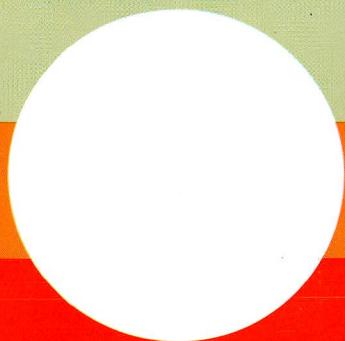


JUAN E. VECCHI
JOSE M. PRELLEZO
(a cura di)

**PRASSI
EDUCATIVA
PASTORALE
E
SCIENZE
DELL'EDUCAZIONE**



Editrice SDB

DICASTERO DELLA PASTORALE GIOVANILE
DELLA CONGREGAZIONE SALESIANA
FACOLTÀ DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE
DELL'UNIVERSITÀ SALESIANA - ROMA

**PRASSI
EDUCATIVA
PASTORALE
E
SCIENZE
DELL'EDUCAZIONE**

a cura di Juan E. Vecchi e José Manuel Prellezo

Roma 1988

Proprietà riservata al Dicastero Pastorale Giovanile - Roma 1988
Editrice SDB - Roma 1988

Edizione extracommerciale

Realizzazione grafica a cura della
Editrice VELAR spa - Via T. Tasso, 10
24020 Gorle (BG) - Tel. 665825

INTRODUZIONE

L'anno '88 ha dato origine a numerose iniziative di natura religiosa e culturale circa la personalità e l'opera di Don Bosco. Alcune si proponevano di diffondere la sua immagine di santo e le sue intuizioni di educatore tra il grande pubblico, destinatario dei messaggi della comunicazione di massa.

Altre, con maggiore o minore ufficialità, hanno impegnato circoli ridotti di studiosi, già conoscitori degli scritti e delle realizzazioni di Don Bosco, con l'intento di chiarire problemi storici e interpretativi o di individuare le condizioni per un'attualizzazione della sua ispirazione educativa.

Tra queste ultime va annoverato il convegno dei pedagogisti salesiani su «Prassi educativo-pastorale e scienze dell'educazione», proposto e realizzato dal Dicastero di pastorale giovanile della Congregazione Salesiana e dalla Facoltà di Scienze dell'Educazione della Università Pontificia Salesiana (Roma, 21-26 settembre 1987).

Da tempo questi due organismi lavorano in stretta collaborazione, pur con chiara distinzione di competenze e di ruoli. Ne sono prova il convegno su «Progettare l'educazione con Don Bosco oggi» (1980); l'incontro su «Itinerari di fede per i giovani» (1982); il volume Progetto educativo pastorale (1984); i seminari e la rispettiva pubblicazione su Pedagogia Salesiana ed emarginazione giovanile (1986).

La ricorrenza centenaria della morte di Don Bosco offrì una opportunità favorevole per mettere a fuoco un tema con cui sovente ci si imbatteva quando si cercava di chiarire la portata dell'impegno educativo dei salesiani in rapporto alla domanda attuale e alle finalità pastorali a cui viene orientato.

Il riferimento generale alle scienze dell'educazione per l'elaborazione di progetti e programmi appare indispensabile. Ma, nè

dalle sole formulazioni teoretiche nè dalla sola prassi quotidiana risultano con chiarezza quei criteri che consentono di adoperare con coerenza e continuità il sapere scientifico in consonanza con l'ispirazione originale. Non mancano tentativi che riscattano briciole di una disciplina pedagogica, di qualche corrente o sistema, e le inseriscono in una prassi non meno eclettica. Così come non manca chi pensa che la stessa ispirazione carismatica possa organizzarsi come scienza, integrando, secondo un codice proprio, contenuti e conclusioni elaborate dalle discipline pedagogiche secondo il proprio statuto.

Questo problema del resto non tocca solo i salesiani ma investe tutta la pastorale da chiunque e dovunque venga svolta. Si tratta, in certo modo, del rapporto tra grazia e mediazione umana. È però particolarmente sentito da chi opera nell'area educativa.

Il seminario «Prassi educativo-pastorale e scienze dell'educazione» convocava, dunque, docenti, ricercatori e responsabili della pastorale giovanile a livello regionale o ispettoriale con alcuni obiettivi precisi. Si proponeva in primo luogo di dar voce all'urgenza sentita in diversi contesti di dedicare una rinnovata attenzione alla dimensione pedagogica dell'azione salesiana, che sembra sentire in modo particolare la sfida degli attuali cambiamenti culturali e il bisogno di una profonda riqualificazione.

Ciò implicava una precisazione delle linee di rinnovamento che lo sviluppo delle scienze dell'educazione offre all'impostazione teoretica e alla prassi in uso tra i salesiani. L'appello di Don Bosco, infatti, spinge alla ricerca di soluzioni adeguate ai bisogni di oggi, piuttosto che alla ripetizione dei suoi gesti o al ripristino del suo vocabolario.

Per non procedere in modo astratto, conveniva raccogliere esperienze di studio e di ricerca maturate nella pluralità dei contesti in cui si sviluppa l'opera salesiana e avviare una collaborazione tra coloro che sono dediti allo studio delle scienze dell'educazione e coloro che sono impegnati nell'attuazione di programmi educativi concreti: un incontro e una convergenza dialettica fra riflessioni e prassi.

Il prodotto finale di questo sforzo doveva essere un grappolo di conclusioni riguardo a due aspetti vitali per la Congregazione: una migliore qualità della sua prassi educativa e una maggiore abilitazione del suo personale ad operare oggi nel campo dell'educazione.

La lunga preparazione del Seminario ha garantito l'itinerario tracciato e le conclusioni desiderate. La decisione di farlo, infatti, è maturata già nel febbraio del 1985. Gli invitati a parteciparvi sono stati allora pregati di esprimersi sulle tematiche da affrontare attraverso un apposito questionario. Le tematiche indicate vennero in seguito raccolte organicamente attorno a nuclei dal cui approfondimento potesse venire luce sul problema centrale. L'intesa tra i relatori per una delimitazione e impostazione convergente degli interventi è stata la preoccupazione della preparazione immediata. In questo modo il Seminario, per quanto complesso data l'internazionalità dei contributi e dei partecipanti (86 tra SDB e FMA provenienti da 29 contesti diversi), ha potuto circoscrivere alcuni punti nodali a cui legare la riflessione.

Il tema non è nè finito nè chiuso. Riguarda infatti una tensione ineliminabile che è sempre da riformulare. Il presente volume offre i contributi del convegno (relazioni e comunicazioni); ma più ancora trasmette la sensibilità di coloro che, sentendosi eredi e continuatori di un carisma educativo, ne percepiscono le esigenze odierne con acuta responsabilità.

* * *

La struttura del volume rispecchia l'impostazione e l'andamento del Seminario. Le relazioni presentate nella prima parte - «Prospettiva storica» - sono queste: Lo studio e gli studi su Don Bosco e sul suo pensiero pedagogico-educativo: problemi e prospettive (P. Stella); Lo studio della pedagogia nella Congregazione salesiana: alcuni momenti rilevanti (J.M. Prellezo), L'utilizzo delle scienze dell'educazione nell'impegno dei Salesiani per i giovani «poveri, abbandonati, pericolanti» (G.C. Milanese). In tali relazioni non si è dovuto fare una «celebrazione» o una semplice «memoria» del passato. Alla base della programmazione e della stesura delle medesime c'è stata la convinzione che lo studio del pensiero educativo di Don Bosco - a cento anni dalla sua morte - e dei suoi primi collaboratori, membri di una «congregazione di educatori», poteva presentare elementi validi per capire l'oggi e per formulare ipotesi cariche di futuro. L'esame di esperienze «classiche» nella storia dell'educazione salesiana più recente (ragazzi di Arese, «Sciuscià», «Gamines») ha voluto mettere in evidenza in che misura e fino a che punto sono state utilizzate le scienze

dell'educazione nell'assumere e nel portare avanti determinate iniziative educative, che «hanno avuto e hanno un particolare significato emblematico e propositivo»; e ciò, probabilmente, non soltanto per i Salesiani.

Il momento centrale del Seminario ha focalizzato l'attenzione sulla «Situazione attuale». Ed è questa la parte più ampia del volume, che può sembrare anche «eterogenea», se non si tiene in conto la linea logica che dà unità al discorso. Il titolo del primo lavoro di questa seconda parte - Pastorale, educazione e pedagogia nella prassi salesiana - ne esprime con chiarezza lo scopo e il taglio. Essa è stata svolta da J. Vecchi, Consigliere Generale per la Pastorale Giovanile della Congregazione Salesiana. In prospettiva prevalentemente teorica, è stato poi studiato, da G. Groppo, E. Alberich e R. Tonelli, un argomento particolarmente problematico: Educazione - pastorale-animazione: rapporti, tensioni, distanze e convergenze.

Nella sintesi conclusiva del Seminario si accenna ad alcuni degli interrogativi che appaiono ancora aperti ed a certi aspetti che sembrano meritevoli di approfondimento. Ma pure a questo riguardo bisogna osservare che punti di disaccordo, posizioni differenziate, sottolineature diverse non sono riscontrabili solo all'interno della «Famiglia Salesiana»: essi riflettono problemi teorici ancora non risolti che incidono ovviamente nelle scelte istituzionali e nel modo stesso di portare avanti l'azione pastorale ed educativa nell'ambiente ecclesiale in genere. I chiarimenti epistemologici e le riflessioni avanzate da esperti, diversi per sensibilità e competenza, offrono elementi utili agli operatori pastorali e agli educatori in genere. Qualcosa di analogo si potrebbe dire degli interventi della «tavola rotonda» sul tema: Nuove domande del contesto socio-culturale che ci si presentano come Salesiani, nel campo educativo e pedagogico. I partecipanti hanno cercato di mettere a fuoco le istanze e le urgenze che interpellano e «sfidano» oggi l'educatore cristiano, provenienti vuoi dal mondo dei giovani: Giovani non più cristiani o lontani (A. Brecheisen), Giovani emarginati, drogati, delinquenti, ragazzi della strada (A. Tomás), vuoi dalle agenzie e dai processi sociali: Associazioni, movimenti, nuove aggregazioni, (V. de Pablo), Stampa, radio, TV, cinema e teatro, tempo libero (G. B. Bosco), Istanze pedagogiche: problemi che pongono i nuovi cambiamenti culturali (C. Nanni).

Per ovvie ragioni, si è dovuto limitare l'ambito della scelta. Al-

cuni argomenti, come quello della scuola, sono stati tenuti presenti indirettamente nell'affrontare altri temi. Nell'insieme, le problematiche rilevate nella tavola rotonda del Seminario costituiscono però un campione assai significativo delle domande a cui l'educatore dovrà urgentemente rispondere perchè la sua opera non risulti sterile.

Sulla scia delle istanze emerse nella ricerca storica e nell'esame della situazione attuale, e tenendo presenti le urgenze che comportano i cambiamenti riscontrati nel mondo dei giovani, nel contesto sociale e nello sviluppo delle scienze pedagogiche, nell'ultima parte, sono presenti alcuni «Orientamenti e proposte»: La prassi educativo-pastorale interroga le scienze dell'educazione (A. Arto). La formazione pedagogica dei salesiani: scienze dell'educazione e esperienza educativa (J. Schepens).

Il testo dei diversi interventi, nella maggior parte dei casi, riproduce fedelmente quello presentato nel Seminario, salvo qualche necessario ritocco formale (correzioni di sviste nella traduzione, nella presentazione dell'apparato tecnico...) e la aggiunta di taluni indispensabili riferimenti bibliografici nelle relazioni. Queste lievi modifiche sono state fatte dagli autori o introdotte d'accordo con i medesimi. Integrazioni di un certo rilievo sono state introdotte, nel proprio contributo, da E. Alberich, A. Arto, G. Groppo e C. Nanni.

Non si è considerato pertinente - anche per ragioni di spazio - pubblicare i materiali provenienti dalle discussioni in assemblea e nei gruppi per lingua. Pur tuttavia le istanze e le proposte più significative sono state raccolte nel documento finale «Sintesi dei lavori e conclusioni», stilato da un «gruppo di ascolto», approvato dall'assemblea e completato dagli organizzatori del Seminario in base alle osservazioni e ai suggerimenti dei partecipanti.

In appendice, si riporta l'elenco di quanti hanno preso parte ai lavori del Seminario.

Juan E. Vecchi
Consigliere Generale
per la Pastorale Giovanile

José Manuel Prellezo
Facoltà di Scienze dell'Educazione,
Università Salesiana

Roma, 31 gennaio 1988.

ABBREVIAZIONI E SIGLE

- AA = Apostolicam Actuositatem.
- ACS = Atti del Consiglio (Capitolo) Superiore della Congregazione Salesiana.
- ASC = Archivio Salesiano Centrale (Roma).
- BS = Bollettino Salesiano.
- C = Costituzioni della Società di San Francesco di Sales.
- CG = Capitolo Generale della Congregazione Salesiana.
- CGS = Capitolo Generale Speciale della Congregazione Salesiana.
- CT = Catechesi Tradendae.
- DCG = S. CONGREGAZIONE DEL CLERO, *Direttorio catechistico generale*, 1971.
- GE = Gravissimum Educationis.
- MB = G.B. LEMOYNE - A. AMADEI - E. CERIA, *Memorie biografiche di Don (del Beato, di San) Giovanni Bosco, San Benigno Canavese/Torino, 1898-1937.*
- SC = S. CONGREGAZIONE DELL'EDUCAZIONE CATTOLICA, *La scuola cattolica*, 1977.

I. PROSPETTIVA STORICA

1.

*LO STUDIO E GLI STUDI SU DON BOSCO E SUL SUO PENSIERO PEDAGOGICO-EDUCATIVO: Problemi e Prospettive**

Pietro Stella

1. STUDI SU DON BOSCO FUORI DELLA CERCHIA SALESIANA

Vorrei sbagliarmi, ma è mia impressione che in questi ultimi decenni sia andata assottigliandosi la presenza di Don Bosco fondatore d'istituzioni e quella del suo pensiero pedagogico nella produzione libraria e nella saggistica fuori della cerchia salesiana sia a livello scientifico, sia in quello dell'alta divulgazione (1).

Un campo in cui potrebbe sembrare come d'obbligo il nome di Don Bosco e delle sue istituzioni è ad esempio la storia del movimento cattolico in Italia. Eppure di Don Bosco manca la più piccola menzione nelle due prime sintesi storiche apparse nel secondo dopoguerra: quella di Giorgio Candeloro (1953) e l'altra di Gabriele De Rosa (1953-54) (2). Sarebbe troppo semplicistico supporre nei due storici una non sufficiente informazione. A un primo esame infatti potrebbe sembrare che l'uno e l'altro si siano sentiti

* Questa relazione utilizza in parte il saggio *Le ricerche su don Bosco nel venticinquennio 1960-1986: bilancio, problemi e prospettive*, pubblicato nel volume: P. Braido (ed.), *Don Bosco nella Chiesa a servizio dell'umanità*, Roma, LAS, 1987, pp. 373-396.

(1) La rapida rassegna che segue prescinde ovviamente da quanto si è andato pubblicando in questi ultimi mesi in occasione del centenario della morte di don Bosco. Su quanto finora è apparso, in gran parte stimolato dagli stessi salesiani, sarà possibile fare un bilancio a una certa distanza di tempo, ad anno centenario concluso.

(2) C. CANDELORO, *Il movimento cattolico in Italia*, Roma, Rinascita, 1953; G. DE ROSA, *Storia politica dell'Azione Cattolica in Italia*, Bari, Laterza 1953-1954, 2 vol.; ID., *Il movimento cattolico in Italia dalla restaurazione all'età giolittiana*, Bari, Laterza, 1966.

appagati da quanto attingevano a proposito dell'Azione Cattolica. Utilizzando i libri del padre Tommaso Piatti su Pio Brunone Lanteri e dell'Olgiati sull'Azione Cattolica Italiana indicano entrambi nell'ex-gesuita Nikolaus de Diessbach (1732-1798) e nel Lanteri (1759-1830) due precursori, e vedono nell'Amicizia Cattolica un precorrimento del laicato cattolico organizzato (3). A un esame più attento risulta che entrambi gli autori (gramsciano il Candeloro, d'ispirazione cattolica il De Rosa) hanno in fondo i medesimi interrogativi: entrambi ricercano le ragioni storiche che hanno portato nel secondo dopoguerra alla presenza massiccia e quasi impreveduta di un forte partito cattolico al potere in Italia, la democrazia cristiana, nella cui dirigenza militavano numerosi individui provenienti dalle file dell'Azione Cattolica. La ricerca storica del movimento cattolico in Italia era dunque già in qualche modo orientata e predefinita nell'ambito di quanto aveva preparato in Italia, già prima del 1870, la Gioventù Cattolica Italiana e le altre associazioni poi confluite nell'Opera dei Congressi.

In un quadro del genere si comprende come il Candeloro per il Piemonte passi dai tempi del Lanteri e di Cesare d'Azeglio (1763-1830) a quelli di Luigi Caissotti di Chiusano (1868-1963); e De Rosa trovi opportuno inserire nella sua analisi Leonardo Murialdo (1828-1900), che con altri fu promotore a Torino della gioventù cattolica operaia già attorno al 1870.

In quei medesimi anni s'intensificava l'espansione dell'opera di Don Bosco; ma anche si constata più netta la tendenza di questi a volersi garantire una propria autonomia. Nei vari congressi cattolici, sui giornali e periodici, egli gradisce la menzione delle sue iniziative tra quelle ch'erano allora più promettenti nella Chiesa; ma si direbbe mira più a ottenere consensi, appoggi e sussidi, che non a farsi inquadrare.

Per ciò stesso Don Bosco sarebbe stato un tassello anomalo e alquanto fuori posto in una storia che voleva essere attenta agli esiti politici del cosiddetto movimento cattolico. Una storia di esso, così concepita, era come il corrispettivo di quella del movimento operaio studiato nei suoi esiti di lotta di classe e organizzazione politica. Don Bosco perciò non entra nemmeno nell'ampia e do-

(3) F. OLGIATI, *La storia dell'Azione Cattolica in Italia* (1865-1905), Milano, Vita e Pensiero, 1920; T. PIATTI, *Un precursore dell'Azione Cattolica. Il servo di Dio Pio Brunone Lanteri...*, Torino-Roma, Marietti, 1926.

cumentata *Storia dell'Italia moderna* che Giorgio Candeloro è andato pubblicando in undici volumi dal 1956 al 1985 (4).

Giustamente vari studiosi già negli anni '50 e '60 avvertivano l'esigenza di un impianto più largo. Ci si spiega perciò come mai nel recentissimo *Dizionario storico del movimento cattolico in Italia* (1981-84) si siano dedicati a Don Bosco una voce biografica specifica e più di un cenno in tema di stampa, di scuole professionali e di altro (5).

E tuttavia a proposito della rilevanza storica di Don Bosco nel suo stesso ambiente piemontese e nel suo tempo inducono a riflettere ulteriori elementi della «tabula absentiae». Nessuna menzione si fa di Don Bosco nella *Storia del movimento operaio, del socialismo e delle lotte sociali in Piemonte* (1979-80, 4 vol.) (6), ampio lavoro a più mani, che analizza fatti e momenti dalla fine del '700 ai nostri giorni (nell'ultimo volume si parla tuttavia dei cappellani che Don Pietro Ricaldone inviò alla Fiat, quasi a riprova dell'accordo sostanziale fra istituzioni cattoliche e ceto padronale). Esistono studi recenti sulla «Generala» e gli altri istituti correzionali in Piemonte, sull'emigrazione piemontese e italiana a Buenos Aires, nell'America latina, in tutto il continente americano; vi si parla dello Scalabrini, della Capitanio e di altri, si trova qualche accenno sporadico ai salesiani; non si trova necessario lumeggiare Don Bosco (7). Assente è anche il suo nome in alcune ampie rassegne degli studi storici relativi al Piemonte, pubblicate dal «Centro Studi Piemontesi» nel 1980 (8).

Dalla «tabula absentiae» conviene passare alla «tabula praesentiae». Non raro è il nome di Don Bosco nella storiografia etico-

(4) G. CANDELORO, *Storia dell'Italia moderna*, Milano, Feltrinelli, 1956-1985, 11 vol.

(5) F. TRANIELLO - G. CAMPANINI (edd.), *Dizionario storico del movimento cattolico in Italia (1860-1890)*, Torino, Marietti, 1981-1984, 5 vol. (si vedano gl'indici nel quinto volume).

(6) Bari, De Donato, a cura di Aldo Agosti e Gian Mario Bravo.

(7) A. LONNI, *Il penitenziario industriale-agricolo della «Generala». Il trattamento del minore deviante nel Piemonte preunitario*, in «Bollettino storico-bibliografico subalpino» LXXXII (1984) pp. 391-424; E. SORI, *L'emigrazione italiana dall'unità alla seconda guerra mondiale*, Bologna, Mulino, 1979; G. ROSOLI (ed.), *Chiesa ed emigrazione italiana tra '800 e '900*, Roma, Centro Studi Emigrazione, 1982.

(8) *Atti del convegno studi sul Piemonte: stato attuale, metodologie e indirizzi di ricerca*. Accademia delle Scienze di Torino, 16-17 novembre 1979, Torino, Centro Studi Piemontesi, 1980.

politica sviluppatasi in Italia e in Europa, soprattutto nel periodo fra le due guerre mondiali e con modulazioni che giocano fra nazionalismo e universalismo (9).

Niccolò Rodolico nella *Storia degli italiani* (nuova ediz. 1964) nel quadro ottocentesco del «rinnovamento civile degli italiani» accenna appena al contributo moralmente elevato di Giuseppe Benedetto Cottolengo, «santo della carità silenziosa» (ma silenzioso il Cottolengo davvero non fu, se non nella preghiera intima!) e Giovanni Bosco, «santo della carità operosa» (10).

L'inglese Christopher Seton-Watson colloca Don Bosco fra gl'intermediari non ufficiali che operarono tra la Chiesa e il governo italiano. Don Bosco è dunque posto in un quadro interpretativo che, reagendo alle interpretazioni dello storico Denis Mack Smith, vuol spiegare al lettore inglese come mai il sistema politico italiano con le sue debolezze e i suoi punti di forza non sia stato e non sia divenuto bipartitico. In questa lettura Don Bosco, educatore di masse giovanili in una specifica temperie sociale e politica, direttamente non interessa (11).

Una valutazione positiva di Don Bosco si trova anche nelle opere di sintesi di Roger Aubert e di Giacomo Martina sulla Chiesa in Italia e in particolare sul pontificato di Pio IX. In contrasto con certi atteggiamenti del clero che viveva in psicosi di stato di assedio, di Don Bosco sono sottolineate la duttilità e l'intraprendenza creativa. Il quadro di lettura sovrastante è però sempre quello religioso-politico-culturale, del cattolicesimo che stenta a rinnovarsi nei suoi rapporti con la società, dall'epoca dell'assolutismo illuminato fino a quella dei nazionalismi e del totalitarismo (12).

(9) Cf. E. GENTILE, *Breve storia delle storie d'Italia dall'unità alla repubblica*, in R. DE FELICE (ed.), *Storia dell'Italia contemporanea*, vol. VII, Napoli, Ed. Scientifiche Italiane, 1983, p. 292s.

(10) N. RODOLICO, *Storia degli italiani dall'Italia del mille all'Italia del Piave*, Firenze, Sansoni, 1964, p. 678.

(11) D. MACK SMITH, *Storia d'Italia dal 1861 al 1958*, Bari, Laterza, 1959 (ediz. originale inglese: *Italy, A modern History*, Ann Arbor, University of Michigan Press 1959); C. SETON-WATSON, *Storia d'Italia dal 1870 al 1925*, Bari, Laterza, 1967 (ediz. originale inglese: *Italy from Liberalism to Fascism: 1870-1925*, London, Methuen, 1967).

(12) R. AUBERT, *La Chiesa cattolica dalla crisi del 1848 alla prima guerra mondiale*, in L. J. ROGER-R. AUBERT - M.D. KNOWLES (edd.), *Nuova storia della Chiesa* (Nouvelle histoire de l'Eglise), 5/1, Torino, Marietti, 1977, p. 156; G. MARTINA, *La Chiesa nell'età dell'assolutismo, del liberalismo, del totalitarismo*, Brescia, Morcelliana, 1978 (cf. III, p. 74; 77; 79; IV, p. 33).

Anche per quanto concerne il pensiero pedagogico-educativo di Don Bosco a me pare che è possibile distinguere due periodi: a quello di maggiore attenzione nel ventennio fra le due guerre succede il periodo più vicino a noi, in cui gli accenni al santo educatore diventano più limitati, più attenuati, più critici, o anche scompaiono del tutto.

Alla radice della situazione fra le due guerre stanno elementi ben noti: all'insistenza su Don Bosco contribuivano non solo l'euforia che vivevano i salesiani per l'espansione in corso delle loro opere, né solo gli eventi entusiasmanti della beatificazione e canonizzazione; ma anche i momenti politici e culturali che stavano attraversando distintamente l'Italia e gli altri paesi tra fascismi e consolidamento del comunismo in Europa e in Asia. In Italia l'avvento del fascismo comportò la crisi e poi lo scioglimento del partito popolare italiano ch'era stato un punto d'arrivo importante del movimento cattolico. Il regime fascista intraprese a inquadrare o quanto meno a neutralizzare le altre forze sociali e politiche. Si ebbe come effetto tra l'altro il tentativo da parte cattolica d'inserire nei programmi statali, inerenti la formazione dei maestri elementari e dei docenti medi, una visione pedagogica ed educativa cristiana. Ci si spiega pertanto come mai studiosi cattolici come Zitarosa, Modugno, Cassotti si uniscano ai salesiani Fascie, Cimatti, Mancini nell'approntare antologie con scritti di Don Bosco e anche nel proporre generosamente Don Bosco tra i teorici della pedagogia italiana in epoca risorgimentale: esponente del genio italiano che seppe unire teoria e pratica, sistematico non meno dei pedagogisti più illustri e più riconosciuti dal mondo liberale e nazionale, quali Lambruschini, Capponi, Rosmini, Aporti, Rayneri (13).

Al di fuori dell'Italia non c'era alcun motivo per indulgere a forme di nazionalismo estero. Ma per contagio con l'Italia, per la presenza dei salesiani, per il momento euforico attraversato dal cattolicesimo e da varie confessioni protestanti avvenne che si prestò particolare attenzione a Don Bosco da parte di esperti non di secondo piano della pedagogia e storia della pedagogia. La tendenza a cogliere il sistema educativo di Don Bosco nella sua orga-

(13) Una rassegna degli studi relativi alle idee pedagogiche di don Bosco è in P. BRAIDO, *Il sistema preventivo di don Bosco*, 2 ed., Zürich, Pas-Verlag 1964 (1 ed., Torino, Pont. Ateneo Salesiano 1953); di una qualche utilità rimane ancora l'elenco bibliografico in P. RICALDONE, *Don Bosco educatore*, vol. II, Colle Don Bosco, Libr. Dottrina Cristiana, 1953, p. 651-705.

nicità teoretica in una sintesi quasi atemporale ha avuto espressioni notevoli in scritti soprattutto di area tedesca, cioè di un ambiente culturale particolarmente sensibile e agguerrito nello studio teoretico del pensiero pedagogico tra idealismo e spiritualismo (14).

Dopo questa stagione particolarmente intensa, a me pare che fuori della cerchia salesiana in quest'ultimo trentennio non ci siano stati apprezzabili contributi, se non a livello di divulgazione, rinnovata secondo le aspettative e la sensibilità di oggi nelle varie aree culturali.

Non è inopportuno a questo punto accennare agli spunti critici negativi che si sono avuti nei confronti di Don Bosco. Essi ebbero nel complesso una traiettoria inversa. A sporadiche stroncature, prevalentemente giornalistiche, che si ebbero più che altro fino alla sua morte, è subentrata una fase di reticenze e di silenzi nel periodo fra le due guerre. In clima di anticlericalismo e di formazione unitaria dell'Italia si rimproverano a Don Bosco le distanze che prendeva, anche come educatore, dalla cosiddetta rivoluzione e dagli ideali di progresso civile. Don Bosco aveva potuto organizzare e consolidare le sue opere con il sussidio economico di retri e anzi il suo modulo educativo tendeva a sfornare individui civilmente reazionari, piccoli gesuiti e «paolotti» (cioè delle Conferenze di S. Vincenzo de' Paoli) formati a un bigottismo succube del clericalismo. Anche parte del clero torinese e piemontese non condivideva di Don Bosco i modi e i mezzi che usava per procurarsi denaro, amici, propaganda, fama di taumaturgo. Il canonico Emanuele Colomiatti (1846-1928), nativo di Chieri e avvocato fiscale della curia arcivescovile torinese, fin quasi alla proclamazione delle virtù eroiche di Don Bosco ricordava testimonianze ostili e critiche, come quella di Vincenzo Papa, prete e professore in scuole pubbliche, che descriveva Don Bosco come una «persona non chiara, non schietta, non sincera, manifestante doppiezza» (15).

Atteggiamenti critici nei confronti di Don Bosco e dei salesiani sono riemersi in clima di Vaticano II e poi in chiave sociale e politica dopo il 1968. Entro il Vaticano II il patriarca greco-melchita

(14) Cf. F. SCHMID, *Bibliographie der deutschsprachigen Don-Bosco-Literatur. - I: Bücher und Broschüren*, Benediktbeuern, Hochschule der Salesianer Don Boscos, 1973; U. HEROVEN, *Bibliographie der deutschsprachigen Don-Bosco-Literatur. - II: Zeitschriftenartikel und Aufsätze*, Benediktbeuern, 1974 (ciclostilati).

(15) Del processo apostolico per la beatificazione di Don Bosco cf. Taurinen. beatificationis ed canonizationis ven. servi Dei Ioannis Bosco... Positio super dubio:

Massimo IV presentò Don Bosco come tipico esponente di papolatria: «Il papa è Dio in terra... Gesù ha posto il papa sullo stesso piano di Dio» (16). L'espressione iperbolica non solo non è di Don Bosco, ma è anche estranea al suo modo di esprimersi e di comportarsi, nonostante fosse sicuramente entro i moduli di lettura e di comportamento dell'ultramontanismo. Ma la citazione di Massimo IV è stata lasciata correre improvvidamente dai salesiani ed è entrata nei circuiti della pubblicistica cattolica post-conciliare critica: in scritti di Giancarlo Zizola, di August Bernhard Hasler (che cita Zizola), di Leonardo Boff (che cita Zizola e Hasler), di Giuseppe Butturini (che cita gli altri, fino a Massimo IV) (17). L'intervento non tempestivo dei salesiani è indice forse di un qualche stacco da certi circuiti culturali non strettamente connessi ai salesiani stessi; ma forse è anche indizio di una certa disarticolazione interna e, come cercherò di dire, di debolezza alquanto congenita nel settore della ricerca storica.

A queste critiche si sono aggiunte di recente alcune riletture inconsuete: quelle di Guido Ceronetti, Sergio Quinzio e Michele Straniero: di un Don Bosco, secondo Ceronetti, mistificatorio e dalle profondità torbidamente oscure e sconvolgenti; santo, secondo Quinzio, di carità paternalistica e assistenziale e per questo non più attuale ed esemplare; utilizzatore di doti paranormali, secondo Straniero, e quasi uno sciamano (18).

An adducta contra ven.servum Dei obstent, quominus in causa procedi possit ad ulteriora?, Romae, typ. Augustiniana 1921, Summarium ex officio, p. 35; *Confutazione delle accuse formulate contro la causa del ven. Giovanni Bosco*, Roma, Poligrafico per l'amministrazione della guerra, 1922, p. 273.

(16) Massimo IV (= Massimo Saigh), *Discorsi e note del patriarca Massimo IV...*, Bologna, Ed. Dehoniane, 1968, p. 85, che cita in nota: «Espressioni tolte dall'opera: San Giovanni Bosco, *Meditazioni*, vol. I, Ed. 2^a, pp. 89-90» (cf. l'ed. francese, Paris 1968, p. 76). È una citazione monca e tecnicamente difettosa; si tratta infatti di D. BERTETTO, *San Giovanni Bosco. Meditazioni per la novena, le commemorazioni mensili e la formazione salesiana*, Chieri-Torino, stampato nel noviziato salesiano «Villa Moglia», 1955; altra ed.: Torino, L.D.C., s.d.

(17) G. ZIZOLA, *Quale papa? Analisi delle strutture elettorali e governative del papato romano*, Roma, Borla, 1977, p. 21s; A. B. HASLER, *Wie der Papst unfehlbar wurde. Macht und Ohnmacht eines Dogmas*, München, Piper, 1979, p. 19; 270 (trad. inglese: Garden City, N.Y., Doubleday 1981, p. 111; 342; trad. ital.: Torino, Claudiana 1982, p. 51); L. BOFF, *Igreja: carisma e poder. Ensaio de eclesilogia militante*, Petropolis, Vozes, 1981, p. 89s; G. BUTTURINI, *L'infallibilità nel Vaticano I: senso e limiti di una definizione* in «Credere Oggi» 8 (1982), 107.

(18) G. CERONETTI, *Albergo Italia*, Torino, Einaudi, 1985 (a Don Bosco è riservata la stanza numero 21); S. QUINZIO, *Domande sulla santità. Don Bosco, Cassignano, Cottolengo*, Torino, Ed. Gruppo Abele, 1986; M. STRANIERO, *Don Bo-*

Pur con le riserve che si possono fare nei confronti di saggisti e giornalisti come i tre sopra ricordati, le suggestioni ch'essi offrono possono indurre a tenere in maggiore considerazione anche nell'analisi storica gli apporti di scienze come l'antropologia culturale, la psicologia e la sociologia in ordine allo studio della mentalità e del comportamento di Don Bosco. I luoghi nei quali più intensa si svolse l'attività educativa e organizzativa di Don Bosco hanno infatti come elementi caratterizzanti alcune profonde trasformazioni culturali: il passaggio dal prevalente analfabetismo rurale e urbano all'alfabetizzazione (prima fluttuante e regrediente, poi prevalente e sempre più progressiva), sradicamento delle antiche strutture agricole e decollo industriale. Per una più adeguata comprensione di personaggi come Don Bosco, scienze giovani come quelle appena ricordate possono offrire strumenti d'indagine utili e promettenti.

2. STUDI SU DON BOSCO ENTRO L'AMBITO SALESIANO

Nell'ambito salesiano la produzione di scritti attinenti Don Bosco e il suo sistema educativo può essere distinta in due periodi. Il primo copre circa un secolo e abbraccerebbe quanto è stato pubblicato prima e dopo la sua morte (1888), fino al 1950-1960 all'incirca. Il secondo periodo, pur avendo i suoi preludi già negli anni fra le due guerre, è venuto a profilarsi in quest'ultimo quarto di secolo. Ma è ovvio che la mentalità da cui è scaturita la produzione precedente continua a permeare gli ambienti della famiglia salesiana, là soprattutto dove sono presenti benemeriti veterani: salesiani, figlie di Maria Ausiliatrice, operatori, amici, antichi allievi e allieve.

I nomi più notevoli di quanti fino agli anni '50 hanno scritto su Don Bosco sono ben noti. Nel campo biografico e agiografico si distinsero lui vivente Don Giovanni Bonetti e Don Giambattista Lemoyne. Il primo morì nel 1891, quando era postulatore del processo ordinario di beatificazione e canonizzazione. Postumo uscì il volume *Cinque lustri di storia dell'Oratorio* (1892); ma in quegli

sco rivelato, Milano, Camunia, 1987. Tra gli interventi relativi al libro di Quinzio merita segnalare quanto hanno scritto Achille Erba e Franco Bolgiani su «L'Indice dei libri del mese», nr. 10, 1986, p. 39 e Simonetta Satragini Petruzzi in «Studi Piemontesi» 16 (1987) p. 211-213.

anni il campo agiografico e biografico era occupato dal *Dom Bosco* (1881) di Charles d'Espiney, più volte rielaborato e ristampato, e dal *Dom Bosco et la Pieuse Société des Salésiens* (1884) del cattolico legittimista Albert Du Boÿs, opera voluta da Don Bosco stesso per attenuare, compensare e completare quanto aveva scritto il d'Espiney. In confronto ai *Cinque lustri* di Don Bonetti, ebbero maggiore circolazione e migliore accoglienza varie operette, in cui Don Giambattista Francesia rievocava amabilmente e popolarmente le gesta di Don Bosco e dei primi tempi: *Don Bosco e le sue passeggiate autunnali nel Monferrato* (1897), *Don Bosco e le sue ultime passeggiate* (1897), *Vita di D. Giovanni Bosco* (1902), divenuta poi *Vita breve e popolare di D. Giovanni Bosco* (1903). Anche da queste operette scaturivano i moventi educativi e il modo di approccio che Don Bosco usava con i giovani e la società. Al d'Espiney, al Du Boÿs, al «Bollettino salesiano» avrebbero attinto scrittori non salesiani di rilievo nel mondo cattolico, come il vescovo Marcelo Spínola, Huysmans, Joergensen.

Le opere uscite entro il primo decennio del '900 finirono superate e offuscate dalle *Memorie biografiche di D. Giovanni Bosco* che Don Lemoyne cominciò a elaborare già vivente il biografato e che poi ebbe la fortuna o la sfortuna d'ingrossare con l'ampia raccolta di testimonianze rese al processo informativo diocesano per la beatificazione di Don Bosco. Delle *Memorie biografiche* Don Lemoyne fino alla morte di Don Rua era riuscito a pubblicare solo i primi sette volumi coprendo appena un quarto dell'arco narrativo previsto. Per questa ragione, allentato il proseguimento di esse, lavorò a una *Vita* più sintetica, ma pur sempre aneddotica e agiografica che pubblicò in due volumi nel 1913. Quest'opera ebbe molte edizioni per circa un ventennio. Servì inoltre di fonte e di modello ad altri profili più brevi in italiano e in altre lingue, tracciati da Filippo Crispolti, Carlo Salotti, Hugo Wast, Raoul Entraigas...

Nella presentazione delle idee educative si distinse tra i primi Don Francesco Cerruti, che già nel 1886 pubblicò un breve saggio dal titolo: *Le idee di Don Bosco sull'educazione e sull'insegnamento e la missione attuale della scuola* (19). Il tentativo di una

(19) F. CERRUTI, *Le idee di Don Bosco sull'educazione e sull'insegnamento e la missione attuale della scuola. Lettere due*, S. Benigno Canavese, tip. e libr. salesiana 1886, 48 p.

elaborazione sistematica venne fatto da Don Giulio Barberis, incaricato da Don Bosco stesso della formazione dei giovani chierici e perciò anche di una iniziazione alla pedagogia cristiana e salesiana. Don Barberis lasciò inediti ampi appunti intitolati *Pedagogia sacra*, utilizzati comunque da generazioni di chierici e di maestri salesiani. Nell'alone agiografico e pedagogico salesiano tra fine '800 e primo '900 si collocano anche scritti di natura didattica, pastorale e spirituale in italiano, in francese, in spagnolo e in altre lingue: basterà ricordare *Un aiuto all'educatore* (1902) di Don Ferdinando Maccono, scritti di Don Stefano Trione, lettere circolari di Don Rua, Don Albera, Don Rinaldi, libri di Don Pietro Ricaldone, articoli sul «Bollettino salesiano» e su altri periodici. Ma di questi farà cenno Don José Manuel Prellezo esponendo quanto attiene lo studio della pedagogia nella congregazione salesiana. Aggiungerò qualche mia impressione.

