oratorio*, in G. BOSCO, *Memorie dell'Oratorio di S. Francesco di Sales dal 1815 al 1855. Saggio introduttivo e note storiche a cura di Aldo Giraudo*, LAS, Roma 2011, 5-49; BRAIDO, *Il progetto operativo di Don Bosco*, 6-7.

ispettorie. Ci sembra interessante menzionare alcuni modelli formativi più sviluppati, orientati al tema dell'identità salesiana degli educatori.

Gli ispettori della regione Interamerica avvertivano questo bisogno di formazione già nei tempi del Capitolo generale speciale e per rispondervi fondarono il Centro Salesiano Regionale di Formazione Permanente a Quito nel 1974, affidandone la direzione a don Fernando Peraza Leal. L'esperienza del centro era facilitata dal dinamismo innovatore che il ripensamento postconciliare generò in America, dall'uso di un'unica lingua, dalla diffusione popolare dell'immagine di don Bosco e, non per ultimo, dal coordinamento di don Peraza, il quale diede continuità al progetto con uno stile simpatico e paterno all'interno di un clima di familiarità "oratoriana".²⁴⁹ L'elemento più solido del metodo formativo esperienziale e vitale proposto a Quito non è una teoria pedagogica di riferimento esplicita,²⁵⁰ ma una "metodologia" che si basa sull'identificazione con don Bosco, favorendo il sorgere di attitudini, motivazioni, mentalità, opzioni di vita e decisioni. Il criterio di formare insegnando e insegnare formando si concretizza nell'equilibrio tra il cervello e il cuore, la conoscenza e l'amore per don Bosco, la conoscenza storica e lo stimolo alle prassi presenti.²⁵¹

Nell'approccio allo studio di don Bosco, don Peraza seguiva il criterio dell'"assenza di dogmatismo e di pregiudizi", che lo poneva in una relazione dialettica tra valorizzazione e distanza degli studi salesiani contemporanei: «Nella trasmissione di novità, è importante tener presente che non si è mai detta l'ultima parola. Molte cose nell'interpretazione di don Bosco sono ancora ipotesi e quello che si sta investigando non possiamo presentarlo come affermazioni categoriche».²⁵² Nonostante ciò, il corso base di quattro anni del centro di Quito ruota fino ad oggi fortemente attorno alla conoscenza progressiva della vita di don Bosco, partendo dalle *Memorie dell'Oratorio*, e senza entrare formalmente nelle tematiche di attualizzazione della pedagogia salesiana. La peculiarità del corso è la formazione dell'identità salesiana dei partecipanti laici e consacrati, che è conseguita

²⁴⁹ Cfr. R.D. JARAMILLO, *Il Centro Salesiano Regionale di Formazione Permanente (Quito - Ecuador)*, in ORLANDO (ed.), *Con don Bosco educatori dei giovani*, 184-189.

²⁵⁰ Cfr. CINAJ, *Evaluación y proyección del Centro Salesiano de Formación Permanente: Elementos para la planificación institucional de servicios y programas*, in JARAMILLO, *Il Centro Salesiano Regionale*, in ORLANDO (ed.), *Con don Bosco educatori dei giovani*, 188.

²⁵¹ Cfr. F. PERAZA LEAL, *Iniciación al estudio de don Bosco*, Centro Salesiano Regional, Quito 2003, 1-4.

²⁵² *Ibid.*, 3.

attraverso una sapiente alternanza tra momenti di esposizione e studio e quelli di partecipazione attiva nei lavori in gruppo o in assemblea.

Un approccio alla formazione salesiana metodologicamente non troppo distante, ma più orientato sul piano pedagogico, è offerto da Carlo Loots e Colette Schaumont, legati all'esperienza del centro di Oud-Heverlee in Belgio.²⁵³ Il loro modello di formazione dell'identità salesiana dei laici vede quest'ultima come una realtà dinamica e processuale. Riferendosi alle ispirazioni di Carlo Leget,²⁵⁴ prospettano l'interazione tra tre elementi per creare un'identità istituzionale: il legame con la tradizione e con le prospettive future, la rete di rapporti interni ed esterni e l'identità dei collaboratori di riferimento.

La *storia di un'istituzione* nel suo rapporto con la tradizione è importante, in quanto le scelte effettuate nel passato determinano in gran parte la sua identità. Essa «assomiglia all'identità di un individuo: ognuno ha una sua propria storia di vita, che viene riscritta quando accadono eventi importanti. Allo stesso modo, un'istituzione scrive e riscrive la propria storia. È un processo continuo».²⁵⁵ La *rete di rapporti* interni ed esterni può incrementare la dimensione salesiana attraverso la strutturazione interna dell'istituzione e mediante il modo in cui si svolgono la comunicazione e la collaborazione tra tutte le sue sezioni. Il modo con cui viene realizzato l'organigramma, la divisione dei ruoli e dei compiti rivela e forma allo stesso tempo l'identità. Anche la rete di collaborazioni esterne, il rapporto con i salesiani fondatori dell'opera e con le diverse istanze civili ed ecclesiastiche si inserisce nella dinamica identitaria. Infine, l'identità delle persone, soprattutto di *persone chiave*, dà un volto all'istituzione o almeno ad una parte di essa. Tutto ciò ha all'interno e verso l'esterno un grande impatto sulla gestione e sull'ambiente educativo e irradia ispirazione e forza di motivazione, implicitamente o esplicitamente.

L'innovazione e la pregnanza del modello di Loots e Schaumont è quella di considerare contemporaneamente i processi identitari a livello personale e istituzionale. Valorizzando i principi della pedagogia dell'apprendimento degli adulti, prospettano attenzioni processuali interessanti per una forma-

²⁵³ C. SCHAUMONT - C. LOOTS, *La formazione dei collaboratori laici: integrare la pedagogia salesiana nella propria persona e nel lavoro educativo*, in ORLANDO (ed.), *Con don Bosco educatori dei giovani*,

²⁵⁴ Cfr. C. LEGET, *Geloven in wat je doet. Zorginstelling en katholieke traditie*, Damon, Budel 2004 citato come modello di riferimento in *Ibid.*, 153, 155, 158.

²⁵⁵ SCHAUMONT - LOOTS, *La formazione dei collaboratori laici*, in ORLANDO (ed.), *Con don Bosco educatori dei giovani*, 158.

zione intenzionale dell'identità che investa attivamente in processi di sviluppo, di cambiamento e di apprendimento. Alcuni esempi di applicazione sono i percorsi di iniziazione per i nuovi collaboratori che devono imparare ad integrare l'identità salesiana negli atteggiamenti, nel modo di pensare e di agire. Per il personale in servizio da molti anni sono necessari momenti formativi per ravvivare e approfondire i principi fondamentali, che aiutino a verificare la propria prassi con gli orientamenti di base. Il personale direttivo deve, invece, avere l'opportunità di imparare come salvaguardare e concretizzare l'identità salesiana dell'opera attraverso processi di valutazione critica della sua gestione alla luce dei criteri della missione salesiana. Queste sono persone chiave perché l'identità salesiana sia visibile e riconoscibile nel linguaggio, nella gestione, nella pratica e nella mentalità.²⁵⁶

La proposta di Loots e Schaumont, volendo «prendere totalmente sul serio» il messaggio sulla corresponsabilità dei laici «che deve essere spinto fino al punto che i laici si sentano responsabili della responsabilità dei salesiani»,²⁵⁷ sembrerebbe andare oltre la visione di don Vecchi e non considerare le diverse forme dell'accompagnamento progressivo nella formazione salesiana dei laici e nel loro coinvolgimento nelle responsabilità educative. Essendo preoccupati di non far percepire il carisma salesiano come un “pacchetto confezionato”, alla fine arrivano solo ai processi ermeneutici, critici e metodologici in forma di domande che delineano la traccia di un documento di lavoro.²⁵⁸ La logica del “processo” soffoca praticamente i “contenuti” carismatici, che perdono così la forza di interpellare l'identità degli educatori. Questo è evidente soprattutto nell'ambito della pedagogia della fede che diventa una “sfida” ed è sufficiente che l'educatore sia disposto a fare un cammino attorno agli interrogativi della fede o che abbia «una certa affinità con la spiritualità educativa».²⁵⁹ La pedagogia salesiana diventa così una pedagogia processuale che si basa su concetti di alleanza, fiducia, crescita, gioco, gioia e speranza.²⁶⁰ Nel rapporto tra

²⁵⁶ Cfr. *Ibid.*, 158-161.

²⁵⁷ *Ibid.*, 152. Sullo sfondo di queste concezioni c'è una particolare interpretazione del rapporto di don Bosco con i laici che enfatizza l'importanza del concetto di “salesiano esterno” nel progetto delle prime costituzioni salesiane. Cfr. *Ibid.*, 150-153.

²⁵⁸ Cfr. *Ibid.*, 163-165.

²⁵⁹ C. SCHAUMONT - C. LOOTS, *Preparare un futuro per la pedagogia salesiana. La formazione come leva. L'esperienza belga*, in «Orientamenti Pedagogici» 54 (2007) 5, 899. Il modello formativo è influenzato dalla concezione di Schepens e Burggraev già presentato che abbina la religione alla ricerca di senso nella vita.

²⁶⁰ Cfr. SCHAUMONT - LOOTS, *La formazione dei collaboratori laici*, in ORLANDO (ed.), *Con don Bosco educatori dei giovani*, 169-171.

contenuti, processo e identità ci sembra più equilibrato il modello di Quito anche se meno tematizzato pedagogicamente.

Molte ispettorie del mondo adottano modelli di formazione salesiana degli educatori e dei collaboratori laici. Tra i più sviluppati, vista la forte presenza in ambito scolastico, si possono nominare i corsi delle ispettorie spagnole e brasiliane, sviluppati in collaborazione tra Salesiani di don Bosco e Figlie di Maria Ausiliatrice. Adottando modelli di apprendimento presenziale, *online* e misto hanno messo in campo la collaborazione strategica delle Istituzioni salesiane di educazione superiore con la rete delle scuole salesiane. Nel modello spagnolo i corsi sono rivolti al personale con ruoli direttivi e ai coordinatori pastorali. Quelli per gli insegnanti, visto l'elevato numero delle persone coinvolte, sono offerti solo in modalità online. Oltre ai contenuti è interessante la scelta metodologica che non intende «la salesianità come un “modulo” separato dagli altri, ma come un filo conduttore e il *focus* che illumina il resto del contenuto».²⁶¹ Le tematiche della pedagogia salesiana, la proposta educativo-pastorale, le origini carismatiche e il magistero salesiano sono trasversali ai moduli sulla *leadership*, la gestione dei progetti educativi, la qualità, l'innovazione e, infine, le questioni giuridico-economiche. Un'altra caratteristica metodologica interessante è la creazione di piccoli gruppi all'interno dei corsi *online* e l'assegnazione di un *tutor* a ciascun gruppo, prevenendo in tal modo la sensazione di anonimato e favorendo la personalizzazione dell'apprendimento.²⁶²

Già con un'esperienza relativamente lunga c'è il corso *online* in salesianità offerto dall'Università Cattolica Don Bosco di Campo Grande nel Brasile. Il percorso, ben strutturato, combina le conoscenze su don Bosco e su Francesco di Sales con gli elementi identitari di pedagogia e di pastorale salesiana, le dinamiche del mondo giovanile, le prospettive femminili e gli aspetti psicologico-sociali.²⁶³ Legate ai corsi *online* non mancano i dubbi e le polemiche sulla possibilità di formare salesianamente solo a distanza. Sarebbe che la maggioranza delle proposte *online* si ponga come un “ombrello” garantito a livello nazionale o ispettoriale da integrarsi poi con la formazione presenziale garantita localmente o ispettorialmente. In realtà, quindi, la formazione sarebbe un corso misto tra elementi *online* e presenziali. Importante è la figura dei *tutor* che accompagnano la for-

²⁶¹ O. GONZÁLEZ, *Proyecto formativo de directivos y educadores de las Escuelas Salesianas en España*, in ORLANDO (ed.), *Con don Bosco educatori dei giovani*, 179.

²⁶² Cfr. *Ibid.*, 178-181.

²⁶³ Cfr. virtual.ucdb.br/salesianidade

mazione a livello virtuale e anche locale.²⁶⁴ L'esperienza della pandemia del Covid19 cambierà probabilmente l'approccio e gli equilibri attorno alla formazione *online*, in quanto quasi tutti gli educatori a livello mondiale si sono dovuti sensibilizzare e hanno sperimentato i vantaggi e gli svantaggi dei diversi modelli.

6.3.6. Declinazioni, innovazioni e intuizioni "settoriali"

Nel convegno internazionale sulla pedagogia salesiana svoltosi in occasione del bicentenario del 2015 sono emerse diverse attualizzazioni, intuizioni e buone pratiche nel campo della pedagogia sociale,²⁶⁵ che hanno ripreso in parte le riflessioni più significative del congresso Sistema Preventivo e diritti umani del 2009. L'attenzione per gli aspetti sociali ha trovato corrispondenza nella scelta preferenziale per le periferie, nella frequente sottolineatura della logica dello scarto e nell'opzione per gli ultimi di papa Francesco, come leggiamo nella *Evangelii Gaudium*.²⁶⁶ Il format del congresso, con una larga partecipazione di studiosi e di professionisti, ha influito anche sulla metodologia di studio della pedagogia salesiana, preferendo la logica di un "aggiornamento settoriale" che parte dai concetti centrali del campo di competenza dell'autore e successivamente crea collegamenti con il sistema preventivo di don Bosco o li presume come impliciti. Il vantaggio di questo tipo di approccio è connesso alla larghezza di riferimenti e alla praticità degli strumenti pedagogici di ogni settore. Lo svantaggio, invece, è costituito dal pericolo di abbinare la pedagogia salesiana a (quasi) qualunque tendenza pedagogica contemporanea, trascurando la connessione con le radici e gli equilibri dell'esperienza fondante di don Bosco.