A me sembra che le ricerche e gli studi promananti dalla cerchia salesiana siano stati in sostanza fino al secondo dopoguerra estranei ai grandi dibattiti storiografici e all'evolversi delle scienze. Personaggi benemeriti e rispettabili, come Don Cerruti, Don Fascie, Don Ceria, dimostrano una buona preparazione umanistica; ma le loro conoscenze storiche e pedagogiche sono ancorate a modelli seicenteschi e settecenteschi, come Charles Rollin, o a pedagogisti ottocenteschi che si possono considerare minori o di retroguardia, come il Rayneri, Monfat, Dupanloup, Alessandro Teppe. Rispetto a opere coeve di storia, etnologia, sociologia, psicologia, antropologia gli scritti di salesiani sulla pedagogia di Don Bosco appaiono come di un altro mondo. I salesiani fanno senz'altro del sistema preventivo una rivelazione celeste che Don Bosco ebbe nel sogno dei nove anni; sogno, scrive Don Lemoyne, che si ripeté per ben diciotto anni sempre con nuove varianti rivelando le vicende presenti e future di Don Bosco e del suo oratorio. Si comprende che ai salesiani premeva sottolineare le ricchezze di doni soprannaturali che accompagnarono Don Bosco e che per loro erano una garanzia celeste a favore di quanto andavano facendo pur tra le critiche e le preoccupazioni degli stessi ambienti ecclesiastici (20).

(20) A me pare che se si eccettuano alcuni spunti di Cerruti, Barberis, Lemoyne, Costamagna, Lingueglia, Scaloni, Fascie, Caviglia, Borino, Ricaldone, Rodolfo Fierro, Argeo Mancini e pochi altri, non si ha, costruita da salesiani, una conte-

Non si trattò di limitatezza intellettuale, ma piuttosto di fattori strutturali e di congiunture storiche specifiche.

Le istituzioni educative salesiane germinarono e si svilupparono in Piemonte quando l'*humus* dello spiritualismo e del confessionnalismo cattolico passò da una congiuntura abbastanza favorevole a un'altra di crisi. Un po' semplificando si può dire che l'arrocamento dei salesiani nel tirocinio pratico, come forma di apprendimento del sistema educativo di Don Bosco, s'inquadra in quello di gran parte del cattolicesimo italiano entro l'alveo e le forme organizzative dell'opposizione e dell'intransigentismo.

C'è un divario cronologico e generazionale tra Don Bosco e i suoi figli spirituali. Quello che Don Bosco scriveva sulla ragione, la religione e l'amorevolezza come fondamenti del suo sistema preventivo aveva quale quadro di riferimento e motivo di suggestività l'insegnamento ufficiale a Torino di pedagogisti ed educatori come Ferrante Aporti (1792-1857), Giovanni Antonio Rayneri (1809-1867) e i loro colleghi e discepoli nel momento di maggior splendore della scuola pedagogica torinese. Quando invece Don Cerruti e Don Barberis scrissero i loro saggi e libri, l'insegnamento accademico italiano, compreso quello torinese, era sotto ben altro segno, ispirato ormai al positivismo e all'idealismo. Giuseppe Allievo (1830-1913), professore di pedagogia e antropologia all'università di Torino, poteva considerarsi un tardo epigono della scuola spiritualistica. Don Cerruti e gli altri migliori salesiani, impegnati com'erano in attività pratiche, volendo caratterizzare o sviluppare le idee educative di Don Bosco, finivano per attingere al Rayneri, ai suoi allievi, e ai suoi epigoni; s'irrigidivano in genere su posizioni apologetiche davanti alla pedagogia positivista; prendevano le distanze da una serie di scienze sul cui terreno immaginavano che si rischiasse lo scientismo negatore del cristianesimo o il modernismo teologico e filosofico.

D'altra parte la radiazione di discipline sacre, come la teologia e

stualizzazione storica del pensiero di Don Bosco rispondente per lo meno ai metodi della storiografia positivista, idealista e spiritualista coeva - né di nuclei pedagogici fondamentali (ragione, religione, amorevolezza), né di altri elementi (ad esempio, la distinzione dei ragazzi secondo l'indole «buona, ordinaria, difficile e cattiva»), che pure potevano suggerire una rilettura e un approfondimento alla luce di quanto, dopo Augusto Comte, Max Weber e altri, era stato acquisito in genere dalle scienze umane. Non è inutile riportare a questo punto i giudizi che gli ecclesiastici coevi, tra il 1860 e il 1920 circa, esprimevano sui salesiani nel loro centro originario del Piemonte. In uno dei processi apostolici per la beatificazione di Don Bosco nel

il diritto canonico, dagli ordinamenti universitari statali in Italia e in Francia aveva portato un ulteriore elemento di debolezza della cultura chiericale. Si ebbe per reazione o per compenso l'istituzione di facoltà teologiche pontificie e di liberi istituti cattolici d'insegnamento superiore. Ma a Torino, epicentro salesiano, la facoltà teologica torinese ebbe vita travagliata e stentata, mantenuta in piedi, senza molta convinzione e senza specifica preparazione dai prelati che si succedettero nella sede arcivescovile (anche il salesiano Don Piscetta fu chiamato a farvi la *lectio S. Thomae*: si era in epoca di neoscolastica). La debolezza degli studi ecclesiastici superiori a Torino si rifletté giocoforza sull'organizzazione degli studi e sulla stessa attitudine allo studio dei salesiani. Le giovani reclute, sempre più numerose, venivano inserite volentieri senz'altro nel tirocinio pratico e finivano per acquisire un certo senso di sufficienza popolare nei confronti degli studi più approfonditi.

Più che come il risultato di congiunture propizie, si fu portati a interpretare l'espansione e lo slancio salesiano come una tangibile benedizione celeste sulla vocazione di cui Don Bosco era stato il sognatore, il veggente e il maestro. Si era ben lontani dal collegare il proprio sviluppo a quello di opere simili, in tempi di espansione demografica, di scolarizzazione e di mutamenti sociali che allargavano gli spazi del tempo libero giovanile (scouts, gioventù di azione cattolica, gioventù operaia e via dicendo: in Inghilterra, in Francia, in Germania, in America...). Molti dei migliori salesiani si consumavano nella vita pratica. Lo sviluppo degli istituti educativi si accompagnò più con una formazione spirituale e disciplinare, che non con una riflessione scientifica soddisfacentemente aggiornata. Il modello di sviluppo dei salesiani si andò configurando ben diverso da quello, ad esempio, che distinse i gesuiti nel loro primo secolo di vita.

Uno studio storico comparato fra gesuiti e salesiani è ovviamente esposto a non poche forzature. Si tratta infatti di due istituzioni

1916 il canonico Giuseppe Allamano (1851-1926), ad esempio, nipote di Don Giuseppe Cafasso e a sua volta personaggio preminente tra il clero torinese, attestò: «Mentre io ero alunno dell'Oratorio, cioè dal 1862 al 1866 (...) i chierici convivevano giorno e notte con noi giovani (...). Nell'epoca posteriore alla mia uscita (...) udiva come generale nel clero torinese il lamento che la formazione degli alunni dell'Istituto salesiano fosse incompleta. Era notoria una deficienza di quella educazione propriamente detta ecclesiastica. Si sapeva che i chierici salesiani erano facilmente più applicati a studi classici che non a studi teologici...». Giudizi simili e identiche distinzioni fecero nelle loro testimonianze mons. Giambattista Bertagna

per certi aspetti con finalità affini (educazione giovanile, evangelizzazione...), ma con momenti e contesti originari tra loro troppo discosti nel tempo. Tuttavia ai fini di una certa concettualizzazione una rapida analisi comparativa può essere illuminante. Sviluppandosi nell'*humus* della cultura spagnola giunta al suo apogeo e attingendo al terreno fertile della scolastica moderna l'Ordine fondato e guidato da Ignazio di Loyola (1491c.-1556) poté subito esprimere personalità notevoli nel campo delle scienze sacre e profane. Nessun'opera teologica di salesiani è paragonabile per il contenuto in sé e per l'influsso vasto e prolungato a quelle di Gabriele Vázquez (1549-1604) e di Francesco Suárez (1548-1617), di Luis de Molina (1535-1600) e di Leonardo Lessio (1554-1623); nessun trattato dei salesiani Luigi Piscetta e Andrea Gennaro è paragonabile a quelli del Suárez o di Tommaso Sánchez (1550-1610); nessuna trattazione di controversia e nessun catechismo di salesiani hanno avuto la fortuna di quelli di Roberto Bellarmino (1542-1621); nessun salesiano ha teorizzato l'evangelizzazione di popoli con livelli culturali diversi così come il gesuita José de Acosta (1530-1600) nel suo *De procuranda Indorum salute* (1588); l'elenco di altre personalità che dà la *Imago primi saeculi* della Compagnia di Gesù potrebbe essere allungato con la menzione di autori spirituali: dallo stesso sant'Ignazio a Luis de La Puente, Jaime Alvarez de Paz e alla fioritura di spirituali gesuiti nel *grand siècle* francese.

L'efficacia educativa salesiana, non permeata da conoscenze scientifiche adeguate e debolmente ancorata a istituzioni di studio superiore (salesiane e non salesiane), portava con sé l'ipoteca del superamento e dell'esaurimento stesso della spinta espansiva, allorché sarebbero venute meno le congiunture sociali che avevano favorito lo sviluppo esplosivo delle Opere di Don Bosco fino al secondo dopoguerra. A comprenderlo con efficacia dopo Don Ceruti è stato in particolare Don Pietro Ricaldone. Alle sue capacità direttive, oltre che a congiunture favorevoli che sarebbe lungo

(1828-1905), già successore del Cafasso nel Convitto ecclesiastico torinese e poi vescovo ausiliare di Torino, e mons. Giovanni Battista Rossi (1852-1922), professore nei seminari vescovili di Bra e di Chieri, parroco di Castelnuovo d'Asti dal 1870, vescovo di Pinerolo dal 1894, promotore del monumento di Don Bosco eretto a Castelnuovo nel 1898. Sull'Allamano cf. Taurinen. beatificationis et canonizationis ven. servi Dei Ioannis Bosco... Positio super dubio: *An adducta contra ven. servum Dei obstent quominus in causa procedi possit ad ulteriora?*, Romae tip. Augustiniana 1921, p. 112 del Summarium ex officio.

evocare, si deve l'istituzionalizzazione definitiva dell'Università Pontificia Salesiana e il potenziamento articolato degli studi: dagli aspirantati ai noviziati, dagli studentati filosofici e teologici agli istituti superiori professionali per confratelli coadiutori. È un tessuto in parte smantellato, in parte rimodellato nel corso della ben nota crisi che ha travagliato gl'istituti religiosi, la Chiesa, la società intera negli anni '60 e '70.

In quest'epoca, con le contraddizioni e le remore che sono nella memoria di tutti, si sono avuti anche i germi di un approccio scientifico rinnovato degli studi su Don Bosco e sul suo sistema educativo.

3. VERSO UN RINNOVAMENTO: DA UNA LETTURA SPIRITUALISTICA E SOPRANNATURALE A UNA LETTURA SCIENTIFICA

Nel 1940 gli studentati salesiani con sede a Torino ottennero dalla S. Sede il riconoscimento di istituzione universitaria comprendente le tre facoltà di filosofia, teologia e diritto canonico. La denominazione di Pontificio Ateneo Salesiano (PAS) fu mutata in quella di Università Pontificia Salesiana (UPS) nel 1973, quando ormai l'istituzione era trasferita a Roma e l'Istituto Superiore di Pedagogia, esistente nell'ambito della facoltà di filosofia, era già stato riconosciuto come Facoltà di scienze dell'educazione.

Nel ventaglio di materie insegnate presso l'attuale Facoltà di scienze dell'educazione la scelta dei temi, il modo di affrontarli manifesta con evidenza la sensibilità propria di chi appartiene all'istituzione salesiana. Già nel periodo torinese si ebbero opere importanti e fondamentali. Tra queste spicca il libro di Don Pietro Braido, *Il sistema preventivo di Don Bosco* (1^a ediz. 1953), dove le esperienze educative, le idee pedagogiche e le istituzioni di Don Bosco sono viste nella loro articolazione sistematica e nella loro specificità, grazie anche al confronto persuasivo con opere consimili di educatori e pedagogisti coevi.

Oltre che l'Università Pontificia Salesiana, centri naturali di studio, di documentazione e di ricerca critica divennero vari studentati filosofici e teologici in Francia, in Belgio, in Germania e in alcune ispettorie salesiane dell'America latina. Molti di questi purtroppo ebbero vita precaria per l'alternarsi di docenti o durata

effimera per la crisi che subentrò e la estinzione che loro toccò. In compenso le Figlie di Maria Ausiliatrice organizzarono un loro Istituto di scienze religiose, riconosciuto poi come facoltà pontificia e con un promettente vivaio di studi salesiani.

Negli anni della seconda guerra mondiale cominciarono intanto a fermentare qua e là, soprattutto negli studentati, fra le giovani generazioni salesiane, interrogativi sulla credibilità e sul valore storico e documentario delle *Memorie biografiche* di Don Bosco: la monumentale opera in diciannove volumi, dovuta a Don Giambattista Lemoyne e ai suoi continuatori, Angelo Amadei ed Eugenio Ceria. Il primo volume era apparso in edizione estracommerciale nel 1898; il diciannovesimo, pubblicato nel 1939, chiudeva con l'apoteosi di Don Bosco proclamato santo da Pio XI tra una marea di folla nella pasqua 1934.

Don Lemoyne aveva cominciato a elaborare i suoi materiali sotto gli occhi e con l'assistenza di Don Bosco a Valdocco. Lavorando assiduamente fino alla morte (1916) riuscì a mettere insieme ben quarantacinque grossi volumi rilegati con suoi abbozzi e documenti originali. Avvedendosi di non riuscire a completare da solo l'intera opera, pubblicò - come ho già detto - una sorta di sintesi in due volumi che uscirono nel 1913. In quel che riuscì a pubblicare si trovano come delineati il poema e la «meraviglie» di Don Bosco, il prescelto da Dio, che cominciando dal nulla aveva fatto sorgere ospizi, chiese e oratori per migliaia e migliaia di giovani.

Tra il 1898 e lo scatenarsi della prima guerra mondiale, nel periodo del decollo industriale a Torino e di consolidamento degli stati nazionali anche in America latina, le *Memorie biografiche* costituivano come l'annuncio di un santo e di una serie di opere che la provvidenza aveva offerto ai nuovi bisogni spirituali e sociali.

Le *Memorie biografiche* già nei primi volumi erano costruite annalisticamente, con il riferimento continuo di testimonianze orali o scritte, e con la riproduzione in esteso di documenti. Don Lemoyne dimostrava una certa sensibilità ai principi metodologici che reggevano la storiografia positivista dell'epoca; dava nelle sue pagine l'illusione dell'oggettività, appunto con l'appello alle testimonianze e con la ricostruzione minuto per minuto di una successione di detti e di fatti.

Proprio su questo terreno, sia pure senza un serio retroterra di critica storica, le giovani generazioni salesiane attaccavano le *Me-*

memorie biografiche già nei primi anni del secondo conflitto mondiale. In una lettera, scritta al direttore dello studentato teologico di Bollengo nel 1953, il continuatore del Lemoyne, Don Eugenio Ceria, riproponeva una serie di sette osservazioni che gli erano state avanzate sette anni prima dallo studentato teologico di S. Benigno Canavese (poi trasferito a Bagnolo a causa della guerra) ⁽²¹⁾:

«1. Si dice che Don Lemoyne non sarebbe uno storico, ma un romanizzatore della storia.

2. Nelle *Memorie biografiche* ci sono troppi fatti che non reggono alla critica.

3. Don Bosco, anche nelle sue *Memorie*, ha per fini educativi, modificato e aggiunto secondo che conveniva alla sua tesi.

4. Ci sono contraddizioni, specie nei primi volumi.

5. Anche i volumi curati da Don Ceria non sono pienamente storici, ma encomiastici e laudativi.

6. Mancano nelle *Memorie biografiche* le ombre alla figura di Don Bosco e i legami con gli avvenimenti storici della nazione.

7. Lo stesso intervento di Don Bosco per la nomina dei vescovi, per il rilascio degli *exequatur*, per la conciliazione, non è sufficientemente suffragato da documenti di origine pubblica e dalle memorie degli uomini che vennero a contatto col nostro padre per questi affari».

Le risposte di Don Ceria erano una commossa arringa in difesa sua propria, di Don Angelo Amadei e di Don Lemoyne. Già qualche giovane salesiano si era permesso amichevolmente di avvicinare Don Lemoyne per segnalargli alcune «discrepanze» notate nelle *Memorie biografiche*. «All'udire ciò - scrive Don Ceria nella sua lettera - Don Lemoyne parve rannuvolarsi e dopo breve silenzio, serio serio, gli rispose: Sappi che io non scrivo a fantasia, ma non dico nulla che non sia ben provato da documenti o da testimonianze sicure». Don Ceria concludeva accortamente la sua lettera ammonendo implicitamente contro il diavolello della scienza che nelle *Memorie biografiche* da lui proseguite si diceva sognato da Don Bosco: un diavolello che aveva indicato al consesso dei suoi simili con quale mezzo rovinare la congregazione salesiana; ma esplicitamente Don Ceria richiamava un episodio affine della leggenda francescana: «Mi si permetta di esprimere un voto. S. Francesco di Assisi, quando i suoi frati cominciarono a frequentare le uni-

(21) La lettera, in data «Torino, 9-III-1953», fu fatta circolare in un fascioletto litografato di 14 pagine. Sui criteri di elaborazione delle *Memorie biografiche* Don Ceria aveva scritto nella prefazione del volume XVIII (Torino, SEI, 1937, p. 5-14).

versità di Bologna e di Parigi, allarmato esclamò: Parisi ha fatto dimenticare Assisi. Temeva il santo che la presunzione scientifica soffocasse l'umiltà evangelica. Accade talvolta di imbattersi in certuni che senza aver letto o avendo letto con molta superficialità le M.B., giudicano e condannano con una critica somigliante alla falsa scienza che secondo l'espressione dell'Apostolo, non edifica ma gonfia» (22).

Le parole del Ceria esprimevano un certo allarme e una certa tensione che si erano andati creando soprattutto a Torino e in Piemonte tra vecchi e giovani salesiani. Si poneva comunque urgente il problema di una revisione documentata radicale e sistematica sia delle *Memorie biografiche*, sia degli stessi scritti di Don Bosco, a partire da quelli che contenevano testimonianze autobiografiche, quali le *Memorie dell'Oratorio*, la *Vita* di Domenico Savio e quella di altri giovani che costituiscono come il frutto emblematico e il sigillo divino dell'opera educativa salesiana.

Meno si avvertì in quegli anni la grande importanza delle *Memorie biografiche* come vasto documento di una mentalità che nell'800 era fluttuante tra quella di cultura orale magico-sacrale e soprannaturalistica (da cui la massa dei giovani e Don Bosco stesso provenivano) e quella scientifica, quella cioè incline a ricercare nei fatti umanamente percepibili una spiegazione e un senso nell'ambito delle scienze umane.

In altre parole non si avvertiva pienamente che quella del Lemoine, del Ceria e dell'Amadei non era tanto una storia romanizzata, quanto una ricostruzione agiografica ravvicinabile a quelle di Lorenzo Surio o agli *Annales* di Luca Wadding, ormai aggiornati (o, se si vuole, contaminati) dalla cura, tipica della storiografia positivista, di riportare per intero testimonianze e documenti, a garanzia di oggettività e storicità. Ma identici a quelli del Surio e del Wadding rimanevano i presupposti che si esplicitavano nelle *Memorie biografiche*, il cui scopo sostanziale era quello d'indicare, attraverso documentate testimonianze e la narrazione dei fatti, che nell'operato di Don Bosco c'era il segno evidente e continuo di grazie divine straordinarie, al di sopra o contro le «leggi» della natura.

Nel campo della revisione storica e documentaria ai primi lavori occasionali di Don Jan Klein e Don Eugenio Valentini sono succe-

(22) Lettera di Don Ceria, p. 13.

dute le ricerche più sistematiche di Don Francis Desramaut, Don Pietro Stella, Don Pietro Braidò, Don Ramón Alberdi e altri ancora. Per cura di Don Desramaut si sono svolti annualmente colloqui internazionali salesiani su temi oscillanti tra revisione storica e proposta pastorale. Presso l'UPS è sorto il Centro Studi Don Bosco con una biblioteca che raccoglie, con i libri scritti e pubblicati da Don Bosco, quanto altro può lumeggiare la cultura entro cui l'esperienza vissuta di Don Bosco stesso si colloca. L'iniziativa più importante del Centro è la ristampa anastatica degli scritti a stampa di Don Bosco, ristampa che si spera di portare presto a compimento.

Un passo ulteriore è stato fatto con l'istituzione ufficiale nel 1982 dell'Istituto Storico Salesiano. In tal modo la congregazione maschile fondata da Don Bosco superava la fase di precarietà, che aveva caratterizzato gli anni di Don Alberto Caviglia, iniziatore sfortunato della collezione di *Opere edite e inedite* di Don Bosco, impostata con criteri discutibili e lasciata incompleta. L'ISS porta avanti ormai la pubblicazione della rivista dal titolo «Ricerche storiche salesiane» e quella di alcune collane di fonti e di studi.

La rilettura critica della vita vissuta di Don Bosco, e insieme dell'immagine che di lui si è creata nel corso della storia, portata sul terreno delle dottrine pedagogiche potrebbe indurre a non cercare tanto l'originalità di un sistema, quanto la sensibilità di Don Bosco a nuclei dottrinali di notevole pregnanza operativa. Don Bosco non sarebbe da immaginare come l'organizzatore teorico di un gran sistema pedagogico; non scrisse libri paragonabili, nella forma e nei contenuti, a quelli di un Pestalozzi o di un Herbart (ch'egli del resto non conobbe direttamente, né mai citò); si mosse sulla base di formulazioni di pratica pastorale o di teorie pedagogiche che gli venivano suggerite dalla viva esperienza torinese e piemontese. Alla ricerca insistita dell'originalità di Don Bosco nelle sfere della pedagogia, bisognerebbe forse sostituire quella sulla ricchezza potenziale delle intuizioni dalle quali si mosse nel corso delle sue esperienze di educatore, fondatore e organizzatore.

Anche solo attraverso il lavoro apparentemente asettico di edizione di testi di Don Bosco si finisce per avere, sempre più a portata di mano, la documentazione che fa vedere in Don Bosco un prete che sta in una fascia di cultura ecclesiastica radicata saldamente agli elementi essenziali della catechesi, ma disancorata da molte

scienze umane in progresso a quei tempi: dalla matematica alla statistica, dall'economia alla politica, dalla filosofia alla storia; nemmeno ci si interessava a Valdocco di scienze come la filologia e la critica testuale, che pure avrebbero permesso di dialogare sia in termini di fede che in termini di scienze umane sulla Bibbia, cioè su quella serie di testi che da millenni fondavano e impregnavano la cultura occidentale.

Non solo Don Lemoyne, ma già lo stesso Don Bosco si colloca nella fascia di cultura ecclesiastica tendenzialmente soprannaturalistica, incline a vedere interventi prodigiosi e doni straordinari (con presupposti di una teologia semitradizionalista assimilata in seminario); là dove altri ecclesiastici, come Lorenzo Gastaldi o Giuseppe Ghiringhella e preti torinesi laureatisi all'università, erano inclini a non pronunziarsi e a preferire piuttosto una presentazione apologetica e sistematica delle verità della fede.

In definitiva l'area di cultura ecclesiastica entro cui si colloca Don Bosco permette di misurare con più persuasività l'insieme di opere da lui cominciate effettivamente quasi dal nulla in un borgo rurale. Gli elementi ch'erano in gioco nello sviluppo delle sue opere sono da cogliere attentamente nei nessi che si erano andati creando tra il mondo agrario, per lo più analfabeta e di cristianesimo soprannaturalista magico-sacrale, e quello urbano, imperniato nella cultura razionale del libro e proiettato verso trasformazioni profonde di natura politica e sociale. Don Bosco è di un'epoca che fu: ⁽²³⁾ è uno dei personaggi che mediando con successo comportamenti, istanze e strategie favorì l'assorbimento (e per molti versi la destrutturazione senza residui) della cultura agraria arcaica di antico regime nella cultura moderna imperniata sui progressi rapidi delle tecnologie sempre più avanzate.

Il prendere le distanze dal suo mondo mentale contingente è forse il modo più corretto per continuarne lo spirito, non procedendo a tentoni con iniziative occasionali, con mistificazioni e con l'alea dell'esperimento azzardato.

(23) Parole suggerite da saggi che stanno tra demografia storica e storia sociale: P. LASLETT, *The World we have lost*, London, Cambridge University Press, 1971 (trad. ital., Milano, Jaca Book 1979); J. T. KIRBY, *Rural World lost. The American South (1920-1960)*, Baton Rouge, Louisiana State University Press, 1987.

2.

LO STUDIO DELLA PEDAGOGIA NELLA CONGREGAZIONE SALESIANA: alcuni momenti rilevanti (1874-1941)

José Manuel Prellezo

Il tema si presenta piuttosto vasto e complesso. Nella presente relazione si è cercato di individuare alcuni momenti, aspetti, problemi e nomi significativi. La documentazione e gli appunti raccolti possono offrire - spero - qualche utilità per una prima approssimazione a un capitolo non irrilevante della storia della congregazione salesiana, in parte ancora da esplorare. Abbonderò nella trascrizione di testi non facilmente accessibili.

Il mio intervento si articolerà nei seguenti punti: 1. Don Bosco e lo studio della pedagogia. 2. I primi salesiani e la pedagogia. 3. Progressiva consapevolezza di una eredità: il sistema preventivo. 4. Momenti e modalità della formazione pedagogica dei salesiani. 5. Primi contributi dei salesiani agli studi pedagogici. 6. Sintesi e considerazioni finali.

1. DON BOSCO E LO STUDIO DELLA PEDAGOGIA

Evidentemente, non è il caso di riprendere la questione: Don Bosco pedagogista? Don Bosco educatore? Essa è ormai sufficientemente chiarita. Può essere interessante però aprire il discorso sullo studio della pedagogia nella Congregazione salesiana cercando di precisare il pensiero del Fondatore su tale argomento. E prima ancora, cercando di fare qualche cenno sulla sua «formazione pedagogica».

1.1. «Formazione pedagogica» di Don Bosco

Nel volume: *Esperienze di pedagogia cristiana nella storia* (1981), il curatore, Pietro Braidò, dedica un interessante capitolo a esaminare precisamente la «formazione pedagogica» di Don Bo-

sco. Riporto le affermazioni più significative, aggiungendo qualche altro dato.

«Nella sintesi pedagogica vitale e riflessa di Don Bosco si può agevolmente riscontrare, la confluenza di disparate esperienze culturali. [...] In essa si radicano alcuni tratti tipici della sua futura personalità di sacerdote amico dei giovani, pastore ed educatore» (1).

In tale prospettiva unitaria, acquistano rilievo alcuni fatti: 1) la «prima educatrice e maestra di pedagogia di Don Bosco è la madre, Margherita Occhiena», la cui «massima cura fu di istruire i suoi figli nella religione, avviarli all'ubbidienza ed occuparli in cose compatibili a quell'età» (2); 2) nel Convitto torinese Don Bosco, sacerdote, trova in Don Cafasso «il suo Maestro non solo di morale, ma anche di spiritualità e di vita, che lo orienta ad attività tipiche dell'impegno educativo: prigionieri, giovani carcerati e corrigendi, catechismi quaresimali con particolare interesse per i giovani emigrati provenienti dalla campagna e dalla montagna»; 3) contemporaneamente si riscontrano in Don Bosco «affinità» con «figure della 'riforma' cattolica di spiccato orientamento pastorale-educativo». In particolare, Carlo Borromeo, Filippo Neri, Francesco di Sales, Vincenzo di Paoli... Da cui sicuramente ha ricevuto stimoli e suggestioni (3).

Anche Pietro Stella fa notare che «nel primo '800 l'incontro con Carlo Borromeo e Francesco di Sales era obbligato per ogni seminarista, perciò anche per Don Bosco. Il passaggio a Torino nel Convitto ecclesiastico e poi nell'ambito delle opere della Barolo contribuì a far maturare in lui una sorta di predilezione e il trapasso da un Francesco di Sales modello di pastore a un Francesco di Sales patrono e modello di educatori» (4). (E questa sarebbe l'accentuazione originale di Don Bosco).

Sono, d'altra parte, ben documentati i rapporti di Don Bosco con le esperienze degli «Oratori» e altre istituzioni e iniziative contemporanee. Egli stesso nel «Bibliofilo cattolico o Bollettino Sale-

(1) P. BRAIDO (ed.), *Esperienze di pedagogia cristiana nella storia*, vol. II, Roma, LAS, 1981, p. 302.

(2) G. BOSCO, *Memorie dell'Oratorio di S. Francesco di Sales*. Dal 1815 al 1855, a cura di E. Ceria, Torino, SEI, 1946, p. 21.

(3) Cfr. BRAIDO (ed.), *Esperienze*, pp. 303-307.

(4) P. STELLA, «Don Bosco e S. Francesco di Sales: incontro fortuito o identità spirituale?», in: A. BRIX et al., *San Francesco di Sales e i Salesiani di Don Bosco* a cura di J. Picca e J. Strus, Roma, LAS, 1986, p. 157.

siano Mensile» del 1877 scrive: «Si ritenga però che il Regolamento di questi Oratori non è altro che una raccolta di osservazioni, precetti e massime che parecchi anni di studio e di esperienza (1841-1855) hanno suggerito. Si fecero viaggi, si visitarono collegi, istituti penitenziari, ricoveri di carità, di mendicizia, si studiarono le loro istituzioni, si tennero conferenze coi più accreditati educatori. Tutto si raccolse e si fece tesoro di quanto pareva giovare allo scopo. Messa ogni cosa in ordine, ne risultò il breve Regolamento che da 25 anni si usa negli Oratori festivi, nelle scuole domenicali, serali ed anche feriali fino a tanto che gli Oratori rimasero localizzati in diversi quartieri di Torino» (5).

Queste e altre affermazioni offrono base sufficiente per parlare di «Don Bosco studioso di educazione o di pedagogia»?

Uno dei più noti scrittori salesiani, don Alberto Caviglia, non esita a rispondere affermativamente. Parlando dei contatti con i Fratelli delle Scuole Cristiane, scrive che Don Bosco «li studiò a fondo, e precisamente ne studiò i metodi scolastici, che sono per essi lo strumento primario del bene che si propongono» (6).

Nella «Nota preliminare» all'edizione della *Storia ecclesiastica* di Don Bosco, Caviglia ripete lo stesso punto di vista, ma non documenta la sua tesi. E sicuramente riuscirebbe difficile documentarla. Infatti, sono poco chiare le «dipendenze letterarie» dall'esperienza educativa e pedagogica dei Fratelli delle Scuole Cristiane, anche se «non è improbabile che Don Bosco abbia letto direttamente qualcosa del patrimonio spirituale e pedagogico dei Fratelli. Colpiscono, per esempio, forti consonanze di idee e di accenti offerti dall'opuscolo *Le dodici virtù di un buon maestro accennate dall'Ab. De la Salle, istitutore dei Fratelli delle scuole cristiane spiegate dal R.F. Agatone Superiore Generale del suddetto Istituto*, libro classico nella tradizione Lasalliana e che Don Bosco facilmente poté leggere nell'edizione torinese di Marietti del 1835» (7).

(Nel volumetto si raccomanda, per esempio, la «mansuetudine e dolcezza» incarnata nella figura di San Francesco di Sales; si chiede che il maestro manifesti «una bontà uguale verso tutti sen-

(5) *Storia dei cooperatori salesiani*, in «Cattolico o Bollettino Salesiano Mensuale» 1 (1877) 1.

(6) A. CAVIGLIA, *Don Bosco nella scuola*, in «Bollettino Salesiano» 53 (1929) 179.

(7) BRAIDO (ed.), *Esperienze*, p. 310.

za eccezioni, senza predilezioni e senza attenzione particolare verso qualcuno»; si parla di «prevenire» le manchevolezze...).

Nel periodo in cui Don Bosco inizia la sua opera assistenziale e educativa (attorno agli anni '40), l'ambiente pedagogico piemontese, fino a quel momento molto povero, cambia notevolmente. Si è potuto scrivere che dal «1844 in nessuna regione d'Italia, quanto in Piemonte, il problema educativo è affrontato con tanta consapevole risolutezza, non solo quale problema pedagogico, ma altresì quale problema politico» (8).

Intervengono alcuni fattori decisivi: nel 1844, Ferrante Aporti fu chiamato a Torino per tenere un corso di lezioni di Metodica, che produssero grande impatto. Nel 1845 apparve il primo numero della vivace e informata rivista «L'Educatore Primario». In essa collaborarono i migliori esperti italiani di ispirazione cristiana: Rayneri, Rosmini, Tommaseo, Troya, Aporti...

Probabilmente Don Bosco ebbe tra le mani questa rivista. Nella seconda edizione della *Storia sacra ad uso delle scuole* (1853) cita esplicitamente la pubblicazione. E lo fa nel momento in cui dice che ha introdotto nel suo manuale varie illustrazioni, d'accordo con gli orientamenti di «saggi maestri» secondo i quali la storia sacra deve essere insegnata con l'aiuto di mappe e quadri che rappresentino i fatti più importanti. Si tratta del noto metodo intuitivo pestalozziano divulgato in Italia da Aporti con il nome di metodo «dimostrativo» (9).

Lesse, Don Bosco, direttamente gli scritti aportiani? Sappiamo che la sintesi delle lezioni di metodica furono pubblicate ne «L'Educatore Primario». L'esame dei contenuti mette in risalto certe affinità con temi che costituiscono punti caratterizzanti del «sistema preventivo». Per esempio, sull'importanza di accattivarsi l'affetto del bambino; necessità di impartire l'insegnamento in maniera semplice e chiara; preoccupazione per gli allievi ritardati... Anche Aporti invita a fare uso della «amorevolezza» secondo l'esempio di Cristo, dice che il maestro deve rivestirsi di «sentimenti profondamente paterni», e che l'abilità di questo non

(8) A. GAMBARO, *Movimento pedagogico piemontese nella prima metà del secolo XIX*, in «Salesianum» 12 (1950) 221.

(9) Cf. G. BOSCO, *Scritti pedagogici e spirituali*, a cura di J. Borrego, P. Braidò, A. Ferreira da Silva, F. Motto, J.M. Prellezo, Roma, LAS, 1987, 31-34.

sta tanto nel saper castigare gli errori «quanto nel saperli prevenire» (10).

Prima di parlare di eventuali influssi particolari, è utile tener conto del parere di Don Bosco sul pensiero pedagogico e, in generale, sull'opera di questo pedagogista. Negli atti del processo informativo, troviamo questa testimonianza di uno dei suoi primi collaboratori, don Francesco Cerruti. Don Bosco stesso gli avrebbe detto un giorno: «Vuoi sapere chi e che cosa fosse davvero Aporti? Col consenso, anzi per incarico di Monsignor Fransoni io sono stato a sentirlo all'Università, quando faceva le sue lezioni di metodica. Una volta ad esempio, sentii da lui dire: 'Il Verbo di Dio è una Verità eterna', così che si poteva poco comprendere che parlasse di Gesù Cristo, Dio e uomo. Un'altra volta esclamò: — 'Ma perchè parlare ai bambini dell'inferno? Sono cose che fanno paura, non vanno bene all'educazione'. Mi recai ad informarne Monsignore Fransoni, il quale mi disse: — 'Ora basta, non andate più a sentirlo', e da quel momento non vi andai più. Ma tu ricordati bene, che una delle più grandi magagne della pedagogia moderna è quella di non volere, che nell'educazione, si parli delle massime eterne e soprattutto della morte e dell'inferno» (11). «D. Bosco - racconta ancora Cerruti - disse a me un giorno: — 'Ricordati bene: guardati da Rosmini in filosofia e da Aporti in pedagogia'. Altra volta poi mi disse: — 'Quando si tratta di Rosmini, parla bene della persona, ma fuggine le idee e le dottrine'» (12).

Il Fondatore della Congregazione Salesiana condivise le «riserve» se non i «sospetti» diffusi in certi ambienti ecclesiastici nei confronti delle idee «liberali» di questi due autori, che oggi ci appaiono sotto una luce molto diversa. Ma tali riserve non impedirono la stima e i contatti personali. Anzi, in qualche documento firmato da Don Bosco si adduce l'autorità del pensiero dell'educazione cremonese. Nel 1863, in lettera al Provveditore agli Studi di Torino, rispondendo alle critiche fatte alla sua *Storia d'Italia*, in particolare di non avere raccontato alcune «azioni biasimevoli» del Duca di Parma e di altri personaggi, scrive l'estensore: «ho ciò

(10) F. APORTI, *Scritti pedagogici editi e inediti*, vol. II, a cura di A. Gambaro, Torino, Edizioni Chiantore, 1945, p. 44.

(11) ASC 161.17 *Deposizioni al processo ordinario di beatificazione Don Bosco. Cerruti*, fol. 106.

(12) *Ibid.*, fol. 48.

fatto per secondare il principio stabilito dai celebri educatori Girard ed Aporti, i quali raccomandano di tacere nei libri destinati ai fanciulli tutto quello che può cagionare sinistra impressione nelle tenere e mobili menti dei Giovanetti» (13).

Negli anni burrascosi del decreto di chiusura delle scuole di Valdocco (1879), il Fondatore ebbe occasione di leggere un opuscolo sulla libertà d'insegnamento di G. Allievo (*La legge Casati e l'insegnamento privato secondario*), pubblicato dalla Tipografia Salesiana di Torino. Nel suo ricorso al Re Umberto I (MB 14, 752), Don Bosco utilizza alcuni degli argomenti del professore di pedagogia dell'Università di Torino e fa riferimento esplicito alla fonte usata. Inoltre vi si trovano riprodotte espressioni prese dalle lettere di Allievo a don Durando (14).

Tutti questi elementi non giustificano tuttavia la conclusione di don Caviglia sui rapporti di Don Bosco con il contesto pedagogico della seconda metà del s. XIX: «Don Bosco seguì quel movimento con interesse, direi con bramosia d'imparare appunto il metodo d'impartire le cognizioni ai giovanetti» (15).

Allo stato attuale degli studi, si può invece assumere senz'altro la conclusione di don Braidò: «Un contatto impegnativo di Don Bosco con la pedagogia scientifica ufficiale, accademica, non sembra essersi mai seriamente verificato, anche se reali furono le relazioni, perfino di cordialità e di amicizia, con alcuni teorici della pedagogia contemporanei, come A. Rosmini, G.A. Rayneri, G. Allievo (gli ultimi due cattedratici di tale scienza nell'Università di Torino: 1847-1867; 1868-1911)» (16).

1.2. Don Bosco e lo studio della pedagogia da parte dei suoi collaboratori

Il Fondatore dei Salesiani non ha creato un seminario o istituto per la formazione dei maestri e degli educatori (sacerdoti, chierici, coadiutori) della sua Congregazione religiosa dedicata all'educa-

(13) *Epistolario di San Giovanni Bosco*, vol. I, a cura di E. Ceria, Torino, SEI, 1955, pp. 273-274.

(14) ASC 272 *Durando Corrispondenza*. Cf. MB 14, 744-754; G. ALLIEVO, *La legge Casati e l'insegnamento privato secondario*, Torino, Tipografia Salesiana, 1879.

(15) CAVIGLIA, *Don Bosco*, p. 179.

(16) BRAIDO (ed.), *Esperienze*, p. 313.

zione dei giovani poveri. «Ma due fatti - scrive P. Braido - possono apparire significativi ai fini della preparazione pedagogica specifica degli educatori salesiani e delle Suore. Il primo è l'essere cresciuti e maturati fin dall'adolescenza (e tal volta anche prima) nell'atmosfera plasmatrice dell'una o dell'altra istituzione educativa [...]. Inoltre, è importante per Don Bosco uno specifico *tirocinio pedagogico* dei giovani educatori. Nel cap. XIV delle *Costituzioni (Del maestro dei novizi e della loro direzione)*, redatto e presentato a Roma per l'approvazione definitiva nel 1874, veniva inclusa questa prescrizione: 'Poichè il fine della Congregazione è di istruire nella scienza e nella religione i giovani soprattutto, e più poveri in mezzo ai pericoli del mondo, guidarli nella via della salvezza, tutti in questa seconda fase di formazione dovranno esercitarsi seriamente nello studio, nelle scuole diurne e serali, nel fare la catechesi ai fanciulli, e nel prestare assistenza nei casi più difficili...' (art. 8)» (17).

Del tirocinio pedagogico e di altre modalità di formazione si parlerà in un altro punto. Prima di farlo, possiamo domandarci (e non solo per legittima curiosità): Cosa pensava Don Bosco, in particolare, sullo studio della pedagogia da parte dei suoi collaboratori e figli?

a) Testimonianza di don Barberis:

Don Giulio Barberis (1847-1927), primo maestro dei novizi salesiani, afferma nella presentazione dei suoi *Appunti di pedagogia sacra*: «Il nostro indimenticabile fondatore e padre D. Giovanni Bosco non ebbe altro che gli stesse più a cuore quanto l'educar bene i giovanetti che la divina Provvidenza gli mandava, e vedendo che non poteva far tutto da sè, cercò ogni modo per procurarsi dei cooperatori in questa sant'opera, e di dare regole, affinchè anche

(17) *Ibid.*, p. 399. Nel 1874, Don Bosco scriveva: «Questa Società nella sua costituzione presentando basi alquanto diverse da quelle delle Congregazioni già esistenti, sono stato richiesto a dare molti schiarimenti a Monsign. Svegliati, al Card. Quaglia, allo stesso Santo Padre» (*Cenno storico sulla Congregazione di S. Francesco di Sales e relativi schiarimenti*), Roma, Tipografia Poliglotta della S.C. di Propaganda, 1874, p. 10. Sul Noviziato precisava: «In questo tempo i Novizi sono occupati anche a fare il Catechismo ogni qualvolta ne sia bisogno, ad assistere i fanciulli dello Stabilimento, e talora anche a fare qualche scuola diurna e serale, a preparare i più ignoranti alla cresima, alla Comunione, a servire la santa Messa e simili. In ciò consiste la parte più importante della prova. Chi non avesse attitudine a questo genere di occupazioni, non sarebbe accettato nella Congregazione» (*Ibid.*, 12-13).

noi potessimo ben riuscire in cosa tanto difficile. Nel 1874 poi, quando la nostra pia Società fu approvata definitivamente dalla Santa Sede, dispose che tutti i suoi chierici ascritti avessero una scuola apposita, in cui si spiegassero quei principi educativi, che potessero in seguito aiutarli ad ottenere buoni risultati tra i loro allievi. Volle che essa fosse intitolata *Scuola di Pedagogia Sacra*; ed egli medesimo, il buon padre, volle dare, al primo maestro a ciò stabilito, istruzioni speciali, acciò questa scuola avesse ad ottenere lo scopo per cui era stabilita. *L'educazione*, soggiungeva spesso, è *la grande arte di formare uomini*» (18).

Nella 2^a ed. (1903) don Barberis, anche primo titolare della scuola di pedagogia, aggiunge una precisazione importante: dopo aver scritto - come nel 1897 - che la scuola era fatta senza testo determinato, dice che esponeva «le cose più importanti, che aveva imparato da D. Bosco medesimo e dai libri da lui suggeriti». In concreto, per redigere i suoi *Appunti*, si servì, «oltre che dalla viva voce di D. Bosco», degli scritti di Rayneri, Allievo, Franchi, Monfat, Dupanloup e altri «provati autori» (19).

Nelle sue «cronachette», lo stesso don Barberis registra un colloquio avuto nell'ottobre 1876 a Lanzo: «Riguardo alla Pedagogia, io - parla Don Bosco - desidero molto che sia uno studio fatto apposta per noi: sia ad esempio intitolato: *Il maestro, l'assistente salesiano*. Un capo dirà come deve comportarsi l'assistente in dormitorio, un altro l'assistente di passeggiata, l'assistente di chiesa ecc. Vi si dichiara come debba comportarsi il maestro Salesiano per riguardo alla puntualità nel trovarsi in classe, riguardo la disciplina, riguardo a premi, ai castighi ecc. Queste cose si hanno da insegnare in modo che servano di libro di testo per noi» (20).

Molti anni più tardi, nel convegno degli ispettori europei tenuto nel 1915, don Barberis, allora catechista generale, insisterà che «D. Bosco voleva che nelle Case di formazione, di Noviziato soprattutto, vi fosse scuola di pedagogia sacra» (21).

(18) G. BARBERIS, *Appunti di pedagogia sacra* esposti agli ascritti della Società di S. Francesco di Sales, Torino, Litografia Salesiana, 1897, pp. 3-4.

(19) G. BARBERIS, *Appunti di pedagogia sacra...*, Torino, Litografia Salesiana, 1903, p. 4.

(20) Cit. da A. BARBERIS, *Don Giulio Barberis*. Cenni biografici e memorie, San Benigno Canavese, Scuola Tip. Don Bosco, 1932, p. 79.

(21) ASC 0596 *Convegni Ispettori*, fol. 11.

b) *Deliberazioni dei Capitoli Generali presieduti da Don Bosco*

• ICG (1877): «Nella scuola di Pedagogia Sacra, che è stabilita tra noi per tutti i chierici di prima filosofia, si facciano leggere più volte e si spieghino le norme da seguirsi dai maestri e dagli assistenti» (II, art. 7).

Il tema della formazione pedagogica dei soci salesiani era stato affrontato efficacemente in un intervento di Don Bosco: «Nelle prime Conferenze si era anche deciso che qualcuno dei Confratelli formulasse un trattatello di precetti d'eloquenza Sacra da farsi studiare nelle scuole di teologia. Ora si trattò di stabilire il chi sarà l'uomo. Si stabilì che D. Bonetti stesso vedesse nel corso dell'anno di redigerlo. Ma bisogna, soggiunse D. Bosco, che questo trattatello di precetti non riguardi esclusivamente la predicazione da farsi ai giovani: sì bene anche l'educazione, che ai giovani si deve dare. Incarnare in esso il nostro sistema di educazione preventivo ed insistere che l'educazione deve tutta essere fondata su quello. Deve essere cioè l'amore che attira i giovani a fare il bene per mezzo di una continua sorveglianza e direzione; non la punizione sistematica delle mancanze la quale per lo più attira sull'educatore l'odio del giovane per fin che vive» (22).

In questo ICG si affronta pure un argomento non lontano dal nostro tema, che ricorrerà sovente nei documenti e nelle preoccupazioni dei responsabili della Congregazione: urgenza dei titoli di studio legali: «Quelli che sono reputati idonei siano inviati a subire qualche esame onde avere le patenti che le leggi richiedono da chi vuole darsi all'insegnamento» (23).

Nella prospettiva in cui ci siamo collocati, non è priva di interesse un'altra deliberazione: «Per regola generale, i libri di testo siano scritti o corretti dai nostri soci» (24).

• CG (1880): Si ripete letteralmente l'art. 7 del ICG. E si aggiunge: «Nessun maestro sia messo in classe ad insegnare, se prima non ha letto e compreso il regolamento della casa nella parte che lo riguarda».

E, di nuovo, l'argomento a cui mi sono riferito un momento fa: «Atteso il bisogno di maestri elementari, gli studenti di filosofia

(22) M. VERHULST, *I verbali del primo capitolo generale salesiano (1877)*. Edizione critica, Roma, UPS, 1980, p. 300 (tesi di Dottorato inedita).

(23) *Deliberazioni del capitolo generale della Pia Società Salesiana* tenuto in Lanzo Torinese nel settembre 1877, Torino, Tipografia e Libreria Salesiana, 1878, p. 5.

(24) *Ibid.*, p. 10.

siano preparati a sostenere gli esami magistrali» (25).

Riguardo agli «studi ecclesiastici» si mette in luce un punto centrale: «Essendo scopo principale della Congregazione il catechizzare i fanciulli e istruire il popolo, si raccomanda ai chierici ed ai giovani sacerdoti la lettura e lo studio di autori di catechismo ragionato sulle norme del catechismo Romano».

Per «il modo di fare i catechismi» è consigliato il *Metodo generale del Catechismo* di Mons. Dupanloup.

La motivazione precisa perchè il Salesiano «attenda seriamente agli studi», è espressa in forma di domanda nel documento capitolare finale: «Se a tutti è necessario il sapere, quanto più è necessario a noi che per nostra vocazione siamo preposti all'insegnamento e all'educazione?» (26).

• Nelle *Deliberazioni* del terzo e quarto Capitolo generale (1883, 1886: gli ultimi durante la vita di Don Bosco) non ho trovato particolari riferimenti espliciti allo studio della pedagogia. Nel paragrafo 2 («Dei giovani artigiani») si ricordano alcune norme e orientamenti per ottenere «una buona educazione religiosomorale» (27).

2. I PRIMI SALESIANI E LA PEDAGOGIA

Tra i primi collaboratori di Don Bosco, si trovano alcuni (non molti per la verità) che hanno avuto un «contatto impegnativo con la pedagogia scientifica ufficiale». Il più autorevole: Francesco Cerruti, laureato in Lettere, che frequentò all'Università di Torino le lezioni di Pedagogia e Antropologia del prof. G. Rayneri. Il fatto è ben documentato (28).

Anche don Giulio Barberis dedicò una seria attenzione allo studio di questa materia; e, secondo alcune testimonianze, a livello universitario. Don Pietro Ricaldone, in una conferenza tenuta il

(25) *Deliberazioni del secondo capitolo generale della Congregazione salesiana*, Torino, Tipografia Salesiana, 1882, p. 70.

(26) ASC 04 *Capitolo generale II 1880 Verbali*, fol. 19.

(27) Cf. *Deliberazioni del terzo e quarto capitolo generale della Pia Società Salesiana* tenuti a Valsalice nel settembre 1883-86, S. Benigno Canavese, Tipografia Salesiana, 1887, p. 18-21.

(28) ASC 272 *Cerruti Documenti personali e testimonianze*.

22 giugno 1949 al Pontificio Ateneo di Torino, disse: «Nel 1864 D. Barberis figlio prediletto di D. Bosco, frequentava la Univ. di Torino, che era forse la migliore in pedagogia e non solo di Italia ma anche di Europa. Sovente D. Barberis parlava con D. Bosco col quale scambiava le impressioni avute nell'Università e ne riceveva sapienti precisazioni in materia pedagogica» (29).

Nel libro *Don Bosco educatore*, don Ricaldone insiste di nuovo sulla «accurata preparazione intellettuale» di Don Giulio Barberis, «ottenuta frequentando la facoltà teologica ed anche i corsi di pedagogia all'Università di Torino» (30).

Nelle citate «cronachette», altre notizie contribuiscono a fare luce sul punto che si sta cercando di illustrare. Scrive il primo maestro dei Novizi: «Alle 2 il Sig. D. Bosco venne a visitare il dormitorio [...]. Io mi servii dell'occasione per fargli osservare che avevo una piccola scansia con libri. — Sono tutti, dissi, di cose che appartengono al mio ufficio, cioè libri di ascetica o di pedagogia» (31).

Anche se non sembra facile documentare la formazione pedagogica universitaria di don Barberis, i due stretti collaboratori di Don Bosco nell'ambito della formazione salesiana e della scuola - Francesco Cerruti e Giulio Barberis - meritano una attenzione particolare, trattando dell'argomento a cui ci stiamo interessando. Meno chiaro appare invece l'impegno dedicato allo studio dei problemi pedagogici da parte di un altro grande collaboratore della prima ora: Giovanni Cagliari. Una lettera indirizzata a lui ci offre almeno un nuovo elemento per conoscere la mente di Don Bosco sull'argomento. Scrive infatti il 23 luglio 1856:

«Car.mo Cagliari,

Anch'io desidero che ti occupi del piano e dell'organo; ma siccome la scuola di metodo è quasi tutta conforme agli studi filosofici, cui attendi, di più essendo cosa solamente di un paio di mesi, desidero che tu preferisca la metodica, spendendo nel piano, quel tempo che ora potrai, al cui difetto supplirai dopo l'esame» (32).

(29) Archivio FSE *Documenti dei Superiori*.

(30) P. RICALDONE, *Don Bosco educatore*, vol. I, Colle Don Bosco, LDC, 1951 p. 90.

(31) A. BARBERIS, *Don Giulio*, p. 62.

(32) *Epistolario*, vol. I, p. 131.

Oltre a questi rapidi accenni allo studio, diciamo, «accademico», interessa pure far notare un altro fatto: in situazioni particolarmente delicate dal punto di vista disciplinare e educativo, i salesiani di Valdocco non solo consultano l'opuscolo sul sistema preventivo («il nostro sistema») e il regolamento, ma leggono anche altri libri di carattere pedagogico. È ormai abbastanza noto che, nel periodo 1882-1884, l'Oratorio di Valdocco conobbe momenti difficili. Nei verbali della adunanza o conferenza tenuta il 27 giugno 1882 dal personale della casa, è registrata la affermazione che i «giovani non hanno buono spirito, sono insubordinati»⁽³³⁾. Come uno dei fattori che hanno provocato tale situazione, è indicata la mancanza di unità di direzione. L'argomento fu oggetto di riflessione e di dialogo nei successivi incontri. Alla «gran conferenza» del 16 novembre presero parte tutti, sacerdoti, maestri e chierici assistenti: 35 ca. In essa furono lette e commentate alcune pagine di un'opera del pedagogista francese A. Monfat (1820-1898) (*Pratica dell'educazione cristiana*, 1879), dedicate all'esame della «disciplina tra gli educatori». In questa occasione, il verbale precisa che era presente anche Don Bosco. Nell'adunanza dell'8 marzo 1883, per trovare orientamenti sul problema della disciplina, fu letto un capitolo degli *Avvertimenti per gli educatori ecclesiastici della gioventù* (1868) del barnabita Alessandro Teppa (1806-1871). L'adunanza si chiuse con una esortazione ad attenersi allo spirito di Don Bosco e del P. Teppa: due «modelli sperimentati nell'educazione della gioventù». Il giorno seguente i Salesiani di Valdocco ebbero una nuova riunione. Il punto centrale all'ordine del giorno: «Trovare il perchè, che i giovani ci temono più di quello che ci amano». Su tale «importante argomento» - scrive l'estensore del verbale - si discusse «circa due ore» senza trovarne la «vera causa». Si sentì allora il bisogno di poter disporre di un libro che servisse come guida e orientamento. Fu deciso di provvedere per ciascuno un esemplare dell'opera citata del P. Teppa (*Avvertimenti...*), che fu distribuita nella riunione del mese di aprile del 1883. Si tratta di un volumetto di carattere pratico, usato e raccomandato dallo stesso Don Bosco, come si deduce da alcune delle sue lettere⁽³⁴⁾.

(33) ASC 38 *Torino Oratorio S. Francesco di Sales Adunanze del capitolo della casa ottobre 1877 - genn. 1884*, fol. 52.

(34) *Epistolario*, vol. II, p. 4.

Si affrontano nell'opera di Teppa temi come questi: centralità dell'amore nell'educazione, amorevolezza nel tratto coi giovani, esigenza di conoscere le inclinazioni di ciascun ragazzo, proscrizione dei castighi fisici.

Nell'ambiente collegiale del primo Oratorio salesiano ebbe origine un documento caratteristico: la lettera circolare *Dei castighi da infliggersi nelle case salesiane*, attribuita a Don Bosco, ma compilata sicuramente da uno dei primi collaboratori (don Giovanni Battista Francesia?). La circolare, pur sottolineando molti punti vicini al sistema preventivo è in sostanza un semplice estratto dell'opera letta e commentata a Valdocco (*Pratica dell'educazione cristiana* del pedagogista francese A. Monfat).

Attraverso le pagine di quest'autore, i primi Salesiani hanno potuto prendere contatto con il pensiero di altri pedagogisti italiani e stranieri come Allievo, Rayneri, Fénelon, Rollin, Dupanloup. Rimando su questo argomento a studi precedenti⁽³⁵⁾, e faccio due rilievi per concludere questo punto:

— I primi membri della Congregazione Salesiana, impegnati nell'educazione dei ragazzi, assumono un duplice polo di riferimento: fedeltà al sistema educativo del Fondatore e una certa apertura alle dottrine pedagogiche di tradizionale ispirazione cattolica.

— Si riceve inoltre l'impressione che la lettura di libri di pedagogia risponda fondamentalmente a una esigenza pratica: trovare indicazioni e risposte a situazioni e problemi concreti; privilegiando, in tali opere, orientamenti che appaiono più in consonanza con le idee inculcate da Don Bosco e da lui abbozzate nell'opuscolo del 1877.

Un testo preso dagli *Appunti* di Barberis risparmia lunghi commenti, e conferma, mi pare, le impressioni accennate. Prima di trascrivere le pagine sul *Il sistema preventivo nell'educazione della gioventù*, l'autore fa queste considerazioni: «Don Bosco non lo scrisse che nelle linee generali; ma già anche da questo poco escano tali sprazzi da non lasciarci camminare all'oscuro in fatto di educazione. Lo applicò poi intieramente sotto i nostri occhi; ed io quanto dissi fin qui dell'educazione, e specialmente quanto dirò in seguito, tutto cerco di modellare sopra quello, e tutti questi ap-

(35) J.M. PRELLEZO, *Dei castighi da infliggersi nelle case salesiane*. Una lettera circolare attribuita a Don Bosco, in «Ricerche Storiche Salesiane» 5 (1986) 2, 261-308.

punti non sono che applicazione di quanto egli insegnò a praticare secondo il metodo tracciato» (36).

Queste parole furono litografate nel 1897; ma già prima del 1888, si trovano affermazioni analoghe e sottolineature forti del valore delle idee di Don Bosco sull'educazione. Un punto al quale è necessario dedicare qualche paragrafo, per completare le note precedenti e poter comprendere meglio l'atteggiamento dei salesiani di fronte allo studio della pedagogia.

3. PROGRESSIVA CONSAPEVOLEZZA DI UNA «EREDITÀ PEDAGOGICA»: IL SISTEMA PREVENTIVO

Non si tratta di fare in questa sede l'analisi del significato del «sistema preventivo» nè di approfondirne gli elementi più rilevanti e caratteristici dal punto di vista pedagogico. Ma nella prospettiva del tema che stiamo cercando di studiare, bisogna tener in conto che accanto «al valore del *Sistema preventivo* come formulazione di dottrine pedagogiche è anche da ricordare quello nella storia della prassi educativa. Il *Sistema preventivo* infatti, incorporato al Regolamento della Società Salesiana diviene il documento base per la formazione pedagogica delle giovani scolte» (37).

Il 12 settembre 1884, Don Lemoyne, segretario del Capitolo Superiore, registra nei Verbali delle adunanze queste parole di Don Bosco: «Un'altra cosa raccomando. Studio e sforzo per introdurre e praticare il Sistema preventivo nelle nostre case. I Direttori facciano conferenze su questo importantissimo punto, i vantaggi sono incalcolabili per la salute delle anime e la gloria di Dio».

Chiaramente, non era la prima volta che Don Bosco parlava del «sistema preventivo» come del «nostro sistema». Ho citato già le sue parole nel primo capitolo generale: «incarnare in esso il nostro sistema di educazione preventivo». L'urgenza di trasmettere questo patrimonio si fece più forte nell'ultimo periodo della sua vita. Ricordiamo la lettera da Roma del 1884 e quella a Don Costamagna del 1885: «Il sistema preventivo sia proprio di noi; non mai castighi penali, non mai parole umilianti, non rimproveri severi in

(36) BARBERIS, *Appunti*, p. 277.

(37) P. STELLA, *Don Bosco nella storia della religiosità cattolica*, vol. II, Roma, LAS, 1981, p. 462.

presenza altrui. Ma nella classe 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 da noi» (38).

Le formule «sistema preventivo», «nostro sistema di educazione», «metodo di Don Bosco», usate con significato sostanzialmente identico, diventano poi ricorrenti, come proposta e orizzonte ideale, negli scritti salesiani soprattutto dopo la pubblicazione dell'opuscolo donboschiano.

Ho accennato a questo fatto, del resto ben noto, almeno in alcune delle sue manifestazioni, perché mi sembra ricco di conseguenze anche dal punto di vista dell'attenzione dedicata nella Congregazione salesiana allo studio della pedagogia in generale. Cercheremo di individuare quelle più significative nei diversi momenti che esamineremo; ma già fin d'ora, può essere utile tener in conto il punto di vista del più autorevole studioso di pedagogia della prima generazione salesiana: don Francesco Cerruti.

Nella sua *Storia della pedagogia in Italia*, Cerruti presenta la figura di Don Bosco e le poche pagine *sul sistema preventivo nell'educazione*, come «umile opuscolo, dove pure troverai assai più e assai meglio di sane massime pedagogiche, che non in tante voluminose opere di tal fatta. Tu vedi quivi infatti accolto in brevi parole il fiore della civiltà pagana antica e l'essenza della nuova cristiano-cattolica, la sapienza teoretica di Quintiliano e l'assennatezza pratica di Vittorino da Feltre, il Vangelo in una parola e quanto vi ha di legittimo nell'eredità dello spirito umano» (39).

Quando parlava così, l'autore era Ispettore e direttore di Alasio. Nominato, poco tempo dopo, Consigliere Scolastico Generale, egli insisterà con particolare convinzione sulla lettura del *Sistema preventivo*, come elemento fondamentale della formazione pedagogica dei salesiani. Intervennero poi altre persone e altri fatti che contribuirono a fare prendere coscienza della «eredità» pedagogica ricevuta. E non mancarono forme e espressioni meno calibrate e anche certe assolutizzazioni esclusivistiche.

(38) *Epistolario*, vol. IV, p. 332.

(39) F. CERRUTI, *Storia della pedagogia in Italia dalle origini a' tempi nostri*, Torino, Tip. e Libreria Salesiana, 1883, pp. 269-270.

L'argomento si colloca però in un complesso nodo di questioni e di problemi poco studiati che andrebbero previamente chiariti: fino a che punto fu attuata la deliberazione capitolare di «scuola di pedagogia sacra» voluta da Don Bosco? Quale era la sua impostazione e il programma in essa sviluppato? Chi faceva tale scuola? Quali autori o orientamenti pedagogici erano privilegiati? Oltre alla forma, diciamo, istituzionalizzata, quali altre modalità di formazione pedagogica sono state attuate nella Congregazione salesiana?

La documentazione oggi disponibile non consente di arrivare sempre a conclusioni sicure. In molti casi bisognerà limitarsi a segnalare linee di tendenza e a formulare ipotesi non prive, spero, di base seria.

4. MOMENTI E MODALITÀ DELLA FORMAZIONE PEDAGOGICA DEI SALESIANI

Per una maggior chiarezza e linearità dell'esposizione, il discorso si articolerà nella cornice del rettorato dei successori di Don Bosco. Anche per ragioni di tempo, sarà possibile esaminare con un po' più di attenzione in questa sede soltanto i primi rettorati.

4.1. Rettorato di Don Rua (1888-1910): fedeltà al sistema preventivo e interesse per gli studi pedagogici

Quando ci riferiamo alla prima generazione di salesiani, possiamo forse pensare o immaginare posizioni monoliticamente uniformi attorno al «nostro sistema di educazione». Sicuramente le cose non stavano sempre esattamente così. L'anno seguente alla morte di Don Bosco (1889), don Rua inviò ai Confratelli una lettera circolare sugli «studi letterari». Nel secondo paragrafo del suo scritto, egli diceva letteralmente: «In questi ultimi anni si scorgeva qualche disaccordo intorno agli studi, intorno alle materie scolastiche, intorno al sistema d'insegnamento» (40).

«Ultimi anni»... Dunque il nuovo Rettor Maggiore fa riferimento a fatti conosciuti e accaduti già durante la vita di Don Bosco.

Il «primo punto di disaccordo» era intorno allo studio dei clas-

(40) M. RUA, *Lettere circolari ai salesiani*, Torino, Tip. S.A.I.D. «Buona Stampa», 1910, pp. 35-36.

sici latini. Don Rua afferma che «D. Bosco fino dai primi tempi dell'Oratorio dimostrò sempre vivo desiderio che si studiassero anche i classici cristiani» ⁽⁴¹⁾, e continua: «Non mi dilungo su questo punto, che trovasi più diffusamente trattato nell'opuscolo del nostro Consigliere scolastico D. Cerruti, intitolato: *Idee di D. Bosco sull'educazione ecc.*. In quello vi troverete le precise idee di D. Bosco su questo argomento [...]. Leggetele adunque e mettetele in pratica» ⁽⁴²⁾.

a) Fedeltà a Don Bosco per superare i «punti di disaccordo»:

Al di là della autorevolezza concessa a don Cerruti, importa sottolineare il criterio di riferimento: le idee di Don Bosco.

Esaminato il «secondo punto di disaccordo», riguardante il problema degli autori italiani (classici e moderni), don Rua si sofferma su un argomento più vicino al nostro tema: il «disaccordo sul modo di insegnare». Di nuovo, il riferimento al Fondatore: «le idee di D. Bosco intorno a ciò sono chiaramente espresse nelle regole della Casa». Tra le più comuni e note: interrogare tutti, attenzione a quelli che sono più indietro, correggere gli esercizi, mai imporre castighi gravi e violenti...

Infine, dopo aver esortato i salesiani a «lasciare da parte l'amore di novità», scrive: «Noi abbiamo un sistema lasciatoci da D. Bosco: procuriamo di conservarlo, come fanno altre religiose associazioni che diedero alla Chiesa ed alla Società uomini dottissimi in ogni ramo di scienza e di letteratura. Non si parli di riformare il sistema, bensì ciascuno riformi il proprio metodo e la propria condotta, se non sono conformi ai nostri regolamenti» ⁽⁴³⁾.

Con modulazioni diverse e con accentuazioni più o meno forti, l'appello alla «conservazione» dell'eredità pedagogica ricevuta è tema ricorrente nei documenti dei Superiori e dei responsabili della formazione salesiana. Un fatto che, in certo senso, potrebbe apparire persino scontato. Ma, pur nell'affermazione della fedeltà, non mancarono autorevoli inviti a tener presenti gli sviluppi della pedagogia nei nuovi contesti culturali. Nel 1901 si celebrò a Buenos Aires il «Primo Capitolo Americano della Società Salesiana», presieduto da Mons. Cagliero, Mons. Costamagna e don Paolo Al-

(41) *Ibid.*, p. 33.

(42) *Ibid.*, p. 35.

(43) *Ibid.*, p. 40.

bera, e a cui presero parte gli ispettori e direttori di America Latina. Un ampio capitolo degli *Atti* è dedicato allo studio e alla pratica del sistema preventivo «proprio di noi». Notevole attenzione è pure concessa alla formazione del personale, raccomandando che negli studentati filosofici, «oltre le nozioni teoriche di pedagogia salesiana si insista molto sul modo pratico di far la scuola». E i capitoli propongono che si «riconoscano pure e si adottino, in ciò che è compatibile col nostro metodo fondamentale e le *idee di Don Bosco*, certi progressi fatti dalla scuola dei nostri tempi» (44).

b) La scuola di pedagogia: linee di programma:

All'esigenza di fedeltà (e di certa apertura al pensiero pedagogico contemporaneo) risponde precisamente il primo testo di pedagogia usato dai noviziati salesiani, compilato da don Barberis. Questi scrive nella presentazione della edizione nel 1897: «Finora detta scuola fu sempre fatta senza testo determinato, prendendosi ciascuno allievo quelle note che gli erano più opportune. Questo parve sufficiente finchè rimase centro di tutto l'Oratorio; ma cresciuto il numero degli Ascritti, ed apertisi varii noviziati in regioni anche lontane, a mantenere l'unità di metodo, si fece sentire la necessità di un testo apposito. Ed è perciò che il nostro attuale Superiore, il venerato Don Rua, stabilì che esso si pubblicasse; per questo io, fin dai primordii incaricato da Don Bosco della scuola di pedagogia, raccolsi nei presenti *Appunti* quegli ammaestramenti che finora si esponevano verbalmente» (45).

Non è privo di significato questo cenno alla decisione di don Rua. Il primo successore di Don Bosco aveva depositato la sua fiducia, per ciò che riguardava l'educazione e la scuola salesiana, nelle mani di don Cerruti. Ci sono però nelle sue lettere circolari forti richiami alla necessità dello studio da parte dei salesiani e anche accenni significativi sul bisogno di una preparazione pedagogico-didattica seria.

In questo momento, la fedeltà a Don Bosco e lo studio del sistema preventivo non impediscono l'apertura alla tradizione educativa cristiano-cattolica e alla pedagogia del tempo. Ciò si avverte chiaramente negli *Appunti* di don Barberis ripetutamente citati.

(44) *Atti del primo capitolo americano della Pia Società Salesiana*, Buenos Aires (Almagro), Collegio Pio IX di Arti e Mestieri 1902, p. 27.

(45) BARBERIS, *Appunti*, p. 4.

Ed è il momento di aggiungere qualche considerazione sui medesimi. Anzitutto, una rapida scorsa all'indice ci dà una idea sommaria del contenuto che potè costituire le linee generali del programma svolto nei primi noviziati salesiani: nelle pagine introduttive si danno alcune nozioni generali: la pedagogia scienza e arte, possibilità e necessità dell'educazione... Nel corpo centrale sono affrontati i grossi argomenti: 1) Educazione fisica; 2) Educazione intellettuale; 3) Educazione estetica; 4) Pedagogia morale e religiosa (metodo generale di educazione, sistema preventivo, educazione morale, mezzi disciplinari); 5) Doti di un buon educatore.

L'organizzazione della materia non si discosta molto dallo schema abbastanza comune nei manuali di pedagogia dell'epoca. Un esame puntuale del contenuto ci porterebbe a costatare che il compilatore si è limitato quasi a estrarre numerose pagine da autori precedenti o contemporanei (Allievo, Tommaseo, Rayneri, Micheletti, Dupanloup, Monfat). Ordinariamente, la elaborazione dei materiali è scarsa. Un solo esempio illustrativo: negli *Appunti di pedagogia sacra*, c'è un lungo capitolo intitolato: «L'assistente». Esso è in pratica, un estratto di quanto scrive Micheletti nell'opera: *Della educazione cristiana* ⁽⁴⁶⁾ sotto il titolo: «Natura ed importanza dell'ufficio di Prefetto».

Vengono introdotti riferimenti a Don Bosco, al Regolamento e alla prassi delle case salesiane, ma in molti casi il compilatore si limita a cambiare il termine «prefetto» per quello di «assistente».

In una copia ms. autografa (capitolo secondo: «Dell'educazione estetica»), conservata nel Centro Studi Don Bosco dell'UPS, lo stesso don Barberis ha aggiunto questa nota: «Per non citare ad ogni momento nomi di autori il che recherebbe confusione nel libro dichiaro che D. Bosco faceva poca teoria: egli veniva subito alla pratica; perciò se la parte pratica è tutta per quanto mi fu possibile fondata su D. Bosco, la parte teoretica fondata tutta sul vangelo l'ho tolta specialmente sul prof. Giuseppe Allievo prof. di Antropologia e pedagogia all'Università di Torino e dal Rayneri suo antecessore nella medesima cattedra, non che dal Tommaseo e da pochi altri» ⁽⁴⁷⁾.

(46) Cf. BARBERIS, *Appunti* 1903, pp. 324-325. A.M. MICHELETTI, *Della educazione cristiana*, note ed appunti pratici d'ordinamento d'una casa di educazione..., vol. I: Gli educatori, Roma, Tipografia Liturgica di San Giovanni Desclée, [1897], pp. 258-290.

(47) Il testo citato si trova nella p. 20.

c) *La scuola di pedagogia: linee di attuazione:*

A questo punto, è legittimo porsi altri interrogativi: Si faceva regolarmente la scuola di pedagogia? Gli *Appunti* sono stati usati come testo di pedagogia salesiana anche fuori dell'Italia? Furono adoperati altri libri di testo?

Le affermazioni già citate non sembrano lasciare dubbi. In base alle medesime bisognerebbe rispondere positivamente alle prime questioni; almeno se ci riferiamo agli anni a cavallo dei due secoli. E altri fatti e testimonianze confermano questo punto di vista.

Il 25 ottobre 1874, all'ordine del giorno della seduta del Capitolo Superiore, c'era il tema della formazione degli «ascritti». In essa fu stabilito che «gli studenti del 1° corso di filosofia ascritti abbiano una scuola di pedagogia sacra invece di quella di matematica, la quale sarà loro fatta dal loro Maestro, D. Barberis» (48). Nella 2ª adunanza o «conferenza» del capitolo di Valdocco (il 4.11.1877) si fissò l'orario scolastico. In esso appare la «scuola di pedagogia»: 3 ore di studio (lunedì, mercoledì e sabato) e 1 ora di lezione (martedì). Professore della materia: «D. Barberis» (49).

Il 16 febbraio 1895, don Filippo Rinaldi, ispettore allora in Spagna, scrive da Sarrià allo stesso don Barberis: «Gli ascritti del 1° anno hanno scuola di pedagogia due volte per settimane che fa D. Cerri. Si serve del Regolamento delle case salesiane, degli appunti che ci fece lui [lei] nel noviziato e di quanto ha litografato D. Cerruti pel 1° anno di normale; ma so che deve scrivere a lei per avere qualche libro di catechesi che molto ci raccomandò D. Cerruti» (50).

In un contesto più ampio (la preparazione dei novizi salesiani alla professione), don Rua suggerisce che nei due ultimi mesi del noviziato non si facciano studi particolari, ma aggiunge che si può fare «un po' di scuola per terminare la spiegazione della pedagogia sacra, e specialmente la parte che insegna a far fare le varie assistenze, ad insegnare il catechismo ai fanciulli» (51). Si presenta dunque la cosa come un fatto ormai acquisito in Congregazione.

Quali erano le modalità con cui si svolgevano le lezioni? Lo storico don Eugenio Ceria, nel profilo biografico del primo maestro

(48) ASC 0592 *Deliberazioni del Capitolo Superiore dal 1866-1877*, fol. 25.

(49) ASC 38 *Torino Oratorio*, fol. 4.

(50) ASC 9. 31 *Rinaldi Corrispondenza*.

(51) RUA, *Circolari*, p. 212.

di novizi, dà notizie utili al riguardo: «Ci faceva, oltre al rimanente, una lezione settimanale di pedagogia, ma pedagogia salesiana. Aveva cominciato già questo insegnamento nell'Oratorio, compartendolo in modo conforme alle direttive di D. Bosco, miranti soprattutto a praticità. Egli teneva bensì conto dei trattati scientifici, ma servendosene quasi solo per la divisione della materia e per nozioni generali: la sostanza invece volgeva prevalentemente intorno al metodo educativo di D. Bosco secondo le esigenze dei vari uffici esercitati dai Salesiani con i loro giovani. Erano insomma conferenze fatte con l'amabile semplicità, che egli soleva mettere in tutte le sue manifestazioni orali. Si è cercato di riprodurle in litografia, ricavandole da' suoi manoscritti; ma così non le avvia più il calore che egli dava loro dalla cattedra. Contengono per altri utili elementi per conoscere lo spirito di D. Bosco» (52).

Che diffusione hanno avuto gli *Appunti* di Barberis? Ecco alcuni pochi dati che si è riusciti a verificare: Esiste la traduzione spagnola della prima parte (172 pagine) di questi: *Apuntes de pedagogía sagrada* expuestos a los novicios de la Pía Sociedad de S. Francisco de Sales por el Sac. Julio Barberis, [Las Piedras (Uruguay)], Cyclostyle Pedrense, [s.d.].

Il P. Félix Guerra scrive enfaticamente nella presentazione:

«A los alumnos de pedagogía.

Gracias á la proverbial laboriosidad del Rev. Padre D. Julio Barberis tenemos un texto de Pedagogía excelente bajo todo concepto. Allí junto con la doctrina sólida se halla el espíritu del Gran D. Bosco, à quien el autor conoció desde muy niño y con quien siempre vivió.

Estudiadla con empeño y amor».

Sembra dunque ragionevole supporre che, all'inizio del secolo, nel noviziato dell'Uruguay, era studiato (e apprezzato) lo scritto di Barberis. Anche nel noviziato di Bernal fu utilizzato probabilmente come testo nella scuola di pedagogia. Esiste infatti un esemplare dattiloscritto della terza parte («dell'educazione morale e religiosa»), che porta questa indicazione tipografica: «Bertel, Noviziato, 21/9/26».

Finalmente, nella Biblioteca della Casa Generalizia si conservano pure le bozze tipografiche di alcuni capitoli degli *Appunti*, che

(52) CERIA, *Profili dei capitolari salesiani morti dall'anno 1865 al 1950*, Colle Don Bosco (Asti), LDC, 1951, p. 312.

non sono stati poi pubblicati in edizione stampata. Come si spiega questo fatto? Parlando in generale del lavoro di Barberis, don Ricaldone scrive: «Don Rua stabilì che tali *Appunti* non fossero dati alle stampe. Al motivo già indicato, e cioè che dovevano servire solo pei Salesiani» (53).

Ma oserei dire che la motivazione indicata non è molto convincente. La vera ragione fu probabilmente un'altra. Nel 13CG (1929) era stato proposto da alcuni «ristampare un sunto della pedagogia salesiana di Don Barberis». Intervenne il Rettor Maggiore, don Rinaldi, comunicando «confidenzialmente» che il lavoro era «sostanzialmente un sunto dell'Opera del Prof. Rayneri»; perciò non era opportuno «stamparla sotto il suo nome» (54).

Altre ricerche (non facili né brevi) potranno portare a precisare meglio la diffusione e l'influsso (modesto?) che gli *Appunti di pedagogia sacra* hanno avuto la Congregazione. Le strade segnalate: Valdocco, Foglizzo, Sarriá, Las Piedras, Bernal costituiscono indicazioni da non trascurare. Ma al di là del testo usato, va detto subito che la «scuola di pedagogia» non ebbe luogo solo nei Noviziati. Già nel 1884, don Francesco Cerruti, direttore di Alassio e Ispettore della Liguria, presente all'adunanza del Capitolo Superiore (del 29 di settembre), aveva proposto che fosse istituito «a S. Benigno un corso di studi regolari per coloro che si dovranno presentare a prendere l'esame di maestri elementari» (55).