Nella prospettiva di Jean-Marie Petitclerc occupa un posto centrale il concetto di relazione educativa come *alleanza* che si costruisce a partire dalla confidenza e prevede il ruolo dell'educatore come mediatore. Il postulato educativo della fiducia si esprime nell'intima convinzione dell'educatore se-

²⁶⁴ Cfr. GONZÁLEZ, *Proyecto formativo de directivos y educadores*, in ORLANDO (ed.), *Con don Bosco educatori dei giovani*, 180-181 e il corso di formazione dei tutori delle IUS Europa.

²⁶⁵ Cfr. V. ORLANDO (ed.), *Con don Bosco educatori dei giovani del nostro tempo*. Atti del Convegno Internazionale di Pedagogia Salesiana 19-21 marzo Roma Salesianum/UPS, LAS, Roma 2015.

²⁶⁶ Cfr. i riferimenti alla *Evangelii Gaudium* in Á. FERNÁNDEZ ARTIME, *Apertura del Convegno*, in *Ibid.*, 13-14.

condo cui ogni giovane, per quanto ferito dalla vita, abbia una zona di libertà degna di fiducia, che rende possibile un'alleanza con lui. È essenziale che il giovane percepisca che crediamo e speriamo in lui, qualunque cosa accada. La pedagogia salesiana sarebbe così un'educazione alla fratellanza, che si trova nell'intreccio tra l'ideale del buon cristiano e dell'onesto cittadino, e che cresce attraverso la comunicazione, la prevenzione e la regolazione dei conflitti.²⁶⁷ La proposta dell'autore si colloca nel contesto dei "diritti umani", ma la eccede per le sue attenzioni metodologiche.²⁶⁸

La prassi dell'educazione ai *diritti umani* è un'altra attenzione promossa in questo periodo. In un sondaggio effettuato tra i partecipanti al CG26 si riscontrano interessanti stimoli a livello di sensibilità alle nuove povertà e bisogni. In generale si concorda sul fatto che la promozione dei diritti è una via efficace per creare una società più giusta, ma si è più scettici nel valutare se la "via educativa dei diritti" abbia il potenziale per lo sviluppo dell'educazione salesiana o se sia utile per l'attualizzazione del sistema preventivo. Questa diffidenza si riscontra soprattutto tra i salesiani europei e americani.²⁶⁹ Ancora più problematica si vede la connessione tra la logica dei diritti e l'evangelizzazione,²⁷⁰ in linea con i principi tracciati da MacIntyre, Carr e Grządziel circa la non riducibilità dell'educazione morale rispetto alla sola logica dei diritti. Anche la presentazione delle buone pratiche nei congressi del 2009 e del 2015 sembra confermare la tendenza che l'educazione ai diritti, connessa con il campo della pedagogia sociale, abbia una presenza ben radicata nelle ispezioni salesiane, risultando, però, un settore limitato e non inserito nelle attività principali.

Partendo dal sociale emergono inoltre alcuni concetti e intuizioni pregnanti legati all'apprendimento del servizio, alla resilienza, all'*empowerment* e al principio di reciprocità. Il processo di approfondimento svolto dalle FMA sul *Sistema preventivo e situazioni di disagio* dal 1999 al 2007

²⁶⁷ Cfr. J.M. PETITCLERC, *Le système préventif repensé dans l'horizon actuel*, in *Ibid.*, 83-85 che si ispira a X. THÉVENOT (ed.), *Éduquer à la suite de Don Bosco*, DDB/Cerf, Paris 1996.

²⁶⁸ Cfr. J.M. PETITCLERC, *La pédagogie de Don Bosco en douze mots-clés*, Éditions Don Bosco, Paris 2012.

²⁶⁹ Cfr. V. ORLANDO, *La via dei diritti umani e la missione educativa pastorale salesiana oggi*, Risultati della ricerca tra i capitolari del CG26 e prospettive operative, LAS, Roma 2008, 108-114.

²⁷⁰ Cfr. V. ORLANDO, *I diritti umani come via efficace della missione educativa salesiana. Risultati della ricerca*, in DICASTERO DELLA PASTORALE GIOVANILE DELLA CONGREGAZIONE SALESIANA, *Congresso Internazionale Sistema Preventivo e Diritti Umani. 2-6 gennaio 2009 Roma*, [s.e.], Roma 2009, 34-36.

ha contribuito a focalizzare alcuni aspetti del metodo salesiano.²⁷¹ Mara Borsi trova alcuni punti d'incontro tra la *resilienza* e il Sistema preventivo: la preventività, la pedagogia d'ambiente, la concezione antropologica aperta alla trascendenza e al mistero. La qualità del Sistema preventivo è legata a sane e positive esperienze relazionali in un ambiente favorevole.²⁷² Il concetto di resilienza ha trovato riscontri in diversi autori del congresso del 2015, oltre a sr. Borsi: Carlo Loots, Colette Schaumont e Thierry Le Goaziou ne parlano a proposito dell'educatore e della sua necessaria formazione ad essa; Thomas Koshy collega il concetto con il paradigma dell'educazione "espressiva",²⁷³ che cerca di scoprire ed esprimere la qualità resiliente che si trova dentro ogni giovane; Rafael Bejarano accentua, invece, il suo potenziale trasformativo.²⁷⁴

Un altro aspetto tipico messo in evidenza nella riflessione dell'Istituto FMA è la *reciprocità* come espressione dell'antropologia relazionale, fondata sulla visione della vita come dono e, al tempo stesso, progetto di libertà e di responsabilità etica: «L'essere creati a immagine di Dio uno e trino, secondo la dualità uomo-donna è il fondamento dell'essere relazionale della persona la quale esiste in rapporto all'altro e matura in una continua dinamica di reciprocità».²⁷⁵ Nell'orizzonte del paradigma della reciprocità, la relazione viene ricompresa ed espressa mediante la categoria dell'"accompagnamento reciproco" e dell'*empowerment*, intendendo l'accompagnatore come la persona che non precede né segue l'altro, bensì gli cammina a fianco su una medesima strada, indicando gli ostacoli e insegnando come evitarli, e aiutandolo a raggiungere la meta.²⁷⁶ Il principio della reciprocità è correlato con il modello relazionale fondato sull'asim-

²⁷¹ Cfr. M. BORSI - P. RUFFINATTO (eds.), *Sistema preventivo e situazioni di disagio. L'animazione di un processo per la vita e la speranza delle nuove generazioni*, LAS, Roma 2008.

²⁷² Cfr. M. BORSI, *Sistema preventivo e resilienza. Un possibile e fecondo dialogo*, in «Salesianum» 73 (2011) 2, 309-332.

²⁷³ Cfr. la teoria dello "Expressive System" che supera il "Preventive System" in P. GONSALVES, *Educating for a Happy Life in Don Bosco's Way. A study guide for parents, educators and youth leaders of different faiths*, Don Bosco Institute of Technology - Tej-Presarini DB Communications, Mumbai 2011.

²⁷⁴ Cfr. ORLANDO (ed.), *Con don Bosco educatori dei giovani*, 168, 217-221, 258-272 e 341.

²⁷⁵ *Nei solchi dell'alleanza. Progetto formativo delle Figlie di Maria Ausiliatrice*, Torino (Leumann), LDC 2000, 28.

²⁷⁶ Cfr. i riferimenti all'impostazione di J.M. GARCÍA, *Accompagnamento spirituale dei giovani: quadro di riferimento*, in ID. (ed.), *Accompagnare i giovani nello Spirito*, LAS, Roma 1998, 99-101.

metria e sulla complementarità, in quanto gli educatori danno credito e spazio all'iniziativa e alla decisionalità dei giovani e delle giovani e questi ultimi, sentendosi stimati ed accolti, si aprono con fiducia ad essi offrendo loro le ricchezze della loro personalità. Inoltre, la rilettura del sistema preventivo a partire dall'ottica della reciprocità porta a focalizzare il tema della familiarità.²⁷⁷ La reciprocità viene vista come il principio guida che promuove la comunione superando barriere, frammentazioni e dissonanze anche nella Famiglia salesiana e nella sua missione.²⁷⁸

Un'ulteriore tendenza nel campo pedagogico è il ripensamento del volontariato nelle coordinate del *service learning*. L'intenzionalità di trasformare il mondo, legata all'immagine del volontariato degli anni '70 e '80, viene arricchita con un'attenzione all'integrazione tra il progetto di vita, il servizio svolto e il processo di apprendimento formativo. Prevenendo la difficoltà del fare senza apprendere, l'approccio di provenienza americana insegue la sinergia *win-win-win* tra il beneficio dei giovani, quello delle istituzioni educative e quello delle comunità territoriali.²⁷⁹ In ambito salesiano, a livello di riflessioni, sono da notare alcuni spunti presenti negli orientamenti sul *Volontariato nella missione salesiana* e nel *Quadro di riferimento* del 2014 che valorizza il potenziale trasversale del volontariato nella crescita del giovane.²⁸⁰ Più specifica, sul tema dell'apprendimento del servizio, è la pubblicazione curata da diverse FMA con il titolo "Didattica della solidarietà, *service learning* e pedagogia salesiana" che coniuga i principi della tradizione pedagogica salesiana con uno strumento che permette di portare metodologicamente nella didattica scolastica ordinaria, nella progettazione e nella valutazione alcune accortezze tipiche del carisma.²⁸¹

²⁷⁷ Cf. COMISIÓN ESCUELA SALESIANA AMÉRICA, *II Encuentro continental de Educación Salesiana. Hacia una cultura de solidaridad*, Cuenca - Ecuador, Editorial Don Bosco 2001, 153.

²⁷⁸ Cfr. M. BORSI, *Sistema preventivo, "sistema aperto"*, in ORLANDO (ed.), *Con don Bosco educatori dei giovani*, 120-131 e le ispirazioni fondative in A. COLOMBO, *Educazione all'amore come coeducazione*, in AA.VV., *Educare all'amore. Atti della XVI Settimana di spiritualità per la Famiglia Salesiana*, SDB Roma 1993, 97-127.

²⁷⁹ Cfr. M. GUARDIANI, *Educazione alla prosocialità: impatto sulla maturazione dei giovani, problemi aperti e potenziali soluzioni*, in «Orientamenti Pedagogici» 65 (2018) 1, 133-144.

²⁸⁰ Cfr. DICASTERO PG, *Quadro di riferimento*, 2014, 157-161; DICASTERI PER LA PASTORALE GIOVANILE E PER LE MISSIONI, *Il volontariato nella missione salesiana. Manuale di Guida ed Orientamenti*, Direzione Generale Opere Don Bosco, Roma 2008.

²⁸¹ Cfr. CIOFS SCUOLA FMA., *Didattica della solidarietà. Service learning e pedagogia salesiana*, FrancoAngeli, Milano 2019.

Nel campo dell'innovazione dell'educazione formale si collocano anche altre attualizzazioni che spaziano dalla didattica costruttivista alle modalità di gestione comunitaria inclusiva e di *empowerment*. L'esempio tipico di un'attualizzazione settoriale è la pubblicazione di Jorge Álvarez Medrano sull'approccio costruttivista alla *didattica* che viene messo in relazione con il sistema preventivo di don Bosco.²⁸² Sulla scia del Casotti e poi di Ricaldone, i quali hanno visto in don Bosco un precursore delle scuole attive, l'autore propone l'approccio didattico costruttivista come salesiano, in quanto alcuni principi concordano con esso, senza però creare collegamenti di fondo tra tutti gli elementi importanti che lo costituiscono. In modo simile si è mosso il corso a distanza promosso dalle IUS latinoamericane che ha valorizzato fortemente l'apprendimento cooperativo come il modo concreto di attualizzare l'educazione salesiana in contesto universitario.²⁸³

Nell'ambito delle Istituzioni salesiane di educazione superiore (IUS) attorno al bicentenario della nascita di don Bosco ha avuto uno sviluppo significativo il tema dell'inclusione sociale dal punto di vista della pedagogia salesiana. La presenza salesiana nell'istruzione superiore viene proposta come una risposta alla sfida di costruire una società più giusta e inclusiva, permeando la cultura organizzativa e formativa dell'umanesimo cristiano che forma i nuovi *leader* delle generazioni di studenti universitari. Nei seminari sono stati trattati gli aspetti politici, economici ed educativi della proposta di una pedagogia salesiana che preferisce sia gli interventi per prevenire l'emarginazione o l'esclusione sociale, sia una metodologia educativa che costruisce ambienti educativi pluralistici e diversificati.²⁸⁴

6.3.7. Una conclusione aperta tra il Sinodo e il Covid19

Attorno al Sinodo sui giovani del 2018 c'è stata una moltitudine di attività e di pubblicazioni, come è tipico per un evento ecclesiale mondiale

²⁸² Cfr. J.Á. MEDRANO, *Constructivismo y sistema preventivo. Una relectura cualitativa de la obra maestra de Don Bosco*, CCS, Madrid 2010.

²⁸³ Per valutazione del corso cfr. F.U. BOTELHO - R.M. VICARI, *Evaluation of Distance Course Effectiveness. Exploring the Quality of Interactive Processes*, in «Informática na Educação» 12 (2009) 1, 39-46.