Quale accoglienza concreta ebbe la proposta? Manca documentazione. Sappiamo però che, alcuni anni più tardi, quando don Cerruti era da un decennio Consigliere Scolastico Generale, nel collegio di Valsalice funzionava una Scuola Normale pareggiata, frequentata dai giovani salesiani che si preparavano agli esami pubblici di Licenza Normale. Quanti? L'11 novembre 1907, nell'adunanza del Capitolo Superiore, fu fatta una sintetica relazione «sulle scuole e sugli esami notando - scrive il redattore del verbale - soprattutto l'esito degli esami di licenza dei nostri chierici. Conseguirono la licenza ginnasiale 20 su 20; la liceale 12 su 12; la normale 13 su 15».

Nell'ASC si possono consultare i programmi scolastici del noviziato di Foglizzo e degli studentati filosofici italiani (dal 1895-1896

(53) RICALDONE, *Don Bosco educatore*, I, p. 95.

(54) ASC 04 *Capitolo generale XIII 1929 Proposte varie*.

(55) ASC 0592 *Verballi delle riunioni capitolari*.

al 1900-1901). In quello di Foglizzo (noviziato) si indicano due ore alla settimana di «Litur.-Ped.». In quello di Ivrea appare segnalato lo studio della pedagogia: un'ora nel 1° anno e un'altra nel 2°. Nell'anno accademico 1900-1901, si legge questa «avvertenza»: «Le Case di S. Gregorio e di Genzano si atterranno anch'esse a questo programma, assegnato alle Case Capitolari di Foglizzo, Ivrea e Valsalice [...]. I Noviziati poi e Studentati fuori d'Italia procureranno di seguire il detto programma nelle materie fondamentali comuni». Come libri di testo, vengono proposti la *Pedagogia Sacra* (sicuramente quella di Barberis) e gli *Elementi di Pedagogia* di F. Cerruti.

A parte queste disposizioni del Consigliere Scolastico Generale, per rendersi conto della «mens» degli altri Superiori sul tema degli studi pedagogici, penso che siano interessanti le conclusioni della adunanza capitolare dell'11 novembre 1907. Il contesto della medesima era questo: Nel maggio di quell'anno, la S. Congregazione dei Vescovi e Regolari aveva pubblicato un «Programma generale di studi per tutti i seminari d'Italia» (Ginnasio: 5 classi; liceo: 3 classi; dopo il liceo: anno propedeutico alla teologia). I membri del Capitolo si domandano se si dovrà modificare l'ordinamento degli studi «in seguito alle nuove disposizioni pontificie». Si pensa che tali disposizioni non sembrano obbligatorie, giacchè esse parlano solo dei seminari. «Tutti però convengono sul riconoscere la gran convenienza che noi vi ci adattiamo per quanto è possibile: siamo una Congregazione per l'educazione della gioventù» (56).

Quest'ultima affermazione, che non era nuova e che si ripeterà in occasioni diverse con significativa insistenza, è alla base di proposte e realizzazioni di una certa portata in questo periodo. Nel 7CG (1895), fu presa l'impegnativa decisione di istituire «un periodico didattico mensile, in aiuto ai maestri delle classi primarie e secondarie, il quale sia ad un tempo come il Bollettino ufficiale delle nostre scuole per tutta la Congregazione» (57). Nell'8CG (1898), constatata la difficoltà dell'insegnamento del latino, si arrivò a questa decisione: «Negli Studentati vi sia una scuola di magistero, nella quale i chierici vengano esercitati praticamente nella spiegazione della grammatica e degli autori, nella scelta dei temi e nel-

(56) *Ibid.*

(57) *Deliberazioni del settimo capitolo generale della Pia Società Salesiana*, S. Benigno Canavese, Scuola Tipografica Salesiana, 1896, p. 85.

la correzione dei compiti» (58).

Almeno la deliberazione sul periodico didattico non rimase lettera morta (cf. allegato «Riviste Salesiane»). Nella «circolare mensile» n. 25 (24.2.1907), il Consigliere Scolastico Generale poteva raccomandare «in modo particolare e senza detrimento degli altri periodici, la lettura del *Don Bosco* di Milano, eccellente rivista pedagogica, morale e religiosa, che si adatta bene per tutte e singole le nostre case, come il *Gymnasium* di Roma per tutte quelle in cui si studia il latino».

Lo stesso Rettor Maggiore, don Rua, presa visione del progetto e dello scopo del «Don Bosco», ne aveva raccomandato la lettura a tutte le case, tanto dei Salesiani come delle Figlie di Maria Ausiliatrice (10.8.1910).

La pubblicazione apparve, nel 1897, con il sottotitolo «Periodico dell'Opera Salesiana in Milano». Ma gli interessi dei redattori andavano più in là dei problemi salesiani lombardi. Fin dal primo numero si dice che il periodico intende indirizzarsi, in generale, agli educatori. Il sottotitolo introdotto a partire dalla 4^a annata, sintetizza l'orientamento della pubblicazione: «Periodico pedagogico-ascetico».

La rivista «Gymnasium» fu fondata invece a Roma, nel 1901, come «periodico didattico per le scuole secondarie». L'impostazione è di carattere più didattico-tecnico. Non mancarono però frequenti «note pedagogiche» indirizzate ai maestri ed educatori (59).

d) Il Tirocinio pratico per la formazione degli educatori salesiani:

Il problema dello studio della pedagogia nella Congregazione salesiana si inseriva nel più vasto problema degli studi ecclesiastici. Il 2CG (1880) aveva stabilito: «In ogni Ispettorìa vi sarà uno studentato per gli studi teologici». In questo caso, la norma rima-

(58) *Atti e deliberazioni dell'VIII capitolo generale della Società Salesiana*, S. Benigno Canavese, Scuola Tipografica Salesiana, 1899, p. 33.

(59) *Lettera del Rev.mo Signor Don Rua*, in «Don Bosco» 1 (1897) 1,5. Nel «Bollettino Salesiano» 30 (1906) 12, si presenta questo elenco di periodici salesiani: «Letture amene ed educative» (Torino), «Letture cattoliche» (Torino), «Letture drammatiche» (Roma), «Rivista d'Agricoltura» (Parma), «Ars et charitas» (Firenze), «Don Bosco» (Milano), «Gymnasium» (Roma), «L'Amico della Gioventù» (Catania), «L'Eco di Don Bosco» (Iesi), «L'Arte nelle scuole professionali» (S. Benigno Canavese).

se lettera morta per 20 lunghi anni. All'inizio del secolo, nel 9CG (1901) fu presa «l'importante determinazione» di organizzare finalmente gli studi ecclesiastici: «Era una necessità sentita - scriveva don Rua, presentando il tema alla Congregazione - che i nostri chierici venissero ben formati nelle scienze sacre; ed era tanto più pressante il provvedere, in quanto che, anche da competenti autorità ecclesiastiche si erano già fatte osservazioni in proposito» (60). (Un rilievo che non va dimenticato).

Fu precisamente in questo contesto che si iniziò l'esperienza del «triennio o tirocinio pratico». Nella sua relazione intorno agli studi teologici, la Commissione capitolare incaricata del tema faceva osservare che «le Case resterebbero prive dell'aiuto speciale che i chierici sogliono fornire nell'assistenza e nell'insegnamento agli alunni, qualora gli studii Teologici fossero fatti immediatamente dopo il Corso Filosofico»; perciò si proponeva che, compiuto detto corso, i chierici fossero «inviati per tre anni a prestar l'opera loro nelle Case particolari» (61).

Con il tirocinio si cercò dunque di rispondere anzitutto a una necessità concreta: garantire la presenza dei giovani salesiani nelle case. Non sfuggirono certamente altri vantaggi: dare «saggio della loro vocazione e della loro attitudine alla vita salesiana». Per evitare l'eventuale rischio di perdere, nel periodo di vita attiva, l'amore allo studio, la Commissione propose che il Consigliere Scolastico Generale stabilisse letture e esercizi di autori latini e indicasse opere di carattere filosofico.

Stranamente non si fa qui riferimento esplicito a scritti di «pedagogia». Negli elenchi inviati poi dal Superiore responsabile si riportano invece abitualmente opere sul sistema preventivo e altre di carattere pedagogico-didattico in generale.

Sicuramente fu don Rua quello che mise a fuoco per primo la «importanza al tutto eccezionale» del tirocinio: il tempo in cui specialmente «si formano i nostri chierici alla vita pratica salesiana» (62). Nel suo resoconto dei lavori capitolari, il Rettor Maggio-

(60) RUA, *Circolari*, p. 275.

(61) ASC *Studi Relazione intorno agli studi teologici*, fol. 2.

(62) RUA, *Circolari*, p. 276.

Rispondendo a determinate osservazioni degli Organismi vaticani, Don Bosco scriveva nel 1874: «I nostri Chierici non di regola ordinaria ma quando si deve fare qualche prova, o vi è particolare bisogno sono occupati ad assistere nello studio, ove essi parimente possono studiare; sono occupati ad assistere nei dormitorii [...].

re raccomandava in particolare che i direttori facessero «proprio da padri» dei tirocinanti, orientandoli nella loro missione di maestri e educatori.

La proposta salesiana si collocava in linea con una prassi formativa ampiamente convalidata nel contesto pedagogico europeo. Concretamente in Italia, dal 1858, i programmi delle nuove istituzioni create per la preparazione professionale dei maestri («Scuole Normali») prescrivevano le esercitazioni pratiche del «tirocinio». Le funzioni a esso attribuite erano tutt'altro che irrilevanti: fornire ai futuri maestri un «modello di comportamento», dare concretezza alle conoscenze assimilate nei libri, verificare le attitudini dei candidati. «Il che, però presupponeva una preparazione pedagogica che i professori stessi non avevano ricevuto» (63).

Quest'ultimo rilievo sarebbe pertinente anche se riferito alla situazione concreta delle case salesiane. Nei documenti capitolari e in altri interventi dei Superiori si ricorda con insistenza ai direttori (e consiglieri) i loro impegni nei confronti dei giovani tirocinanti: contatti personali, orientamento e guida, conferenze formative... Penso che non sia troppo azzardato dire che la stessa insistenza con cui si parla dell'argomento fa vedere che le difficoltà di tradurre in pratica le indicazioni operative dei documenti erano reali. I compiti richiesti presupponevano «una preparazione pedagogica» che i direttori stessi (o i consiglieri) «non avevano ricevuto». D'altra parte, lo iato tra proposta ideale e situazione reale non si constatava solo in questo punto. Un brano dei verbali del Capitolo Superiore (adunanza del 16.1.1905) è abbastanza eloquente: «D. Cerruti dice che lo studentato regolare filosofico fu stabilito dalle nostre deliberazioni; ma pur troppo si fa raramente: in Inghilterra non esiste - in Spagna poco - si ha a Valsalice - ad Ivrea - a Genzano ed a San Gregorio - certamente i 2/3 non seguono lo studentato filosofico regolare quale fu sancito - ora questa è una cosa stabilita e bisognerebbe metterla in esecuzione. Quello ch'è dei filosofi

In caso poi di necessità alcuni sono anche temporaneamente applicati nelle scuole diurne o nelle scuole serali. Ma queste varie occupazioni si addicono al loro stato ed è lo scopo fondamentale della nostra Società. A questo riguardo è bene di notare, che queste occupazioni preparano i soci a lavorare pel bene delle anime; lavorano, ma il lavoro è regolato in modo, che rimane tempo sufficientissimo per attendere agli studi ed alla pietà» (*Cenno*, pp. 15-16).

(63) R. GENTILI, *L'insegnamento della pedagogia nelle scuole normali italiane fino alla riforma del ministro Gianturco*, in «Studi di Storia dell'Educazione» 4, (1984) 1, 11.

sarà, se non si sta attenti, dei teologi - ne abbiamo appena 18 a Foglizzo - 10 a S. Gregorio e 9 a Grand Bigard - non sono neanche un terzo di quanto dovrebbe essere - notando che adesso le condizioni degli studenti-teologi fuori dello studentato è peggiorata - han quasi nessuno che loro faccia scuola; e tutto questo perchè noi abbiamo preso molti impegni nell'Antico Continente e si son mandati molti missionarii nel Nuovo» (64).

Si spiega in questo contesto la forma quasi ossessiva con cui don Cerruti nell'ultimo periodo della sua vita ritorna sull'urgenza di provvedere alla formazione del personale, anche a costo di chiudere alcune case. Nelle adunanze del Capitolo e nelle sue lettere a don Albera, ormai Rettor Maggiore, ripeterà che si tratta di una «questione di vita o di morte» per la Congregazione (65).

Per ciò che riguarda specificatamente la formazione pedagogica, è particolarmente eloquente la testimonianza di don Rinaldi. In una conferenza (tenuta probabilmente a Foglizzo, il 14.12.1911), egli parlò delle «qualità necessarie per l'educazione». Nel primo punto del suo intervento, sviluppò l'argomento dell'istruzione «ecclesiastica» e «pedagogica». Le parole dell'allora Prefetto Generale, raccolte da uno degli ascoltatori, sono forti: «Quel che si studia meno da noi è la pedagogia, eppur è *indispensabile*, per tutto si richiede oggidi una preparazione uno studio particolare, e per l'ars artium...?? Dunque se vogliamo ben esercitare questo arte difficilissimo dobbiamo studiarlo, leggere libri che ne parlano, confrontare autori, insomma procacciarci quel cumulo di cognizioni che è necessario» (66).

4.2. Rettorato di Don Paolo Albera (1910-1921): accentuazione della dimensione spirituale e religiosa

Anche don Albera all'inizio del suo mandato, accennava al pericolo di trascurare gli studi filosofici, e ricordava la norma di dare «importanza somma allo studio della pedagogia salesiana» (67).

Ma il nuovo successore di Don Bosco centrava, in quel momento, la sua attenzione, in particolare, sullo «spirito di pietà».

(64) ASC 0592 *Verbali delle riunioni capitolari*.

(65) ASC 272 *Cerruti Corrispondenza*.

(66) ASC 9.31 *Rinaldi Corrispondenza*.

(67) P. ALBERA, *Lettere circolari ai salesiani*, Torino, SEI, 1922, p. 74.

a) *Fedeltà a una «pedagogia... ispirata dal Signore»:*

Nella seconda circolare ai Salesiani (15.5.1911), parlando del «fondamento del sistema preventivo», il Rettor Maggiore scriveva: «Tutto il sistema d'educazione insegnato da Don Bosco si poggia sulla pietà» (68). In circolari posteriori troviamo affermazioni che sviluppano il discorso e fanno capire una mentalità o modo di impostare la formazione pedagogica, probabilmente abbastanza condivisi dai salesiani nel periodo storico tra le due guerre. Dice don Albera il 6 aprile 1920: «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. E invero, non furono dati già al pastorello dei Becchi, nel sogno ch'egli ebbe a nove anni, i principii fondamentali del sistema preventivo, quando gli fu detto dal misterioso e venerando personaggio: 'Non con le percosse, ma colla mansuetudine e colla carità dovrai guadagnare questi tuoi amici?'" (69).

Il paragrafo si chiude con un interrogativo. Ma dal testo e dal contesto risulta chiaro che la risposta dello scrivente è positiva. Basta leggere ciò che egli medesimo asserisce nella lettera circolare del 18 ottobre dello stesso anno in termini ancora più impegnativi: «Tutta la sua pedagogia è ispirata dal Signore, ed è quindi la nostra eredità più preziosa» (70).

Ormai non si parla solo del «sistema preventivo» come di una eredità che va conservata, ma si dice che questa «eredità preziosa» è una «pedagogia celeste», una «pedagogia ispirata dal Signore». Alla luce di tale convinzione si può capire l'insistenza su «Don Bosco modello»; sulla necessità di «ricopiarlo»; e si possono forse capire certe sottolineature forti (non so se eccessive) della dimensione soprannaturale e una minor attenzione (se non certa riserva) nei confronti degli aspetti «umani» o tecnici dell'educazione da parte del secondo successore di Don Bosco: «Il gran successo di D. Bosco nell'educazione della gioventù si deve attribuire più alla santità della sua vita che all'intensità del suo lavoro o alla sapienza dei suoi insegnamenti e del suo sistema educativo». «Senza questo senso profondo della vita soprannaturale, noi invano cer-

(68) *Ibid.*, p. 32.

(69) *Ibid.*, p. 312.

(70) *Ibid.*, p. 342.

cheremo di essere valenti professori, anzi specialisti nell'arte d'insegnare; invano ci assimileremo gl'insegnamenti e le massime educative del nostro Ven. Padre» (71).

b) Momenti di maturazione dell'interesse pedagogico:

Le considerazioni premesse non intendono togliere rilievo a un fatto: in questo periodo, il tema della formazione pedagogica dei salesiani ebbe alcuni momenti di maturazione importanti. Mi riferisco, in particolare, alle adunanze o «convegni» tenuti nel 1912 e 1915, ai quali presero parte i membri del Capitolo Superiore e «gli ispettori dell'Antico Continente». In una delle sedute del primo convegno fu discusso questo quesito: «*Cresce ogni giorno più il numero dei preti, che non sanno o non intendono occuparsi di assistenza e di scuola, soprattutto primaria. Ciò riesce di grave danno alla sanità e agli studi dei chierici, sui quali, minori di numero, viene a gravare in massima parte il peso dell'insegnamento ordinario e dell'assistenza regolare, e al bene e al decoro della N.P. Società obbligata a poco a poco a valersi di principianti per la scuola e l'assistenza. Donde pare che derivi questo inconveniente così grave? Come ovviarvi?*» (72).

La diagnosi sull'origine di tale situazione, condivisa dall'assemblea, è piuttosto schematica: mancanza di umiltà e di spirito di sacrificio, due qualità indispensabili nell'assistenza e nella scuola. Come elemento di soluzione, si propone insistere sul «carattere particolare educativo della nostra Pia Società»; si raccomanda che anche negli esercizi spirituali si parli «diffusamente» della importante missione affidata ai maestri e assistenti: l'istruzione della mente e l'educazione del cuore dei giovani. In prospettiva immediata e concreta, è chiesto «che entri nell'orario degli studentati filosofici e teologici almeno un'ora alla settimana di didattica pratica, applicata alle principali materie che dovranno insegnare nelle Case».

Questa proposta di formazione pedagogica non era limitata solo ai chierici studenti. Qualcuno dei partecipanti fece notare che in qualche casa i confratelli coadiutori erano esclusi dall'assistenza.

(71) *Ibid.*, p. 345.

(72) ASC 0596 *Convegni Ispettori*, fol. 16. Il primo convegno fu tenuto nel 1907.

La reazione dei convenuti fu unanime: «No, anch'essi sono Salesiani e debbono esercitarsi nell'assistere, nel far scuola, negli Oratorii Festivi» (73).

In linea con l'orientamento emerso nel convegno, il Consigliere Scolastico Generale, decise che «oltre alle altre scuole» ci fosse nello Studentato Teologico di Foglizzo «una scuola di didattica» (74).

Non si è potuto documentare quali siano stati i risultati dell'iniziativa. È senza dubbio illustrativo constatare che nel seguente convegno degli Ispettori (1915), uno di loro, don Manassero, sentisse il bisogno di ricordare che, secondo gli accordi presi precedentemente, nello «Studentato di Teologia si dovrebbe spiegare il modo di fare scuola per es. di latino, aritmetica, ecc.» Don Rinaldi osservò che la scuola, che egli faceva «ogni settimana a Foglizzo» (dal 1904 Studentato Teologico), era «piuttosto di Pedagogia Salesiana, anzichè di Didattica» (75).

L'argomento non fu approfondito. La situazione bellica si presentava poco favorevole per nuovi sviluppi. Inoltre da alcuni anni (1911) erano in corso le pratiche per ottenere da Roma che lo Studentato Internazionale di Foglizzo potesse «erigersi a Facoltà». (Con quello che ciò significava dal punto di vista dell'adeguamento ai programmi fissati dai dicasteri vaticani e dell'impegno negli studi propriamente ecclesiastici).

A questo riguardo, è per lo meno curiosa una delle difficoltà allora sollevate dalla S. Congregazione degli Studi: La costituzione di una Facoltà Teologica nella Congregazione Salesiana sarebbe «fuori scopo e contro l'intenzione del Ven. Fondatore». E questo perchè la Società Salesiana - diceva uno dei consultori - «fu istituita per l'educazione della gioventù povera e abbandonata; sarebbe quindi uno snaturarne il fine distrarre i Salesiani in altri studi» (76).

La cosa fu rimessa alla Congregazione dei Religiosi, affinché giudicasse se la Facoltà richiesta fosse «secondo lo spirito della P.S. Salesiana». Così riferiva il procuratore, don Munerati, al segretario del Capitolo Superiore, don Gusmano, il 10.7.1915. Due mesi prima, a Foglizzo era stato ricevuto però un rescritto pontificio con cui si concedeva allo Studentato la facoltà di conferire - in

(73) *Ibid.*, fol. 18.

(74) Archivio Visitatoria UPS (Roma) *Verbali Foglizzo*.

(75) ASC 0596 *Convegni Ispettori*, fol. 11.

(76) ASC 036 *Munerati Corrispondenza*.

forma provvisoria? - i gradi di Baccalaureato e Licenza. Per «la angosciosa e incessante sospensione degli animi in seguito allo scoppio della guerra», i professori decisero di rimettere all'anno seguente l'esecuzione del rescritto. Ma l'anno seguente, il Capitolo Superiore della Congregazione Salesiana, dal canto suo, sconsigliava che la Facoltà teologica di Foglizzo concedesse «grado ai suoi studenti in questi tristi tempi e con un numero di alunni così ridotto». Era preferibile «attendere tempi migliori» (77).

I «tempi migliori» per gli studi superiori tra i Salesiani arrivarono solo molto più tardi, mentre in Europa infuriava una seconda guerra mondiale. La fondazione del PAS (1940) e, all'interno del medesimo, dell'Istituto Superiore di Pedagogia (1941) fu frutto di una lunga e sofferta preparazione.

Ho raccolto finora le note disponibili negli *Atti* del CS e nei verbali delle adunanze di alcuni organi «collegiali» (Capitolo Superiore della Congregazione, Convegni degli ispettori...). Esse offrono elementi non trascurabili per conoscere il pensiero delle «autorità» della Congregazione. Ci sono però altre voci «isolate», che meritano di essere ascoltate.

La prima, quella di don Giuseppe Bistolfi, consulente editoriale della SEI. Il 21.12.1914, egli inviava, al Consigliere Scolastico Generale, una «proposta» maturata dopo lunga riflessione. Anzitutto, don Bistolfi si riferisce, enfaticamente, alla situazione di fatto: «Anche un osservatore superficiale può riconoscere che tutta la pedagogia, in Italia, è *proprietà privata* dei nostri avversari, i quali seggono sulle cattedre universitarie, nelle Scuole normali, posseggono le Riviste, pubblicano collezioni di opere pedagogiche, educano le generazioni dei maestri, diffondendo impunemente spaventosamente o il positivismo o un idealismo panteistico non meno erroneo e fatale» (78). Dall'esame di tale situazione, gli appare l'urgenza di inviare qualche confratello particolarmente dotato a «*specializzarsi* in pedagogia». In concreto fa i nomi di don Sante Garelli e di don Vincenzo Cimatti.

Il problema non può essere risolto solo dai Salesiani: «Gli Ordini Religiosi insegnanti dovrebbero avviare, ciascuno almeno un membro, giovane di bell'ingegno, a speciali studi di pedagogia; a questo modo - prosegue con toni apologetici don Bistolfi -, in po-

(77) ASC 0592 *Verbali delle riunioni capitolari*.

(78) ASC 272 *Cerruti Corrispondenza*.

chi anni la Chiesa, in Italia, avrebbe un nucleo di pedagogisti preparati ad abbattere tutto ciò ch'è guasto nell'edificio pedagogico ufficiale e a costruire sulle basi della grand'arte educativa italiana e cristiana. Allora alle cattedre degli avversari opporremo le cattedre nostre (anche in Istituti governativi), come opporremo e Riviste, e collezioni e maestri».

Fuori di Italia, negli ultimi anni del rettorato di don Albera, si sentono anche voci eloquenti. Nel 1918, don Giuseppe Vespignani presenta ai direttori, consiglieri e maestri dell'ispettoria argentina il progetto di formare una «Comisión» costituita dalla «Escuela Normal Salesiana di Bernal» con lo scopo di «dar unidad al método escolar en toda la Inspectoría» (79).

Andrebbe documentata adeguatamente l'incidenza di queste voci autorevoli. Un nuovo argomento aperto alla ricerca. Credo però che, senza forzare i testi, si può dire per lo meno che esse costituiscono «segnali» di fermenti che andavano maturando, non senza difficoltà, in Congregazione.

4.3. Rettorato di Don Rinaldi (1921-1931): il triennio pratico per lo studio della pedagogia salesiana

Un fatto caratterizza, in modo particolare, mi pare, questo periodo: il rilancio del triennio pratico come tirocinio di formazione del salesiano educatore. Il fatto si colloca in linea con una accentuata attenzione allo studio del sistema preventivo e nel contesto di un certo impegno per l'organizzazione degli studi ecclesiastici d'accordo con le nuove norme canoniche.

a) Il sistema preventivo «caposaldo di tutta la nostra pedagogia salesiana»:

La affermazione riportata tra virgolette è tratta dagli ACS (1924, 319). Il concetto appare già espresso nelle pagine introduttive dei programmi scolastici, più volte stampati dopo il 1922 dal nuovo Consigliere Scolastico Generale, don Bartolomeo Fascie, autore del noto e fortunato volumetto: *Del metodo educativo di Don Bosco. Fonti e commenti* (1927). L'autore prende un atteggiamento critico di fronte a certe presentazioni encomiastiche, fa-

(79) J. VESPIGNANI, *A los queridos directores, consejeros y maestros salesianos de la Inspectoría argentina de San Francisco de Sales*, p. [3]. (Circolare senza data e senza luogo di edizione. Sicuramente fu inviata ai salesiani negli ultimi mesi del 1917 o nei primi giorni del 1918).

vorite dal clima di preparazione e attesa della Beatificazione del Fondatore. E si trattava di voci questa volta tutt'altro che isolate. Nel *Resoconto del convegno dei direttori* (1926) pubblicato negli ACS (1926, 499), dopo aver detto che le «idee di Don Bosco si trovano chiare e intere nel suo trattatello sul Sistema preventivo e nei Regolamenti», si aggiunge in forma perentoria: «Non cerchiamo altrove nuove norme, quasi a perfezionare il nostro metodo, che verrebbe invece a esserne sformato. Il sistema salesiano fu mostrato al nostro Padre in quel celebre sogno ch'egli ebbe a nove anni, e che dobbiamo considerare cosa ispirata da Dio, quindi sacra per noi» (80).

Altri passaggi del *Resoconto* inducono, è vero, a pensare che non tutti i partecipanti condividevano una interpretazione rigida e chiusa del «sistema salesiano». Lo stesso Rettor Maggiore, don Rinaldi, fece sua l'opinione di quelli che lamentavano la mancanza di un vero «testo di *pedagogia salesiana*», e ne diede questa spiegazione: «Perchè non si scrive un testo? Perchè Don Bosco non è ancora interamente compreso: dobbiamo ancora studiarlo di più e soprattutto farlo studiare. Si sono già fatti vari tentativi, ma sono riusciti schizzi incompleti; i Superiori vedono con piacere questi sforzi, ma un lavoro che ci dia il metodo educativo di Don Bosco tutto intero, non c'è ancora» (p. 497).

In questo stesso convegno fu discussa una proposta interessante nella prospettiva del nostro tema: si voleva introdurre un 3° anno obbligatorio di filosofia «per una miglior preparazione, specialmente pedagogica» dei giovani salesiani. Purtroppo la proposta fu respinta dalla maggioranza con questa motivazione: «Giusta l'art. 322 dei Regolamenti, lo studio della pedagogia deve cominciarsi già nel noviziato, il che può farsi nelle conferenze del Direttore. Del resto non bisogna dimenticare che il Salesiano non è un teorico della pedagogia, ma un educatore. Dopo gli elementi indispensabili della teoria, che possono esser dati dalla filosofia, bisogna imparare l'arte di educare con la pratica. Al di più si può concedere un terzo anno di studio ai chierici che mostrino migliori disposizioni, per il conseguimento di un titolo di studio» (81).

(80) *Ordinamento degli studi*, in «Atti del Capitolo Superiore» 7 (1926) 36, 499.

(81) *Ibid.*, p. 497.

b) «*Il triennio pratico... il vero corso di pedagogia salesiana*»:

Una affermazione più volte ripetuta negli ACS e nei *Programmi* preparati dal Consigliere Scolastico Generale. Questi fa osservare però che la risposta di Don Bosco al Rettore di Montpellier non vuole significare che il suo metodo educativo sia rimasto «campana in aria»: Esso «è scritto ed attuato tutto nel 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 che si deve leggere e studiare, vivendole con affetto, con spirito di sacrificio e con volontà umile e coraggiosa»⁽⁸²⁾.

La proposta presenta aspetti suggestivi e forse anche problematici. Essa ripropone, in certo senso, la figura dei maestri «stagionaires» (formati direttamente nella pratica scolastica) auspicata in Francia ancora dalla legge Falloux (1850). O, in un contesto più vicino, la formula ideata dal ministro Coppino (1878): «Anziché iniziare la loro preparazione sui libri per trasferire poi la teoria appresa nella pratica didattica, gli allievi maestri venivano subito immessi nella classe destinata al tirocinio»⁽⁸³⁾. Ma già alla fine dell'800, in un ambiente socio-culturale mutato (industrializzazione, crescente domanda di istruzione), si era sentita l'urgenza di dare ai maestri una più soda formazione accademica nelle rinnovate Scuole Normali. Sembra invece che don Fascie, volendo mettere giustamente in risalto l'importanza, per il giovane salesiano, del contatto con le situazioni reali, lasci un po' nell'ombra le esigenze, diciamo, «accademico-istituzionali». Per ricavare gli orientamenti e principi fondamentali per l'azione, il tirocinante è invitato a leggere il Sistema preventivo, la Vita del nostro Fondatore e le Memorie Biografiche. «Ma la direttiva continua e attiva gli verrà - si dice - dal magistero e dall'esempio dei suoi superiori e fratelli maggiori»⁽⁸⁴⁾.

Senza voler discutere il significato del «magistero» (parola usata dal Consigliere Scolastico Generale) dei superiori e l'importanza dell'«esempio» dei fratelli maggiori, credo che si debba dire che

(82) B. FASCIE, *Programmi pel 1926-27*, Torino, Tipografia della Società Editrice Internazionale, 1926, p. 10.

(83) GENTILI, *L'insegnamento*, p. 21.

(84) FASCIE, *Programmi*, p. 11.

il problema comportava una competenza professionale che non veniva sufficientemente garantita. E vorrei aggiungere ancora una impressione, che andrà certamente verificata. La centralità concessa in alcuni dei testi trascritti alla «pratica» e alla «tradizione», e la minor enfasi messa sugli aspetti teorici della formazione hanno potuto dare origine o confermare certe sottolineature «praticistiche» e unilaterali. E direi che esse hanno potuto favorire discutibili assolutizzazioni nei confronti dell'eredità pedagogica salesiana e, come conseguenza, certa sfiducia o noncuranza degli «elementi indispensabili della teoria». Ma tali rischi, in questo periodo, vanno esaminati - e forse in parte ridimensionati -, tenendo presente una prospettiva più ampia. Lo vedremo in seguito.

c) Importanza dello studio: verso una «convinzione generale»:

Il 13 CG (1929) affrontò in modo più organico il tema degli «studi» nella Congregazione (dal «corso preparatorio» al «quinquennio») tenendo presente quanto stabilito dal Codice di Diritto Canonico.

Dopo alcune giornate di lavoro, il regolatore del Capitolo sentì il bisogno di dichiararsi «ottimista» per il cammino fatto. E ne diede la ragione: «mancava nell'ultimo Capitolo l'assentimento, la persuasione generale» dell'importanza dello studio e della sua organizzazione; «ora - continua don Fascie - questa convinzione s'è fatta generale» (85).

All'argomento degli studi erano state dedicate diverse sedute del Capitolo Superiore. In quella del 14.12.1928, don Giraudi sostenne che il «nostro corso teologico» doveva essere «qualche cosa di più di quello di un seminario». E questo per una ragione precisa: «i nostri preti debbono inoltre essere anche insegnanti ed educatori» (86).

Questo «qualche cosa di più» era stato presentato, due anni prima, in forma assai articolata e organica in un «pro-memoria» inti-

(85) ASC 04 *Capitolo generale XIII 1929*, fol. 15.

(86) ASC 0592 *Verbali delle riunioni capitolari*.

Nel volume *Normas pedagógicas*, preparato da una «Comisión interinspectoral», che ebbe notevole diffusione nell'area di lingua spagnola, si legge nell'edizione pubblicata nell'anno 1929: «En todas las casas debe haber una bien nutrida biblioteca pedagógica formada con las mejores obras tanto salesianas como de autores que no lo sean» (*Normas pedagógicas*. Escuelas salesianas. Primera Enseñanza, Barcelona, Esc. Tip. Salesiana, 1929, p. 146).

tolato: «Per un corso completo di teologia per salesiani». L'autore muove nel suo «progetto» da questi suggestivi presupposti: Ogni sacerdote salesiano «deve essere un educatore di giovani, che conosce bene la teoria dell'educatore, bene il sistema salesiano di educazione, bene la maniera di insegnare dappertutto e sempre (in qualunque materia di scuola e in qualsiasi occupazione) la Religione, e questa: qual è viva e vivificante». E ancora «deve essere un predicatore», una persona che sa «trattare con Dio... e con gli uomini», «copia ben riuscita di Don Bosco», «un uomo del giorno»⁽⁸⁷⁾.

Per raggiungere questi obiettivi, oltre a quelle tradizionali, si propongono nuove materie e cattedre: pastorale con catechetica, cattedra per lo studio della personalità di Don Bosco, psicologia applicata... In particolare, l'estensore della proposta si ferma sulla formazione pedagogica: «L'Educatore ha bisogno di venir coltivato 'ex professo'. Lo studio della Pedagogia fatto nello studentato filosofico non è ancora sufficiente: l'arte di educare è difficile, l'età era ancora troppo immatura, c'è stato il Triennio che ha fatto fare una esperienza preziosa: il fatto dimostra pure, quanto poco si sappia educare, che sbagli madornali si commettano, come poco si curi il vero lavoro sull'interno del ragazzo...: tutti motivi che dimostrano convenientissima l'istituzione di una cattedra ben accudita di *Pedagogia*». A continuazione è abbozzato il programma di massima: 1° anno: educazione fisica, igiene scolastica e individuale; 2° e 3° anno: educazione morale e didattica, avendo «in ciò molto riguardo ai progressi fatti da quest'arte e si tenga all'altezza dei tempi»; 4°: modo di far bene il catechismo «ed il modo di condire di religione tutti gli insegnamenti, anche quelli per natura profani (Catechetica)»⁽⁸⁸⁾.

Non si è riusciti a dare un nome all'autore di questo interessante documento custodito nell'ASC. Nelle prime righe si dice semplicemente: «Il Pro Memoria venne cominciato dietro espresso desiderio di un confratello collocato in alto ed a cui stanno molto a cuore le nostre giovani generazioni». Un anonimo archivista suggerisce il nome di don Paolo Ubaldi, come redattore e quello di don Francesco Cerruti come autore della richiesta.

A prescindere dall'autorevolezza del redattore dello scritto e dall'influsso che esso abbia potuto avere in ulteriori programma-

(87) ASC 241 *Studi Pro-memoria*, fol. 2-3.

(88) *Ibid.*, fol. 3.

zioni, il documento pare significativo per conoscere la mentalità di alcuni salesiani (sicuramente non molto numerosi?) che hanno contribuito a far «camminare» la Congregazione in questo campo. Pur senza dimenticare spinte venute dall'esterno. A questo proposito, è assai indicativa una lettera di don F. Tomasetti, del 27.7.1926. Il procuratore generale, informando sull'andamento della causa di Beatificazione, invita il segretario del Capitolo Superiore, don Gusmano, a preparare «un foglio che contenga i nomi dei discepoli del Ven. Don Bosco, salesiani e non salesiani, i quali emersero per virtù e sapere, perchè vi fu un vescovo che accusò Don Bosco di non aver formato bene i suoi alunni» (ASC 6). Nella corrispondenza dei diversi procuratori si accenna più d'una volta al problema degli studi e a determinati rilievi fatti negli ambienti vaticani. In qualche occasione, l'invito a prendere misure adeguate è particolarmente pressante. Cito solo un caso. Dopo essersi riferito a un chierico salesiano che, nell'esame di Teologia, disse di aver fatto gli studi «da sè», don Munerati scriveva: «Sarò un uccello di malaugurio; ma io non vorrei che una volta o l'altra ci colpisse addosso qualche monito o peggio» (89).

Il «monito» temuto non arrivò. Non mancavano però ragioni a don Munerati per mostrarsi pessimista nel 1912. D'altra parte, neppure mancavano buone ragioni a don Fascie per mostrarsi «ottimista» venti anni dopo; anche se molto cammino restava ancora da fare.

4.4. Rettorato di Don Pietro Ricaldone (1931-1951): «studio della pedagogia in modo scientifico»

Un passo decisivo su questo cammino si diede durante il rettorato di don Pietro Ricaldone. Per mettere in giusto risalto l'opera del quarto successore di Don Bosco nello sviluppo degli studi pedagogici, basterebbe ricordare la creazione dell'ISP all'interno del PAS (1941). Ma già nei primi anni del suo mandato si possono rilevare altri fatti che evidenziano una forma più rigorosa di impostare il problema. Nella adunanza capitolare del 20.10.1933 fu studiato questo ordine del giorno: «Catechismo e pedagogia salesiana nelle case di noviziato, di studentato filosofico e teologico».

(89) ASC 036 *Tomasetti Corrispondenza*.

Si aprì la riunione con la lettura degli articoli dei Regolamenti riguardanti l'argomento: «Le materie principali di studio degli Ascritti sono il catechismo... gli elementi di Pedagogia Salesiana» (art. 293); «Si continui (ai chierici di filosofia) la scuola di pedagogia salesiana cominciata nel noviziato» (art. 322); «Si faccia (ai filosofi) una lezione settimanale di didattica pratica applicata alle varie materie d'insegnamento, specie al catechismo» (art. 323).

Tutti i membri del Capitolo Superiore si trovarono d'accordo nell'affermare la necessità che fosse ormai fissato il programma degli studi pedagogici per ogni tappa di formazione. Il Consigliere Scolastico, don Fascie, seduta stante, abbozzò le linee generali:

— Nel Noviziato: «i puri e semplici elementi» del metodo educativo di Don Bosco.

— Nello Studentato filosofico: breve idea della pedagogia e dei classici della pedagogia.

— Nello Studentato teologico: spiegazione dei Regolamenti «attingendo più abbondantemente al metodo di educazione di D. Bosco».