²⁸⁴ Cfr. M.S. VILLAGÓMEZ - R. SOFFNER - A. ROCCHI - L. MARQUES (eds.), *Desafíos de la educación salesiana. Experiencias y reflexiones desde las IUS*, Abya-Yala, Quito 2020, 379-521.

di questo tipo. Alcuni fattori come il ritmo veloce del susseguirsi dei diversi Sinodi durante il pontificato di papa Francesco, le circostanze che interrogavano la credibilità dell'approccio della Chiesa Cattolica verso i giovani, le contrapposizioni tradizionalistico-progressiste o la molteplicità dei documenti ufficiali attorno al Sinodo hanno diminuito l'impatto di un tema importantissimo per il futuro della Chiesa che esigerebbe, però, tempi molto più lunghi per avere un riscontro concreto nel suo vissuto pastorale. Sembra che anche a livello salesiano la recezione sia stata piuttosto modesta.²⁸⁵ Alcune riflessioni sono state fatte durante il convegno "Giovani e scelte di vita" svoltosi a Roma poco prima del Sinodo, altre si dovevano concretizzare durante il CG28 rispondendo alla domanda "quali salesiani per i giovani di oggi?".

Il congresso internazionale del settembre 2018 è stato organizzato in collaborazione tra l'UPS e l'Auxilium, un passo significativo nella collaborazione delle due Istituzioni. Il tema del Sinodo sui giovani, la fede e il discernimento vocazionale è stato allargato alla categoria delle scelte di vita, per permettere una prospettiva educativa più ampia nel dialogo tra diverse scienze. L'itinerario congressuale è stato scandito da sessioni plenarie modellate sul tre azioni: riconoscere, interpretare, scegliere.²⁸⁶

Nella prima sessione *In ascolto dei giovani* è stato possibile percepire il respiro internazionale e interculturale garantito dalle diverse centinaia di partecipanti, dalle riflessioni del *panel* sociologico, che ha offerto (solo) alcune chiavi interpretative per approfondire modelli, stili, valori e scelte di vita in Europa, America latina, Asia e Africa, e dai risultati della ricerca tra le équipes della pastorale giovanile delle ispettorie dei Salesiani di don Bosco e delle FMA di tutto il mondo.

La seconda sessione *In dialogo per discernere* è stata dedicata ad approfondire il rapporto tra giovani e scelte di vita dal punto di vista della riflessione antropologica, filosofica, pedagogica e pastorale, per accompagnare i giovani nel compito della transizione alla vita adulta e della costruzione della loro identità.

Alla terza sessione *Prospettive educative in chiave ecclesiale e salesiana* è stato consegnato il compito di raccogliere le sfide emerse nella riflessione

²⁸⁵ Cfr. un processo simile con il precedente Sinodo sulla famiglia che ha visto i suoi riflessi nel convegno di Pastorale Giovanile Salesiana a Madrid.

²⁸⁶ Cfr. M. VOJTÁŠ - P. RUFFINATTO (eds.), *Giovani e scelte di vita, Prospettive educative*. Atti del Congresso Internazionale organizzato dall'Università Pontificia Salesiana e dalla Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione Auxilium Roma, 20-23 settembre 2018, LAS, Roma 2019.

congressuale e di rileggerle a partire dal contributo originale del carisma educativo salesiano. L'ermeneutica di alcune fonti salesiane, a cura di Wim Collin ed Eliane Petri, ha offerto la possibilità di mettersi a confronto con l'esperienza educativa e formativa di san Giovanni Bosco e santa Maria Domenica Mazzarello, per far emergere dagli scritti dei due fondatori gli atteggiamenti e i valori, i modelli e le strategie che aiutano i giovani e le giovani a maturare nella loro vocazione umana e cristiana e a descrivere le caratteristiche che qualificano gli accompagnatori alle scelte di vita.

In un secondo momento, mediante una riflessione pedagogica operata da Piera Ruffinatto, è stato messo in evidenza come l'educazione alla scelta sia una dimensione essenziale del metodo preventivo, per sua natura finalizzato a formare i giovani come buoni cristiani e onesti cittadini, e una via metodologica privilegiata per educare convinzioni, sistemi di significato e quadri di riferimento sicuri per la vita. Infine, un mio contributo ha offerto alcuni spunti di attualizzazione della pedagogia della scelta e della vocazione. I modelli del pre e post Vaticano II sono stati messi a confronto con le esigenze odierne, rileggendo e proponendo un quadro di riferimento e alcuni strumenti per una pedagogia vocazionale oggi. Altri interventi, indicati nel programma come "comunicazioni" e "buone pratiche", hanno successivamente proposto un'attualizzazione dei percorsi di accompagnamento alle scelte nei diversi ambiti di vita: all'interno di percorsi scolastici e di pastorale universitaria, nell'oratorio e nell'animazione, nel volontariato e nell'impegno sociale, nei percorsi di preparazione e accompagnamento al matrimonio, nella pastorale vocazionale specifica e, infine, nell'ambito dei *new media*.

Gli eventi e le riflessioni attorno al Sinodo sui giovani sono stati l'occasione per avvertire l'intreccio e la complessità dei diversi mondi giovanili, delle prassi educative in atto e dei criteri pedagogici, antropologici, teologici e carismatici, rivivendo processualmente la "formazione integrale" come è descritta nel Documento finale dello stesso Sinodo:

La condizione attuale è caratterizzata da una crescente complessità dei fenomeni sociali e dell'esperienza individuale. Nella concretezza della vita i cambiamenti in atto si influenzano reciprocamente e non possono essere affrontati con uno sguardo selettivo. Nel reale tutto è connesso: la vita familiare e l'impegno professionale, l'utilizzo delle tecnologie e il modo di sperimentare la comunità, la difesa dell'embrione e quella del migrante. La concretezza ci parla di una visione antropologica della persona come totalità e di un modo di conoscere che non separa ma coglie i nessi, apprende dall'esperienza rileggendola alla luce della Parola, si lascia ispirare dalle testimonianze esemplari più che dai modelli astratti. Ciò richiede un nuovo approccio formativo, che punti all'integrazione delle prospettive, renda capaci di cogliere l'intreccio dei problemi e sappia unificare le

diverse dimensioni della persona. Questo approccio è in profonda sintonia con la visione cristiana che contempla nell'incarnazione del Figlio l'incontro inseparabile del divino e dell'umano, della terra e del cielo.²⁸⁷

Un meta-messaggio del pontificato di papa Francesco, che va oltre i temi trattati, riguarda l'atteggiamento di fondo e lo stile di azione dei cristiani, per edificare una Chiesa sempre più vicina alle persone, più missionaria, più aperta e, infine, più sinodale.²⁸⁸ Che non si tratti di un cammino né scontato né facile ce lo hanno ricordato sia i processi sinodali, da cui sono venute alla luce anche le discordanze e le resistenze, sia gli eventi legati alla pandemia, che hanno paralizzato per un certo periodo la pastorale e l'educazione. Facendo emergere tanto le fragilità dei sistemi, delle persone e delle convinzioni quanto la resilienza presente nella disponibilità di ripensarsi, di essere creativamente fedeli, la pandemia ci ha ricordato fortemente che un modo di fare educazione che passa "dalla carta alla vita" non può funzionare. Aggiungere altri criteri e slogan astratti e disincarnati alle liste, già troppo piene di requisiti per un'educazione salesiana ideale, aumenterebbe solo la frustrazione degli educatori oppure accrescerebbe la corrosione degli obiettivi educativi con retoriche vuote, il perseguimento di scopi secondari non dichiarati e con l'aumento non sostenibile della distanza tra l'ideale e la situazione attuale.

"Quali salesiani per i giovani d'oggi?" è stata la domanda del CG28, il quale, però, interrotto a causa dell'emergenza sanitaria, non ha potuto compiutamente rispondere. Sembra, tuttavia, che le convergenze vadano in una direzione più processuale che contenutistica: "Salesiani *che camminano con i giovani di oggi*". Nel periodo di crisi all'interno di un cambiamento d'epoca non si possono fare ripensamenti radicali, ma si può curare processualmente l'aggiornamento del carisma educativo salesiano con un approccio riconoscente, fedele, creativo, sinodale, trasformativo, virtuoso e paziente.

Se entriamo nel paradigma dei processi, potremmo immaginare che i pedagogisti e gli educatori che progettavano comunitariamente a partire dalle proposte di don Vecchi, con buona probabilità siano oggi capaci di coinvolgere corresponsabilmente i laici nella missione e nel prossimo futuro sapranno camminare sinodalmente come Famiglia salesiana. Penso che,

²⁸⁷ SINODO DEI VESCOVI, XV ASSEMBLEA GENERALE ORDINARIA, *I giovani, la fede e il discernimento vocazionale*. Documento finale. Il frutto dell'assemblea sinodale, LDC, Torino 2018, n. 157.

²⁸⁸ Cfr. S. CURRÒ - M. SCARPA (eds.), *Giovani, vocazione e sinodalità missionaria. La pastorale giovanile nel processo sinodale*, LAS, Roma 2019.

oltre i diversi termini e tematizzazioni, ci siano alcuni equilibri tipici che caratterizzano l'educazione salesiana e siano presenti come un filo rosso nelle epoche percorse, anche se con accentuazioni diverse. Questi principi interconnessi potrebbero essere sviluppati in una triplice logica: un *sistema di idee* fondamentali interecciato con una *metodologia processuale* e con una *formazione dell'identità* in vista di un aggiornamento della pedagogia salesiana... ma questo sarà l'oggetto di un'altra pubblicazione.

6.4. Strumenti e risorse

6.4.1. Tabella cronologica

<i>storia mondiale</i>		<i>storia salesiana</i>	<i>pubblicazioni di pedagogia salesiana</i>
termina la guerra civile nel Ruanda	1996	Juan Vecchi eletto rettor maggiore al	CG24 (tema: salesiani e laici)
pubblicato il primo volume di <i>Harry Potter</i>	1997	nasce la rete IUS (edu.superiore)	Vecchi, Io per voi studio. La preparazione dei confratelli
fondazione di Google	1998	SDB-FMA, <i>Per un cammino di collaborazione</i> ;	Pastorale Gio.Sal. Quadro di riferimento (1.ed)
	1999	erezione ispettoriale del Vietnam	Braido, Prevenire non reprimere
Putin presidente della Russia	2000	canonizzazione Versiglia-Caravario	Pastorale Giovanile Sal. Quadro di riferimento (2.ed)
attacco alle torri gemelle (New York)	2001		
inizia la circolazione dell'€, moneta UE	2002	Pascual Chávez eletto rettor maggiore al	CG25 (tema: comunità salesiana oggi)
	2003	Chávez, Cari Salesiani, siate sant	Ruffinatto, La relazione educativa
nasce Facebook	2004		Prellezo, Linee pedagogiche della Società Salesiana
Benedetto XVI eletto papa	2005		Chávez, Con il coraggio di DB nella comunicazione soc.
Saddam Hussein condannato a morte	2006	doc.sulla form. alla Comunicazione s	Braido, Storia dell'oratorio salesiano in Italia
lancio dell'iPhone	2007		Convegni ACSSA sull'educazione salesiana (2006-7)
crisi finanziaria mondiale; Benedetto XVI scrive	2008	CG26 (tema: identità carismatica e	passione apostolica)
<i>Lettera sul compito urgente dell'educazione</i>	2009	lanciato il "Progetto Europa" SDB	Chávez, La Missione Salesiana e i diritti umani
	2010		Chávez, La Pastorale Giovanile Salesiana
termina l'ultimo governo Berlusconi	2011	fond. aspirantati missionari in India	Bozzolo-Carelli (eds.), <i>Evangelizzazione ed educazione</i>
al CERN scoperto il Bosone di Higgs	2012		<i>Carta di identità spirituale e carismatica della Famiglia Salesiana</i>
Francesco eletto papa, <i>Evangelii Gaudium</i>	2013	Congresso mondiale Cooperatori	Attard-García (eds.), <i>L'accompagnamento spirituale</i>
	2014	Angel F. Artime eletto rettor maggiore al	CG27: PG Sal. Quadro di riferimento (3.ed)
attacchi dei radicali islamici a Parigi	2015	Bicentenario della nascita di DB	Orlando (ed.), <i>Con DB educatori dei giovani...</i>
votata la "Brexit", dimissioni di Cameron	2016	quarta edizione della <i>Ratio studiorum</i>	Vojtás, Progettare e discernere
Trump succede a Obama come presidente USA	2017	Congresso past. familiare (Madrid)	Sala, Evangelizzazione ed educazione dei giovani
Sinodo sui giovani	2018	nasce <i>Don Bosco Green Alliance</i>	Bay, Giovani salesiani e accompagnamento
esortazione <i>Christus vivit</i>	2019	presenze in 134 nazioni	Vojtás-Ruffinatto (eds.), <i>Giovani e scelte di vita</i>
pandemia del Covid19, <i>Patto educativo globale</i>	2020	CG28 (tema: quali salesiani per i giovani di oggi?)	

6.4.2. Bibliografia selezionata

- ALBERICH E. - VALLABARAJ J., *Communicating a Faith That Transforms. A Handbook of Fundamental Catechetics*, Kristu Jyoti, Bangalore 2004.
- ATTARD F. - GARCÍA M.A. (eds.), *L'accompagnamento spirituale. Itinerario pedagogico spirituale in chiave salesiana al servizio dei giovani*, LDC, Torino 2014.
- BAY M., *Giovani Salesiani e accompagnamento. Risultati di una ricerca internazionale*, LAS, Roma 2018.
- BORSI M., *Sistema preventivo e resilienza. Un possibile e fecondo dialogo*, in «Salesianum» 73 (2011) 2, 309-332.
- BORSI M. - RUFFINATTO P. (eds.), *Sistema preventivo e situazioni di disagio. L'animazione di un processo per la vita e la speranza delle nuove generazioni*, LAS, Roma 2008.
- BOZZOLO A. - CARELLI R. (eds.), *Evangelizzazione ed educazione*, LAS, Roma 2011.
- BRAIDO P., *Don Bosco prete dei giovani nel secolo delle libertà*, LAS, Roma 2003.
- BRAIDO P., *Prevenire non reprimere. Il sistema educativo di don Bosco*, LAS, Roma 2006.
- CAPITOLO GENERALE 25 DEI SALESIANI DI DON BOSCO, *La comunità salesiana oggi. Documento Capitolare*, SDB, Roma 2002.
- CAPITOLO GENERALE 26 DEI SALESIANI DI DON BOSCO, *“Da mihi animas, cetera tolle”*. Documento Capitolare, SDB, Roma 2008.
- CAPITOLO GENERALE 27 DEI SALESIANI DI DON BOSCO, *“Testimoni della radicalità evangelica”: Lavoro e temperanza. Documento Capitolare*, SDB, Roma 2014.
- CAPITOLO GENERALE 28 DEI SALESIANI DI DON BOSCO, *“Quali salesiani per i giovani di oggi?”*. Riflessione postcapitolare, SDB, Roma 2020.
- CHÁVEZ VILLANUEVA P., *Cari Salesiani, siate santi!*, in ACG 83 (2002) 374, 3-37.
- CHÁVEZ VILLANUEVA P., *“Sei tu il mio Dio, fuori di te non ho altro bene”*, in ACG 84 (2003) 382, 3-28.
- CHÁVEZ VILLANUEVA P., *Con il coraggio di Don Bosco nelle nuove frontiere della comunicazione sociale*, in ACG 86 (2005) 390, 3-46.
- CHÁVEZ VILLANUEVA P., *Cristianità e prevenzione*, in UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BARI, *L'educatore, oggi. Tratti per un profilo di san Giovanni Bosco*. Seminario di studio del 26 aprile 2006, Servizio Editoriale Universitario, Bari 2007, 11-28.
- CHÁVEZ VILLANUEVA P., *La Missione Salesiana e i diritti umani in particolare i diritti dei minori*, in DICASTERO PG, *Sistema Preventivo e Diritti Umani*, 77-85.
- CHÁVEZ VILLANUEVA P., *“E si commosse per loro perché erano come pecore senza pastore, e si mise a insegnare loro molte cose” (Mc 6,4). La Pastorale Giovanile Salesiana*, in ACG 91 (2010) 407, 3-59.
- CHÁVEZ VILLANUEVA P., *“Testimoni della radicalità evangelica”: Chiamati a vivere in fedeltà il progetto apostolico di Don Bosco. “Lavoro e temperanza”*, in ACG 93 (2012) 413, 3-56.
- CHÁVEZ VILLANUEVA P., *Testimoni del Dio vivente. Natura e futuro della vita consacrata una visione salesiana*, LEV, Roma 2012.
- CIOFS SCUOLA FMA, *Didattica della solidarietà. Service learning e pedagogia salesiana*, FrancoAngeli, Milano 2019.

- CURRÒ S. - SCARPA M. (eds.), *Giovani, vocazione e sinodalità missionaria. La pastorale giovanile nel processo sinodale*, LAS, Roma 2019.
- DICASTERO PER LA COMUNICAZIONE SOCIALE, *Manuale per la comunicazione sociale*, SDB, Roma 2005.
- DICASTERO PER LA FORMAZIONE - DICASTERO PER LA PASTORALE GIOVANILE, *Giovani salesiani e accompagnamento. Orientamenti e direttive*, Sede Centrale Salesiana, Roma 2019.
- DICASTERO PER LA PASTORALE GIOVANILE, *La pastorale giovanile salesiana. Quadro di riferimento fondamentale*, SDB, Roma ¹1998 ²2000, ³2014.
- DICASTERO DELLA PASTORALE GIOVANILE DELLA CONGREGAZIONE SALESIANA, *Congresso Internazionale Sistema Preventivo e Diritti Umani. 2-6 gennaio 2009 Roma*, [s.e.], Roma 2009.
- DICASTERI PER LA PASTORALE GIOVANILE E PER LE MISSIONI, *Il volontariato nella missione salesiana. Manuale di Guida ed Orientamenti*, Direzione Generale Opere Don Bosco, Roma 2008.
- DICASTERI PER LA PASTORALE GIOVANILE FMA-SDB, *Spiritualità Giovanile Salesiana. Un dono dello Spirito alla Famiglia salesiana per la vita e la speranza di tutti*, [s.e.], Roma 1996.
- Dodici anni di PG/1: Il passato, una storia di Congregazione*. Intervista a d. Fabio Attard, consigliere generale uscente della PG Salesiana a cura di Renato Cursi, Giancarlo De Nicolò e Jesús Rojano, in «Note di Pastorale Giovanile» 54 (2020) 1, 42-52.
- DOMÈNECH A., *Il Progetto Organico Ispettorale*, in ACG 84 (2003) 381, 35-42.
- FARFÁN M. (ed.), *Carisma salesiano y educación superior*, Editorial Universitaria Abya-Yala, Quito 2019.
- FERNÁNDEZ ARTIME Á., *Come don Bosco, per i giovani, con i giovani! Bicentenario della nascita di don Bosco*, in ACG 96 (2015) 420, 3-23,
- FERNÁNDEZ ARTIME Á., «Perché abbiamo la vita e l'abbiamo in abbondanza» (*Giov. 10, 10*) *Cinque frutti del bicentenario*, in ACG 96 (2015) 421, 3-26.
- FERNÁNDEZ ARTIME Á., *Strenna 2018 "Signore, dammi di quest'acqua" (Gv 4,15). Coltiviamo l'arte di ascoltare e di accompagnare*, in ACG 99 (2018) 426, 3-32.
- FRANCESCO, *Esortazione apostolica Evangelii Gaudium* (24 novembre 2013), in AAS 105 (2013) 1019-1137.
- FRANCESCO, *Costituzione apostolica Veritatis Gaudium circa le università e le facoltà ecclesiastiche* (27 dicembre 2017), in AAS 110 (2018) 1-41.
- FRANCESCO, *Christus Vivit. Esortazione apostolica postsinodale del santo padre Francesco ai giovani e a tutto il popolo di Dio*, LDC, Torino 2019.
- GARCÍA J.M. (ed.), *Accompagnare i giovani nello Spirito*, LAS, Roma 1998.
- GARCÍA MORCUENDE M.A., *L'accompagnamento personale nella proposta educativo-pastorale salesiana*, in ATTARD - GARCÍA (eds.), *L'accompagnamento spirituale*, 261-289.
- GARELLI F., *Presentazione della ricerca "Giovani e scelte di vita" e conclusioni*, in VOJTÁŠ - RUFFINATTO (eds.), *Giovani e scelte di vita*, 190.
- GIRAUDO A., *L'importanza storica e pedagogico – spirituale delle Memorie dell'Oratorio*, in G. BOSCO, *Memorie dell'Oratorio di S. Francesco di Sales dal 1815*

- al 1855. Saggio introduttivo e note storiche a cura di Aldo Giraudo, LAS, Roma 2011, pp. 5-49.
- GONSALVES P., *Educating for a Happy Life in Don Bosco's Way. A study guide for parents, educators and youth leaders of different faiths*, Don Bosco Institute of Technology – Tej-Presarini DB Communications, Mumbai 2011.
- GONZÁLEZ F., *Presenza nelle reti sociali* in ACG 97 (2016) 423, 33-42.
- GRECH L., *Salesian Spiritual Companionship with young people today inspired by the praxis and thought of St John Bosco*, Horizons, Qormi 2018.
- GRZĄDZIEL D., *L'educazione del carattere e l'educazione salesiana alla cittadinanza*, in «Salesianum» 77 (2015) 92-126.
- GUARDIANI M., *Educazione alla prosocialità: impatto sulla maturazione dei giovani, problemi aperti e potenziali soluzioni*, in «Orientamenti Pedagogici» 65 (2018) 1, 133-144.
- ISTITUTO STORICO SALESIANO, *Fonti Salesiane. 1. Don Bosco e la sua opera*. Raccolta antologica, LAS, Roma 2014.
- MENEGHETTI A. - SPÓLNÍK M. (eds.), *Gratitudine ed educazione. Un approccio interdisciplinare*, LAS, Roma 2012.
- NANNI C. (ed.), *Salesiani e pastorale tra gli universitari*, SDB, Roma 1988.
- Nei solchi dell'alleanza. Progetto formativo delle Figlie di Maria Ausiliatrice*, Torino (Leumann), LDC 2000.
- OLMOS M., *Origen y desarrollo de las Instituciones Salesianas de Educación Superior. Visión crítica del proceso histórico de las IUS*, in FARFÁN (ed.), *Carisma salesiano y educación superior*, 21-44.
- ORLANDO V. (ed.), *Con don Bosco educatori dei giovani del nostro tempo*. Atti del Convegno Internazionale di Pedagogia Salesiana 19-21 marzo Roma Salesianum/UPS, LAS, Roma 2015.
- PELLERÉY M., *La professionalità educativa e la competenza pedagogica. Attenzioni irrinunciabili dell'offerta formativa della famiglia salesiana oggi*, in ORLANDO (ed.), *Con Don Bosco educatori dei giovani del nostro tempo*, 190-206.
- PERAZA LEAL F., *Iniciación al estudio de don Bosco*, Centro Salesiano Regional, Quito 2003.
- PETITCLERC J.M., *La pédagogie de Don Bosco en douze mots-clés*, Éditions Don Bosco, Paris 2012.
- RATZINGER J. BENEDETTO XVI, *Gesù di Nazaret*, Rizzoli, Milano 2007.
- SALA R., *Evangelizzazione ed educazione dei giovani. Un percorso teorico-pratico*, LAS, Roma 2017.
- SCHAUMONT C. - LOOTS C., *La formazione dei collaboratori laici: integrare la pedagogia salesiana nella propria persona e nel lavoro educativo*, in ORLANDO (ed.), *Con don Bosco educatori dei giovani*, 150-174.
- SCHAUMONT C. - LOOTS C., *Preparare un futuro per la pedagogia salesiana. La formazione come leva. L'esperienza belga*, in «Orientamenti Pedagogici» 54 (2007) 5, 897-910.
- SINODO DEI VESCOVI, XV ASSEMBLEA GENERALE ORDINARIA, *I giovani, la fede e il discernimento vocazionale*. Documento preparatorio e questionario con la lettera di papa Francesco ai giovani, LDC, Torino 2017.

- SINODO DEI VESCOVI, *Il mondo delle nuove generazioni attraverso il questionario online. The world of new generations according to the online questionnaire*, a cura di Osservatorio Giovani dell'Istituto Toniolo, LEV, Città del Vaticano 2018.
- SINODO DEI VESCOVI, XV ASSEMBLEA GENERALE ORDINARIA, *I giovani, la fede e il discernimento vocazionale*. Documento finale. Il frutto dell'assemblea sinodale, LDC, Torino 2018.
- SOCIETÀ DI SAN FRANCESCO DI SALES, *Dati e statistiche. Capitolo Generale 28°*, Sede Centrale Salesiana, Roma 2020.
- VECCHI J.E., "Io per voi studio..." (C 14) *La preparazione adeguata dei confratelli e la qualità del nostro lavoro educativo*, in ACG 78 (1997) 361, 3-47.
- VECCHI J.E., *Un servizio per le istituzioni universitarie salesiane*, in ACG 79 (1998) 362, 97-99.
- VILLAGÓMEZ M.S. et al. (eds.), *Desafíos de la educación salesiana. Experiencias y reflexiones desde las IUS*, Abya-Yala, Quito 2020.
- VOJTÁŠ M., *Progettare e discernere. Progettazione educativo-pastorale salesiana tra storia, teorie e proposte innovative*, LAS, Roma 2015.
- VOJTÁŠ M. - RUFFINATTO P. (eds.), *Giovani e scelte di vita: Prospettive educative*. Atti del Congresso Internazionale organizzato dall'Università Pontificia Salesiana e dalla Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione Auxilium Roma, 20-23 settembre 2018, LAS, Roma 2019.

6.4.3. Risorse online

Fonti, documenti, ricerche, pubblicazioni full-text, materiali fotografici, legati a questo capitolo.²⁸⁹



²⁸⁹ Cfr. salesian.online/pedagogia6

POSTFAZIONE

Ho accolto volentieri l'invito fattomi da don Michal Vojtáš di scrivere la postfazione del suo pregiato volume su *L'evoluzione della pedagogia salesiana*. Ho avuto il privilegio di avere tra le mie mani la bozza del suo lavoro e, sin dalla prima lettura, sono rimasto molto compiaciuto per la serietà del lavoro, la scientificità e la capacità di percorrere il cammino fatto nella Congregazione dal vissuto educativo di don Bosco e il suo "trattatello pedagogico" sul sistema preventivo, dove ha voluto mettere per scritto, dietro tante richieste, quello che era dietro la sua arte educativa, fino ad oggi. Da questo punto di vista, la sua ricerca ed esposizione è molto completa ed aggiornata.