Non tutti i capitolari si mostrarono soddisfatti: «Qualcuno vorrebbe che si desse ai teologi qualche idea generale della pedagogia in modo scientifico». Si legge nel verbale della seduta.

Il Rettor Maggiore nella sintesi della discussione, pose l'accento sulla necessità di 1) stendere il programma per ogni corso, 2) fissare le ore da dedicare allo studio e 3) stabilire un testo.

Riguardo a quest'ultimo punto, si era constatato - una volta in più -, che per «la pedagogia salesiana» non esisteva ancora un «testo propriamente detto»; anche se si contava con i saggi di Barberis, Auffray, Fascie. Don Ricaldone suggerì che, per il momento, si utilizzasse il «Metodo educativo di D. Bosco del Fascie fino a quando ce ne darà un altro che aspettiamo» ⁽⁹⁰⁾.

Il discorso di una formazione pedagogica più esigente molto presto si allargò - anche in questo caso - ai giovani coadiutori. Negli *Atti* del CS del 1935, il Consigliere Professionale scriveva: bisogna «persuadersi bene che la formazione del maestro d'arte, a guisa del maestro di scuola, presuppone un corso regolare». E in «tale corso ha parte importante anzitutto la formazione *morale, religiosa e pedagogica*» ⁽⁹¹⁾.

(90) ASC 0592 *Verbali delle riunioni capitolari*.

(91) *Il Consigliere professionale*, in ACS 16 (1935) 72, 277.

Ma bisogna pure aggiungere che le istanze emerse nelle sedute capitolari stentaronο a tradursi in atto. Nei *Programmi* per l'anno scolastico 1935-1936, nel corso di filosofia e teologia, non si faceva nessun riferimento alla formazione pedagogica. Lo studio della pedagogia «in modo scientifico» fu fatto solo, anni dopo, nell'Istituto Superiore di Pedagogia da un piccolo gruppo di Salesiani.

Sul tema dell'ISP, ovviamente, non è possibile fare in questa sede una esposizione esauriente. Rimando a una aggiornata pubblicazione sull'argomento (*A servizio dell'educazione*. La Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana a cura di G. Malizia e E. Alberich. Roma, LAS, 1984). Ricordo in questo momento solo alcuni fatti:

— Il Rettor Maggiore, don Ricaldone, parlando ai professori e allievi del PAS (1941), sintetizzò così le ragioni della fondazione dell'ISP: «È una necessità per noi, l'erezione di questa nuova Facoltà: è una necessità per la Società Salesiana, società religiosa di educatori» (92). «Fin' adesso i nostri studi pedagogici si son 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» (93).

Scrivendo al Prefetto della Congregazione degli Studi, lo stesso don Ricaldone giustificava così l'ardito progetto universitario: «Forse poche Famiglie Religiose sentono così impellente tale bisogno quanto la Società Salesiana [...]; da noi tutti è richiesta una preparazione pedagogica e didattica completa: ed è evidente che se tale preparazione è avvalorata da un titolo accademico, s'accresce il prestigio del nostro apporto educativo» (FSE 1). Negli *Atti* del CS, dando l'annuncio a tutta la Congregazione, Don Ricaldone scriveva: «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. Parmi superfluo aggiungere che la Catechetica avrà sempre, e nell'Istituto di Pedagogia dell'Ateneo Salesiano e nelle Case di Formazione, un posto di assoluta preferenza» (94).

(92) Archivio della Facoltà di Filosofia dell'UPS, *Cronaca dell'anno secondo 1941-1942*.

(93) Archivio della FSE dell'UPS, *Cronaca*.

(94) ACS 21 (1941) 106, p. 142.

— Nel lungo e travagliato cammino verso l'approvazione (1956) l'ISP andò incontro a grosse resistenze e difficoltà da parte dei dicasteri romani. In particolare, i consultori vaticani obiettavano che la Facoltà che si voleva istituire nel PAS «sarebbe una *vera novità*»: la Congregazione degli Studi «non ha dinnanzi a sé esempi né nel campo ecclesiastico né in quello civile» (FSE 2). In realtà era così. Qualche anno dopo, approvato ormai da Roma l'ISP, la rivista «Scuola Italiana Moderna» presentava ai suoi lettori il nuovo centro salesiano in un articolo intitolato esattamente: «La prima Facoltà di Pedagogia è sorta in Italia nel nome di Don Bosco» (95).

— Già prima della approvazione romana, l'iniziativa trovò notevoli consensi anche nei settori laici. Nell'ambito della Congregazione Salesiana, la strada non riuscì sempre facile. In generale, si può dire che l'ISP, con la sua impostazione teoretico-positiva, con la sua struttura scientifica unitaria e complessa, con la serietà delle sue pubblicazioni si definì, nell'ambiente pedagogico degli anni '60, come un centro di studi superiori e di ricerca di forte originalità. Una affermazione ampiamente documentata che ci porta all'ultimo punto del presente intervento.

5. PRIMI CONTRIBUTI DEI SALESIANI AGLI STUDI PEDAGOGICI: PISTE DI RICERCA

Si apre invece qui un capitolo in gran parte da esplorare. Già la elaborazione di un elenco delle opere di carattere pedagogico-didattico pubblicate dai Salesiani si presenta lunga e laboriosa. (Anche perché molti «vecchi» libri delle vecchie case salesiane o delle nostre editrici sono finiti al macero o sulle bancherelle degli antiquari!). Ma un tale elenco risulta requisito indispensabile, se si vuole iniziare un discorso attendibile.

Con questa convinzione è stata preparata la bozza bibliografica: Salesiani e Scienze dell'Educazione (Roma, UPS, 1987). Essa ha solo lo scopo di essere un primo saggio (molto incompleto) di un lavoro che esigerà una coordinata e generosa opera di collabo-

(95) E. GIAMMANCHERI, *La prima Facoltà di Pedagogia è sorta in Italia nel nome di Don Bosco*, in «Scuola Italiana Moderna» 66 (1957) 17, 7.

razione. (Non potrebbe essere questa la sede adeguata per prendere una iniziativa al riguardo?).

Sulla base dei dati disponibili, e dopo una prima e troppo affrettata lettura delle principali opere dei «pedagogisti» salesiani (non viventi) più significativi, si è cercato di individuare alcuni nuclei tematici rilevanti e di fare alcune considerazioni al riguardo. Meglio, si è cercato di indicare alcune piste di studio e di ricerca.

5.1. Sistema preventivo - pedagogia - storia della pedagogia

Ovviamente, non si vuole riprendere il discorso affrontato con competenza nella sua relazione da don Stella. Si vuole solo fare alcune esemplificazioni nella prospettiva del tema a cui cerchiamo di accostarci.

Vanno ricordati anzitutto studiosi salesiani che hanno dato un apporto non irrilevante alla presentazione più seria del sistema preventivo e alla diffusione del medesimo, collocandolo in un quadro pedagogico più ampio. E qui bisogna ricordare di nuovo il volumetto di don Fascie (1861-1937) pubblicato nel lontano 1927. Esso è interessante anche per capire il contesto di una risvegliata attenzione per l'educatore piemontese. L'autore ricorda, nelle pagine introduttive, che un'ordinanza ministeriale del 1923 «imponeva» Don Bosco, ai maestri, «come mirabile modello da imitare». I programmi per le scuole di magistero del 1925 avevano proposto poi, tra le opere classiche di pedagogia, il *Metodo educativo di D. Bosco*.

Don Fascie prende le distanze - come si è detto - da certe presentazioni encomiastiche e celebrative del sistema preventivo «come se esso fosse una novità balzata di tutto punto dal suo cervello, come la solita Minerva da quella di Giove, una trovata, un'invenzione, una scoperta e quasi una creazione di D. Bosco» (96).

Lo studioso salesiano propone un'altra chiave di lettura: «non dobbiamo figurarci D. Bosco un teorico della pedagogia, o uno studioso di problemi didattici o scolastici» (97). «Don Bosco accolse e fece suo il metodo preventivo così come gli veniva offerto

(96) B. FASCIE, *Del metodo educativo di Don Bosco*. Fonti e commenti, Torino, SEI, 1927, p. 24.

(97) *Ibid.*, p. 19.

dalla tradizione umana e cristiana». La vera grandezza e originalità del Fondatore della Società Salesiana va cercata «nel campo pratico dell'arte educativa e dell'opera dell'educazione» (98).

Il saggio del Consigliere Scolastico Generale ebbe grande diffusione. Forse sarebbe difficile documentare che sia stato «adottato da tutte le Scuole Magistrali d'Italia» (99). Sembra invece documentato che esso fu utilizzato in molte scuole di magistero. Attraverso le «fonti e commenti» presentati, molti studenti italiani presero contatto con il pensiero e la pratica educativa di Don Bosco. Don Fascie collaborò anche attivamente, come consultore della S. Congregazione degli Studi al «Riordinamento degli studi medi nei Seminari» (100).

Nell'ambiente culturale belga, si deve citare un «pedagogista» salesiano che certamente meriterebbe di essere più studiato e conosciuto: Francesco Scaloni (1862-1945) (101). Italiano di origine, don Scaloni fu per molti anni ispettore nel Belgio e in Inghilterra. Una delle sue opere, *Le jeune éducateur chrétien. Manuel pédagogique* ha una certa preoccupazione sistematica. L'autore non vuole limitarsi a fare in essa una esposizione del pensiero pedagogico donboschiano: si dirige anche a lettori non salesiani e cerca di inserire il discorso in una problematica psico-pedagogica ampia con una particolare attenzione allo studio del soggetto; temperamento, carattere, passioni, difetti dei ragazzi.

Il volume - che riflette un clima intellettuale più stimolante - è corredato da una buona documentazione attinta alle fonti salesiane e a autori di rilievo: San Tommaso, Mercier, Quintiliano, Bossuet, Dupanloup, Francotte, professore dell'Università di Liegi.

Un aspetto particolare merita di essere rilevato: la luce positiva con cui don Scaloni affronta il tema delle «passioni», come «*énergies latentes, des forces motrices que le Créateur a disposées dans notre âme*» (102). Non si tratta di una prospettiva originale, ma,

(98) *Ibid.*, p. 22.

(99) *Dizionario biografico dei salesiani*, Torino, Ufficio Stampa Salesiano, 1969, p. 122.

(100) ASC 03291 *Sacra Congregazione Seminari Studi*. Voto A.

(101) F. SCALONI, *Le jeune éducateur chrétien. Manuel pédagogique selon la pensée du Vén. Don Bosco*, Liège, Société Industrielle d'Arts et Métiers, 1917.

(102) *Ibid.*, p. 47.

nel contesto salesiano ed ecclesiale del suo tempo, non è privo di significato il suo appello a sdrammatizzare le «amicizie sensibili», da considerare come «besoin du coeur» (103).

Nel mondo culturale francese, si può accennare qui a uno dei numerosi saggi di A. Auffray (1881-1955): *Une méthode d'éducation* (104). Pur centrata sul pensiero e l'opera di Don Bosco, l'esposizione si allarga a temi e problemi importanti della pedagogia generale: autorità e libertà nell'educazione, formazione religiosa, allegria, peccato originale...

Nell'area di lingua castigliana, ebbe grande risonanza, negli anni '40, l'opera del colombiano Rodolfo Fierro Torres (1879-1974), pubblicata durante il suo lungo soggiorno in Spagna: *El sistema educativo de Don Bosco en las pedagogías general y especiales* (105).

I lavori ricordati (semplici esemplificazioni) sono saggi di sistemazione pedagogica - in prospettiva, diciamo, «salesiana» - degni di considerazione. Gli autori hanno contribuito a presentare Don Bosco a un vasto pubblico di lettori mettendo in rilievo non trascurabili nessi tra sistema preventivo e pedagogia. Ma nessuno di questi lavori si può considerare un trattato di pedagogia nel senso rigoroso del termine. L'apporto dei Salesiani in questo campo specifico è piuttosto recente.

5.2. Studi pedagogici e saggi su temi educativo-didattici

In un volume pubblicato recentemente (*La pedagogia oggi*, 1986), sono analizzate le «teorie e orientamenti» contemporanei. Nel capitolo dedicato alla «pedagogia filosoficamente impegnata: l'indirizzo cattolico», l'autore del volume, Michele Verso, cita tre studiosi: F. Sciacca, G. Corallo, P. Braido. Di tre, due salesiani. Nelle pagine sul «personalismo pedagogico», Verso riporta

(103) *Ibid.*, p. 74.

(104) A. AUFFRAY, *Une méthode d'éducation*, Paris, Procure des Oeuvres et Missions du Vén. Don Bosco, 1924.

(105) R. FIERRO TORRES, *Problemas de educación. El sistema de Don Bosco en las pedagogías general y especiales*. Tercera edición puesta al día, Madrid, Sociedad Editora Ibérica, 1953.

testi di Mounier, Stefanini e, ancora, di P. Braido. In altre pagine fa riferimento ai lavori didattici di L. Calonghi. ⁽¹⁰⁶⁾.

Indubbiamente, dopo gli anni '50, nel settore della riflessione pedagogica e della ricerca educativa l'apporto salesiano è stato per molti versi importante e originale. Il periodo precedente - quello di cui ci stiamo occupando in questa sede - esige considerazioni più articolate. Forse il primo pregevole tentativo di visione organica delle scienze pedagogiche è stato quello del brasiliano don Carlos Leôncio da Silva (1887-1969), fondatore con don Ricaldone dell'ISP (1941). Prima di venire in Italia, don Leôncio aveva pubblicato *Pedagogia. Manual teórico-prático para uso dos educadores* ⁽¹⁰⁷⁾ e si era mostrato attento al movimento contemporaneo della «scuola attiva» (1936). Nel 1942, riferendosi a un'altra opera, *Lezioni di pedagogia*, ancora manoscritte, un pedagogista italiano, Marco Agosti, affermò: «È la prima opera di carattere sistematico che appare nel campo pedagogico. Fra tante opere di critica pedagogica, nella grande tradizione di pedagogia spiritualistica, essa mancava e voi, Salesiani, nella persona del P. Leôncio, ce l'avete donata» ⁽¹⁰⁸⁾.

Molti anni prima, vivente ancora Don Bosco, avevano visto la luce saggi che meritano di essere ricordati. Sicuramente i più validi, quelli del più volte citato don Francesco Cerruti (1844-1917). Oltre a un buon numero di scritti su Don Bosco educatore e sul sistema preventivo (non privi però di accentuazioni apologetiche su discutibili «anticipazioni» donboschiane), don Cerruti pubblicò diversi libri e opuscoli di carattere pedagogico. Tra i più significativi: *Storia della pedagogia italiana* (1883), *L'insegnamento classico in Italia* (1882), *De' principii pedagogico-sociali di S. Tommaso* (1893) (ampiamente sunteggiato nella rivista «La Scuola educatrice» dal direttore, il pedagogista A. Avòli, il quale considerava lo scritto uno dei primi lavori seri sull'argomento) ⁽¹⁰⁹⁾.

E si dovrebbe fare qui la lunga lista di saggi e articoli

(106) Cf. M. RIVERSO, *La pedagogia oggi*. Teorie e orientamenti, Roma, Borla, 1986, pp. 11-18.

(107) C.L. DA SILVA, *Pedagogia. Manual teórico-prático para uso dos educadores*. I: O educando e sua educação, São Paulo, Livr. Salesiana, 1938.

(108) Archivio della Facoltà di Filosofia dell'UPS (*Cronaca*).

(109) Cf. J.M. PRELLEZO, *Francesco Cerruti direttore generale delle scuole e della stampa salesiana*, in «Ricerche Storiche Salesiane» 5 (1986) 1, 127-164.

pedagogico-educativi pubblicati nelle riviste «Don Bosco» di Milano e ne «L'Amico della Gioventù» di Catania; quelli più prettamente didattici del «Gymnasium» e quelli di carattere catechetico-pastorale di «Catechesi»... L'elenco degli autori sarebbe anche lungo: Ceria, Cojazzi, De Agostini, Lingueglia, Luzi...

5.3. Manuali di pedagogia, testi, collane scolastiche

Don Cerruti accarezzò pure il progetto di realizzare un'opera di maggior impegno: un «trattato teorico-pratico di pedagogia». Riuscì però a pubblicarne solo un primo saggio: *Elementi di pedagogia* ⁽¹¹⁰⁾.

Il volumetto fu usato, come libro di testo, nei primi studentati filosofici salesiani. Merita dunque la spesa soffermarsi un momento a indicarne sia pur rapidamente il contenuto. Anche perchè troviamo in esso molte delle idee e orientamenti che don Cerruti ribadirà più volte nelle lettere circolari come «direttore generale della stampa e della scuola salesiana» durante più di 30 anni. Ne sottolineo le più ricorrenti e significative: il concetto di educazione come sviluppo di tutte le energie e facoltà del soggetto; la «scuola come missione»; importanza del maestro («è il maestro che fa la scuola»); «leggi generali» del metodo: unità, universalità, armonia, gradazione e convenienza (cioè adattamento dell'opera educativa alla «varietà quasi infinita di individui»). Seguendo Pestalozzi, si asserisce che l'azione dell'educatore deve «seguir la natura». Ma in esplicita polemica con «il famoso positivista inglese» Spencer, si puntualizza: «Seguir la natura non vuol dire soddisfare a tutti i capricci animali; la natura non va sforzata, ma neppur accarezzata; va bensì seguita con criterio, aiutata con amore, scorta con intelletto» ⁽¹¹¹⁾.

In altro momento - e la cosa non è totalmente irrilevante - don Cerruti non ha difficoltà di preferire l'opinione di Spencer a quella di Locke riguardo alle condizioni igieniche del vestito dei ragazzi. In un contesto analogo, ma trattando di Froebel, dirà che «il bene è sempre bene, da qualunque parte provenga».

E c'è ancora un punto che mi sembra importante mettere in risalto: la rilevanza - direi la centralità - che viene data all'educan-

(110) F. CERRUTI, *Elementi di pedagogia* in risposta al programma per la patente elementare superiore, Torino, Tipografia Salesiana, 1895.

(111) *Ibid.*, p. 36.

do, concepito come essere originale e attivo («non un semplice vaso da riempire») e come organismo unitario: «L'uomo, sia pur bambino o fanciullo, è un tutto solo, armonico, compatto. Eseguire su di lui il giudizio di Salomone sarebbe opera pazza ad un tempo e crudele» (112).

In questa prospettiva si capisce l'importanza che viene data allo studio della fisiologia e della psicologia. Pur senza citare esplicitamente opere o autori, Cerruti, condanna - come opposta al sistema preventivo - «la teoria del delinquente nato», sostenuta da E. Ferri (1856-1929), discepolo di C. Lombroso (1835-1909). Il professore salesiano afferma invece con forza che tutti i ragazzi sono «educabili» (113).

A questo punto mi si permetta una breve digressione. La conoscenza del soggetto e la centralità di questo nell'opera educativa sono temi a cui sembrano particolarmente sensibili i primi «pedagogisti» salesiani. Ho accennato a don Scalonì. Si può ricordare, in data più recente, il nome di don Pietro Scotti (1899-1982). Questi, nel volume *Lineamenti di biopsicologia pedagogica* (114) contesta una concezione intellettualista dell'educando, frutto, soprattutto in Italia, della cultura idealista che ha sottovalutato i reali pregi delle scienze sperimentali. Lo studioso salesiano postula invece una «pedagogia concreta» che tenga conto di «tutto il giovane» distinguendo fra costituzione e costituzione, fra indole e indole, fra momento e momento psicologico; e propone una sintesi degli spunti che provengono dalla biologia, dall'igiene e dalla psicologia sperimentale. È giustamente convinto che «un educatore, un sacerdote oggi debba mettersi in lienea con i recenti progressi, con quelle conoscenze seriamente scientifiche che alimentano di nuova vita, ed aprono nuovi insospettati orizzonti alla Pedagogia e alla Teologia» (115).

Tornando agli *Elementi di pedagogia*, aggiungo che l'opera presenta - senza pretese di originalità o di rigorosa organicità - una

(112) *Ibid.*, p. 23.

(113) Scrive testualmente: «Da tutti, dico da *tutti* senza eccezione, egli [l'educatore] potrà ricavare un risultato educativo sufficiente» (F. CERRUTI, *Un ricordino educativo-didattico*, Torino, Tip. S.A.I.D. «Buona Stampa», 1910, p. 37; IDEM, *Educazione ed Istruzione. Sistema preventivo. Ispezioni scolastiche*. Torino, Tip. SAID «Buona Stampa» 1910, pp. 8-9).

(114) P. SCOTTI, *Lineamenti di biopsicologia pedagogica*. Igiene pedagogica, psicologia sperimentale, Torino, R. Berruti, 1941.

(115) *Ibid.*, p. 7.

sintesi semplice e informata dei principali temi pedagogico-didattici contemporanei. La tabella seguente dà un'idea generale delle fonti utilizzate dall'autore.

Fonti citate esplicitamente:

Quintiliano	5		
M. D'Azeglio	3	Fénélon	2
Locke	3	Rousseau	2
Froebel	3	Spencer	2
Compayré	2	Vittorino da F.	2

Autori citati una volta: S. Agostino, Aporti, Brouham, Dante, S. Francesco di Assisi, S. Francesco di Sales, Girard, S. Crisostomo, Guizot, Isocrate, P. Jannet, Kant, Montaigne, Perez, Pestalozzi, Platone, Smiles, Tommaseo, S. Tommaso.

Autori utilizzati, non citati esplicitamente: Don Bosco, Allievo, Milde, Picco, Rayneri.

Le caratteristiche rilevate nel volume cerrutiano si trovano pure in altri due manuali di pedagogia pubblicati da salesiani all'inizio del secolo: *Appunti di pedagogia* (litografati) di don Domenico Vota (1849-1906) e quello più importante e completo di don Vincenzo Cimatti (1879-1965): *Lezioni di pedagogia* (1911), destinate alle Scuole Normali, in tre volumi ⁽¹¹⁶⁾.

Accanto a questi pochi manuali di pedagogia, si trova la consistente mole di sussidi e testi ad uso delle scuole, preparati da Salesiani o pubblicati dalle loro editrici, e anche il numero rilevante di collane e riviste scolastiche.

Gli storici della pedagogia e della scuola danno oggi particolare importanza a questo tipo di fonti: costituiscono materiali preziosi per ricostruire la situazione reale dell'educazione e dell'insegna-

(116) V. CIMATTI, *Lezioni di pedagogia* ad uso delle scuole normali secondo i programmi governativi. 3 vol., Torino, Libreria Editrice Internazionale, 1911. Anche se non si può chiamare propriamente un manuale di pedagogia o di didattica, è giusto citare il noto volume di F. MACCONO, *Un aiuto all'educatore* ossia saggi di brevi considerazioni pedagogico-ascetiche, Milano, Scuola Tipografica Salesiana, 1902.

mento. Sovente nelle modeste pagine di un testo scolastico trovano strada e verifica idee e orientamenti pedagogici fecondi.

Il lavoro di ricerca, in campo salesiano, è in gran parte da fare. A cominciare dall'elaborazione di semplici elenchi di titoli o di elementari statistiche del «patrimonio nostro librario». Ma penso che già sulla base dei dati disponibili, non sia azzardata l'ipotesi che in questo settore il contributo dato dai Salesiani si troverà particolarmente rilevante, tanto nel campo degli studi classici come in quello della formazione professionale. (Basta forse dare una rapida scorsa alla «bozza bibliografica»). Era questa una attività in piena sintonia con le idee, le esperienze e le realizzazioni di Don Bosco, rispondenti ai bisogni più sentiti del proprio tempo. Fin dal ICG (1877) era stato espresso con chiarezza questo orientamento: «Per regola generale i libri di testo siano scritti e corretti dai nostri soci». E si riceve l'impressione che questa volta l'invito fu preso abbastanza sul serio.

Le opere e collane scolastiche salesiane godettero nella prima metà del secolo di un meritato prestigio. Il 19 dicembre 1923, il Prefetto della Congregazione dei Seminari e delle Università, in lettera al Rettor Maggiore, don Rinaldi, dava questo giudizio sulle collezioni di classici italiani, latini e greci pubblicati dalla SEI: Mi «compiaccio nel vedere come siano annotati con ottimo metodo didattico, in maniera che i giovani vi trovino quello che devono trovare in un libro scolastico, vale a dire una guida facile e sicura a superare i passi più oscuri e difficili e non un'opprimente ed arida erudizione, che, se dimostra la scienza dell'annotatore, non si addice però alla mente dei giovani» (117).

Non mancarono critiche (non sempre ingiuste) ai «classici purgati». Ma la rischiosa e problematica operazione non veniva realizzata solo dai Figli di Don Bosco. Essa affondava le proprie radici in vecchi capitoli della storia dell'educazione e della scuola (Gesuiti, Port-Royal...).

6. SINTESI E CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE

Riprendo alcuni punti centrali, e faccio qualche considerazione finale, segnalando ancora certe piste di ricerca che restano aperte.

(117) ASC 03291 *Sacra Congregazione di Seminari e Studi*.

1^a. Don Bosco volle lo studio della pedagogia da parte dei membri della sua Congregazione. Nei diversi interventi appare chiara la sua preoccupazione di curare (in una prospettiva religiosa-cristiana-cattolica) soprattutto gli aspetti pratici e operativi della formazione pedagogico-didattica.

2^a. Ci sono dati attendibili per poter parlare dell'esistenza, dopo l'anno 1874 (approvazione definitiva delle Costituzioni), di «scuola di pedagogia» nei noviziati salesiani e, alla fine del secolo, anche negli studentati filosofici. Più problematico è dire se e fino a che punto si attuò e generalizzò la scuola di «metodica» o di «didattica» negli studentati di teologia. Qualche cosa di analogo si può dire della formazione pedagogica dei coadiutori.

Mancano elementi sufficienti per verificare le modalità di tale scuola nelle diverse nazioni. Gli indizi rilevati muovono a pensare che, nell'arco di tempo considerato, il programma «di pedagogia sacra» svolto nei noviziati era piuttosto modesto: «qualche lezione su ciò che è educazione e istruzione», norme sul «modo di fare catechismo» e orientamenti per «mettere in pratica il sistema preventivo». Nel programma più ampio e organico dello studentato filosofico, un accento speciale veniva posto sugli aspetti didattici per la formazione del maestro e assistente.

3^a. L'incontro tra riflessione teorica e pratica educativa doveva trovare una realizzazione caratteristica nel tirocinio. Iniziato istituzionalmente nei primi anni del secolo, «il triennio o tirocinio pratico» si prospettava come il momento privilegiato per la preparazione teorico-pratica del giovane educatore salesiano: «il vero corso di pedagogia salesiana». Certe sottolineature forti (e forse a volte un po' unilaterali) degli aspetti esperienziali e pratici della formazione, a scapito di quelli intellettuali, e la mancanza di guida e orientamento da parte dei direttori e responsabili delle case frustrarono in non poche occasioni l'efficacia di una proposta pedagogicamente rilevante.

4^a. L'insistenza pressante sulla fedeltà al patrimonio pedagogico salesiano, considerato come un sistema originale perfetto e completo, non facilitò la riflessione critica e il necessario aggiornamento. La presentazione poi del «sistema preventivo» come deposito «sacro» («ispirato dal Signore») da conservare, contribuì

ancora a favorire una specie di «compiaciuto» isolamento o certa disattenzione nei confronti di altre proposte pedagogiche. Non mancarono inviti autorevoli, già all'inizio del secolo, ad adottare i «progressi» della scuola del tempo, e anche richieste di uno studio «scientifico» della pedagogia e della «difficilissima arte» dell'educazione. Tali inviti e richieste maturarono lentamente e non senza difficoltà.

Spinte esterne furono anche all'origine di questa percezione delle cose. (Per esempio, nel 1930, la riv. «Scuola Italiana Moderna» riportava, approvandola, l'opinione del Prof. Nazareno Padellaro, secondo cui, la pratica salesiana dell'«esercizio della Buona Morte» era «la più grande scoperta pedagogica», «un vero atto di rivoluzione educativa». Nel 1941, un altro pedagogista, Mario Casotti, non esitava a dichiarare che Don Bosco aveva posto «le basi della scuola cristiana moderna» e che «metodo preventivo» dovrebbe essere la formula da preferire a quelle di «*scuola attiva o scuola serena*». E, all'inizio del secolo, il P. Manjón scriveva: «Todos debiéramos ser salesianos, abriendo talleres junto a las escuelas»).

5^a. L'impegno per l'insegnamento-educazione dei giovani poveri e abbandonati e la consapevolezza espressa in forma sempre più chiara di essere «una congregazione di educatori», trovarono riscontro in una corrispettiva organizzazione rigorosa e completa degli studi pedagogici solo negli anni '40 (e, in pratica, solo per un gruppo non molto numeroso di Salesiani).

Il fatto può sembrare meno paradossale, se si tiene in conto che in quel momento l'Istituto Superiore di Pedagogia si presentava come una «novità»; e la scienza dell'educazione godeva negli ambienti ecclesiastici di scarsa attenzione. (Per molti, semplice applicazione pratica della teologia e della filosofia). Ancora nel 1946 gli esperti della Congregazione degli Studi sostenevano che la Pedagogia era «piuttosto un'arte che una scienza».

Altri elementi «interni» danno pure luce sulla situazione.

6^a. Cresciuta quasi «tumultuosamente» nei decenni a cavallo tra i due secoli (1888: 59 case, 1910: 343 case), la Società Salesiana non sempre riuscì a trovare il «modo di governare l'espansione», superiore alle proprie forze (come si è detto anche dei Gesuiti alla fine del cinquecento). Voci autorevoli (non isolate e non solo sale-

siane) parlarono, nella prima decade del secolo, della necessità di consolidare le opere esistenti e anche di chiudere case per poter rispondere al bisogno di personale formato. Tali voci non sempre furono ascoltate dai Salesiani, impegnati nell'assorbente lavoro assistenziale e educativo diretto, dietro le richieste delle famiglie popolari, dei responsabili delle industrie e degli stessi governi sollecitati a dare una soluzione al problema delle «masse giovanili».

7^a. Il conflitto formazione-espansione aveva radici lontane. Nel ICG, il Fondatore della Congregazione Salesiana accennò al fatto che «da molti, e da lungo tempo», gli si faceva osservare: «Don Bosco, non cerchi di estendersi tanto, ma si consolidi». Pur rendendosi conto di «certi disordini ed inconvenienti che avvenivano da quella straordinaria scarsità di personale», egli decise di «andare avanti sul modo incominciato». E ne giustificava così la decisione: Si «vedevano tante anime sulla via della perdizione, e proprio nessuno che se ne curasse; poi anche disordini che avverrebbero se non vi è un lavoro continuato e molto intenso».

(Detto in altri termini: Don Bosco non si sentì di fermarsi, continuò avanti cercando di dare una risposta alla crescente e urgente richiesta contemporanea di istruzione e di educazione).

Direi che queste istanze «assolutizzate» poi in contesti culturali mutati poterono rendere più laboriosa la ricerca e la scelta di soluzioni rispondenti a bisogni educativi e pastorali nuovi.

8^a. La questione degli studi pedagogici tra i Salesiani (con le sue proposte feconde e i suoi limiti e difficoltà) troverà però una spiegazione più precisa all'interno del processo lento e laborioso di organizzazione degli «studi ecclesiastici» nella Congregazione, e dopo aver precisato il posto concesso in essa allo studio in generale e alla ricerca. (Un argomento praticamente inedito). Si riceve l'impressione che il ricorrente invito a frequentare gli studi universitari nasca da una preoccupazione «strumentale»: in quanto essi «servono» per ottenere i titoli legali necessari per l'insegnamento nelle scuole e collegi (numerosi). Ugualmente ci sono indizi che possono far pensare a una certa chiusura dei Salesiani nei confronti di determinate scienze moderne. D'altra parte, esistono dati che non permettono conclusioni affrettate. Ne aggiungo uno a quelli già ricordati. Nel 1909, il Capitolo Superiore decise di inviare in America del Sud don A. Tonelli, professore di Valsalice, per

fare «studi e ricerche» di storia naturale e etnologia. Nella lettera in cui è comunicata la notizia, si invitano gli ispettori e direttori a collaborare e si dice che le missioni salesiane, oltre il «vantaggio spirituale delle anime» devono curare «quello che può contribuire anche al progresso delle scienze umane».

È ovvio che non si può generalizzare né ampliare la portata di tali fatti. Ma è pure ovvio che solo attraverso studi monografici rigorosi su opere e autori si potrà verificare l'esattezza delle impressioni accennate e le dimensioni reali del contributo salesiano nel campo della ricerca scientifica.

9^a. L'apporto di riflessione teorica e di ricerca scientifica in campo prettamente pedagogico si presenta rilevante dopo gli anni '40. Negli anni precedenti, furono pubblicati numerosi saggi su temi educativi, e alcuni di buon livello e di certo impegno; ma, in generale, essi hanno un carattere intenzionalmente pratico-divulgativo.

Ad ogni modo, sembra che si possa dire che, nel periodo considerato in questa sede, è stato significativo l'impegno dei Salesiani nella creazione di collezioni e riviste scolastiche e soprattutto nell'elaborazione di manuali e di testi per la scuola, alcuni dei quali dovuti a riconosciuti specialisti, sebbene in materie non specificamente pedagogiche (Garino, Sisto Colombo, Ubaldi, Scotti). È chiara la preferenza per le materie umanistiche.

10^a. Auspicabili e necessarie investigazioni ulteriori potranno mettere in risalto lacune, apporti originali e iniziative feconde, frustrate in parte, dalle vicende della prima guerra mondiale. In particolare, studi comparativi con quanto è stato fatto da altre Congregazioni dedicate all'insegnamento e all'educazione daranno la possibilità di precisare le reali dimensioni del contributo dato dai Salesiani nel campo degli studi pedagogici.

* * *

Le questioni aperte sono assai più numerose delle risposte a cui si è accennato. Ciò nonostante - o proprio per questo -, mi auguro che gli appunti raccolti e le piste di ricerca ipotizzate possano essere utili per lo studio di un capitolo importante della storia della Congregazione Salesiana: un lavoro che dovrà essere necessariamente opera di collaborazione.

3.

L'UTILIZZO DELLE SCIENZE DELL'EDUCAZIONE NELL'IMPEGNO DEI SALESIANI PER I GIOVANI «POVERI, ABBANDONATI, PERICOLANTI».

Giancarlo Milanese

1. PREMESSA

Il significato del presente contributo alla riflessione di questi giorni è volutamente circoscritto ad alcuni interessi e temi particolari. Intendo infatti proporre una riflessione abbastanza lineare e solo parzialmente problematica sopra *il modo con cui sono state utilizzate le scienze dell'educazione* (d'ora in poi SdE) *nell'assumere e portare avanti iniziative educative che per i Salesiani hanno avuto ed hanno tuttora un particolare significato emblematico e propositivo*. Tra queste iniziative ne ho scelte tre che mi sembrano offrire materia di riflessione sufficiente, sia per il loro rilievo obiettivamente consistente, sia per l'esistenza di una certa letteratura, sia pure di diseguale valore, ma comunque interessante ed utile: gli sciuscià dell'immediato dopoguerra a Roma, la casa di Arese (Milano) nel trentennio dal 1955 ad oggi, l'esperienza di Bosconia-La Florida (dal 1971 ad oggi) in Colombia. Altre iniziative, anche recenti, avrebbero certamente avuto le caratteristiche per rientrare nel novero delle innovazioni educative da tenere presenti; parlo ad esempio del progetto «Vigilantes Mirins» (Brasile anni '70 e '80) della casa di Waldwinkel (Germania Federale), delle ormai numerose «nuove presenze» nel campo dell'emarginazione giovanile, di cui il recente volume *Emarginazione giovanile e pedagogia salesiana* (Leumann, LDC, 1987) è solo parziale documentazione. Ed inoltre si sarebbe potuto aprire un discorso non meno congruo e non meno ricco di elementi di analisi osservando l'uso pressochè generalizzato delle SdE nell'ambiente salesiano per quanto riguarda la scuola in generale e la formazione professionale in particolare.

Si è preferito circoscrivere l'analisi alle tre iniziative indicate, oltre che per i motivi già detti, anche perchè sembravano, queste,

particolarmente indicate per documentare anche secondo una linea di sviluppo storico, un'evoluzione in atto nella prassi salesiana di utilizzo delle SdE nell'attualizzazione del sistema educativo di d. Bosco.

I limiti di questa scelta sono evidenti: relativa scarsità di esperienze analizzate, localizzazioni spazio-temporali insufficienti a coprire lo svariato impegno educativo salesiano, mancanza di approfondimento dei dati emergenti dalla documentazione disponibile, lacune nella stessa documentazione. Nonostante ciò io penso che il contributo può riuscire utile al lavoro di questi giorni, se non altro come verifica empirica di alcune tematiche che verranno via via emergendo dalle nostre discussioni; a questo scopo utilizzerò una metodologia semplice, che implica un momento prevalentemente descrittivo ed un momento che vuol essere di tipo più problematico e valutativo, convergendo infine verso l'identificazione dei temi comuni alle tre esperienze analizzate.

2. GLI SCIUSCIÀ DI ROMA

La storia degli sciuscìa è conosciuta; dopo l'occupazione alleata dell'Italia meridionale e centrale e con la pratica conclusione della seconda guerra mondiale si presenta urgente e complesso il problema dell'assistenza morale, dell'educazione e della cura complessiva dei ragazzi abbandonati, che sono uno dei prodotti tipici del conflitto. Si tratta per lo più di orfani, ma anche di ragazzi senza famiglia o con famiglia disestata e comunque bisognosa dell'apporto decisivo del lavoro minorile illegalmente svolto sulla strada (contrabbando, vendita di sigarette, lustrascarpe ecc.). Molti si interessano di questi ragazzi; anche i salesiani a cominciare dall'inizio del 1945 (1). Sembra che l'opera sia sorta per impulso di un'iniziativa di volontariato, poi stimolata da un suggerimento dall'alto; quasi simultaneamente se ne moltiplicano centri in Sicilia, Campania, a Roma (2).

a) *Il modello istituzionale* che i salesiani intendono proporre a questi ragazzi della strada è all'inizio quello dell'oratorio quotidiano, integrato da interventi assistenziali corrispondenti alle esi-

(1) *I ragazzi della strada*, Torino, Direzione Generale Opere Don Bosco, [s.d], p. 5.

(2) *I ragazzi della strada...*, pp. 33 ss.

genze tipiche di una popolazione giovanile in condizioni di assoluta emergenza e necessità; il carattere degli intenti (più o meno espliciti) degli educatori è quello del «pronto soccorso», che progressivamente si trasforma in un'offerta educativa complessiva che include oltre all'alimentazione, la scuola e la formazione professionale, lo sport e il divertimento, la casa e il sostegno morale e affettivo; ciò è particolarmente evidente nella fase finale dell'iniziativa, quando i ragazzi, sistemati presso il Borgo Prenestino (poi Borgo Ragazzi don Bosco) daranno vita progressivamente ad un modello istituzionale più vicino all'esternato tradizionale salesiano e all'oratorio festivo che alle contemporanee forme innovative della 'città dei ragazzi' o simili (3).

b) Non è facile ricavare dal materiale documentaristico a disposizione quale sia stata *la riflessione dei salesiani* a proposito dell'opera che stava iniziando. È presumibile che nella prima fase di realizzazione dell'opera abbiano cercato di dare *un'identità educativa tipica*, sulla falsariga della tradizione salesiana. Le fonti che ci permettono di ricostruire tali riflessioni sono soprattutto quattro: il già citato volume curato dalla Direzione Generale Opere don Bosco *I ragazzi della strada* (Torino, SEI, s.d.), la rivista *Sciuscià: Ragazzi don Bosco* (dal 1946), un articolo di G. Corallo, pubblicato nel 1951 su un'autorevole rivista pedagogica tedesca (4) e le due pubblicazioni di C. Cappello (5).