Già dal punto di partenza don Vojtáš ha precisato chiaramente che cosa intendeva fare e la conseguente impostazione del lavoro. Questo lo ha aiutato ad avere rigore nel trattare i diversi 'momenti' della esperienza educativa e della riflessione pedagogica. Ho apprezzato molto la cornice storica di ciascuno di questi periodi, anche perché ha cercato di tracciare il quadro sociale, politico, culturale nelle diverse regioni del mondo.

Il tentativo di *don Pietro Ricaldone*¹ di "definire" l'Educazione salesiana, anche se ci sono stati prima di lui i lavori compiuti dai "consiglieri scolastici" della Congregazione e da saggisti come don Cerruti e don Caviglia, fa sì che questi diventi sempre punto di riferimento nell'evoluzione della pedagogia salesiana, tanto più che era il suo "testamento" scritto o raccolto alla fine del suo lungo e fecondo rettorato. A ragione l'autore lo considera come un primo tentativo di fare "pedagogia".

Tuttavia, sarà *don Pietro Braidò*, specialmente il Braidò studioso della filosofia dell'educazione, della storia della pedagogia, e finalmente pedagogo lui stesso, prima di addentrarsi nella storia per scrivere il suo capolavoro in due volumi *Don Bosco, prete per i giovani, nel secolo della li-*

¹ Cfr. P. RICALDONE, *Don Bosco Educatore*, Libreria Dottrina Cristiana, Colle Don Bosco (Asti) 1951.

bertà, il primo vero “pedagogo salesiano”.² Lui stesso è passato attraverso diverse fasi fino a concludere che *un carattere proprio della “pedagogia salesiana” sarà contare con un nucleo fondamentale che la costituisce ed è il sistema preventivo di don Bosco, al quale si aggiungerà un altro, vale a dire, il bisogno di “aggiornare ed inculturare”* volta per volta gli elementi costitutivi per evitare di cadere nella recita di *slogan* vuoti di contenuto: cosa significhi oggi ragione-religione-amorevolezza; cosa significhi oggi essere padre-amico-fratello; cosa significhi oggi il “buon cristiano e l’onesto cittadino” e così via.

Non c’è dubbio che è stato il CGS, il Capitolo del cambiamento profondo della Congregazione in ogni senso per rispondere all’appello del Concilio Vaticano II, all’insegna dell’epoca dei grandi cambiamenti sociali, culturali ed ecclesiali, il Capitolo che, insieme al CG21, ha preso sul serio questo aspetto, pur non essendo un convegno di studiosi, né una mera assemblea di confratelli, ma una vera assise capitolare che contò con degli esperti nel campo delle scienze dell’educazione, ad incominciare da Braido, e con i confratelli pienamente immersi nel campo educativo formale, non formale e informale.

La *lettera di don Egidio Viganò*³ ha perciò un grandissimo valore appunto perché ha presentato il frutto del lavoro capitolare del CG21, che sarà posteriormente il punto di partenza di don Vecchi come consigliere per la pastorale giovanile, dopo l’esperienza di don Giovenale Dho, don Rosalio Castillo, don Gaetano Scrivo. Tanto per dire che non è che quel pensiero sia spuntato come un fungo.

Da lì in poi sarà *don Juan Edmundo Vecchi*,⁴ col suo dicastero, non tanto a elaborare una teoria quanto a tradurre operativamente il cambio di impostazione della presenza nel campo educativo che comportò una diversa configurazione del Consiglio generale. Basta pensare che è stato don Antonio Domènech a sistemare nel primo *Quadro di riferimento* quanto era stato fatto fino allora.

Don Vojtáš nel suo libro fa una definizione dei diversi periodi della Congregazione dalla prospettiva del campo di lavoro, vale a dire, quello dell’evoluzione della ‘pedagogia salesiana’, il che vuol dire che pur facendo riferimento alla storia, per cui le citazioni del libro di Morand Wirth (*Don Bosco nel tempo*), non pretende di fare una valutazione dei rettorati, che

² Cfr. P. BRAIDO, *Il sistema educativo di Don Bosco*, SEI, Torino 1971.

³ Cfr. E. VIGANÒ, *Il progetto educativo salesiano*, in ACS 59 (1978) 290, 3-42.

⁴ Cfr. J. VECCHI, *Pastorale, educazione, pedagogia nella prassi salesiana*, in VECCHI - PRELLEZO (eds.), *Prassi educativa pastorale e scienze dell’educazione*, SDB, Roma 1988, 123-150.

è qualcosa di molto più complesso, come lo è la vita della Congregazione nella diversità di contesti, situazioni, tipo di opere e di attività, velocità. Difatti, quando ci radunavamo con la Commissione preparatoria delle *Fonti Salesiane*, non si è voluto andare più in là di don Ricaldone per la mancanza della dovuta distanza storica. E io chiesi che nel congresso storico di novembre del 2015 ci fosse una conferenza del RM sull'evoluzione della Congregazione a partire dal Concilio Vaticano II, perché mi sembrava che, pur ammettendo quello scritto prima, si correrebbe il rischio di presentare una Congregazione che oggi non esiste più.

Infatti, gli ambienti e i contesti, sociali ed ecclesiali, si sono profondamente trasformati. I giovani vivono nuovi valori e hanno nuovi criteri di vita, che costituiscono una vera nuova cultura; gli anelli tradizionali della trasmissione culturale e religiosa (la famiglia, la scuola, la Chiesa...) si sono indeboliti e sovente sono stati spezzati. *La situazione nella quale si deve attuare l'impegno educativo e pastorale è diversificata e in continuo cambiamento*. Non è possibile, dunque, limitarsi a piccoli ritocchi di aggiustamento della prassi tradizionale, né pensare ad uno schema di azione eguale per tutti.

Ecco perché, già da tempo, con questa coscienza sempre più esplicita si cominciò a *disegnare una "nuova" presenza salesiana tra i giovani*,⁵ *una "nuova evangelizzazione"*,⁶ *una "nuova educazione"*,⁷ persino un *"nuovo sistema preventivo"*.⁸ Con queste affermazioni si voleva esprimere appunto il *bisogno di ripensare ed approfondire i contenuti e l'impostazione della educazione e pastorale salesiana*, in risposta alla nuova situazione dei giovani.

Alla riscoperta del sistema preventivo

Vorrei ricordare che in preparazione al bicentenario della nascita di don Bosco, dedicai il secondo anno proprio alla sua pedagogia.⁹ L'obiettivo era quello di approfondire la sua proposta educativa: ciò che don Bosco

⁵ Cfr. P. CHÁVEZ VILLANUEVA, *Insieme per i giovani dell'Europa*. Intervento finale del Rettor Maggiore nell'incontro degli Ispettori dell'Europa, 5 dicembre 2004. ACG 86 (2005) 388, 113-115.

⁶ Cfr. E. VIGANÒ, *La nuova evangelizzazione*, in ACS 70 (1989) 331, 3-43.

⁷ Cfr. E. VIGANÒ, *Nuova educazione*, in ACG 72 (1991) 337, 3-43.

⁸ Cfr. E. VIGANÒ, *Chiamati alla libertà. Riscopriamo il Sistema Preventivo educando i giovani ai valori*. Commento alla Strenna per il 1995, Istituto FMA, Roma 2014, 9-12.

⁹ Cfr. P. CHÁVEZ VILLANUEVA, «*Come Don Bosco educatore, offriamo ai giovani il Vangelo della gioia attraverso la pedagogia della bontà*», in ACG 94 (2012) 415, 3-29.

ha inteso offrire ai giovani e il metodo che egli utilizzò per aprire le porte del loro cuore, per conquistare la loro confidenza, per plasmare robuste personalità, dal punto di vista umano e cristiano. Si trattava dunque di *approfondire ed aggiornare il sistema preventivo*.

Avendo come destinatari del programma i membri della Famiglia salesiana, il nostro approccio non poteva essere solo intellettuale. Da una parte, è certamente necessario uno studio approfondito della pedagogia salesiana per aggiornarla secondo la sensibilità e le esigenze del nostro tempo. Oggi i contesti sociali, economici, culturali, politici, religiosi, nei quali ci troviamo a vivere la vocazione e a svolgere la missione salesiana, sono profondamente cambiati. D'altra parte, per una fedeltà carismatica al nostro Padre, è ugualmente necessario fare nostro il contenuto e il metodo della sua offerta educativa e pastorale. Nel contesto della società di oggi siamo chiamati ad essere santi educatori come lui, donando la nostra vita come lui, lavorando con e per i giovani.

Ripensando l'esperienza educativa di don Bosco, siamo chiamati a riviverla oggi con fedeltà. Certo siamo tutti convinti che, per certe sue particolari espressioni e interpretazioni, il suo sistema preventivo appare decisamente "datato", in quanto legato ad un mondo che non esiste più. Tante sono state infatti le "rivoluzioni" a livello pedagogico, psicologico, religioso, politico, culturale, filosofico, tecnologico, demografico, che si sono succedute lungo il secolo XX. Il mondo è ormai divenuto un "villaggio globale". È permeato da continue innovazioni mediatiche, globalizzanti, che influiscono su tutte le culture del pianeta. Il modo di pensare appare segnato da inediti criteri culturali di produttività, efficienza, calcolo, razionalità scientifica. Quindi, in questo quadro di lettura dei fenomeni sociali, molte vecchie categorie interpretative appaiono oggi superate.

Ora per una corretta attualizzazione del sistema preventivo, più che pensare immediatamente a dei programmi, a delle formule, o ribadire degli "slogan" generici e buoni per tutte le stagioni, oggi il nostro sforzo – scrivevo – sarà quello di una comprensione storica del metodo di don Bosco, sapendo che particolari considerazioni situazionali hanno dato origine alle impostazioni di principio, alle elaborazioni teologiche, antropologiche, pastorali, pedagogiche che egli ha pensato opportune per i giovani del suo tempo. Questa comprensione storica dovrebbe aiutarci a non isolare la sua esperienza, applicandola, con i suoi principi, attraverso modalità nuove. Si tratta, in concreto, di analizzare come sia stato diverso il suo operare per i giovani, per il popolo, per la Chiesa, per la società, per la vita religiosa, e anche come diverso sia stato il suo modo di educare giovani del primo

Oratorio festivo, del piccolo seminario di Valdocco, dei chierici salesiani e non salesiani, dei missionari. Ciò non toglie che già nel primo Oratorio di casa Pinardi fossero presenti alcune importanti intuizioni che saranno successivamente acquisite nella loro valenza più profonda di complessa sintesi umanistico-cristiana:

a) una *struttura flessibile* (è la modalità con cui don Bosco pensa all'Oratorio) quale opera di mediazione tra Chiesa, società urbana e fasce popolari giovanili;

b) il rispetto e la *valorizzazione dell'ambiente popolare*;

c) la *religione posta a fondamento dell'educazione* secondo l'insegnamento della pedagogia cattolica trasmessa a lui dall'ambiente del Convitto;

d) l'*intreccio dinamico tra formazione religiosa e sviluppo umano*, tra catechismo ed educazione. In altre parole, la convergenza tra educazione ed educazione alla fede (integrazione fede-vita);

e) la *convinzione che l'istruzione costituisce uno strumento essenziale per illuminare la mente*;

f) *l'educazione, così come la catechesi, che si sviluppa in tutte le espressioni compatibili con la ristrettezza del tempo e delle risorse*: alfabetizzazione di chi non ha mai potuto fruire di una qualsiasi forma di istruzione scolastica, il collocamento al lavoro, l'assistenza lungo la settimana, lo sviluppo di attività associative e mutualistiche ecc.

g) la *piena occupazione e valorizzazione del tempo libero*;

h) *l'amorevolezza come stile educativo* e, più in generale, come stile di vita cristiana.

Dalla dinamica della sua particolare esperienza questo metodo, denominato appunto da un certo momento in avanti “**sistema preventivo**”, diventa un “sistema” pubblicizzato e presentato come metodo universale. Don Bosco lo propose e volle che fosse adottato per l'educazione e la rieducazione dei giovani appartenenti ai gruppi più svariati.

Come è noto, e come troviamo scritto nella *Carta d'Identità della Famiglia Salesiana*, il sistema preventivo “rappresenta il *condensato della saggezza pedagogica di don Bosco* e costituisce il *messaggio profetico che ha lasciato ai suoi eredi e a tutta la Chiesa*. È un'esperienza spirituale ed educativa che si fonda su ragione, religione ed amorevolezza.

«*Ragione* sottolinea i valori dell'umanesimo cristiano, quali la ricerca di senso, il lavoro, lo studio, l'amicizia, l'allegria, la pietà, la libertà non disgiunta da responsabilità, l'armonia tra saggezza umana e sapienza cristiana.

Religione significa fare spazio alla Grazia che salva, coltivare il desiderio di Dio, favorire l'incontro con Cristo Signore in quanto offre un senso

pieno alla vita ed una risposta alla sete di felicità, inserirsi progressivamente nella vita e nella missione della Chiesa.

Amorevolezza esprime la necessità che, per avviare un'efficace relazione educativa, i giovani non solo siano amati, ma conoscano di essere amati; è un particolare stile di rapporti ed è un voler bene che risveglia le energie del cuore giovanile e le fa maturare fino all'oblatività.

Ragione, religione e amorevolezza sono oggi, più di ieri, elementi indispensabili all'azione educativa e fermenti preziosi per dar vita ad una società più umana, in risposta alle attese delle nuove generazioni».¹⁰

Una volta conosciuto correttamente ciò che ci è stato trasmesso dal passato, occorre tradurre nell'oggi le grandi intuizioni e virtualità del sistema preventivo. Bisogna modernizzarne i principi, i concetti, gli orientamenti primigeni, reinterprestando sul piano teorico e pratico sia le *grandi idee di fondo*, che tutti conosciamo ("la maggior gloria di Dio e la salvezza delle anime"; "la fede viva, la ferma speranza, la carità teologico-pastorale"; "il buon cristiano e l'onesto cittadino"; "l'allegria, studio e pietà"; "sanità, studio e santità"; "pietà, moralità, cultura, civiltà"; "l'evangelizzazione e civilizzazione"...), sia i *grandi orientamenti di metodo* ("farsi amare prima di farsi temere"; "ragione, religione, amorevolezza"; "padre, fratello, amico"; "familiarità, soprattutto in ricreazione"; "guadagnare il cuore"; "l'educatore "consacrato" al bene dei suoi allievi"; "ampia libertà di saltare, correre, schiamazzare a piacimento"...). E tutto ciò a vantaggio della formazione di giovani "nuovi" del sec. XXI, chiamati a vivere e confrontarsi con una vastissima e inedita gamma di situazioni e problemi, in tempi decisamente mutati, nei quali le stesse scienze umane sono in fase di riflessione critica. In particolare, mi permettevo di suggerire tre prospettive, analizzando più in profondità la prima.

1. Il rilancio del "onesto cittadino" e del "buon cristiano"

In un mondo profondamente cambiato rispetto a quello dell'Ottocento, operare la carità secondo criteri angusti, locali, pragmatici (e qui dobbiamo riconoscere che don Bosco non era certo in condizione di fare più di quello che ha fatto), dimenticando le più ampie dimensioni del bene comune, nazionale e mondiale, sarebbe una grave lacuna di ordine sociologico

¹⁰ *Carta di identità carismatica della Famiglia Salesiana di Don Bosco*, Roma 2012, art. 21.

ed anche teologico. La maturazione etica della coscienza contemporanea ha infatti riscontrato i limiti di un assistenzialismo che, dimenticando la dimensione politica del sottosviluppo, non riesce a influire positivamente sulle cause della miseria, sulle strutture di peccato dalle quali scaturisce un contesto sociale da tutti sempre denunciato. Concepire la carità solo come elemosina, aiuto d'emergenza, significa rischiare di muoversi nell'ambito di un "falso samaritanesimo" che, al di là delle buone intenzioni, finisce talora col divenire un'espressione di solidarietà scadente, perché funzionale a modelli di sviluppo che puntano al benessere di alcuni, indorando l'amara pillola per gli altri.

Ricordiamo che nel postconcilio le parole "povertà della Chiesa" e "Chiesa dei poveri" ebbero molti volti, anche contraddittori, e tuttavia dobbiamo pure ricordare che il vangelo non lo abbiamo inventato noi, così come non abbiamo inventato il suo tragico impatto con la politica e l'economia. La fede tocca la storia, pur non riducendosi ad essa. Se l'amore del prossimo non è tutto il messaggio cristiano, si può forse negare che esso sia centrale ed essenziale?

Si è detto e scritto che, di fronte allo Stato moderno che ha assunto la tutela e l'assistenza sociale dei cittadini, la Chiesa non aveva più quello spazio di intervento sul piano della carità e dell'assistenza, che aveva nel passato. La realtà che oggi viviamo smentisce questa ipotesi che aveva nutrito le ideologie laiciste e stataliste. La Chiesa torna spessissimo ad essere punto di riferimento anche in seno allo *Welfare state*. Per lunghi anni abbiamo sentito dire che la carità e l'assistenza erano strumenti vecchi e inservibili, che non erano più utilizzabili nella società moderna e nello stato democratico. Oggi, anche in ambienti laici, si riconosce la funzione sociale del volontariato cristiano, del cosiddetto terzo settore – *non profit* – delle iniziative che partono dalle parrocchie, dalle associazioni, dalle istituzioni, dalle chiese locali...

Ora il fatto che miliardi di persone stiano vivendo oggi in condizioni ben lontane da quella "civiltà dell'amore", auspicata dal papa Paolo VI e ribadita dai suoi successori fino a papa Francesco e la sua Enciclica "*Fratelli tutti*", può trovare in noi "*una risposta specifica*" nel ricorso alla formula di don Bosco dell'"*onesto cittadino e buon cristiano*"?

In riferimento all'"*onesto cittadino*", ci si impone una riflessione profonda e a ciò ha giovato l'ultima strenna 2020 del rettor maggiore "*Buoni cristiani, onesti cittadini*". Innanzitutto, a livello speculativo, essa deve estendere la sua considerazione a tutti i contenuti relativi al tema della promozione umana, giovanile, popolare, avendo, al contempo, attenzione

alle diverse qualificate considerazioni filosofico-antropologiche, teologiche, scientifiche, storiche, metodologiche pertinenti.

Questa riflessione si deve poi concretizzare *sul piano della esperienza e della riflessione operativa dei singoli e delle comunità*. Vorrei qui ricordare che, per i Salesiani di don Bosco, un Capitolo generale di grande rilievo, il CG23, aveva indicato come importanti luoghi ed obiettivi dell'educazione la "dimensione sociale della carità" e "l'educazione dei giovani all'impegno e alla partecipazione alla politica", "ambito da noi un po' trascurato e sconosciuto" (cfr. CG23, numeri 203; 210; 212; 214).

Se da una parte comprendiamo la scelta di don Bosco di non fare se non "*la politica del Padre Nostro*" compresa però nella frase evangelica da lui stesso citata "*sia fatta la tua volontà, come in cielo così in terra*" (Mt 6,10), dall'altra dobbiamo anche chiederci quanto la sua iniziale scelta di un'educazione intesa in senso stretto, e la conseguente prassi dei suoi educatori di escludere dalla propria vita la "politica", non abbiano condizionato e limitato l'importante dimensione socio-politica nella formazione degli educandi. Oltre alle obiettive difficoltà create da differenti regimi politici con i quali don Bosco ha dovuto convivere, non vi hanno per caso contribuito anche degli educatori propensi al conformismo, all'isolazionismo, con un'insufficiente cultura ed una scarsa conoscenza del contesto storico-sociale?

Dovremo quindi procedere nella direzione di una riconferma *aggiornata* della "scelta socio-politica-educativa" di don Bosco. Questo significa non promuovere un attivismo ideologico, legato a particolari scelte politiche di partito, ma formare ad una sensibilità sociale e politica, che porta comunque a investire la propria vita come missione per il bene della comunità sociale, con un riferimento costante agli inalienabili valori umani e cristiani. Si tratta quindi di operare all'insegna di una più coerente *attuazione pratica* nel settore specifico. Detto in altri termini, la riconsiderazione della *qualità sociale dell'educazione* – già immanente, anche se imperfettamente realizzata, nell'opzione giovanile fondamentale, anche dal punto di vista delle enunciazioni e delle formule – dovrebbe incentivare la creazione di esplicite esperienze di impegno sociale nel senso più ampio. Ma ciò suppone anche uno specifico impegno teorico e vitale, ispirato ad una più ampia visione dell'educazione stessa insieme a realismo e concretezza. Non bastano proclami e manifesti. Occorrono anche concetti teorici e progetti operativi concreti da tradurre in programmi ben definiti e articolati. Proprio a questo ha voluto chiamarci papa Francesco con il *Patto Globale Educativo* e con *L'economia di Francesco*.

Chi è veramente preoccupato della dimensione educativa cerca di influire attraverso gli strumenti politici, perché essa sia presa in considerazione in tutti gli ambiti: dall'urbanizzazione e dal turismo fino allo sport e al sistema radiotelevisivo, realtà in cui sovente si privilegiano i criteri di mercato.

E altrettanto si dovrebbe dire del rilancio del *"buon cristiano"*. Don Bosco, "bruciato" dallo zelo per le anime, ha compreso l'ambiguità e la pericolosità della situazione, ne ha contestato i presupposti, ha trovato forme nuove di opporsi al male con le scarse risorse (culturali, economiche...) di cui disponeva.

Si tratta di svelare e aiutare a vivere consapevolmente la vocazione di uomo, la verità della persona. E proprio in questo i credenti possono dare il loro contributo più pregiato.

Essi infatti sanno che l'essere e i rapporti della persona vengono definiti dalla sua condizione di creatura, che non indica inferiorità o dipendenza, ma amore gratuito e creativo da parte di Dio. L'uomo deve la propria esistenza a un dono. È situato in una relazione con Dio da ricambiare. La sua vita non trova senso al di fuori di questo rapporto. L'"oltre", che egli percepisce e desidera vagamente, è l'Assoluto, non un assoluto estraneo e astratto, ma la sorgente della sua vita che lo chiama a sé.

In Cristo la verità della persona, che la ragione coglie in modo iniziale, trova la sua illuminazione totale. Gesù Cristo, con le sue parole ma soprattutto in forza della sua esistenza umano-divina, in cui si manifesta la coscienza di Figlio di Dio, apre la persona alla piena comprensione di sé e del proprio destino.

In Lui siamo costituiti figli e chiamati a vivere come tali nella storia. È una realtà e un dono, di cui l'uomo deve penetrare progressivamente il senso. La vocazione a figli di Dio non è un'aggiunta di lusso, un complemento estrinseco per la realizzazione dell'uomo. È invece il suo totale compimento, l'indispensabile condizione di autenticità e pienezza, il soddisfacimento delle esigenze più radicali, quelle di cui è sostanziata la sua stessa struttura creaturale.

Ma come attualizzare il *"buon cristiano"* di don Bosco? Come salvaguardare oggi la totalità umano-cristiana del progetto in iniziative formalmente o prevalentemente religiose e pastorali, contro i pericoli di antichi e nuovi integralismi ed esclusivismi? Come trasformare la tradizionale educazione, il cui contesto era *"una società monoreligiosa"*, in una educazione aperta, e al tempo stesso critica, di fronte al pluralismo contemporaneo? Come educare a vivere in autonomia e nello stesso tempo essere partecipi

in un mondo plurireligioso, pluriculturale, plurietnico? A fronte dell'attuale superamento della tradizionale pedagogia dell'obbedienza, adeguata ad un certo tipo di ecclesiologia, come promuovere una pedagogia della libertà e della responsabilità, tesa alla costruzione di persone responsabili, capaci di libere decisioni mature, aperte alla comunicazione interpersonale, inserite attivamente nelle strutture sociali, in atteggiamento non conformistico, ma costruttivamente critico?

2. Il ritorno ai giovani con maggior qualificazione

È tra i giovani che don Bosco ha elaborato il suo stile di vita, il suo patrimonio pastorale e pedagogico, il suo sistema, la sua spiritualità. L'unicità della missione giovanile in don Bosco fu sempre e comunque reale, anche quando per motivi particolari non era materialmente a contatto con i giovani, anche quando la sua azione non era direttamente a servizio dei giovani, anche quando difese tenacemente il suo carisma di fondatore per tutti i giovani del mondo, di fronte a pressione di ecclesiastici non sempre ben illuminati. Missione salesiana è consacrazione, è "predilezione" per i giovani, e tale predilezione, al suo stato iniziale, lo sappiamo, è un dono di Dio, ma spetta alla nostra intelligenza ed al nostro cuore svilupparla e perfezionarla.

Il vero salesiano non diserta il campo giovanile. Salesiano è colui che dei giovani ha una conoscenza vitale: il suo cuore pulsa là dove pulsa quello dei giovani. Il salesiano vive e lavora per loro, si impegna per rispondere alle loro necessità e ai loro problemi; essi sono il senso della sua vita: lavoro, scuola, affettività, tempo libero. Salesiano è chi dei giovani ha anche una conoscenza teorica ed esistenziale, che gli permette di scoprire i loro veri bisogni, di creare una pastorale giovanile adeguata alle necessità dei tempi.

La fedeltà alla nostra missione poi, per essere incisiva, deve essere posta a contatto con i "nodi" della cultura di oggi, con le matrici della mentalità e dei comportamenti attuali. Siamo di fronte a sfide veramente grandi, che esigono serietà di analisi, pertinenza di osservazioni critiche, confronto culturale approfondito, capacità di condividere psicologicamente la situazione.

Presentando ai capitolari del CG28 un commento alla "*Lettera da Roma del 10 maggio 1884*" dicevo che essa mi sembrava illuminante e stimolante per affrontare il tema del Capitolo: "*Quale salesiano per i giovani di oggi?*", perché con questo tema, nella mente del rettor maggiore, si voleva

far emergere la volontà di dare una risposta carismatica ai giovani di oggi, soprattutto i più poveri e gli esclusi. Per questo sono necessari salesiani preparati e pronti a operare con la mente, il cuore e le mani di don Bosco nella Chiesa e nella società, e che accompagnino i giovani nel mondo del lavoro, nell'universo digitale, nella difesa del creato, ecc.¹¹ E tutto ciò diventa un richiamo alle nostre origini.

E continuavo: Il pericolo di oggi, come ieri, per cui appunto don Bosco ha scritto quella famosa lettera è la perdita della presenza fisica dei salesiani tra i ragazzi, della capacità quasi connaturale di capire la loro cultura, e l'amore trasparente, familiare, buono che rivela Dio e li conquista a Dio. Si tratta di un suo testamento spirituale, tanto vibranti ed accorati sono i toni. E lo fa per raccomandare proprio la presenza tra i giovani (*riscoprire l'assistenza salesiana*), la familiarità d'un tempo (*l'accompagnamento*), quella che va assolutamente recuperata quella che si coltiva specialmente in ricreazione, in tempi liberi, in strutture aperte, stando in mezzo ai giovani, condividendo la loro vita e prendendo sul serio i loro sogni, giorno dopo giorno (*una pastorale giovanile e vocazionale ringiovanita*). Si tratta di elementi tutti ampiamente sviluppati sia nel Documento Finale del Sinodo sui Giovani sia nella Lettera Apostolica Post-Sinodale *Christus vivit*.¹² Tutto questo richiede un salesiano in stato di formazione permanente, in missione, condivisa con i laici.