Il primo livello di utilizzazione delle SdE sembra essere soprattutto quello della *presentazione sistematica della fenomenologia giovanile* di cui i salesiani si stanno interessando; il termine sistematico va qui inteso nel senso che si cerca di descrivere i vari aspetti dell'identità giovanile sotto il profilo psicologico e sociologico per dare un'idea complessiva dei problemi di cui i giovani sono portatori. Pare tuttavia che in generale (fa eccezione il solo articolo di G. Corallo) il ricorso alla psicologia e alla sociologia abbia avuto all'inizio un carattere non continuo, non scientifico e

(3) Sulla storia del Borgo Ragazzi don Bosco il contributo essenziale, mi pare quello di C. BIAVATI, *Il Borgo Ragazzi Don Bosco*, Roma, Tipografia D. Bosco, 1975 (la 2ª edizione del 1978 è più ricca di documentazione ma non aggiunge quasi nulla alla 1ª; citerò la 2ª).

(4) G. CORALLO, *Die Sciuscià der Nachkriegszeit in Italien* (Psychologische und pädagogische Betrachtungen des Problems), in «Intern. Zeitschrift für Erziehungswiss», 1951 (VI) 1-2, 47-70.

(5) C. CAPPELLO, *Gli sciuscià di Roma nel 1945*, Torino, SEI, 1946 («Lecture Cattolique», 93, 1946, 1); ID., *Preti e sciuscià*, Brescia, Morcelliana, 1949.

non decisivo ai fini dell'impostazione del progetto educativo. Le due scienze dell'educazione (psicologia e sociologia) sono utilizzate «ex-post» come strumenti utili di razionalizzazione dell'attività svolta e anche come mezzi idonei a dare una facciata di rispettabilità scientifica alle scelte pedagogiche. È anche importante sottolineare che nella fase iniziale sembrano del tutto assenti contributi che non siano puramente descrittivi; detto con altre parole, *non si sente la necessità di scienze dell'educazione che sfocino in una metodologia pedagogica*, ma solo si accetta il contributo loro per «capire» i giovani e i loro problemi ed anche questo in modo alquanto approssimativo, dal momento che il livello interpretativo (cause sociali ed individuali) è raramente raggiunto da questi contributi, che per lo più riportano giudizi stereotipati e spesso moralistici sulle origini del fenomeno «ragazzi della strada». Così ad esempio nel volume anonimo già citato (6) si utilizzano prevalentemente contributi giornalistici per ricostruire il profilo psicologico e comportamentale dei ragazzi; allo stesso livello, nonostante lodevoli sforzi di sistematicità, si collocano gli articoli di F. Fraluca, G. Di Francesco, G. Carca e A. Paolone (7), più tardi utilizzati quasi senza dubbi critici da C. Biavati (8) per una ricostruzione storica dell'opera.

Il contributo di G. Corallo va un po' oltre questi limiti; infatti non si limita a elencare le cause del fenomeno «ragazzi della strada», ma ne tenta *una prima tipologizzazione descrittiva* (da cui si deduce la presenza prevalente tra essi di soggetti in stato di abbandono familiare o in stato generico di necessità); ne analizza il profilo comportamentale dal punto di vista delle attività svolte, delle relazioni familiari, delle condotte morali. L'approfondimento specifico della struttura della personalità dei ragazzi si avvale soprattutto di quantificazioni sintetiche relative al livello di intelligenza (sono soggetti carenti, ma non deboli mentali) e alla dimensione morale che risulta piuttosto deficitaria e immatura. Dalle quantificazioni presentate da G. Corallo si può dedurre l'esistenza di una prima (e forse ultima) ricerca empirica condotta su questa fase iniziale dell'opera; ma l'apparato scientifico presentato

(6) *I ragazzi della strada...*, p. 70 ss.

(7) Si tratta di piccoli contributi pubblicati nel n. 2 (Agosto 1946, I) della rivistina «Sciuscià, Ragazzi Don Bosco».

(8) BIAVATI, *Il Borgo Ragazzi...*, 1978, p. 18 ss.

nell'articolo non è tale da lasciarne intuire la consistenza. Né è dato di saperne di più dal cenno non documentato rilevabile nel già citato *I ragazzi della strada*, dove si dice: «il direttore dell'Istituto di Psicologia (di quale Istituzione universitaria o meno non è detto) in una intervista, rendendo noti i risultati di indagini preliminari, conclude con tette previsioni se non si affretti l'intervento dello Stato e della famiglia» (9).

Il secondo livello di utilizzazione delle SdE nel progetto «sciucsià» almeno nella prima fase (cioè prima della istituzionalizzazione) riguarda non tanto la descrizione dei soggetti, del loro ambiente, del loro comportamento prima dell'intervento educativo, ma piuttosto il «che fare» educativo, *l'elaborazione o almeno l'intenzione di elaborare alcune linee sistematiche di intervento*. In questo ambito l'interazione tra tradizione pedagogica salesiana e nuove scienze psicologiche sociologiche e pedagogiche è ancora più povero: nelle fonti citate si ha piuttosto l'affermazione ripetuta della sostanziale *autonomia teorica e pratica della pedagogia salesiana* da altre fonti di ispirazione che non siano quelle evangeliche, della indiscutibile modernità e attualità del sistema preventivo, anzi della sua evidente superiorità rispetto ad altre forme di intervento (superiorità ampiamente, «dimostrata» attraverso i giudizi laudativi di autorità civili e religiose, ma poco suffragata da verifiche empiriche sistematiche circa l'efficacia educativa degli interventi attuati). È difficile percepire influssi anche indiretti di pedagogisti contemporanei, di educatori sperimentati, di modelli per altro molto pubblicizzati (si pensi al modello «città dei ragazzi»).

Le stesse conclusioni di tipo educativo contenute nell'articolo di G. Corallo sono ben lungi dal costituire una proposta pedagogica sistematica e originale, e comunque danno l'impressione di essere la *riflessione autonoma di uno studioso autorevole ma estraneo al problema* e non la sistematizzazione teorica di una prassi educativa in atto, da parte dei salesiani. L'analisi dei documenti contemporanei ed anche del successivo testo fondamentale di C. Biavati (10) sembra confermare l'estraneità quasi totale dei promotori e realizzatori dell'opera degli sciucsià rispetto alle istanze metodologiche delle scuole pedagogiche di quel tempo, di cui G. Corallo era

(9) *I ragazzi della strada...*, p. 5.

(10) BIAVATI, *Il Borgo Ragazzi...*, 1978, specialmente i primi tre capitoli, pp. 13-38.

coraggioso (ma spesso non ascoltato) portavoce tra i salesiani.

c) *Nella seconda fase di sviluppo* dell'opera si notano impercettibili cambiamenti nella impostazione della problematica che ci interessa. Su questo periodo di consolidamento dell'iniziativa presso il Borgo Ragazzi don Bosco (dal marzo 1948) sono essenziali le annotazioni fornite ancora una volta dal volume di C. Biavati ⁽¹¹⁾. Il libro è stato scritto a distanza di anni, quando l'esperienza educativa già si poteva dire conclusa; e dunque, pur conservando il valore insostituibile di fonte documentaristica, non può esimersi da qualche compiacimento rievocativo.

Nonostante ciò, si può dire che vi sono qua e là risposte interessanti ai nostri fini.

Sembra infatti che in anni imprecisati si cominciò a utilizzare le informazioni del servizio sociale degli Enti che affidavano al Borgo i ragazzi ⁽¹²⁾ e anche un primo servizio di tipo psicotecnico che venne poi sviluppato fino a diventare un vero e proprio «consultorio» in senso moderno. Vi fu dunque *un supporto di tipo scientifico, finalizzato alla conoscenza dei soggetti* e non all'impostazione del progetto educativo. Su questo punto Biavati ribadisce una scelta già evidente fin dall'inizio dell'opera: la superiorità della pratica sulla teoria, la limitata affidabilità delle scienze dell'educazione in quanto formulazioni rigide e deterministiche che non tengono conto della libertà dell'educando, la «naturalità» o «naturalità» del sistema educativo salesiano vicino alla «vera natura del ragazzo, che non ama le superstrutture, non cerca le involuzioni, è essenzialmente primitivo» ⁽¹³⁾. Si direbbe che nonostante il passare degli anni, le SdE non abbiano acquisito sufficiente credibilità presso gli educatori, forse per una certa loro difficoltà a coglierne correttamente lo statuto epistemologico e quindi a valorizzarne l'apporto in sede operativa. Come dice Biavati, «la pedagogia è una scienza e che nobile scienza! quindi deve pure avere le sue leggi. Ma contrariamente a tante altre scienze che hanno per

(11) BIAVATI, *Il Borgo Ragazzi...*, 1978, specialmente il cap. VII («La popolazione del Borgo», pp. 71-88), XI («Il volto scolastico e professionale», pp. 109-118), XII («Aspetto sociale», pp. 119-126), XIV («Il Borgo insegna qualche cosa...», pp. 137-148) e XVI («Processo educativo», pp. 155-186).

(12) BIAVATI, *Il Borgo Ragazzi...*, 1978, p. 139.

(13) BIAVATI, *Il Borgo Ragazzi...*, 1978, p. 140.

oggetto la natura e che quindi possono emettere formule e leggi che certamente hanno il loro valore e talora assoluto, la pedagogia è una scienza che ha per oggetto un soggetto pensante e volente, quindi responsabile, libero e per forza di questa libertà le sue leggi e le sue formule sono necessariamente relative... la pratica non è tanto semplice, quando essa è classificata in valore assoluto dalla formula o dalla legge» (14). Più oltre interrogandosi sul sistema educativo (dandosi per scontato che si tratta di quello di don Bosco), afferma che «la risposta non ve la saprei dare, come suol dirsi con il linguaggio tecnico e scientifico: rimando al proposito ad opere di pedagogisti, che si sono impegnati a studiare l'azione e il metodo educativo di D. Bosco...» (15). In realtà vi sono alcune citazioni di opere di P. Braido, di parti dei volumi collettivi «Educare» (Roma; Pas, 1962), di articoli pubblicati in vari anni in «Orientamenti Pedagogici», soprattutto nel capitolo in cui si presenta il «processo educativo»; ma si tratta di contributi utilizzati «retrospettivamente», per giustificare una prassi educativa che in realtà non se ne era servita e che forse coincideva solo accidentalmente con il contenuto dei contributi stessi.

In sostanza sembra che si sia venuta consolidando al Borgo una convinzione molto semplice e in certa misura, molto rassicurante; che i ragazzi del Borgo, una volta avviati a soluzione i problemi più urgenti, non presentavano aspetti comportamentali particolarmente patologici e che quindi *era più che sufficiente per loro l'applicazione intelligente della pedagogia salesiana tradizionale*, senza scomodare le SdE, che del resto offrivano solo contributi marginali (16). Del resto un pedagogista non sprovveduto (R. Titone) dopo aver messo in guardia contro i rischi di un'accettazione acritica della pedagogia progressista americana (leggi Dewey), ne reinterpretava certe istanze puerocentriche in chiave evangelico-salesiana legittimando una «pedagogia dell'ordine»: «noi ci scostiamo dagli abusi di una certa educazione cosiddetta tradizionale e ci avviciniamo alla educazione cosiddetta moderna, in quanto tale sottomissione (alle esigenze dell'ordine religioso e morale) non imponiamo con metodi coercitivi, ma inculchiamo nei cuori

(14) BIAVATI, *Il Borgo Ragazzi...*, 1978, p. 138.

(15) BIAVATI, *Il Borgo Ragazzi...*, 1978, p. 140.

(16) BIAVATI, *Il Borgo Ragazzi...*, 1978, p. 137.

attraverso la comprensione e l'amore» (17). Lo stesso Titone ne traeva spunto per respingere il modello della «città dei ragazzi», troppo estraneo alla pedagogia salesiana: «non vani ed insulsi esibizionismi di autogoverno, non farsesche parate di gerarchie sociali (che mal si confanno con l'animo semplice dei ragazzi), ma generosa e gioiosa sottomissione alla volontà del Padre celeste, il primo e vero superiore del Borgo» (18).

d) L'evoluzione che ho fin qui illustrato sommariamente, approda in definitiva ad una posizione che forse è tipica anche di altre sperimentazioni pedagogiche in campo salesiano negli anni '50 e '60: sostanziale affermazione della validità della pedagogia salesiana, percepita nella sua relativa *essenzialità teoretica* e nella sua *irriflessa efficacia pragmatica* e per altro timido *tentativo di confronto* con le emergenti SdE, accompagnato da qualche *impacciato sentimento* di inferiorità e da non isolati atteggiamenti di *snobistica sufficienza* nei riguardi della pedagogia scientifica.

Questa mia lettura dei fatti che sottopongo alla vostra riflessione, è consapevole delle *ragioni storiche* che possono spiegare la posizione assunta nell'esperienza pedagogica realizzata con gli sciuscià di Roma. Senza dubbio incide sull'atteggiamento di riserva e di dubbio nei riguardi delle scienze dell'educazione lo scarso sviluppo che queste avevano raggiunto in Italia nel periodo immediatamente post-bellico a causa della ben nota avversione della cultura fascista verso le scienze empiriche quali la sociologia, la psicologia, la pedagogia sperimentale; meno convincente appare il distacco nei riguardi della pedagogia teorica che pure in quegli anni aveva avuto una notevole affermazione nel paese, sia come divulgazione del pensiero pedagogico americano ed europeo, sia come specificazione delle posizioni della pedagogia italiana post-idealista. Il problema del confronto e l'ipotesi di possibili convergenze, divergenze e reciproco scambio con le pedagogie del tempo sembra non sfiorare i protagonisti del progetto educativo relativo agli sciuscià; c'è una sorta di autosufficienza che non implica necessariamente sottovalutazione degli altrui contributi, ma piuttosto la consapevolezza che la tradizione pedagogica salesiana è un tutto organico e completo che non abbisogna di letture o di inter-

(17) R. TITONE, *Il nostro credo pedagogico*, in «Ragazzi don Bosco», 1953, giugno-settembre.

(18) *Ibid.*

pretazioni moderne, in quanto nella sua essenzialità, naturalezza, immediatezza interpreta e soddisfa efficacemente la domanda educativa più di quanto facciano le teorie.

Allo stesso tempo, per altro, questa specie di autarchia pedagogica, che è aliena da innovazioni istituzionali e da una ricerca consapevole di soluzioni creative, si associa ad una scelta di tipo assistenzialistico che è ben comprensibile nel quadro dello sfacelo post-bellico e delle concrete condizioni di abbandono dei destinatari; anche se è pur vero che l'assistenzialismo lascerà gradatamente il posto ad una concezione più educativa dell'intervento (cioè si aprirà sempre più ai temi della scuola, della formazione professionale, della preparazione alla vita, dell'inserimento nell'esperienza adulta), è altrettanto evidente che la dimensione assistenzialistica resterà come caratteristica dell'opera, determinando in parte la conclusione dell'esperienza educativa, con l'esaurirsi della particolare clientela in stato di abbandono e impedendo di percepire l'esistenza nel territorio di forme emergenti di povertà, abbandono, rischio e di dedicarsi con spirito e progettualità nuovi. In questo modo l'esperienza con gli sciuscià resta segnata emblematicamente dal contesto socio-culturale entro cui è sorta e si è sviluppata, offrendo interessanti spunti di riflessione.

3. LA CASA DI RIEDUCAZIONE DI ARESE

L'opera di Arese nasce nel 1955 per impulso di Mons. G.B. Montini, allora arcivescovo di Milano, che a pochi anni di distanza ribadirà il carattere di «sfida» alla pedagogia salesiana che l'iniziativa implicava fin dall'inizio. Diceva Montini: «ma se voi educate i ragazzi bravi, sono buoni tutti, più o meno; ma bisogna che vi misuriate con quelli non bravi, con quelli inguaribili, con quelli ribelli, con quelli pericolosi, con quelli con cui gli altri non riescono. Fate vedere, saggiate il vostro metodo. Don Bosco di cui siete tanto bravi apologeti fatelo vedere nei fatti» (19).

In effetti Montini sapeva che a differenza degli sciuscià che egli aveva conosciuto e sostenuto a Roma, qui si trattava di soggetti particolarmente bisognosi di specifiche cure educative; gli ospiti di

(19) G.B. MONTINI, *Il discorso delle possibilità educative*, in «Arese anni 10», 1965.

Arese furono infatti fin dall'inizio ragazzi inviati dal tribunale dei minorenni o da altre articolazioni dei Servizi Sociali soprattutto a motivo di furto, vagabondaggio, fughe, ribellione, instabilità lavorativa ed altre forme di devianza e di disadattamento individuale e sociale. Per questo motivo *l'esigenza di una più sistematica utilizzazione delle SdE* appare fin dall'inizio come *inderogabile*, almeno nelle intenzioni del geniale primo direttore di Arese, don B.F. Della Torre che aveva scritto a proposito di case di rieducazione ⁽²⁰⁾: «non potrà mancare un centro psicoclinico e di orientamento professionale» ed ancora «il personale d'ordine... non potrà ignorare le conquiste filosofiche, psicologiche e sociologiche circa i problemi pedagogici, anzi deve sublimare i risultati certi della pedagogia cristiana in conoscenze specificamente teologiche». La realizzazione di questo proposito avverrà gradualmente e non senza difficoltà; le tappe essenziali saranno la fondazione dell'Istituto Psicoclinico e di Orientamento Professionale, la formazione psico-pedagogica degli educatori, la realizzazione di una metodologia pedagogica largamente ispirata alle discipline psicologiche, l'effettuazione di periodiche ricerche di verifica circa l'identità pedagogica dell'istituzione e gli effetti dell'educazione impartita, il dialogo costante con la cultura psico-sociologica-pedagogica in sviluppo continuo nel mondo accademico italiano e non italiano. Ne seguirò specificamente i singoli aspetti.

a) *L'Istituto psicoclinico e di orientamento professionale* è stato ufficialmente inaugurato nel 1962, a sette anni dall'inizio dell'opera; non si trattava di un «fiore all'occhiello», voluto dal fondatore, ma piuttosto di una necessaria sistemazione organica delle attività psicopedagogiche svolte da diversi specialisti esterni e in particolare dal 1958 da un educatore salesiano che stava completando il proprio curriculum di formazione psicologica presso l'università cattolica di Milano. L'istituto doveva essere nelle intenzioni di chi lo aveva voluto un *veicolo di efficace mediazione culturale tra moderne SdE e prassi educativa salesiana* e doveva operare sia sul piano della diagnosi dei singoli casi, sia su quello dell'appoggio agli educatori, cui doveva fornire indicazioni operative e supporti metodologici; successivamente l'azione del Centro

(20) F.B. DELLA TORRE, *Lettera a Thomas Hall*, Arese, Tipografia Centro San D. Savio, 1969, pp. 16-17.

venne allargata alla zona circostante, a servizio di Istituzioni educative e scolastiche esterne (21). Quanto alla *prima finalità* (diagnosi dei casi) si può affermare che effettivamente l'istituto ha contribuito all'inserimento nell'attività educativa e rieducativa delle istanze multidisciplinari delle scienze dell'educazione, soprattutto della psicologia (clinica, psicometrica, sociale, evolutiva), della psichiatria, della medicina e un po' meno della sociologia (quest'ultima quasi solo attraverso l'apporto limitato del servizio sociale). È difficile dire quali sono state le opzioni teoriche effettuate dagli operatori del centro; mi pare si possa dire che psicologi, psichiatri, medici, ecc. abbiano seguito nei venticinque anni di vita del Centro orientamenti assai diversi, dando luogo ad un *sostanziale eclettismo di posizioni* non corretto nè coartato dalle personali scelte dei direttori succedutisi nel centro (tutti salesiani: uno formato all'Università Cattolica di Milano e gli altri due presso la FSE dell'UPS in epoche diverse: inizio anni 60 ed anni 70).

Forse si può affermare che all'interno dell'eclettismo già segnalato hanno trovato minore rilievo le scuole psico-analitiche ed hanno invece avuto molta più accoglienza psicologie di tipo umanistico e contributi di impronta cognitivista, interazionista, gestalista (22). Queste accentuazioni sembrano rivelare l'esistenza di un certo controllo implicito esercitato dagli operatori sulle proprie opzioni teoretiche, in forza dell'appartenenza e del riferimento ad un'istituzione dotata di una certa identità ideologica e pedagogica, senza però che ciò sia maturato fino ad un esplicito confronto delle opzioni teoriche con la tradizione pedagogica salesiana. In altre parole non sembra risultare attuato il tentativo di stabilire una qualche sorta di parallelismo tra pedagogia salesiana (o aspet-

(21) Va notato che a più riprese la direzione dell'opera di Arese aveva sollecitato tra la fine degli anni '50 e l'inizio dei '60 una collaborazione sistematica dell'Istituto Superiore di Pedagogia (poi Facoltà di Scienze dell'Educazione) dell'UPS, ma per svariati motivi l'invito venne accolto solo parzialmente e la collaborazione si limitò a sporadici interventi di carattere prevalentemente consultivo da parte di qualche docente (psicologi e pedagogisti) dell'UPS. Più continuativo fu il rapporto con il Centro Salesiano di Orientamento di Torino-Rebaudengo (proff. M. Viglietti e G. Lorenzini) che partecipò attivamente all'avvio dell'Istituto Psicoclinico di Arese.

(22) L'affermazione può essere documentata attraverso la pubblicistica del centro di tipo psicologico; in particolare: G. ZANONI, *Il centro psicoclinico e di Orientamento Professionale*, in «Arese anni 10», 1965; U. NUCCI, *Personalità psicopatiche nei minorenni*, in «Arese anni 10», 1965; B. RAVASIO, *Perchè diventano ragazzi difficili*, in «Arese anni 12», 1967, pp. 25-30; B. RAVASIO, *L'identikit del*

ti di essa) e contributi delle SdE; tanto meno pare affermata l'utilità di qualche costrutto psicologico o psichiatrico moderno per «ridire» o «rileggere» in chiave attuale aspetti tradizionali dell'intuizionismo diagnostico salesiano.

L'attività diagnostica del Centro si svolge dunque in forma apparentemente autonoma rispetto alle esigenze di attualizzazione della prassi educativa degli operatori salesiani, o quanto meno rispetto alle loro esigenze di salvaguardia della ortodossia o ortoprassi salesiana.

Problemi più seri si sono invece verificati a livello di realizzazione della *seconda finalità*: orientare la prassi degli educatori e fornire loro supporti pratici per il trattamento educativo dei ragazzi. Gli scopi di questa interazione sembravano chiari sia ai promotori del centro sia ai responsabili del servizio. Scriveva don Della Torre: «l'educatore si prepara con uno studio remoto e un aggiornamento continuo a far luce nell'animo giovanile; con l'aiuto dello psicologo ne penetra le carenze, le diagnostica per poterle ritoccare e lenire con tutta amorevolezza» (23). E G. Zanoni, secondo psicologo salesiano in servizio presso l'opera, scriveva: «lo psicologo ha compiti specifici e indispensabili. Spetta allo psicologo elaborare la diagnosi, servendosi dei risultati ottenuti dall'applicazione dei test ma soprattutto da un approfondito colloquio, strumento insostituibile di conoscenza. Nell'intervento educativo coordina tutti gli operatori, dopo aver formulato una prognosi, indicherà il trattamento terapeutico secondo i bisogni del soggetto» (24).

Ed in altra occasione, dopo aver detto che la finalità essenziale degli interventi educativi ad Arese è essenzialmente terapeutica (specificata a sua volta come «cura educativa basata sulla metodologia di don Bosco: ragione, religione, amorevolezza») si afferma «l'apporto valido di un'equipe neuro-psicoclinica per un esame

ragazzo difficile, in *Ragazzi difficili?*, Leumann (To), LDC, 1977, pp. 23-30; G. ARCOLEO, *Siamo tutti educabili*, ib., 1977, pp. 63-79; G. ZANONI, *Come conoscere John?*, ib., 1977, pp. 81-87; R. FERRAROLI (ed.), *Adolescenti contro? Identità e rappresentazioni sociali*, Milano, Giuffrè, 1985; R. FERRAROLI, *Ragazzi in difficoltà oggi; un confronto tra il 1967 e il 1981*, in «Arese domani», 1985, 1, p. 5. Un utile riferimento si ha anche nelle schede di valutazione settimanale dei ragazzi (cfr *Top Secret*, Arese, Centro salesiano s. D. Savio, 1980 e 1983) e nelle «piste di osservazione» per gli educatori (cfr *Ragazzi difficili?...*, 1977, pp. 89-103).

(23) DELLA TORRE, *Lettera a...*, 1969, p. 33.

(24) G. ZANONI, «Come conoscere John?», in *Ragazzi difficili?...*, 1977, p. 84.

critico sulla validità della terapia applicata, sui criteri di attuazione della terapia stessa» (25).

In realtà ad Arese il rapporto tra educatori ed équipe psico-clinica è *sempre stato piuttosto problematico*; di tanto in tanto si è avvertito tra gli educatori salesiani una certa ritrosia ad accettare il ruolo prevalente dello psicologo nell'impostare e verificare il progetto educativo, a identificare azione educativa con intervento terapeutico (e le relative riduzioni dell'una all'altro e viceversa) a ritenere valide le diagnosi e le prognosi effettuate. Le ragioni di questa ricorrente difficoltà sono, a livello di congettura, più di una; una certa impreparazione generale a valutare correttamente gli apporti delle moderne SdE (nonostante gli sforzi per dotare gli educatori di preparazione specifica), la percezione dell'estraneità del lavoro degli psicologi rispetto al coinvolgimento nella prassi educativa di ogni giorno, la mancanza obiettiva di un tentativo di rilettura della tradizione pedagogica salesiana alla luce delle SdE, la sfiducia verso le «tecniche» con cui a torto o a ragione si identificavano gli interventi degli esperti, una evidente propensione all'intuizionismo pragmatico nell'agire educativo, forse anche la percezione dei rischi impliciti di psicologizzazione e di psichiatrizzazione dell'azione educativa.

Questi ed altri motivi mi sembra che mettano in evidenza un nodo teorico già emerso nell'esperienza degli sciuscià. Ed è che in alcuni ambienti salesiani si è pensato e si pensa tuttora che *la pedagogia donboschiana è essenzialmente una prassi consolidata* (il cui nucleo teorico è molto ridotto ed è comunque collocato su un piano totalmente diverso da quello su cui si pongono le moderne SdE) e quindi, *in quanto prassi* è sostanzialmente non confrontabile con le teorie e *in quanto consolidata*, non è passibile se non di integrazioni marginali e di attualizzazioni non decisive. E forse, più in profondità si avverte una pregiudiziale ideologia inespressa: il timore cioè di comprometersi sul piano dei valori, la necessità di un discernimento sulle SdE, per il quale però con si hanno gli strumenti adatti, l'esigenza di salvaguardare l'antropologia evangelica e salesiana di fronte alle invadenti quanto implicite antropologie psicologiche e sociologiche contemporanee.

Sembra dunque logica una soluzione del confronto secondo una

(25) G. ZANONI, *Il centro psicoclinico e di orientamento professionale*, in «Arese anni 10», 1965.

linea di «giustapposizione senza confronto» (o «a confronto limitato»), già del resto ben delineata in un'affermazione di R. Zagnoli (secondo direttore e appassionato studioso dell'esperienza di Arese): «vivificare la pratica educativa del sistema educativo di don Bosco - già largamente collaudato - con i risultati più recenti delle scienze psico-pedagogiche, ... perchè l'educatore da questo delicato connubio («separati in casa»?) di teoria e pratica possa ricavarne maggiore lucidità di intuizioni e sicurezza di azione» (26).

b) Un secondo aspetto dell'esperienza di Arese è la *formazione psico-pedagogica degli operatori*, salesiani e non. Sappiamo che l'équipe iniziale era composta in maggioranza di educatori largamente dotati di esperienza educativa generale, di creatività e fantasia, di coraggio e di generosità, ma scarsamente preparata agli scopi specifici dell'opera che si andava a cominciare. Fu evidente fin dall'inizio la necessità di una formazione sistematica degli operatori e si cercò di attuarla con mezzi diversificati. Furono avviati a studi psico-pedagogici, per lo più a livello universitario, e presso l'Università Cattolica di Milano, gli educatori più giovani e più interessati, che in genere vi si dedicavano a tempo parziale, negli intervalli consentiti dall'impegno educativo.

In un secondo momento il Centro stesso fu in grado di organizzare corsi di specializzazione e di aggiornamento per educatori, che avevano un carattere teorico e pratico allo stesso tempo (27).

Si può aggiungere che ebbero ed hanno tuttora un carattere formativo le riunioni periodiche degli educatori con i vari membri dell'équipe psico-clinica e con esperti esterni, per prendere conoscenza delle diagnosi, concordare le linee educativo-terapeutiche, verificare il processo di recupero del ragazzo, progettare le tappe della formazione scolastica e professionale, valutare gli effetti dell'intervento. Ugualmente si possono ritenere formativi gli stages sistematicamente organizzati all'inizio degli anni scolastici per impostare il programma educativo e discutere le tappe salienti del cammino comunitario.

Dalla documentazione relativamente scarsa a disposizione è possibile dedurre alcune osservazioni globali sui contenuti e sugli

(26) R. ZAGNOLI, *Presentazione* di «Arese anni 11», 1966, p. 3.

(27) Esemplificando si possono citare gli atti di due corsi pubblicati in «Arese anni 11» (1966) e «Arese anni 12» (1967).

orientamenti generali di questa varia e multiforme attività formativa.

Indubbiamente le iniziative formative hanno avuto il merito di *accostare gli educatori al mondo delle SdE* e tuttavia sembra che questo contatto sia avvenuto soprattutto in modo occasionale e disorganico, anche se le singole iniziative ebbero spesso un programma ben definito e mirato su finalità precise. Va notato inoltre che non si è mai riusciti a programmare la formazione degli educatori «prima» di immetterli nel lavoro ad Arese, nella convinzione che *fosse sufficiente la formazione generale ricevuta nel curriculum comune a tutti i salesiani* con in più qualche dote di carattere o qualche capacità organizzativa. L'occasionalità e la disorganicità delle iniziative formative è rilevabile anche dai contenuti che in base alla documentazione a disposizione, sembrano alquanto sbilanciati a favore delle discipline psicologiche, con larghi vuoti in tutte le altre.

Si può congetturare a questo punto che la difficoltà incontrata nel settore della formazione del personale prima e durante il servizio sia una delle cause che hanno prodotto certe resistenze ad accogliere gli stimoli offerti dall'équipe psico-pedagogica, che esigevano sensibilità, motivazione e competenza. Ma forse ciò è stato ancor più decisivo in relazione all'elaborazione di un progetto educativo.

c) La casa di Arese è venuta sviluppando *una sua propria metodologia pedagogica progressivamente*, partendo dalla tradizione salesiana ed inserendovi via via innovazioni e articolazioni che non ne hanno mutato sostanzialmente il contenuto in questi 32 anni di esperienza.

Sotto *il profilo istituzionale*, il Centro si è configurato inizialmente come internato riservato unicamente a giovani in difficoltà; le attività formative fondamentali sono state quelle della scuola (recupero dei ritardi scolastici, e scuola media), della formazione professionale, dell'educazione morale e religiosa, dell'uso educativo del tempo libero (sport, teatro, musica, attività espressive varie) secondo uno schema simile a quello di altri istituzioni salesiane. In momenti successivi la formazione professionale si è venuta inquadrando nella forma attuale del CFP, aprendosi alla frequenza di ragazzi semiconvittori provenienti dal territorio circostante e

non portatori di particolari forme di disadattamento (28). La scuola media ha preso la configurazione di scuola sperimentale, adattandosi alle esigenze di una popolazione scolastica particolarmente bisognosa di sostegno e di programmi specifici. Il modello dell'internato si è venuto progressivamente mitigando, anche attraverso le sempre più numerose occasioni di contatto con la realtà esterna e di ritorno in famiglia (per chi ce l'ha), ma non si è mai addivenuti alla decisione (per altro spesse volte affacciatisi) di abbandonare il modello e assumere una struttura più articolata (del tipo casa-famiglia e simili) come sembravano suggerire da più parti psicologi e pedagogisti. La ragione di questa persistente fiducia verso l'internato va forse identificata anzitutto nella mancanza di personale sufficiente ad attuare l'innovazione strutturale, ma più in profondità occorre fare i conti con una mentalità radicata negli educatori, aliena da novità istituzionali e legata alle forme tradizionali, collaudate dal tempo; va detto infatti che una sperimentazione di forme alternative di struttura istituzionale del centro è stata possibile solo parzialmente e con la partecipazione limitata degli educatori salesiani (29). È stata invece accettata abbastanza presto la suddivisione dei ragazzi in squadre o gruppi affidati ad un educatore e dotati di una relativa autonomia all'interno del modello tradizionale dell'internato. In definitiva si può dire che le scelte riguardanti l'identità istituzionale dell'opera di Arese sono sempre state ispirate da criteri tradizionali, appena scalfiti da ipotesi alternative, suggerite dallo sviluppo della teoria e della prassi educativa.

Sotto il profilo programmatico e metodologico la divisione in squadre si è sempre integrata con attività comuni, che è quanto dire che si è cercato di equilibrarne un approccio personale e di piccolo gruppo (questo molto influenzato dagli stimoli dell'istituto psicoclinico) con un approccio di massa (questo invece chiaramente

(28) E si è arricchita di un'esperienza originale di avviamento al lavoro manuale e di recupero dei ritardi scolastici; si veda in proposito G. CHIARI, *Il linguaggio manuale*, lo chiamano prelaboratorio ma affascina i ragazzi, in «Arese domani» 1985, n. 1, p. 8.

(29) Mi riferisco soprattutto all'esperienza in atto dal 1982 di una casa-famiglia gestita da una coppia con quattro figli che ospita una decina di ragazzi in via di reinserimento; inizialmente un educatore salesiano collaborò all'avvio dell'iniziativa, partecipando intensamente alla progettazione e realizzazione. Attualmente è soprattutto il centro psicoclinico che offre appoggio. Cfr. A. BALLABIO, *Due sposi, quattro bambini e insieme i nostri ragazzi*, in «Arese domani», 1985, 1, p. 9.

te ispirato dalla tradizione salesiana). Nella metodologia ormai consolidata ad Arese trova posto infatti la verifica settimanale sul comportamento del singolo ragazzo, che gli educatori compiono in collaborazione con lo psicologo su una griglia che insieme hanno preparato e collaudato (30). È su questo momento centrale del progetto educativo che appare più evidente l'influsso delle opzioni psicologiche effettuate «in parallelo» agli orientamenti generali della tradizione pedagogica salesiana. Si tratta come già ricordato, di scelte piuttosto eclettiche che si riflettono anche sui consigli che lo psicologo dà agli educatori per il trattamento educativo quotidiano e sugli interventi più mirati che hanno carattere più specificamente terapeutico e che sono praticati di volta in volta dallo psicologo, dallo psichiatra, dal medico, dal fisioterapista. Fuori di queste specifiche opzioni metodologiche *non appare evidente l'uso sistematico di tecniche atte a ottenere risultati programmati*; il colloquio educativo è per lo più spontaneo e non strutturato, le attività ricreative ed espressive sono state ampliate progressivamente fino ad occupare un posto centrale nel progetto educativo, ottenendo risultati rilevanti anche in assenza di una mirata e riflessa utilizzazione di esse; la formazione professionale, salvo la recente introduzione di un prelaboratorio di tipo orientativo, si è sempre dibattuta tra istanze massimaliste (dare una professionalità la più alta possibile per favorire il reinserimento sociale) e istanze realistiche (adattarsi alla capacità dei ragazzi e puntare di più sull'etica del lavoro), pur introducendo interessanti innovazioni didattiche (31); l'educazione morale e religiosa ha ottenuto risultati eccellenti più in forza della genialità degli educatori che vi si sono dedicati, che in forza di metodologie scientificamente verificate.

In definitiva risulta arduo ravvisare nella metodologia pedagogica sviluppatasi nell'attività educativa trentennale dei salesiani ad Arese *una decisiva e specifica presenza di elementi mutati dalle SdE con precisa scelta teoretica e quindi integrati nel progetto tradizionale salesiano*; si notano per altro istanze che a lungo andare

(30) Cfr i già citati *Top Secret*.

(31) Si veda il dibattito sulla «cultura del lavoro» da trasmettersi attraverso la formazione professionale in: *Il lavoro e la formazione professionale per il recupero dei giovani disadattati e tossicodipendenti nell'ambito di iniziative di volontariato*, Roma, CNOS, 1982.

potranno trovare risposta in un confronto più fruttuoso con le SdE.

d) Un legame più diretto con il discorso scientifico sulla prassi educativa è rappresentato ad Arese dalla costante preoccupazione *di sottoporre il lavoro del centro ad una verifica sistematica*. Questa esigenza si è concretamente realizzata attraverso una serie di ricerche, studi, riflessioni, cui si sono dedicati non solo esperti esterni al centro ma gli stessi educatori più preparati e sensibili. In questo campo vanno registrate anzitutto *cinque tesi di laurea*, realizzate presso diversi istituti universitari, vertenti su aspetti diversi del lavoro di rieducazione (osservazione dei casi, valutazione di prassi educative, inquadramento istituzionale e giuridico); anche se di diverso valore scientifico, questi lavori ⁽³²⁾ documentano un'attenzione costante agli stimoli provenienti dalle scienze dell'educazione e, quanto meno, il bisogno di una valutazione non superficiale della prassi.

Non meno interessanti sono *gli studi* presentati a scadenze ravvicinate sulle pubblicazioni periodiche del centro; si tratta spesso di brevi articoli che però coprono un'ampia gamma di interessi scientifici. Si possono citare studi descrittivo-interpretativi sulla personalità psicologica dei ragazzi ⁽³³⁾, ricerche sugli aspetti psicologici dell'esperienza religiosa dei ragazzi ⁽³⁴⁾, verifiche sull'inserimento professionale ⁽³⁵⁾, statistiche comparate sui motivi del ricovero in epoche diverse ⁽³⁶⁾.

Altre volte si tratta di *contributi di sapore più propriamente*

(32) L. REBUZZINI, *L'apprendimento della lettura e della scrittura*; osservazione di un soggetto istituzionalizzato, Milano, Scuola M. Ortofrenica, 1984; G. LANZA, *Il reiserimento del minore disadattato*; una verifica in tre casi, Milano, E.S.A.E., 1980; M. GHIONI, *Gli istituti di rieducazione nei confronti del minore*; il centro salesiano di Arese, Milano, Univ. Statale, 1979; E. RESMINI, *Il tempo libero nella rieducazione dei ragazzi difficili*, Milano, Univ. Statale, 1985; V. FERRARI, *Paure e fobie negli adolescenti*; indagine su un gruppo di adolescenti in difficoltà che vivono nel centro salesiano di Arese, Brescia, Univ. Statale, 1984.