E la *lettera* – come nota don Caviglia¹³ – non si occupa di altro che della vita dei salesiani nella ricreazione. Da qui il valore del “cortile” inteso come categoria comprensiva di tutte le attività che pongono il giovane in clima di spontaneità favorendone il protagonismo e la libera espressione: perché è lì che si manifesta per quello che è, dischiudendo in tal modo la porta della interiorità, disponibile allora ad accogliere gli stimoli che gli vengono offerti; sempre a condizione che lì si trovi l'educatore che, protagonista con lui e spontaneo come lui, dischiuda la propria interiorità lasciando fluire i beni vitali che lo fanno adulto, credente, educatore. È a questo punto che scatta la comunicazione educativa, dall'educatore al giovane e dal giovane all'educatore, realizzando quel prodigio che è, in entrambi, arricchimento di umanità.

¹¹ Cfr. A. FERNÁNDEZ ARTIME, *Quali Salesiani per i giovani di oggi?* Lettera di convocazione del Capitolo Generale 28°, in ACG 99 (2018) 427, 3-33.

¹² Cfr. R. SALA, *Entrevista a don Rossano Sala. Secretario especial del Sinodo*, in «Mision Jóven» (2019) 510-511, 5-16.

¹³ Cfr. A. CAVIGLIA, *Conferenze sullo spirito salesiano*, edizione curata da don Aldo Giraudò, Centro Mariano Salesiano, Torino 1985, 60.

Cortile di ieri e di oggi: è lì che sta o cade la pedagogia salesiana e con essa la missione; da lì emerge una delle sfide più grandi per l'educare oggi: nella famiglia, nella scuola ed in ogni altra istituzione di educazione formale, non formale, informale.

Concentravo quindi il mio commento su sei passi della lettera:

1. saper usare il linguaggio del cuore
2. comprendere i giovani
3. avere a cuore la felicità
4. essere presenti
5. superare i formalismi
6. condividere l'azione

Mi soffermo qui solo sui due primi.

Saper usare il linguaggio del cuore: il linguaggio dell'amore è sempre oggetto di "studio assiduo" nel senso che don Bosco dava a questa parola: *preoccupazione, impegno, passione*. E la nostra cultura si caratterizza pure per una disattenzione ai linguaggi dell'amore, ancor peggio, per una distorsione dei naturali linguaggi dell'amore, quelli sessuali, affettivi, amicali; così che una profonda sfiducia serpeggia tra i giovani: l'amore è impossibile, l'amore è una favola, l'amore è una rarità che compete a pochi privilegiati.

Il salesiano deve essere un appassionato cultore dei linguaggi dell'amore; una lezione che impara non solo ascoltando se stesso ma anche ascoltando l'altro: i suoi bisogni, le sue sensibilità, le sue possibilità di espressione e le sue capacità di ricezione. Oggi, è questa – mi sembra – la *fondamentale sfida dell'educatore*: far capire che ama davvero, che ama per sempre, che ama tutto di quell'umano che gli appare innanzi e che si palesa e si modifica con l'andar del tempo; dimostrare che ama anche a fronte del rifiuto, della dimenticanza, della distorsione o dell'utilizzo profittatore; e convincere così all'amore, ossia far nascere l'interiore convinzione che si è degni di amore, e, ancor più, che si è capaci di amore (ed è la percezione del proprio inalienabile valore, è il fondamento della propria dignità, è la radice di ogni autentica speranza); e far intuire (ma questo è anche grazia) che esiste una Sorgente, che è per me e per te, sempre aperta e disponibile, mai esauribile nella sua inesausta ricchezza.

Comprendere i giovani: c'è dunque *un elemento di razionalità che deve intervenire*, ossia un bisogno di conoscenza che deve prendere e guidare l'educatore salesiano: ed è *conoscere i giovani, comprendere le situazioni, le domande, le esigenze per sapervi far fronte*. È richiesta una ampia gamma di cognizioni scientifiche e tecniche per interpretare la serie dei

valori concretamente disponibili e assimilabili dai giovani per una crescita valida nel presente e in prospettiva futura. Troppi educatori insistono sul negativo, sul problematico, sull'irrazionale, sul moralmente inaccettabile; per attestarsi così sui "no" da ribadire con fermezza (alternata, spesso, a lassismo) piuttosto che sui "sì" da proporre con intelligenza (ragione), intuito (amore) e coraggio unito a prudenza. Di qui l'inimicizia, la distanza di sicurezza, l'inascolto con una crescente divaricazione del naturale fossato generazionale; la relazione diventa funzionale ed istituzionale (quando ancora sussiste) o viene apertamente o subdolamente respinta, con tutto quel patrimonio di valori che il salesiano ha in sé e che vorrebbe (oltre che dovrebbe) trasmettere, se si vuole e si interpreta come educatore.

Capire la cultura giovanile fonda l'impegno per quella continua formazione che consente di annullare le inevitabili distanze tra noi e i giovani. È quella competenza pedagogica che, sposandosi con la simpatia e con l'assidua frequentazione, consente di vivere in sintonia coi giovani individuando le strade per penetrare nei cuori e conquistare alla vita e alla gioia. Mi pare che sia, questo, un aspetto piuttosto carente in certi ambienti salesiani; basti cogliere la superficialità con cui si commentano le condotte giovanili: non traspare il desiderio di *intus legere*, di leggere dentro ed oltre il dato; o basti verificare la difficoltà che proviamo a delineare traguardi e a progettare percorsi che si attaglino il più possibile alle concrete difficoltà e possibilità non "dei" giovani, ma di "quei" giovani. Perché rimane vero che se non si conosce "*ciò che piace ai giovani*" ossia ciò che passa nel loro mondo interiore come interesse, attrattiva, desiderio, sogno, difficilmente avvertiranno il valore dei traguardi educativi che proponiamo e che attengono all'impegno, alla fatica, alla dedizione (tutti ingredienti dell'amore vero!) proprio quelli che don Bosco suggerisce quando parla di studio, disciplina, mortificazione... "*e queste cose imparino a fare con amore*".

3. Una educazione di cuore

In questi ultimi decenni forse le nuove generazioni salesiane provano un senso di smarrimento di fronte alle antiche formulazioni del sistema preventivo: o perché non sanno come applicarlo oggi, oppure perché inconsapevolmente lo immaginano come un "rapporto paternalistico" con i giovani. Al contrario, quando guardiamo a don Bosco, visto nella sua realtà vissuta, scopriamo in lui un istintivo e geniale superamento del paternalismo educativo inculcato da molta parte della pedagogia dei secoli a

lui precedenti ('500-'700); in quel tempo il discorso pedagogico rifletteva infatti la società europea, che, anche a livello politico, era strutturata paternalisticamente. La vita di don Bosco risulta invece tutta un tessuto di rapporti interpersonali con giovani e adulti, da cui nasce anche l'arricchimento suo personale. Mille episodi ed espressioni, come «Lasciate che ve lo dica e niuno si offenda: voi siete tutti ladri; lo dico e lo ripeto: voi mi avete preso tutto [...] mi rimaneva ancora questo povero cuore, di cui già mi avevate rubati gli affetti per intero [...] hanno preso possesso di tutto questo cuore, cui nulla più è rimasto se non un vivo desiderio di amarvi nel Signore»¹⁴, indicano la simbiosi, la modernità, l'attualità al di là delle note etichette: preventivo, amorevolezza, carità. L'impossessarsi del cuore, in don Bosco, è una espressione analogica e simbolica. I ragazzi penetravano il cuore di don Bosco, vi si ritrovavano, vi si arricchivano, ne godevano. Oggi certo le modalità del rapporto interpersonale sono diverse: società pluralistica, globalità delle forme di conoscenza, internet, viaggi, ecc.

E qui vorrei inserire una nota su "*Sistema Preventivo e Diritti Umani*", perché la Congregazione non ha motivo di esistere se non per la salvezza integrale dei giovani. Come don Bosco nel suo tempo, noi non possiamo essere spettatori; dobbiamo essere protagonisti della loro salvezza. La *lettera da Roma del 1884* ci chiede anche oggi di mettere "il ragazzo al centro" come impegno quotidiano di ogni nostro gesto e come scelta permanente di vita di ogni nostra comunità. Per questo, per la salvezza integrale dei giovani, il vangelo e il nostro carisma oggi ci chiedono di percorrere anche la strada dei diritti umani; si tratta di una via e di un linguaggio nuovi che non possiamo trascurare. Non dobbiamo lasciare nulla di intentato per la salvezza dei giovani; oggi non ci sarebbe possibile guardare negli occhi un bambino se non ci facessimo promotori anche dei suoi diritti.

È vero che da quando la Congregazione si sentì sfidata dal Card. Giovanni Battista Montini, nel 1954, a ricevere il carcere minorile di Arese e a misurarci non già con ragazzi "buoni", ma con quelli che erano stati vittime di esperienze negative, i salesiani accolsero la sfida e diedero luogo a una serie di presenze nuove a favore dei giovani della strada, come l'opera di don Javier De Nicolò in Colombia e da lì in tutta l'America latina, Asia e poi Africa per i ragazzi soldato, per i ragazzi sfruttati nel turismo sessuale. La svolta di questo fatto è consistita soprattutto nell'allargamento del concetto di "prevenzione" o "preventività", intesa non solo come porre

¹⁴ G. Bosco. *Lettera ai ragazzi di Lanzo* (3 gennaio 1876), in *Epistolario*, a cura di Francesco Motto, LAS, Roma 2012, vol. 5, 38.

i ragazzi nella impossibilità morale di peccare, ma come la capacità di arginare quelle esperienze negative sì da ricostruire personalità sane, robuste, inserite nella società e nel mondo del lavoro con garanzia di successo. Questo ha portato ad una *apertura generosa e creativa a nuove frontiere giovanili*, soprattutto alle nuove e vecchie povertà (ragazzi di strada, *dropout*, immigrati...).

Tuttavia questo lavoro tra i ragazzi più poveri, bisognosi e in situazione di rischio psicosociale era visto solo come un tipo di opere assistenzialiste dentro al sistema preventivo, ma senza che avessero a che vedere con i diritti umani se non per denunciarne violazioni. Il sistema preventivo e i diritti umani invece interagiscono, arricchendosi l'un l'altro. Il sistema preventivo offre ai diritti umani un approccio educativo unico ed innovativo rispetto al movimento di promozione e protezione dei diritti umani finora caratterizzato dalla prospettiva della denuncia "ex post", la denuncia di violazioni già commesse. Il sistema preventivo offre ai diritti umani l'educazione preventiva, ossia l'azione e la proposta "ex ante".

Come credenti possiamo dire che il sistema preventivo offre ai diritti umani un'antropologia che si lascia ispirare dalla spiritualità evangelica e vede come fondamento dei diritti umani il dato ontico della dignità di ogni persona «senza distinzione alcuna, per ragioni di razza, di colore, di sesso, di lingua, di religione, di opinione politica o di altro genere, di origine nazionale o sociale, di ricchezza, di nascita o di altra condizione».¹⁵

Allo stesso modo i diritti umani offrono al sistema preventivo nuove frontiere ed opportunità di dialogo e di collaborazione in rete con altri soggetti, al fine di individuare e rimuovere le cause di ingiustizia, iniquità e violenza. I diritti umani inoltre offrono al sistema preventivo nuove frontiere ed opportunità di impatto sociale e culturale come risposta efficace al «dramma dell'umanità moderna della frattura tra educazione e società, del divario tra scuola e cittadinanza».¹⁶

Nel nuovo contesto globalizzato i diritti umani diventano uno strumento in grado di oltrepassare gli angusti confini nazionali per porre limiti e obiettivi comuni, creare alleanze e strategie e mobilitare risorse umane ed economiche.

¹⁵ Così recita l'art. 2 della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani.

¹⁶ Cfr. P. CHÁVEZ VILLANUEVA, *Educazione e cittadinanza*. Lectio Magistralis per la Laurea Honoris Causa, Genova, 23 aprile 2007.

A modo di conclusione

Vorrei concludere questa postfazione al libro di don Michal Vojtáš congratulandomi con lui per questo prezioso tesoro che fa non solo all'UPS, ma a tutta la Congregazione, che avrà l'opportunità di vedere meglio il cammino fatto dalla "pedagogia salesiana", le sfide presenti e quanto si attende da noi oggi. La ringrazio dell'opportunità che mi ha dato di leggere il suo scritto, la cui lettura ho davvero goduto e mi ha fatto molto bene, come sono certo lo farà a tutti quanti lo avranno tra le loro mani, e il mio parere non potrebbe essere migliore: ottimo! Mi auguro che il libro possa avere una grande accoglienza e suscitare il desiderio di portare avanti la riflessione sulla "pedagogia salesiana", il legato inestimabile lasciatoci da don Bosco per l'efficacia della nostra presenza educativo pastorale tra i giovani.

don Pascual Chávez Villanueva, SDB

BIBLIOGRAFIA, INDICI E ULTERIORI MATERIALI ONLINE

Nel sito salesian.online^{*17} si possono trovare le seguenti risorse relative alla pedagogia salesiana:

1. Bibliografia completa del volume
2. Indice degli autori
3. Indice dei temi
4. Indice degli schemi e dei grafici
5. Biblioteca di riferimento dei volumi fulltext
6. RegISTRAZIONI video dei convegni di pedagogia salesiana
7. Materiali multimediali e corsi online



¹⁷ Cfr. salesian.online/pedagogia-dopo-db. Il progetto salesian.online nasce dalla collaborazione del Centro Studi Don Bosco (Università Pontificia Salesiana, Roma) e del Centro Studi sulle Figlie di Maria Ausiliatrice (Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione "Auxilium", Roma). Sul sito si possono trovare documenti originali in forma affidabile e citabile: fonti, studi, ricerche e risorse digitali sulla storia, la pedagogia e la spiritualità salesiana. I materiali scaricabili sono organizzati per categorie, tematiche, autori, enti, coordinate temporali e geografiche.

INDICE

PREFAZIONE	5
INTRODUZIONE.....	9
ABBREVIAZIONI.....	17
1. FORMULAZIONI PEDAGOGICHE DELLA PRIMA GENERAZIONE SALESIANA (1888-1917)	19
1.1. <i>La prima generazione dei salesiani nel passaggio tra i secoli</i>	19
1.1.1. La sfida del “pensiero libero” anticlericale.....	20
1.1.2. La reazione della Chiesa tra nuovi equilibri e conservatorismo	23
1.1.3. Identità ed evoluzioni della scuola salesiana.....	25
1.1.4. Seconda rivoluzione industriale degli ultimi decenni dell’Ottocento	27
1.1.5. La <i>Rerum Novarum</i> e la crescente sensibilità sociale dei salesiani	28
1.1.6. La nascita delle scuole professionali e agricole salesiane	30
1.1.7. Altre opere nel sociale: oratori, asili d’infanzia e convitti per le operaie	32
1.2. <i>Linee pedagogiche dei superiori in un tempo di forte espansione</i>	35
1.2.1. Michele Rua e la fedeltà creativa al sistema preventivo di don Bosco	36
1.2.2. Bontà e zelo dell’educatore per un’educazione profonda e duratura	40
1.2.3. Le linee per gli oratori e per gli ex-allievi.....	43
1.2.4. Applicazioni della <i>Rerum Novarum</i>	45
1.3. <i>Le prime formulazioni della pedagogia salesiana da parte dei collaboratori di don Bosco</i>	47
1.3.1. La “Pedagogia sacra” di Giulio Barberis come testo formativo di base	47
1.3.2. Francesco Cerruti primo consigliere scolastico	56

1.3.3. Giuseppe Bertello e la trasformazione dai laboratori alle scuole professionali	61
1.4. <i>Strumenti e risorse</i>	65
1.4.1. Tabella cronologica.....	65
1.4.2. Bibliografia selezionata.....	66
1.1.2. Risorse online.....	69
2. PEDAGOGIA PRATICO-OSMOTICA CAPACE DI ADATTARSI ALLA SOCIETÀ MODERNA (1902-1931)	71
2.1. <i>L'oratorio nella società di massa e le missioni nell'epoca d'oro del colonialismo</i>	71
2.1.1. Il fenomeno del tempo libero e le sue implicanze.....	72
2.1.2. La società di massa e il crescente associazionismo.....	73
2.1.3. L'adattamento degli oratori salesiani nel primo Novecento..	74
2.1.4. La Prima guerra mondiale e i salesiani.....	86
2.1.5. Il dopoguerra e l'avvento del fascismo	89
2.1.6. L'età dell'oro del colonialismo e le missioni salesiane.....	91
2.1.7. Nuove tipologie di presenze salesiane.....	99
2.2. <i>Il magistero dei Superiori generali circa l'adattamento flessibile alle condizioni</i>	101
2.2.1. Gli equilibri di Paolo Albera attorno alla fedeltà e alla pietà nell'educazione	102
2.2.2. Filippo Rinaldi e la pratica di una "sana modernità".....	106
2.2.3. Impostazione pedagogica della novità del sistema preventivo.....	108
2.2.4. Paternità e unione con Dio come fondamenti dell'educazione salesiana.....	110
2.2.5. Formazione educativa osmotica e importanza del tirocinio.	114
2.2.6. Le compagnie salesiane, l'Azione Cattolica e altre organizzazioni giovanili.....	117
2.3. <i>Autori di pedagogia salesiana degli anni '20</i>	120
2.3.1. Fascie e la pedagogia salesiana esperienziale.....	120
2.3.2. Cimatti e il "Don Bosco educatore" nel confronto con il positivismo	123
2.3.3. Riflessioni pedagogiche in ambito francofono: Scaloni e Auffray	129
2.4. <i>Strumenti e risorse</i>	133
2.4.1. Tabella cronologica	133
2.4.2. Bibliografia selezionata	134
2.4.3. Risorse online	137

3. FEDELTA' DISCIPLINATA A DON BOSCO SANTO IN TEMPI DI AVVERSITA' (1929-1951).....	139
3.1. <i>Il collegio salesiano, "l'isola che previene" gli influssi dei tempi difficili</i>	140
3.1.1. Regimi autoritari e totalitari che educano un "uomo nuovo"	140
3.1.2. Missione educativa della Chiesa e gli effetti della "Divini Illius Magistri".....	143
3.1.3. Compromessi ed equilibri salesiani attorno alla canonizzazione di don Bosco.....	146
3.1.4. Il collegio salesiano – istituzione educativa predominante e creatrice di mentalità.....	149
3.2. <i>Linee del rettor maggior Pietro Ricaldone – fedeltà, catechesi e studio</i>	156
3.2.1. L'unità, la formazione e lo studio scientifico nell'Istituto Superiore di Pedagogia.....	157
3.2.2. L'amore come ispirazione e la disciplina come mezzo generale dell'educazione.....	161
3.2.3. Gli sviluppi della catechesi nella forma della "Crociata".....	164
3.2.4. L'estremizzazione della questione dei divertimenti.....	169
3.2.5. Sintesi: il paradigma del "collegio sotto assedio".....	172
3.3. <i>Autori di pedagogia salesiana</i>	173
3.3.1. Leôncio da Silva e l'ispirazione neotomista dell'Istituto Superiore di Pedagogia.....	174
3.3.2. Il "Don Bosco educatore" e i paradossi di un manuale pedagogico "magisteriale".....	179
3.3.3. Alberto Caviglia - voce dissonante con un potenziale per il futuro.....	186
3.4. <i>Strumenti e risorse</i>	190
3.4.1. Tabella cronologica.....	190
3.4.2. Bibliografia selezionata.....	191
3.4.3. Risorse online.....	193
4. PRIMA, DURANTE E DOPO I CAMBIAMENTI DEL VATICANO II (1952-1978).....	195
4.1. <i>Il contesto sociale, educativo ed ecclesiale attorno al Concilio Vaticano II</i>	195
4.1.1. La Ricostruzione postbellica e una crescente coscienza mondiale.....	196
4.1.2. Sviluppi della pedagogia cattolica fino alla metà degli anni '60.....	198
4.1.3. L'Istituto Superiore di Pedagogia.....	201

4.1.4. La svolta del Concilio Vaticano II nella <i>Gravissimum Educationis</i>	206
4.1.5. Il Vaticano II e la metodologia dialogica dei Capitoli generali	210
4.1.6. Il postconcilio nella Congregazione.....	213
4.1.7. Il Pontificio Ateneo Salesiano nella nuova sede romana	216
4.2. <i>Linee pedagogiche nel magistero salesiano attorno al Concilio Vaticano II</i>	221
4.2.1. Lettere di Renato Ziggiotti nella logica della mondializzazione del carisma.....	221
4.2.2. La parziale svolta non attuata del CG19.....	225
4.2.3. Il processo del ripensamento del Capitolo generale speciale	236
4.2.4. Il Capitolo generale speciale e i temi educativo-pastorali....	239
4.2.5. Gli effetti operativi del CGS.....	243
4.2.6. Don Ricceri e la gestione del conflitto	246
4.3. <i>Autori e movimenti di pedagogia salesiana attorno al Vaticano II</i>	249
4.3.1. L'amorevolezza come chiave di lettura del "primo Braido"	249
4.3.2. La seconda edizione del "Sistema Preventivo" di Braido verso una sensibilità più storico-critica	254
4.3.3. Braido e la metodologia educativa nel binomio "amore-disciplina".....	256
4.3.4. Convegni sull'aggiornamento della pedagogia salesiana	259
4.3.5. I Colloqui salesiani	265
4.3.6. Gino Corallo fuori dal coro delle voci d'epoca.....	268
4.4. <i>Strumenti e risorse</i>	271
4.4.1. Tabella cronologica	271
4.4.2. Bibliografia selezionata.....	272
4.4.3. Risorse online	274
5. PROGETTAZIONE E ANIMAZIONE, DUE NUCLEI DI SINTESI PEDAGOGICHE (1978-1998).....	275
5.1. <i>L'ultimo quarto del secolo e il consolidamento guidato da Viganò e Vecchi</i>	275
5.1.1. Globalizzazione crescente dell'ultimo quarto del secolo XX	276
5.1.2. La Chiesa e la pastorale giovanile con l'impronta di Giovanni Paolo II.....	279
5.1.3. Sintesi postconciliari e consolidamento organizzativo della Congregazione (1978-2000)	282
5.1.4. Dalla pedagogia alle scienze dell'educazione con una interdisciplinarietà (im)possibile.....	291
5.1.5. La progettazione educativa e le sue teorie di supporto.....	293
5.2. <i>Le linee pedagogiche del magistero salesiano</i>	296

5.2.1. Le concezioni della progettazione educativo-pastorale nel CG21 (1978).....	297
5.2.2. Egidio Viganò: progettazione ed educazione-evangelizzazione nuova.....	304
5.2.3. Juan Edmundo Vecchi, animatore della concettualizzazione del PEPS (1978-80).....	309
5.2.4. Gli anni Novanta: l'educazione alla fede e la spiritualità salesiana.....	318
5.2.5. La revisione dei progetti ispettoriali e la corresponsabilità con i laici.....	322
5.3. <i>Le linee pedagogiche dei maggiori autori salesiani di riferimento</i> .	327
5.3.1. Il secondo Braido, fondatore dell'Istituto Storico Salesiano.	327
5.3.2. Collaborazione tra il Dicastero PG e l'UPS attorno alla progettazione.....	337
5.3.3. Riflessioni pedagogiche delle FMA tra reciprocità, coeducazione ed educazione della donna.....	348
5.3.4. L'animazione socio-culturale di Tonelli, Pollo ed Ellena.....	354
5.3.5. La scissione metodologica tra la religione e l'educazione.....	364
5.4. <i>Strumenti e risorse</i>	371
5.4.1. Tabella cronologica.....	371
5.4.2. Bibliografia selezionata.....	371
5.4.3. Risorse online.....	375
6. NUOVA EVANGELIZZAZIONE ED EDUCAZIONE PER IL TERZO MILLENNIO (1998-2018).....	377
6.1. <i>Situazione - il postmoderno e la Congregazione salesiana</i>	377
6.1.1. Situazione mondiale del terzo millennio tra precarietà e liquidità.....	377
6.1.2. La Congregazione salesiana verso un'interculturalità poco occidentale.....	379
6.1.3. Benedetto XVI e Francesco - indirizzi educativi diversi ma complementari.....	384
6.1.4. Il digitale tra strumento, spazio e simbolo di una generazione.....	387
6.1.5. I giovani adulti e le IUS come un nuovo campo di azione ...	390
6.1.6. Educazione postindustriale, lean management e importanza della leadership trasformativa.....	393
6.1.7. Quali giovani emergono dal Sinodo del 2018.....	396
6.2. <i>Le linee pedagogiche diffuse da Roma nel cambio di millennio</i> ...	399
6.2.1. Domènec e le sintesi del Quadro di riferimento (1998 e 2000).....	399

6.2.2. Santità, spiritualità ed evangelizzazione nel magistero di Pascual Chávez Villanueva	408
6.2.3. Chávez, l'attenzione alle nuove povertà e la via dei diritti umani.....	412
6.2.4. Nuovi progetti e il metodo del discernimento.....	414
6.2.5. Attard e la terza edizione del Quadro di riferimento	419
6.2.6. Il bicentenario e i primi anni del rettorato di don Fernández Artime	424
6.3. <i>Le correnti di pensiero pedagogico salesiano nel terzo millennio</i>	428
6.3.1. La visione storico-critica dell'educazione salesiana	428
6.3.2. La pastorale giovanile e la priorità all'evangelizzazione.....	432
6.3.3. L'accompagnamento, nuovo paradigma per l'educazione postmoderna.....	437
6.3.4. Pedagogia trasformativa e virtuosa che supera la progettazione per obiettivi.....	448
6.3.5. Formazione salesiana degli educatori adulti.....	454
6.3.6. Declinazioni, innovazioni e intuizioni "settoriali".....	459
6.3.7. Una conclusione aperta tra il Sinodo e il Covid19	463
6.4. <i>Strumenti e risorse</i>	467
6.4.1. Tabella cronologica	467
6.4.2. Bibliografia selezionata.....	468
6.4.3. Risorse online	471
POSTFAZIONE.....	473
<i>Alla riscoperta del sistema preventivo</i>	475
1. Il rilancio del "onesto cittadino" e del "buon cristiano"	478
2. Il ritorno ai giovani con maggior qualificazione.....	482
3. Una educazione di cuore.....	485
A modo di conclusione	488
BIBLIOGRAFIA, INDICI E ULTERIORI MATERIALI ONLINE.....	489