(33) B. RAVASIO, *I nostri ragazzi*, in «Arese anni 10», 1985; U. NUCCI, *Personalità psicopatiche nei minorenni*, in «Arese anni 10», 1965.

(34) G. GALBUSERA, *Il Dio dei nostri ragazzi*, in «Arese anni 13», 1968, pp. 39-46.

(35) R. ZAGNOLI, *Professionalità e perseveranza nel lavoro appreso in giovani disadattati*, in «Arese anni 13», 11-26.

(36) R. FERRAROLI, *Ragazzi in difficoltà oggi*. Un confronto tra il 1967 e il 1981, in «Arese domani», 1985, 1, p. 5.

educativo, cito i testi delle conferenze offerte durante il corso di specializzazione per educatori del 1965 (37), un'analisi delle carenze familiari (38), la valutazione di un anno di attività (39), la giustificazione della scelta salesiana per la rieducazione (40), una verifica degli effetti prodotti da una prassi educativa quotidiana (41), un giudizio sulle difficoltà scolastiche dei ragazzi (42).

Vi è poi una pubblicistica di più consistente valore che documenta *una notevole apertura sul mondo pedagogico*, non disdegnando il confronto con gli addetti ai lavori, anche su piano scientifico. Mi limito a citare *Ragazzi difficili?* (43), insieme di contributi elaborati dagli operatori più qualificati del centro sull'ipotesi del superamento della rieducazione repressiva; *Ragazzi in difficoltà*, risultati di una prassi educativa (44), prima verifica sistematica sul reinserimento sociale di un vasto campione di ex-allievi del Centro; *Adolescenti contro* (45), raccolta di studi sull'identità e sulle rappresentazioni sociali dei ragazzi di Arese.

Infine vanno registrate alcune pubblicazioni che per il loro *carattere divulgativo* e la loro *finalità di animazione* si rivolgono al pubblico vasto degli educatori, ora proponendo esperienze di educazione religiosa e morale (46), ora stimolando a percorrere vie metodologiche originali (47), ora invitando alla riflessione su testi-

(37) «Arese anni 11», 1967.

(38) B. RAVASIO, *Perchè diventano ragazzi difficili*, in «Arese anni 12», 1967, 25-30.

(39) V. CHIARI, *Un anno di attività*, in «Arese anni 12», 1967, pp. 57-68.

(40) V. CHIARI, *D. Bosco e le case di rieducazione*, in «Arese anni 13», 1968, 27-34.

(41) V. CHIARI, *Il «buon giorno» quale componente educativa*, in «Arese anni 14», 1970, 14-36.

(42) L. SABATTI, *Linee di problematica scolastica in casa di rieducazione*, in «Arese anni 14», 1970, 42-47.

(43) *Ragazzi difficili?*, Leumann (To), LDC, 1977, p. 142.

(44) G. MILANESI - R. FRISANCO, *Ragazzi in difficoltà: risultati di una prassi educativa*, Leumann (To), LDC, 1980.

(45) G. FERRAROLI (ed.), *Adolescenti contro?*, Milano, Giuffrè, 1985.

(46) S. GRILLO (ed.), *Vangelo secondo Barabba*, Leumann (To), LDC, 1973; *Ragazzi ed educatori di Arese, La passione di Cristo secondo Barabba*, Leumann (To), LDC, 1979.

(47) *Ragazzi ed educatori di Arese, Teatro fattore di comunicazione*, Leumann (To), LDC, 1974; *Ragazzi ed educatori di Arese, Teatro un modo di vivere*, Leumann (To), LDC, 1985.

monianze di vita (48), ora sottoponendo al giudizio dei colleghi strumenti educativi sperimentati (49).

L'ampia produzione che ho presentato è indubbiamente la prova convincente che il centro non si è limitato a educare e a rieducare, ma ha cercato anche un *dialogo costante con il mondo pedagogico*, con profonda sensibilità culturale e con notevole capacità di proposta; il rapporto con le SdE ne risulta ancora una volta sottolineato e valorizzato, anche se non appare approfondito e sistematico.

e) Conviene qui evidenziare sinteticamente la peculiare posizione dell'esperienza di Arese rispetto al problema che ci interessa.

A differenza della precedente vicenda degli sciuscià, qui ci troviamo di fronte ad *un confronto con le scienze dell'educazione* che almeno per i promotori ed i responsabili dell'opera è sempre stato *voluto intenzionalmente*; e ciò indubbiamente è segno di un'avvenuta sensibilizzazione nei riguardi del nuovo clima culturale creatosi in Italia negli anni '60 e seguenti. È venuto per altro a mancare un approfondimento del confronto che ha portato a *scelte eclettiche e alla posizione di stallo* già analizzata, nella quale le SdE e la tradizione educativa salesiana appaiono utilizzate in modo parallelo e senza apprezzabile integrazione, quando non emerge addirittura *un uso strumentale, estrinseco e marginale degli apporti scientifici*, senza sostanziale attualizzazione della linea tradizionale.

Rilevante infine sembra l'ipotesi rappresentata dal clima di *psicologizzazione-psichiatrizzazione* del fenomeno «delinquenza minorile» che ha determinato il privilegiamento dell'approccio psicologico anche nel trattamento rieducativo, forse ostacolando la percezione delle nuove istanze «sistemiche» emerse negli anni '70 e '80, istanze che hanno sollecitato una rapida deistituzionalizzazione delle iniziative di rieducazione ed una più consistente azione sul territorio di tipo preventivo. Sono queste prospettive che costituiscono oggi la sfida per l'esperienza di Arese, ormai giunta

(48) S. GRILLO (ed.), *Arese: una testimonianza*, Arese, 1970. *Carissimo Barabba*, Arese, 1980; *Ragazzi ed educatori di Arese, Anche i figli di puttana sono i figli di Dio*, Arese, 1977; *Onora il padre e la madre e non esasperare i figli*, Arese, 1978.

(49) *Giornale delle vacanze*, Leumann (To), LDC, 1982: *Top Secret*, Arese, Scuola Grafica Salesiana, 1983.

al momento di operare scelte istituzionali e metodologiche che le scienze dell'educazione sembrano esigere con forza ed urgenza.

4. I «GAMINES» DELLA COLOMBIA: L'ESPERIENZA DI BOSCONIA-LA FLORIDA

Le iniziative dei salesiani per i ragazzi della strada di Bogotá si collocano nella decade degli anni '70 e si sviluppano a tutt'oggi in alcuni centri della Colombia, avendo come punti di riferimento l'opera di Bosconia-La Florida (50).

Quest'ultima si presenta come punto centrale di un'*offerta educativa articolata in cinque tappe*: a. l'«operazione amicizia», che comprende l'incontro con i ragazzi nella strada ed un primo contatto non sistematico e di tipo fondamentalmente assistenziale; b. «Liberia» che è un periodo di contatto più continuo, con offerta e possibilità di passare la notte al riparo per circa un mese; c. «Bosconia» che include ricovero, alfabetizzazione e attività di apprendimento; d. «La Florida» comprende un livello più alto di scolarizzazione e di formazione professionale, accompagnato da un'intensa esperienza di auto-governo (del tipo «città dei ragazzi»); e. L'autonomia economica e il reinserimento che prevede l'istituzione di un centro di produzione agro-pecuaria e un centro di produzione industriale in cui i ragazzi ormai alle soglie dell'età adulta possono inserirsi autonomamente. Le prime tappe fanno capo a un «Istituto Distrital para la protección de la Niñez» (IDIPRON) e l'ultima ad una «Fundación servicio de orientación juvenil», di cui i salesiani sono i membri più numerosi e influenti.

È importante notare, prima di analizzare la metodologia pedagogica di questa interessante esperienza, che i salesiani vi hanno avuto un ruolo centrale e decisivo nella fase di ideazione, organizzazione, sviluppo e che tuttora vi occupano i nodi essenziali, ispirando e orientando in profondità tutta l'iniziativa, ma il personale impiegato è in stragrande maggioranza non salesiano, benchè appartenente quasi totalmente alla «famiglia salesiana». Ciò è probabilmente una delle ragioni che spiegano la notevole flessibilità

(50) C. CASTRELLON, *El Programa Bosconia-La Florida de Bogotá etc.*, Esercizio di licenza, Roma, UPS-FSE, 1984; questo lavoro contiene una presentazione aggiornata di quanto è stato fatto nell'esperienza educativa con i «gamines», inclusa una biografia esauriente.

che caratterizza tutta l'opera di fronte alle esigenze di adattamento, cambiamento, innovazione.

Fatte queste premesse sembra possibile inquadrare sistematicamente il cammino di questa esperienza latino-americana.

a) Una prima considerazione riguarda la cura particolare con cui il programma Bosconia-La Florida ha cercato *di capire il fenomeno del «gaminismo»*, elaborandone una diagnosi multidisciplinare che già è prova evidente di un reale interesse per un articolato sistema di scienze dell'educazione. Ovviamente questa fase non si è sviluppata «prima» dell'inizio del lavoro educativo, ma ne ha accompagnato il cammino progressivamente. Il centro ha fissato in una serie di documenti ad uso interno i frutti di questa riflessione ⁽⁵¹⁾ cui contribuiscono in modo essenziale sia studi di carattere generale sulla condizione giovanile in America Latina, sia approfondimenti specifici di tipo sociologico e psico-pedagogico ⁽⁵²⁾. Si possono riconoscere in questa fase di confronto con le SdE richiami espliciti alla *teologia della Liberazione* (e in particolare alle formulazioni dell'«educazione liberatrice») e soprattutto elementi diagnostici tratti dall'*ampia letteratura socio-politica* che analizza la condizione di dipendenza strutturale, sfruttamento, marginalità del continente latino-americano. Pare che gli operatori siano arrivati ad un livello notevolmente alto di coscientizzazione circa i fattori strutturali e congiunturali che causano il fenomeno del gaminismo, proprio in forza di questa ampia base informativa e di una continua precisazione dei termini mutevoli del problema. Si può ritenere dunque un caso di eccezionale «attenzione sistematica» ai problemi dei destinatari.

(51) EQUIPO BOSCONIA, *La influencia del ambiente externo*, 1974; EQUIPO BOSCONIA, *El contexto socio-político y económico del país*, 1974; J. RODRIGUEZ, *Algunas consideraciones sobre problemas humanos en las zonas suburbanas de Bogotá*, 1974; I. SARMIENTO, *La familia del muchacho de la calle*, 1978; EQUIPO LA FLORIDA, *Análisis de la realidad colombiana*, 1980. Si tratta di documenti interni, utilizzati per seminari di programmazione.

(52) Sono stati utilizzati soprattutto: Consejo Episcopal Latino-Americano, *Informativo-documentación del Secretariado Nacional de Pastoral Social*, en «Documentos», 1980; L.E. LOPEZ DE MESA, *La idiosincrasia del pueblo colombiano*, Bogotá, Universidad Nacional, 1950; F. SOCARRAS, *La violencia en Colombia*, Bogotá, El Tiempo, 1972; J. LIEVANO AGUIRRE, *Los grandes conflictos sociales y económicos de nuestra Historia*, Bogotá, Nueva Prensa, 1970; E. DUSSEL, *Historia de la Iglesia en América Latina*, Univ. S. Tomás, 1978; P. OQUIEST, *Violencia conflicto y política en Colombia*, Bogotá, Biblioteca Banco

b) Un contributo più specifico sulla conoscenza dei ragazzi è offerto *da uno studio longitudinale* (53) condotto negli anni 1976-79 con il metodo dell'osservazione sistematica e che analizza soprattutto le aree della personalità che esprimono conflitti in atto o che comunque condizionano comportamenti abituali tipici. Il dato descrittivo non sarebbe di per sé molto importante poichè presenta informazioni che non si discostano molto da ricerche analoghe; è invece rilevante, in quanto manifesta una preoccupazione metodologica di notevole interesse, il tentativo di *correlare i tratti della personalità dei soggetti con il progetto educativo*, utilizzando il comportamento i sentimenti e le emozioni come *risorse* educative e non solo come «carenze» sui cui mirare l'azione di recupero. Benchè non emerga nel documento un riferimento teorico sicuro, pare che questo atteggiamento positivo sia parte integrante della proposta metodologica che Bosconia-La Florida ha adottato, come si vedrà più avanti.

c) Ma i contributi più interessanti per il nostro discorso vengono dall'analisi *del momento progettuale e dell'effettiva realizzazione del programma*, entro cui possiamo identificare alcuni aspetti salienti: l'identificazione delle persone impegnate nel programma, il quadro concettuale adottato, gli obiettivi, le strategie. Ne analizzerò ora i problemi specifici, avvertendo prima che le sistemazioni e le mète raggiunte in ognuno dei singoli settori sono frutto di una complessa evoluzione, anche se fin dall'inizio sono state privilegiate intenzionalmente alcune opzioni di fondo:

1) Nell'identificare *le persone da coinvolgere nel programma* si è usata una cura particolare nel definire anzitutto la figura dell'educatore, le cui caratteristiche sono state descritte in un documento interno (54). Gli educatori in concreto sono quasi sempre studenti che vengono dalla scuola «normale» e che frequentano a tempo libero l'Università Pedagogica e dopo aver ottenuto il titolo universitario seguono i corsi di aggiornamento organizzati dal programma.

Popular, 1978; G. MOLINA, *Las ideas liberales en Colombia*, Bogotá, Tercer Mundo, 1977; H. E. TOVAR, *El movimiento campesino en Colombia*, Bogotá, Ed. Libres, 1975.

(53) EQUIPO LA FLORIDA, *Características del muchacho del programa*, 1980.

(54) J. GARCIA, *El sistema preventivo de d. Bosco*, 1976.

Tra gli educatori spicca la figura nuova del «padrino» o «madrina» che è una specie di tutore liberamente scelto dal ragazzo perchè lo accompagni nel processo di personalizzazione.

Ancor più originale e interessante è la *tipologia degli utenti*, cioè degli educandi che è stata pensata in funzione di una progressiva assunzione di responsabilità all'interno delle varie tappe del programma: «fihero» (il compagno, il «compañero») è il membro che ancora sta nelle prime tappe senza particolare responsabilità, «bosconiano» è il ragazzo che sta normalizzandosi nella terza tappa, «aspirante a ciudadano» è il ragazzo che si prepara a passare alla quarta tappa; «ciudadano de la Florida» è il ragazzo che già sta sperimentando la tappa dell'autogoverno, «ciudadano disponible», «jefe», «monitor», e «muchacho educador» sono ragazzi che sono già in grado di assumere responsabilità più consistenti in tutte le tappe del programma. È evidente, in tutte queste articolazioni, l'influsso delle varie teorie attiviste ⁽⁵⁵⁾ che andremo indicando con più precisione nel prosieguo dell'analisi.

2) Maggiori riflessioni dobbiamo dedicare al *quadro concettuale* adottato da Bosconia-La Florida. È importante riportare a questo punto le dichiarazioni esplicite dei realizzatori del programma, che si riferiscono al fatto che il quadro concettuale utilizza, attorno a temi centrali, *autori di scienze diverse*, e dentro a queste, *di diverso orientamento teorico*: «non si tratta di una giustapposizione di argomenti, ma dello sforzo di elaborare una sintesi provvisoria, che tenga presente la complessità del problema, e che liberi dalla tendenza a incasellare l'uomo dentro un unico modello teorico» ⁽⁵⁶⁾; «a causa della ricchezza e complessità dell'essere umano, questo non può essere compreso completamente da una scienza e molto meno da una scuola, sia essa psicologica, pedagogica, filosofica, teologica» ⁽⁵⁷⁾; infine si dice ancora che «dentro le relatività di ciascuna di queste scienze e scuole vi sono impostazioni valide che separate in parte dai loro principi filosofici, metodologici,

(55) C. CASTRELLON, *El Programa...*, 1984, p. 12, dove si fa riferimento alle impostazioni della «Nuova Scuola di Pedagogia» (non ulteriormente identificata) di cui si trovano ampie utilizzazioni nei documenti interni (tutti di J. De Nicolò, il fondatore dell'opera): *Reflexiones en torno a la educación nueva*, 1972; *Algunas características de la educación en el programa*, 1972; *La escuela del trabajo*, 1972; *La escuela de la comunidad*, 1972; *La escuela de la producción*, 1972.

(56) J. DE NICOLÒ, *Reflexiones en torno a la educación nueva*, 1972, p. 1.

(57) *Ibid.*, p. 2.

etici, tanto per dirne alcuni, possono essere assunte e integrate in un tutto coerente» (58).

Queste citazioni esprimono chiaramente il tipo di operazione culturale effettuate: *scelta sostanzialmente eclettica e funzionale* di teorie, scuole e impostazioni pratiche; *discernimento critico* rispetto alle antropologia soggiacenti; *utilizzo strumentale* dei contributi scientifici, con molto senso della relatività dei contributi prescelti e senza pretesa di sintesi organiche e definitive.

Nella scelta degli elementi teorici per il quadro concettuale hanno influito il clima di «nuova democrazia» presente nel paese, il bisogno di reagire alle minacce di neocolonialismo pedagogico da parte delle pedagogie behavioristiche americane, il contesto di particolare fervore culturale sollevato in Colombia dal dopo-Concilio e dall'evolversi delle linee pastorali dell'Episcopato Latino-americano (59).

Riguardo ai *principi fondamentali* (rispetto della libertà del ragazzo, fede nella sua capacità di cambiamento, bontà dell'essere umano, fede nella dignità dell'uomo, sviluppo e autonomia dell'io, sviluppo dell'intelligenza), gli autori più citati sono: Hartmann, Erikson, Rogers, Piaget, Maslow, Allport, Mounier, Frankl, Gutiérrez, Don Bosco, Braido, Furth, Wachs, Zajonc, Meier, con evidente enfasi sui primi quattro (60). Dalla lista si possono evidenziare preferenze per la psicologia umanistica, per approcci neo-freudiani, per impostazioni cognitive, mescolate ad elementi teologici e filosofici di diversa provenienza, ma *non è possibile decifrare l'esistenza di una chiara gerarchia o sistematizzazione dei contributi utilizzati*. Un discorso analogo può essere fatto per *l'utilizzazione di tecniche per la modifica del comportamento* che un documento del centro definisce come «metodi empiricamente efficaci, che portano a modificare comportamenti inopportuni, emozioni negative, immaginazioni disturbanti, sensazioni sgradevoli, convinzioni nocive e difetti a livello di relazioni interpersonali e intervengono nell'acquisizione e mantenimento di

(58) *Ibid.*, p. 4.

(59) CASTELLON, *El Programa...*, 1984, p. 107.

(60) Si veda su questo: EQUIPO LA FLORIDA, *La concepción del hombre en el programa*, 1977; EQUIPO LA FLORIDA, *Qué entendemos por Dios, Religión y Valores?*, 1980; EQUIPO LA FLORIDA, *El hombre, su mundo y Dios*, 1980; C. CASTRELLON, *La concepción del hombre en el programa*, 1980.

comportamenti, emozioni, immaginazioni, sensazioni, convinzioni e relazioni interpersonali utili, creativi e soddisfacenti» (61). La documentazione del programma distingue tra tecniche generali e tecniche particolari, che sembrano assumere una grande importanza nella metodologia pedagogica utilizzata nel centro. Si enumerano ad esempio: tecniche di appropriazione dello spazio fisico e sociale e tra quelle particolari, la kinesioterapia, l'uso di bagni turchi e sauna, la ginnastica ritmica e l'espressione corporale, il «modelling», il metodo dell'impatto (che è un loro adattamento di tecniche dello schoch cognitivo), il rinforzo sociale, il rilassamento dinamico sofrologico, l'uso della moneta interna (62).

Anche nei riguardi delle tecniche i realizzatori del programma hanno assunto una *posizione critica e flessibile*: distanziamento dai principi filosofici e etici soggiacenti, uso personalizzato e non generalizzato, adattamento al contesto pedagogico generale, coscienza dei rischi connessi (manipolazione, meccanizzazione, spersonalizzazione, riduzionismo, ecc.); ma indubbiamente le tecniche elencate, soprattutto quelle indicate come «generali», tendono a coincidere con la metodologia pedagogica adottata dal programma, aprendo quindi anche molti problemi di carattere teorico generale, tanto più che esse costituiscono effettivamente un'innovazione consistente rispetto alla linea tradizionale della pedagogia salesiana. Come vanno interpretate? come forme di attualizzazione dei principi di metodo già impliciti nella pedagogia di don Bosco? come semplici amminicoli, estrinseci rispetto al progetto educativo? come utili integrazioni del «vero» lavoro educativo?

La risposta può forse essere data in sede di valutazione consuntiva di tutta l'esperienza?

3) *Gli obiettivi generali e particolari* del programma Bosconia-La Florida, formulati per la prima volta nel 1971 da J. De Nicolò sono stati riformulati nel 1974 e 1980, tenendo conto dei bisogni, dei problemi e delle aspirazioni dei destinatari, ma anche utiliz-

(61) C. CASTRELLON, H. ESCOVEDO, *Algunas técnicas de la modificación de la conducta utilizadas en el programa*, 1980; C. CASTRELLON, *Subsidios para la escuela para pensar*, 1978.

(62) EQUIPO LA FLORIDA, *Programación de ambientes educativos*, 1980; EQUIPO LA FLORIDA, *Los principios del aprendizaje*, 1977; EQUIPO LA FLORIDA, *Curso introductorio de programación de ambientes*, 1979.

zando gli apporti teoretici già citati ed altri contributi specifici (63). L'obiettivo generale menziona i processi che caratterizzano le ultime tappe del programma: personalizzazione (Bosconia), socializzazione (La Florida), industrializzazione (attività produttiva a S. Carlos) come supporti che permettono di giungere allo sviluppo integrale della persona e alla formazione di agenti del cambiamento sociale; i mezzi per raggiungere l'obiettivo generale sono l'autogoverno e l'autofinanziamento.

Gli obiettivi particolari sono specificati in due aree: quella della pastorale educativa che comprende la promozione umana del ragazzo e quella della pastorale specifica che riguarda la formazione morale e religiosa.

Non è qui il caso di elencare gli obiettivi; è invece importante sottolineare come la specificazione degli obiettivi risponde alle esigenze correnti di tutte le più recenti teorie sulla programmazione educativa, di cui Bosconia-La Florida sembra recepire sia le *metodologie di formulazione degli obiettivi*, sia quelle di *realizzazione e verifica* (64). Anche sotto questo profilo la sensibilità per gli sviluppi delle moderne scienze dell'educazione sembra notevole ed efficace.

4) Sulle strategie educative ho già anticipato qualche riflessione presentando le tappe generali del programma. Le strategie generali infatti corrispondono alle varie operazioni: amicizia, personalizzazione, socializzazione, autofinanziamento. Non ho il tempo per offrire una descrizione particolareggiata delle varie tappe e operazioni; basta dire che nulla è lasciato al caso, ma tutto vi è previsto in senso educativo, per dare ad ogni momento della giornata, ad ogni gesto, ad ogni attività una finalità psico-pedagogica. È attraverso e dentro queste tappe che vengono attuati gli obiettivi e applicati i principi orientativi e le tecniche per la modifica del comportamento già descritte. Interessanti in modo particolare sono le *metodologie di approccio del ragazzo nella strada* (1^a tappa) e quelle dell'*autogoverno* (4^a tappa) che costituiscono effettivamente la novità più evidente di tutto il programma.

(63) EQUIPO LA FLORIDA *Los objetivos educativos del Programa Bosconia-La Florida*, 1980; esiste anche una serie di altri documenti sugli obiettivi didattici relativi al pre-apprendimento, alla matematica, lingua, scienze naturali, scienze sociali, abilità professionali.

(64) CASTRELLON, *El Programa...*, 1984, p. 164.

Analogamente troviamo nelle *strategie speciali e particolari* elementi provenienti dalla tradizione salesiana, reinterpretate attraverso i contributi delle SdE; in dettaglio sono presentati: la riflessione durante l'azione, stare con il ragazzo (assistenza), ambiente di festa, gradualità nell'offrire le mète, attività permanente, intensa attività artistica, fiducia nel ragazzo, vita di gruppo, collegamento con l'attività esterna, libertà religiosa. Si tratta chiaramente di strategie non sempre originali e non sempre scientificamente giustificate dagli estensori del programma; ciò che è importante in questo contesto è la funzionalità che viene richiesta ad ogni elemento del programma per una integrazione complessiva nell'azione educativa. Ma, in definitiva, le strategie particolari sembrano l'elemento meno logico nell'insieme del programma; cioè il meno giustificato teoricamente.

d) È rilevante infine lo sforzo fatto da educatori e programmatori *per valutare l'efficacia della proposta educativa* (65). Mi pare che gli elementi essenziali ai fini della nostra questione teorica-pratica sono i seguenti:

a) acquisita convinzione dell'importanza solo strumentale dei contributi psico-pedagogici e delle tecniche adottate; b) affermazione del primato dell'antropologia, assiologia e teologia evangelico-salesiana rispetto alle scienze pratiche dell'educazione sul piano del dover essere educativo e del primato delle scienze pratiche sul piano dell'agire concreto; c) consapevolezza dell'originalità della sintesi realizzata e della sostanziale fedeltà/continuità con la tradizione salesiana; d) necessità di una sistematica verifica empirica dei risultati ottenuti e degli insuccessi registrati (32% di ritiri); e) urgenza di una revisione radicale del quadro teorico per semplificare, unificare, evitare risonanze e ripetizioni; f) opportunità di una ristrutturazione più logica delle singole tappe e strategie educative, coerentemente con gli obiettivi elaborati.

(65) Sono utili anche le seguenti pubblicazioni di valore e di ampiezza variabili: L. ARDILA - C. CASTRELLON - G. MARINO, *República de los muchachos Bosconia-La Florida: consignas*, Bogotá, IDIPRON, 1980; I. ARDILA (ed.) *Alternativas de educación para grupos culturalmente diferenciados*, Washington, 1984; J. DE NICOLÒ, I. ARDILA, C. CASTRELLON, G. MARINO, *Musarñas*, Bogotá, Servicio de Orientación Juvenil, 1981; G. MARINO, *164 rupturas a los modelos clásicos de reeducación*, Bogotá, Servicio de Orientación Juvenil, 1979; Seminario de Pastoral Bosconia-La Florida, *Contigo Muchacho*, Bogotá IDIPRON, 1981.

Si sono realizzate anche sei tesi di laurea sull'argomento.

È questa articolata auto-valutazione che introduce direttamente in una riflessione conclusiva sull'esperienza analizzata.

e) Indubbiamente l'opera di Bosconia-La Florida si presenta come *la più esplicitamente e intenzionalmente collegata con un quadro articolato di SdE*; la sensibilità degli iniziatori, il clima culturale favorevole, l'avvenuta sensibilizzazione dello stesso ambiente salesiano, possono spiegare questo interesse profondo per una programmazione/progettazione educativa sistematica, che accompagna tutta l'azione degli educatori e la illumina. Con tutto ciò *non sembra che si sia superato il livello di eclettismo già segnalato nell'esperienza di Arese*; la differenza va rilevata solo nel fatto che in questo caso *l'eclettismo è voluto e giustificato* con motivazioni di carattere generale (impossibilità di spiegare il comportamento umano con una sola teoria o disciplina) ed è fatto convergere verso una sintesi provvisoria ma, almeno nelle intenzioni, coerente. Resta aperta infine la discussione sulla *legittimità e opportunità dell'operazione di riduzione* delle varie opzioni psico-socio-pedagogiche a pure strumentazioni interpretativo-operative, separate dal loro orizzonte teorico, filosofico ed etico; come appare *problematico il tentativo di superamento del modello puramente giustappositivo* (rispetto alla tradizione salesiana) che già abbiamo rilevato ad Arese, anche se qui la riflessione su questo punto mi sembra più maturata. Più sistematico e coerente (nonostante certe evidenti forzature) è qui l'uso di tecniche moderne per vivificare e risignificare molti gesti tipici dell'educazione salesiana (rapporto personalistico, uso educativo dell'ambiente, responsabilità e partecipazione del ragazzo nel progetto educativo, attività espressive, ecc.); più costante è la preoccupazione dell'auto-verifica e del *confronto* rispetto alle molte novità prodotte in continuità dalle moderne SdE. Tuttavia resta l'impressione che il contributo offerto dall'esperienza teorica-pratica di Bosconia-La Florida, nonostante molti aspetti interessanti e positivi, *lascia impregiudicati i problemi e insoluti gli interrogativi* che ci eravamo posti all'inizio di questa analisi e che ora tenterò di riproporre per stimolare ulteriormente il dibattito e allargare l'orizzonte del nostro seminario.

5. PROBLEMI APERTI E PROSPETTIVE DI STUDIO

L'analisi che ho portato avanti sulle tre esperienze prescelte

sembra dimostrare che, nonostante gli evidenti limiti di rappresentatività del campione, è in atto nella Congregazione un tentativo di confronto pratico tra pedagogia salesiana e moderne SdE. Tale confronto è in parte parallelo ed in parte è successivo a tentativi di confronto teorico, che conviene qui richiamare brevemente, proprio per le analogie e le accentuazioni diversificanti che caratterizzano questo articolato processo culturale e per gli spunti di ulteriore riflessione che ci possono offrire. Anche restando nell'arco di tempo degli ultimi 15 anni è possibile rilevare anzitutto il contributo offerto dal *Convegno Europeo Salesiano sul sistema educativo di don Bosco* tenutosi a Roma nel 1973-74⁽⁶⁶⁾; in quell'occasione vi furono riletture interessanti dell'amorevolezza⁽⁶⁷⁾, dell'assistenza⁽⁶⁸⁾ dello stile familiare nell'educazione⁽⁶⁹⁾, improntate soprattutto su apporti di psicologi contemporanei. Più recentemente si può citare un esempio latino-americano⁽⁷⁰⁾ che ri-

(66) Gli atti sono raccolti in *Il sistema educativo di d. Bosco tra pedagogia antica e nuova*, Leumann (To), LDC, 1974.

(67) A. RONCO, «L'amorevolezza, principio metodologico dell'educazione salesiana alla luce dei contributi della psicologia contemporanea», in *Il Sistema...*, 1974, pp. 75-85. L'autore si propone di fare una psicologia dell'amorevolezza, pur non volendo «verificare punto per punto la corrispondenza tra teorie psicologiche attuali e metodo salesiano storicamente vissuto» (ib., p. 76). Utilizza di fatto Maslow, Rogers, Jung come autori capaci di fornire «quelle categorie che da una parte si riferiscono all'amorevolezza e dall'altra si possono inserire o confrontare con l'indirizzo umanistico e cristiano di don Bosco».

(68) G. DHO, «L'assistenza come 'presenza' e rapporto personale», in *Il Sistema...*, 1974, pp. 105-125. L'autore, che aveva già espresso chiare simpatie per le psicologie umanistiche e per C. Rogers in particolare come professore di metodologia pedagogica presso la FSE/UPS, utilizza in questo studio van Kaam (definito «psicologo esistenziale»), Rogers, Künkel, oltre a pedagogisti come P. Freire, C. Lumbelli, R. Barros e altri.

(69) R. WEINSCHENK, «Il sistema preventivo di don Bosco nella educazione familiare», in *Il sistema...*, 1974, pp. 209-247.

L'autore utilizza un vastissimo panorama di letteratura psico-pedagogica di lingua tedesca sui problemi della famiglia, che poi servono a rileggere l'esperienza di don Bosco. L'orientamento è chiaramente eclettico.

(70) J. R. HESS, *O amor em d. Bosco e em Rogers*, São Paulo, Edic. Salesiana d. Bosco, 1983; dello stesso, *O sistema preventivo*, in «Centenario salesiano em foco», 1982, 4, pp. 6-14.

Nella prima opera l'autore istituisce un confronto molto analitico tra il concetto di amore in Rogers e di amorevolezza in don Bosco, sottolineando notevoli convergenze tra i due, al di là delle differenze etico-filosofiche.

Nel secondo contributo J.R. HESS istituisce un'analisi intesa a dimostrare l'utilizzabilità di Rogers e di Maslow per precisare «i concetti di perfezione cristiana, di santità che don Bosco proponeva ai suoi giovani» (ib. p. 11) e della psicologia

propone molti elementi già presenti nel tentativo europeo. Sorprendentemente questi confronti teorici hanno molti elementi in comune con i confronti pratici.

Vale la pena di evidenziarli.

a) In nessuno di questi tentativi vi è *la pretesa di rileggere tutta la pedagogia* di Don Bosco con una precisa ed organica, (sia pure articolata) opzione teoretica, cioè con un sistema complessivo di SdE. L'eclittismo da una parte e l'estrapolazione di un aspetto particolare della pedagogia salesiana ne sono le conseguenze logiche. Si avverte cioè da una parte la *difficoltà a precisare teoreticamente la prassi educativa di d. Bosco e dei salesiani come un costrutto sistematico*, dotato di coerenza logica esigente, anche se ormai si è abbastanza concordi nel riconoscerne aspetti o elementi sistematici. L'identità sfuggente di questa prassi (almeno secondo i criteri di una moderna definizione di «metodo» di «sistema») risulta così essere un ostacolo insuperabile per una rilettura complessiva di essa alla luce di un corrispondente quadro organico di SdE. D'altra parte *l'opzione metodologica per un sistema di SdE appare impraticabile* sia sul versante contenutistico (come vedremo più avanti) sia per le difficoltà di reperire oggi costrutti teorici così organici e allo stesso tempo complessivamente confrontabili con la proposta pedagogica salesiana.

C'è da chiedersi se effettivamente il confronto tra le due realtà non sistematiche debba necessariamente ridursi ad approfondimenti di segmenti isolati di prassi e di teoria educativa, senza mai approdare ad una attualizzazione globale; in questo senso il tentativo (e in gran parte non riuscito) parallelo tra Rogers e don Bosco sarebbe esemplare e ammonitore.

L'asistematicità e l'eclittismo in questo caso è rivelativo della relatività intrinseca di ogni lettura segmentale e del carattere strumentale di essa.

b) Una seconda caratteristica comune ai tentativi pratici e teorici di rileggere la pedagogia di don Bosco alla luce delle moderne SdE è una *tendenza all'uso riduttivo delle SdE*. In altre parole vi è una *forte psicologizzazione* nelle letture che si fanno del sistema educativo di don Bosco. In particolare si nota una certa resistenza

comportamentistica (Skinner e Watson) per attualizzare la prassi di don Bosco sui castighi (uso di rinforzi positivi e negativi).

Su questa linea a anche l'altro brasiliano C. CALIMAN, *A pedagogia de dom Bosco hoje*, Congresso de Educação Salesiana, Campos, 1981.

al confronto con gli apporti della teologia dell'Educazione, della filosofia dell'educazione, della metodologia pedagogica. La psicologizzazione in questione non è forse altre che il riflesso di una più generale tendenza culturale a immaginare e a ridurre la metodologia pedagogica ad una sorte di psicologia pratica; ma più ampiamente la si può riportare ad una propensione, che trae ispirazione dal modello pragmatista, a considerare l'educazione come azione neutra, avaloriale, funzionale. Il risultato è indubbiamente molto problematico; se da una parte la psicologizzazione dell'azione educativa sembra offrire risultati operativamente concreti (anche e soprattutto a livello di trattamenti, tecniche, strumenti) dall'altra l'impoverimento del quadro generale derivante dalla scarsità di stimoli filosofico-teologici e metodologico-sistematici limita gli orizzonti delle finalità e degli obiettivi intermedi dell'azione educativa.

Va osservato inoltre che il rischio di psicologizzazione dell'azione educativa non è eliminato del tutto dalla neutralizzazione degli eventuali presupposti filosofico-etici (di cui dirò poi qualche altra cosa) in contrasto con le scelte ideologiche di don Bosco; anche se ciò fosse possibile, rimarrebbe pur sempre *un'accentuazione monodisciplinare che tenderebbe a imporre una certa epistemologia delle SdE* che ritengo importante tener presente e discutere, anche solo perchè ciò costituirebbe un cambiamento non secondario nel modo prevalente di concepire le SdE nella FSE e in altri contesti salesiani.

c) Una terza caratteristica comune ai tentativi che abbiamo analizzato, è la *preoccupazione di prescindere dalle premesse filosofiche ed etiche* presenti in certi contributi psico-pedagogici e sociologici, quando se ne percepisca in qualche modo la non corrispondenza e la conflittualità rispetto agli orientamenti di fondo della pedagogia salesiana. Ciò presuppone molte convinzioni, talora manifeste, talora implicite ed inesprese. Da una parte emerge la consapevolezza che la tradizione salesiana contiene una Teologia e una Filosofia dell'educazione che per la loro essenziale ispirazione e radicamento evangelico e cattolico non sono oggetto di «negoziante culturale»; cioè sono appartenenti all'ordine dei principi-criteri che non possono scendere a compromessi e che d'altra parte servono da elemento di discernimento da usare rispetto alle SdE.

Per altro verso l'assunzione di questo atteggiamento giustamente critico provoca degli *esiti problematici*; verso gli apporti giudicati non accettabili sul piano filosofico-teologico-etico si crea necessariamente un atteggiamento strumentale che può portare ad un *uso distorto o allo stesso stravolgimento del contributo scientifico*, negato nella sua originalità e avulso dal suo contesto culturale; verso gli apporti giudicati compatibili e/o integrabili (è il caso di Rogers, Maslow, Ericson e altri) resta sempre un atteggiamento di sostanziale ambivalenza, proprio perchè il loro contributo alla rilettura dell'originaria esperienza di d. Bosco è sempre considerato monco e insufficiente, a causa della ovvia mancanza in essi delle caratteristiche impalpabili (lo «stile», lo «spirito» il «carisma») di quella esperienza.

Più in profondità questa prassi di discernimento finisce per *allargare una dicotomia nella stessa pedagogia salesiana* che già la riflessione storica aveva avvertito da tempo ⁽⁷¹⁾ senza arrivare ad una proposta risolutiva. È la dicotomia tra ciò che è essenziale e caduco, tra ciò che è perenne e ciò che è storicamente relativizzabile, tra ciò che è sistematico (voluto e intenzionale) e ciò che è pura prassi nella pedagogia donboschiana. Sembrerebbe infatti che i primi termini di questa dicotomia andrebbero sottratti alla rilettura consentita dalle moderne SdE (in particolare da quelle dotate di statuto epistemologico solo empirico) mentre ne rimarrebbero migliorabili e reinterpretabili solo gli aspetti più caduchi e storicamente relativizzabili. O ancora: dovrebbero restare intatti i «principi», mentre il metodo sarebbe aggiornabile. In realtà sappiamo quanto siano difficili in pratica queste distinzioni, soprattutto quando, come nel caso di don Bosco, teoria e pratica, principi e metodo, stile e azione furono intrinsecamente vissuti in unità di intenzioni e di vita.

Sulla base di queste perplessità non resta che riproporre ancora una volta l'interrogativo di P. Braido: «questa linea metodologica e operativa può avere ancora una sua vitalità e funzionalità, oggi e in avvenire entro la molteplicità dei metodi, degli stili degli orientamenti pastorali ed educativi?» ⁽⁷²⁾.

(71) Il problema è avvertito in tutti i lavori di P. Braido e di P. Stella ed è ripresentato in modo sistematico da B. Bellerate, «Il significato storico del sistema educativo di D. Bosco nel sec. XIX e in prospettiva futura», in *Il sistema educativo...*, 1974, pp. 13-37.

(72) P. BRAIDO, «Introduzione» a *Il sistema educativo...*, 1974, p. 11 nota 5.

Prima di rispondere alla domanda sarà utile ricordare alcuni dei *rischi* che sono inerenti ad ogni tentativo di rilettura, attualizzazione, valorizzazione di una esperienza storicamente datata, mediante l'apparato concettuale ora disponibile; da una parte il pericolo di *crystallizzare ed idealizzare ciò che è caduco*, perdendo il senso dell'essenziale precarietà di ogni opera umana o cedendo alla tentazione dell'illusione retrospettiva; dall'altra il *pericolo di svendere don Bosco* alle mode psicologiche, sociologiche, storiche, senza avvertire la qualità intrinseca dell'esperienza che va salvata al di là di ogni aggiornamento.

In ogni caso mi sembrano utili i suggerimenti di B. Bellerate ⁽⁷³⁾ che sottolinea la necessità di distinguere, tra le coordinate dell'adattamento di una proposta educativa, la *dimensione ideologica* (cioè il messaggio, la proposta, il nucleo sistematico delle idee), la *dimensione circostanziale* (ciò che è condizionato dalla situazione reale, dalle pressioni, dalle esigenze storiche) e la *dimensione pragmatica* (ciò che è realmente il fine, l'obiettivo, l'azione realizzati dal soggetto). E nel caso di d. Bosco va verificato se veramente ci troviamo di fronte ad una dimensione ideologica piuttosto carente e comunque abbastanza composita (e dunque abbiamo anche teoricamente e storicamente un'opzione eclettica), se la prassi è davvero il criterio di validità della teoria (e dunque abbiamo il primato di una prassi anch'essa eclettica), se è l'originalità dell'interpretazione pragmatica dell'ideologia che costituisce il tratto distintivo dell'opera educativa di don Bosco. È la risposta a questi interrogativi che può aprire una strada percorribile per l'utilizzazione delle SdE in vista di una attualizzazione della proposta educativa di d. Bosco.

(73) B. BELLERATE, «Il significato storico»..., 1974.

II. SITUAZIONE ATTUALE

1.

PASTORALE, EDUCAZIONE, PEDAGOGIA NELLA PRASSI SALESIANA

Juan E. Vecchi

1. PREMESSE

Questa relazione continua e completa quella precedente. Dopo la presentazione di alcune esperienze pedagogiche particolarmente significative nella storia salesiana, si vorrebbe un panorama dell'attuale impegno educativo della Congregazione.

La valutazione esatta di tale impegno richiede un rilevamento molteplice e accurato della realtà odierna e un confronto con periodi precedenti, per individuare eventuali tendenze di crescita o stagnazione quantitativa e qualitativa e misurarne la portata nell'insieme delle iniziative assunte oggi dai salesiani.

Questa strada è impraticabile. Un rilevamento di dati finalizzato a questo tipo di valutazione non è stato fatto. Le nostre statistiche non consentono confronti validi tra i diversi momenti dell'evoluzione della Congregazione.

Ci rimane allora un altro percorso: la lettura dei fatti sintomatici, l'osservazione delle aree in cui avvengono innovazioni di rilievo o meno, l'attenzione alle tematiche più sentite.

I margini di soggettività che questa strada comporta sono a tutti noti. Ci sorreggono però alcuni documenti ufficiali in cui si esprimono le convergenze della Congregazione o si fa una verifica globale del suo andamento in un determinato periodo: gli atti dei Capitoli generali, le relazioni dei Rettori Maggiori. Ad essi si aggiungono le verifiche e deliberazioni degli ultimi Capitoli ispettoriali (1986), i resoconti e documenti finali delle visite di insieme. Appoggiandoci a valutazioni comunitarie, pensiamo di sfuggire da visioni troppo personali.

La lettura abbraccia un periodo di 20 anni. Considera come punto di partenza di una evoluzione l'anno 1965, data del CG XIX in cui vengono prese decisioni che implicano cambiamenti

profondi. Da allora in avanti si succedono con regolarità, ogni sei anni, ampie relazioni sullo stato della Congregazione. È possibile dunque cogliere i segni di un cambiamento progressivo.

Quello che capita all'interno della Congregazione è collegato a trasformazioni che avvengono nella Chiesa e nella cultura. La relazione ne accenna soltanto di passaggio, considerandole già sufficientemente conosciute e prende subito di mira la loro ripercussione sulla prassi della Congregazione.

L'immagine dei salesiani all'inizio di questa evoluzione è quella di una Congregazione saldamente attestata nel campo giovanile con strutture educative ben definite: scuola, centri professionali, convitti, oratori; che sviluppa all'interno di queste strutture diverse «linee» pedagogiche secondo una prassi sicura: pedagogia religiosa, pedagogia scolastica, pedagogia associativa, pedagogia del lavoro, pedagogia del tempo libero. La preparazione del personale e i ruoli di orientamento e governo corrispondevano ai campi di lavoro. Vi corrispondevano anche obiettivi generali, organizzazione dei contenuti, scelta dei destinatari e persino un'interpretazione del contesto sociale e del ruolo che il compito educativo doveva avere in esso.

L'immagine, dopo venti anni di cammino, è di una Congregazione aperta a molteplici campi di lavoro, in ambienti in cui appaiono in continuità nuove domande educative e pastorali all'insegna della «complessità»; che progetta interventi variegati e alle volte inediti; che si trova di fronte alla urgenza di adeguare, equilibrare e far interagire le competenze dei membri, di riformulare i suoi programmi e dare consistenza ad alcune intuizioni.

2. I FATTORI DELL'EVOLUZIONE

Un'evoluzione dunque c'è stata, ed è ancora in corso, riguardo alla maniera pratica di intendere e assolvere il compito educativo.

2.1. L'emergere della pastorale

Tra i fattori che l'hanno spinta il primo è certamente l'emergere della «pastorale», come azione tipica della Chiesa, tendente a suscitare e a sviluppare la fede nelle persone, a formare la comunità cristiana, a lievitare la storia umana col Vangelo mediante il mini-

stero profetico, la mediazione sacerdotale e l'impegno per la crescita dell'uomo. Concepita prima, e ancora oggi da alcuni, come «cura animarum» cui si accostavano senza esservi inclusi i servizi di beneficenza, assistenza ed educazione, è passata a indicare la totalità dell'intervento della comunità ecclesiale più segnato oggi dall'annuncio del Vangelo che dalla custodia di un patrimonio sociale di pratica cristiana.

La pastorale, come categoria più comprensiva, abbraccia allora, conforme ad una visione ripresa anche dai nostri documenti, due servizi di ordine diverso: l'evangelizzazione e la promozione-liberazione-sviluppo-educazione, quando quest'ultimo viene assunto, pur nella sua autonomia, secondo il senso del Vangelo. L'emergere del «pastorale» come categoria di orientamento e di valutazione per i diversi interventi della Chiesa è conseguenza del Concilio Vaticano II, chiamato appunto un «Concilio pastorale» proprio per il taglio e l'impostazione di tutta la sua riflessione.

Per ciò che riguarda la Congregazione questa visione è appena presentita nel CG XIX. La preoccupazione dell'educazione cristiana della gioventù intesa in senso formale domina tutta la riflessione che predilige la via delle strutture operative già esistenti, all'interno delle quali si qualificano alcune linee di lavoro, adeguandole alle esigenze del momento (1). Le attività che non rientrano nell'apostolato giovanile vengono organizzate come «apostolati sociali» (2).

Le questioni messe a fuoco, il linguaggio, l'ordine delle preoccupazioni riflettono l'impostazione tradizionale: al primo posto le scuole a cui segue un lungo ripensamento dei centri professionali dal punto di vista dell'aggiornamento strutturale e tecnico con sviluppo anche delle questioni educative; poi le parrocchie e gli oratori. Categorie come «secolarizzazione», «evangelizzazione», non appaiono ancora. Non viene riespressa una «teologia» della missione che possa illuminare anche l'origine e le finalità dell'azione salesiana.

La riflessione del CGXIX non ebbe una soddisfacente traduzione operativa. Non ci fu il tempo sufficiente. La Congregazione dovette rivolgere lo sguardo quasi subito alla revisione totale della sua vita e della sua missione nella Chiesa e nel mondo. Ciò signifi-

(1) Cf. ACS 47 (1966) 244, 101-124.

(2) Cf. ACS 47 (1966) 244, 141-154.

ca che anche se sono stati lanciati stimoli validi e ancora oggi operanti, la lettura della realtà e la prassi non sperimentarono cambiamenti di rilievo nella base della Congregazione.

La prospettiva cambia sostanzialmente nel CGSXX. Lo si percepisce più ancora che nei contenuti singoli, nella struttura del discorso. Punto di partenza sono il carisma e la vita salesiana a cui la missione dà il suo tono concreto. Questa è inserita nella più vasta missione della Chiesa. Il riferimento fondamentale per la missione sono i destinatari e la loro «salvezza» e non già le strutture o i programmi. La si compie attraverso forme molteplici, il cui insieme conforma la «pastorale salesiana», perchè viene unificato da una intenzionalità e da un obiettivo (3). Ogni intervento con una propria formalità viene risignificato o rifinalizzato all'interno della pastorale. Attività e servizi hanno carattere strumentale.

La riflessione del CGSXX si snoda così su tre assi: lo scopo pastorale di tutte le nostre attività; l'aggiornamento pastorale delle comunità salesiane che devono assumere una nuova mentalità; il ridimensionamento delle attività e dei servizi «in vista delle loro finalità pastorali» (4).

La conclusione più sottolineata è il «bisogno di pastoralizzare l'azione». Ciò viene ribadito enunciando come «principale criterio perchè un'opera rimanga aperta o chiusa» la possibilità o meno di autentica azione pastorale in essa: «è inammissibile, parlando in generale, che continui ad esistere un'opera... pastoralmente inefficace» (5).

È chiaro che finalità, strutture e interventi educativi vengono inclusi in una categoria più ampia, all'interno della quale coesistono e interagiscono con altre modalità specifiche di azione.

Questa visione è passata alle Costituzioni. Raccoglie le costanti della tradizione, letta in un nuovo contesto culturale ed ecclesiale. Intenzione dei salesiani è essere segni e portatori dell'amore di Dio ai giovani (C.2). Il loro obiettivo è realizzare il disegno salvifico di Dio (C.7). Questo orientamento unitario comprende l'annuncio esplicito del Vangelo e lo sviluppo dell'ordine temporale, entrambi intimamente uniti; la salvezza comprende l'educazione e l'evangelizzazione sotto un'unica ispirazione. Ciò viene applicato all'iti-

(3) CGS, nn. 23-30; 58-62.

(4) CGS, nn. 344-348.

(5) CGS, n. 398.

nerario, alle strutture operative, agli operatori: unica intenzionalità e finalità, distinzione tra le due aree, stretto rapporto, anzi «intima intrinseca unione» tra di esse, gerarchia di valore. Il riferimento personale a Cristo dà il senso al nostro agire anche quando non può esserne contenuto esplicito: «la promozione a cui ci dedichiamo in ispirito evangelico, realizza l'amore liberatore di Cristo e costituisce un segno della presenza del Regno» (C.33): è la dimensione fondamentale della missione; è il «primum» nella intenzione dell'operatore, qualunque siano la sua qualifica e il campo di lavoro.

L'emergere del «riferimento pastorale» nella riflessione, nel linguaggio e nella prassi ha avuto riflessi molteplici e ad ogni livello. Già nel CGXIX venne fatta la proposta di creare centri di pastorale a livello mondiale e ispettoriale ⁽⁶⁾. Prese corpo la richiesta di un istituto di pastorale nel nostro Ateneo dove già esistevano l'Istituto Superiore di Pedagogia e, al suo interno, quello di Catechistica ⁽⁷⁾. Si è pensato a un direttorio di pastorale, che nel CGXIX appare giustapposto ad uno liturgico e ad un altro educativo ⁽⁸⁾.

Le strutture educative vengono giudicate valide o meno secondo che raggiungano i fini pastorali. Il giudizio si estende teoricamente alla qualità e all'impostazione dell'educazione, cioè alla sua capacità di aprire e predisporre all'annuncio, alla conversione, alla fede, al religioso, alla trascendenza. Le scelte dei confratelli e delle ispettorie si diversificano, secondo le preferenze per un versante, quello che evidenzia immediatamente le finalità pastorali o quello che prende la strada più lunga della mediazione educativa.

2.2. L'allargamento del campo di azione

Ma la conseguenza più vistosa dell'apertura pastorale è l'allargamento del campo di azione e lo sviluppo di presenze in cui prima impegnavano poche forze. 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. Le Costituzioni precedenti al 1972,

(6) Cf. ACS 47 (1966) 244, 201; CGS, n. 399.

(7) Cf. ACS 47 (1966) 244, 133-143.

(8) Cf. ACS 47 (1966) 244, 192, 194, 201.

dopo cinque articoli dedicati alla cura della gioventù, indicavano in un unico articolo le varie forme di servizio «alle altre classi di persone», insieme alla diffusione dei buoni libri ⁽⁹⁾ e dedicavano poi un articolo alla promozione dei pii sodalizi ⁽¹⁰⁾. Questi ambiti si sono sviluppati oggi in vasti impegni per l'evangelizzazione dei ceti popolari, per la comunicazione sociale e per la Famiglia salesiana.

Venne così ipotizzato prima un settore omogeneo e separato, denominato «Apostolato degli adulti» ⁽¹¹⁾, divenendo in seguito «Pastorale degli adulti», sostenuto da un ruolo e da un dicastero ⁽¹²⁾ accanto a quello della pastorale dei giovani. Cade così l'eccezionalità della parrocchia ⁽¹³⁾, considerato luogo normale per l'espressione della missione salesiana; ci si dichiara disponibili per servizi vari nella Chiesa, dalle prestazioni personali ai centri di animazione di vario genere nella linea del carisma, così come di essere pronti per situazioni di emergenza.

La maggiore espansione degli ultimi anni è verso gli adulti, spinta da diverse cause e speranze: coinvolgerli nella missione giovanile, disporre di un ambito educativo più ampio, partecipare all'evangelizzazione e al movimento pastorale della Chiesa secondo una nuova visione, espandere il carisma salesiano.

Non va escluso però come causa parziale di questa tendenza un senso di «esaurimento educativo», prodotto dal tipo di istituzione giovanile in cui si lavorava. In qualche parte la Congregazione si sentì eccessivamente scolarizzata e volle riequilibrarsi. All'eccessiva scolarizzazione si attribuirono responsabilità circa la caduta della tensione pastorale. Alcune ispettorie in Europa hanno visto nelle parrocchie lo scampo dalla chiusura scolastica.

È venuto a crearsi, a livello operativo, uno scollamento non previsto e non voluto tra educazione e pastorale. Nell'ambiente scolastico le riserve di eccessivo professionalismo e poca pastoralità, unitamente alle differenze sulla possibilità di permeare la cultura che si trasmetteva con lo spirito evangelico, portarono a ten-

(9) *Costituzioni e Regolamenti della Società di San Francesco di Sales*, Torino, 1966, art. 8.

(10) *Ibid.* art. 9.

(11) ACS 47 (1966), 244, 24.

(12) *Costituzioni e Regolamenti*, 1972, art. 141.

(13) CGS, n. 402; CG21, n. 136.

tare di recuperare il «pastorale» nell'extrascuolastico. Nell'oratorio i risultati scarsi dell'apertura ai giovani più lontani e ai loro interessi più immediati fecero affiorare il desiderio di farne un'istituzione catechistica. Ancora oggi c'è chi sottolinea la forza di «conversione» che hanno certe proposte, luoghi o attività, mentre pone serie riserve al quotidiano operare di chi tratta col giovane «comune» nella vita ordinaria e secondo un programma di crescita globale a lungo termine.

2.3 La percezione della nuova domanda educativa

Conseguenza positiva di questo travaglio fu l'intuizione che la nostra capacità pedagogica si doveva esprimere anche fuori delle istituzioni a cui eravamo abituati e la conseguente ricerca come dimensione che deve caratterizzarci ovunque e che può esprimersi in molteplici modalità. Il CGXXI la segnala come uno dei distintivi della «parrocchia salesiana» (14) e il Rettor Maggiore la sviluppa abbondantemente nella sua lettera sul Progetto Educativo Pastorale (15).

In campo giovanile infatti avvengono fenomeni di rilievo: si allunga l'età di preparazione alla vita, appaiono nuovi bisogni, devianze e rischi a cui le soluzioni precedenti non danno risposte adeguate; emergono nuovi luoghi e modalità di socializzazione ed educazione che cercano di supplire le carenze delle agenzie e istituzioni classiche; gli studi sociologici rivelano il succedersi di cambiamenti obiettivi e soggettivi nella situazione giovanile che esigerebbero una rapida riformulazione delle proposte educative.

Dappertutto inoltre il concetto tradizionale di educazione è stato modificato almeno da quattro impatti: l'educazione continua non come complemento di quella iniziale, ma come sua ispirazione, criterio e metodo; l'insufficienza dell'attività educativa per risolvere i problemi della persona e il suo necessario collegamento con altre forme di intervento (sociale, politico); la complessità dei processi sociali e quindi anche personali, non facilmente riducibili ad unità di criteri né di riferimenti ad agenzie produttrici di «verità» e di «senso»; il modo soggettivo di processare le scelte di vita e appartenenza.

(14) CG21, n. 140.

(15) ACS 59 (1978) 290.

Di fronte a tutto ciò lo sviluppo educativo si apre in diverse direzioni. Si esaurisce l'espansione scolastica e appare una creatività settoriale piuttosto destrutturata che, non contando su programmi e competenze consistenti, non riesce a costituirne alternativa. Dai Capitoli generali e dalle relazioni sessennali dei Rettori Maggiori sullo stato della Congregazione si raccolgono affermazioni ricorrenti che confermano il ristagno dello sviluppo scolastico anche in zone ad alto indice di natalità ⁽¹⁶⁾, la resistenza di alcune frange di confratelli ad inserirsi nelle strutture scolastiche, il sospetto sulla resa pastorale delle scuole. Ciò incide sullo sforzo di qualificazione dell'esperienza scolastica e sull'inserimento di nuovo personale preparato in essa. Quella che sembrava la nostra esperienza educativa più consistente fa fatica a tenere il passo dell'evoluzione particolarmente nei paesi sviluppati.

Intanto la messa in opera di nuove espressioni in molti casi non avvenne e ancora non avviene per mancanza di orientamento, di competenze e di progetti. Questa affermazione trova conferma nelle tre relazioni successive dei Rettori Maggiori. Esse rivelano la fatica delle parrocchie ad assumere l'identità salesiana che verrebbe dalla caratteristica giovanile e dalla preoccupazione educativa. Allo stesso tempo denunciano la difficoltà a trovare nuovi luoghi dove esprimere l'impegno educativo della Congregazione.

2.3. Il cambiamento delle strutture di animazione

L'emergere della pastorale come categoria unificante produsse nella Congregazione un cambiamento di ruoli o strutture di animazione e di governo. La figura del Consigliere scolastico generale risaliva, con successivi ritocchi, al 1873. Quella del Consigliere professionale generale fu adombrata nel 1883 e definita nel Capitolo generale V (1889). Entrambi avevano competenze sulla formazione specifica del personale e la sua distribuzione, sullo sviluppo e l'orientamento educativo del proprio settore e sull'organizzazione delle rispettive mediazioni tecniche. «Il consigliere professionale, diceva il CGV, avrà cura di quanto spetta all'insegnamento delle arti e mestieri e dei lavori domestici delle case della

(16) E. VIGANÒ, *La Società di S. Francesco di Sales nel sessennio 1978-83*, Roma, Editrice SDB, 1983, nn. 30, 176.

Congregazione tanto riguardo ai soci, quanto riguardo ai famigli e ai giovani artigiani» (17).

Essi furono sostituiti da un unico consigliere per la pastorale giovanile e parrocchiale. A lui si affida di «curare la formazione generale sotto l'aspetto religioso, morale, intellettuale in tutte le case salesiane (oratori, convitti, esternati, pensionati, centri giovanili, compagnie, associazioni religiose varie...) salve le competenze degli ispettori» (18).

I compiti dunque si sommavano. Tutti i temi dell'azione salesiana tra i giovani venivano ad essere così in mano ad un unico consigliere, mentre la preparazione del personale salesiano era affidato ad un altro consigliere. Era previsto che con tale ruolo si sarebbero assicurati gli obiettivi e le caratteristiche essenziali della nostra azione, ma si escludeva il perfezionamento delle mediazioni specifiche (scuola, lavoro, tempo libero) data la diversità di contesti culturali.

Il criterio che sembra aver guidato la ristrutturazione dei ruoli è quello dei destinatari (salesiani, giovani, adulti) nei quali si dovevano unificare le diverse prestazioni, piuttosto che i programmi.

Nel quadro della riorganizzazione degli uffici del Consiglio superiore veniva ipotizzato un Centro Generale di Studi e di Orientamento all'interno del quale avrebbe funzionato il Centro Salesiano di pastorale della gioventù. Tra i suoi compiti si enuncia anche «l'elaborare un piccolo trattato dell'educazione salesiana nel nostro tempo, al quale il Consiglio superiore potrà dare la sua approvazione» (19).

A questa organizzazione centrale corrispondevano, a livello ispettoriale, ruoli non ben precisati di delegati, la cui figura e competenza venivano lasciate a giudizio delle ispettorie (20). La relazione presentata sei anni dopo al CGSXX chiariva che il servizio centrale di pastorale giovanile si era costituito conglobando «tutti i centri previsti con notevole abbondanza dal CGXIX» (21). Si

(17) Cf. E. CERIA, *Annali della Società Salesiana dalle origini alla morte di S. Giovanni Bosco (1841-1888)*, Torino, SEI, 1941.

(18) Cf. ACS 47 (1966), 244, 24.

(19) Cf. ACS 47 (1966), 244, 201.

(20) Cf. ACS 47 (1966), 244, 35.

(21) Cf. *Società Salesiana di San Giovanni Bosco, Relazione generale sullo stato della Congregazione 1971*, Torino, Lit. E. Gili, 1971, p. 93.

considerava difficile valutare la sua incidenza, date le differenze tra i vari contesti. Si apprezzavano i contatti incominciati, la comunicazione realizzata con i delegati di pastorale giovanile «per la sensibilizzazione delle tre aree pastorali: catechesi, liturgia, associazionismo» (22).

Il problema delle strutture viene riesaminato dai successivi Capitoli Generali e dalle relazioni dei Rettori Maggiori. Ma non ci interessa seguire il corso delle verifiche. Va rilevata invece l'accentuazione che la nuova impostazione delle strutture comporta nello sviluppo della Congregazione in quanto esse sono «centrali» di orientamento e iniziativa. L'area più esplicitamente «pastorale» appare come quella del rinnovamento, dell'innovazione e della «speranza». Della pedagogia si riaffermano lo spirito, le modalità generali di metodo. La riflessione si concentra sul sistema preventivo, con i conseguenti vantaggi di approfondimenti validi e con i rischi non immaginari di ripetitività. La cura degli aspetti più operativi non rientra negli orientamenti generali. Viene affidata ai livelli locali e appare come una riflessione subalterna. Il tema educativo, ridotto all'essenziale, diventa «diffuso» e passa ad indicare la crescita del giovane o dell'adulto prodotta da qualunque tipo di intervento e da qualunque tipo di competenze.

Il CGXIX mantiene ancora invariate e obbligatorie le strutture a livello locale: il consigliere scolastico, il consigliere professionale e agricolo, il catechista come membri de jure del consiglio locale. Successivamente il CGSXX, data la diversificazione delle presenze già in atto, trasferì alle ispettorie la responsabilità di creare, conforme alla natura e finalità delle sue opere, i ruoli che giudicassero opportuni. Alcune ispettorie mantennero i ruoli con i nomi tradizionali; altre cambiarono il nome e la configurazione del ruolo; altre abbandonarono i ruoli perdendo per istrada una parte dei loro contenuti e significati.

L'obbligazione di elaborare il direttorio ispettoriale in conformità alle Costituzioni rinnovate, ha messo le ispettorie nella necessità di ritornare su questa esigenza.

Le strutture hanno condizionato lo sviluppo della mentalità educativa: il periodo di ridefinizione che ogni processo di cambiamento comporta, ha rappresentato un vuoto di spinta e qualificazione.

(22) *Ibid.* p. 94.

L'educazione è venuta a trovarsi come un aspetto non sempre rilevante in un insieme di iniziative certamente valide e interessanti di assistenza, evangelizzazione, istruzione e socializzazione. Nel tempo del lento riassetto delle responsabilità, coscienza e soprattutto competenze, hanno sofferto una caduta di tensione.

2.5. La riformulazione dei contenuti

Accanto al problema delle strutture c'è quello della riformulazione dei contenuti educativi. Anche l'insieme dei valori ed esperienze dell'educazione salesiana fu, come era da aspettarsi di fronte a nuove sfide, sottoposto a verifica. I salesiani si erano fatti guidare da una prassi, trasmessa vitalmente piuttosto che codificata e da un capitolo dei Regolamenti che portava come titolo «Dell'educazione civile, morale e religiosa degli alunni» di relativa facile applicazione in strutture totali e con finalità precise.

Il CGXIX solleva già la questione dei nuovi contenuti dell'educazione come risposta ai fermenti culturali e al loro riflesso sul mondo giovanile. Sotto il titolo «Formazione dei giovani» ⁽²³⁾ cercò di riesprimere i fini della nostra educazione, di scoprire le condizioni e le esigenze della gioventù di allora, di enunciare alcuni tratti dell'educatore salesiano e laico. Dopo aver esposto alcune modalità dell'educazione religiosa (messa quotidiana, giorni festivi, preghiera quotidiana, esercizi spirituali...) in quelle strutture a cui accennavamo, affronta alcuni problemi che i salesiani sentono come rilevanti nell'educazione dei giovani: l'affettività, l'amore e la purezza, il tempo libero, l'impegno. Mantenne, con alcune correzioni, l'insieme di norme che riguardavano usanze e modalità educative delle case salesiane. Un «codice» dunque per tutti con soltanto l'obbligo di applicazione e adeguamento.

La lettura del CGSXX offre un altro panorama. C'è ricchezza di accenni sul contesto in cui si sviluppa l'educazione salesiana; un mondo secolarizzato, pluralista, in situazione di ingiustizia, in cui emerge una gioventù alla ricerca di senso. I salesiani mettono in atto una doppia linea di servizio: i servizi di evangelizzazione con i suoi contenuti e vie tipiche e l'azione educativa con particolare attenzione alla promozione della giustizia.

La catechesi viene in seguito esplicitata abbondantemente in un

(23) Cf. ACS 47 (1966), 244, 182-201.

documento apposito. L'educazione invece viene assunta nella trattazione sulla pastorale dei giovani. Questa piuttosto che contenuti educativi articolati fa emergere i principi ispiratori, le caratteristiche del nostro servizio (situazionale, totale, comunitario, ecclesiale), gli atteggiamenti del pastore-educatore (ricerca, incontro, presenza, dialogo) e le principali strutture di attuazione di cui si sottolineano alcune modalità caratterizzanti e alcune esigenze (24).

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 assimilabile da parte di destinatari.

2.6. Il decentramento

In questa situazione, segnata dall'apertura massima dell'iniziativa, della riformulazione dei contenuti, si applicò alla Congregazione un nuovo sistema di orientamento e guida: il decentramento. Qui ci interessa il suo influsso sull'attività educativa.

Il decentramento era necessario. Non era immaginabile assumere in contesti così diversi, come sono quelli in cui operano i salesiani, un medesimo programma o un medesimo quadro di riferimento di immediata praticità. Gli orientamenti generali dovevano essere ripresi dalle ispettorie conformi alla propria situazione, in dialogo con la cultura, con le correnti e i sistemi educativi che prevalevano nel proprio ambiente, partendo da quel «nucleo» ispirante comune che chiamiamo «Sistema preventivo».

Il decentramento comportava in questo caso la riformulazione organica delle mete e dei contenuti, l'elaborazione di processi di apprendimento, la reimpostazione e la scelta di strutture educative, la preparazione del personale. Ma erano tutte le ispettorie capaci di leggere la situazione e di seguire il passo dell'innovazione, mantenendo la qualità? E avevano organismi capaci di accogliere uno stimolo generale e tradurlo in programmi praticabili?

Per la maggior parte le ispettorie continuarono a destreggiarsi bene con le strutture o con la distribuzione del personale. Trovarono invece più difficoltà nell'elaborare orientamenti e coinvolgere in essi confratelli e comunità.

(24) CGS, nn. 350-392.

Intanto presero rilevanza correnti pedagogiche che richiedono da noi considerazione seria e indirizzi concreti. In America Latina si fece strada la pedagogia della liberazione, secondo alcuni più parlata che applicata. Adombrata in molti documenti della Chiesa latinoamericana e del rispettivo dipartimento di educazione provoca reazioni diverse. Dove è accolta in linea di principio manca la strumentazione capace di convertirla in una prassi organica.

Ma l'accettazione, la critica e l'applicazione sono ancora incerte e il linguaggio generico.

In Asia, il risveglio della dignità delle vecchie culture, il contatto sempre più critico con l'occidente, il senso di rispetto per ogni religione e il desiderio di non perdere il passo con il progresso tecnico hanno provocato in alcune nazioni la revisione completa del sistema educativo, mentre le fasce meno favorite che non hanno accesso all'educazione formale suggeriscono la creazione di «sistemi» alternativi e complementari. E ciò richiede dai salesiani capacità di lettura e competenze proporzionate.

Il discorso potrebbe estendersi all'Africa alla ricerca della propria identità; lo scollamento tra valori ancestrali e sistema educativo, il superamento dell'istruzione puramente formale, lo squilibrio tra struttura sociale e preparazione giovanile non possono essere ignorati.

L'evoluzione europea è già conosciuta ed è quella che più ricorre nella nostra letteratura e la più approfondita da studi sociali e pedagogici. È quella che fa da sottofondo alla descrizione della situazione del CGXIX (25) e in parte a quella del XX (26). Nuovi livelli della domanda di educazione e di istruzione e modo nuovo di porsi i problemi educativi in una società tendenzialmente urbana, con bisogni post-materiali, dominata dallo spirito scientifico e tecnologico, che dà più importanza al divenire che al permanere, all'essere più che all'essere, all'uomo progetto più che all'uomo soggetto.

Individuare la domanda educativa ed elaborare una risposta capace di funzionare nel quotidiano e a lungo termine è affidato in gran parte allo sforzo delle ispettorie. Le competenze delle persone diventano più decisive delle norme e dei programmi.

(25) Cf. ACS 47 (1966) 244, 183-185.

(26) Cf. CGS, nn. 39-44.

2.7. La preparazione del personale

Da ultimo è da considerare il modo come è avvenuta la formazione del personale. Non mi riferisco all'attuale ordinamento codificato nella *Ratio* e a tutto quello che dalla sua applicazione ne deriverà. Accenno agli effetti di una situazione precedente. Ad una formazione che prevedeva anche una preparazione professionale corrispondente al tipo di programma e strutture in cui si operava è subentrata un'altra, che in pochi casi è riuscita a congiungere in forma soddisfacente gli studi ecclesiastici con quelli pedagogici.

L'estensione delle due aree ha comportato difficoltà nel soddisfare entrambe con buon livello. Ciò venne aggravato dal fatto che in molte parti si frequentarono centri di studi generici. La complementazione domestica degli aspetti pedagogici sensibilizza alla dimensione educativa e sviluppa attitudini, ma non provvede due elementi che si stanno dimostrando indispensabili per operare nel campo educativo: competenza professionale e titoli.

Ciò si ripercuote nel tirocinio dove l'esperienza continua ad essere aperta al contatto, all'assistenza, alla catechesi e animazione pastorale; ma non consente il coinvolgimento in prestazioni professionali importanti. Il deficit continua nel periodo di qualificazione superiore. Non è possibile presentare statistiche comparative che facciano vedere la rilevanza assoluta e relativa delle attuali qualifiche pedagogiche. Non si sa nemmeno in quale proporzione vorrebbero averle le singole ispettorie e quale importanza le attribuiscono nel loro sviluppo. Un tempo fu l'area dell'innovazione e la punta del rinnovamento. Fu il momento della creazione dell'Istituto Superiore di Pedagogia, nella facoltà di filosofia secondo il modello che la concezione dell'università ecclesiastica consentiva.

La relazione del 1984 sullo stato della Congregazione deplora il deperimento della competenza educativa (27).

Acuni indicatori ci danno la misura della situazione: sono contattati gli studentati salesiani dove il professore di pedagogia sia ancora un salesiano. La nostra partecipazione al dibattito educativo in corso in molti contesti culturali appare piuttosto ridotta (28). I

(27) Cf. VIGANÒ, *La Società...*, n. 176.

(28) *Ibid.*, n. 176.

salesiani hanno parecchie riviste di pastorale e di catechesi. Di educazione per una partecipazione ad un dibattito più aperto e universale ne posseggono soltanto una, a cui si può aggiungere qualche pubblicazione trimestrale incipiente. Appaiono più attrezzati per la discussione sugli spazi politici da salvaguardare che sui contenuti e gli indirizzi che la cultura emergente va proponendo all'educazione.

E ancora un fatto: avendo il dicastero richiesto che in tutte le équipes ispettoriali di pastorale ci fosse un «esperto» in educazione, alcune ispettorie hanno risposto che non ne avevano a disposizione. Ciò fa pensare, senza che possa essere provato, che l'interesse per la mediazione educativa stia diminuendo o si consideri più propria dei laici.

3. TENTATIVI DI FRONTE ALLA «COMPLESSITÀ»

Non sono mancati tentativi di risposta che ancora potrebbero dare frutti se vengono riassunti e approfonditi. Mi limito ad enunciare tre.

3.1. Evangelizzazione - Educazione

Il primo è una riflessione attenta sulla consistenza o meno del nostro compito educativo, sul livello di professionalità che comporta, sul nuovo significato che potrebbe acquistare in un ambiente secolarizzato o non cristiano. La denominazione di educatori implica soltanto capacità personale e una modalità di azione pastorale? È una dimensione della catechesi o anche un'area culturale specifica in cui impegnarsi comunitariamente? La questione è stata chiarita in molti testi ufficiali particolarmente approfondendo il rapporto che intercorre nella nostra prassi tra evangelizzazione ed educazione⁽²⁹⁾; si riflette in studi di specialisti e appare nelle iniziative di animazione.

Ciascun processo, educazione ed evangelizzazione, ha una sua consistenza e una sua dinamica. All'articolo 32 delle Costituzioni si dice che «come educatori» promoviamo la maturità della perso-

(29) Cf. CGS, nn. 58-77; CG21, nn. 81-105; ACS 59 (1978) 290, 24-36; VIGANÒ, *La Società...*, nn. 299, 313-319, 331.

na attraverso un itinerario che comprende liberazione, preparazione professionale, maturazione culturale, apertura alla libertà e alla verità. La formulazione è deconfessionalizzata e colloca il salesiano nel campo culturale della crescita dell'uomo.

L'articolo 34 invece ci presenta come educatori alla fede, «sempre e in ogni circostanza». Ci proponiamo di rivelare il mistero di Cristo, condurre alla sua persona, far scoprire nel Vangelo il senso supremo, aiutare a crescere come uomini nuovi. Le due dimensioni sono intimamente unite.

Ciascun processo è in ogni tappa aperto all'altro per le sue valenze intrinseche: l'educazione si ispira all'umanesimo religioso e trova nel riferimento a Cristo la sua chiave antropologica. L'evangelizzazione risveglia energie educative e si traduce in promozione della persona a partire dalla considerazione della sua dignità rivelatasi in Cristo. Sono comunicanti anche per le risonanze soggettive nel giovane: l'educazione suscita la ricerca di senso e il desiderio di Dio. L'evangelizzazione rapporta alla razionalità e organizza i valori in una personalità originale: quella del credente. Lo sono inoltre per la concezione globale che guida l'operatore, frutto di un'esperienza spirituale: egli è convinto che nell'umano autentico c'è Dio e che dalla grazia scaturisce ricchezza di umanità.

L'educazione viene ripresa a partire dall'annuncio di Cristo con una nuova profondità. «In Cristo si trova il senso supremo all'esistenza e si cresce come uomini» (C.34). «L'Eucaristia e la Penitenza... offrono risorse straordinarie per l'educazione allo spirito di condivisione e di servizio» (C.36).

L'educazione, processo originale che viene risignificato quando ha luogo all'interno del senso della fede, è prevalente, ma nemmeno esclusiva, nell'aspetto metodologico: un «modo» di promuovere la crescita umana e di fare il cammino di fede. Siamo educatori alla fede e della fede (C.6).

La modalità educativa si percepisce nella considerazione del «soggetto» come agente principale: anche l'evangelizzazione «fa appello alle risorse dell'intelligenza, del cuore, del desiderio di Dio che ogni giovane porta nel profondo di sé» e «incontra i giovani nel punto dove si trova la loro libertà»; «cerca che siano progressivamente responsabili nel delicato processo di crescita della loro umanità nella fede» (C.38).

La modalità educativa la si vede inoltre nell'intervento dell'evangelizzatore: esso è comunicazione di esperienza, accom-

pagnamento, proposta, stimolo, condivisione, animazione. «As-socia in un'unica esperienza di vita educatori e giovani» (C.38).

Forse è questa permeazione cristiana dei contenuti educativi e questa applicazione generale del metodo pedagogico quello che ispira un altro testo: «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» (30).

Quanto abbiamo detto ha conseguenze sulle strutture operative: l'educazione; formalmente presa, è una delle «vie» dell'azione salesiana. L'evangelizzazione diretta e la «cura» pastorale è un'altra. La «comunicazione sociale» caratterizzata dal messaggio rivolto al grande gruppo senza «controllo» della risposta personale è una terza (C.42-43).

La Congregazione assume dunque programmi, istituzioni e servizi specializzati di tipo pedagogico e anche programmi e istituzioni la cui finalità è l'annuncio esplicito e la cura «religiosa» diretta. «Realizziamo la nostra missione attraverso attività e opere in cui ci è possibile promuovere l'educazione umana e cristiana dei giovani come l'oratorio e il centro giovanile, la scuola e i centri professionali, i convitti e le case per giovani in difficoltà. «Nelle parrocchie... contribuiamo alla diffusione del Vangelo e alla formazione del popolo. «Offriamo il nostro servizio pedagogico attraverso centri specializzati» (C.41).

La scelta dell'evangelizzazione educativa ha riflessi anche sulla comunità-soggetto della missione. Essa comprende dimensioni e professionalità diverse che corrispondono al compito di evangelizzazione-educazione: religiosi, secolari (C.47), sacerdoti, laici (C.45); cura l'inserimento secolare ed ecclesiale e coltiva gli atteggiamenti corrispondenti; è aperta ai valori del mondo e attenta al contesto culturale dove si svolge la sua azione apostolica» (C.57); «è pronta a cooperare con gli organismi civili di educazione e di promozione sociale» (C.48).

Influisce sulla formazione del personale. Il profilo che si vuole ottenere nelle persone è quello di «Educatori-Pastori».

Il programma di studio allora comprende due aree importanti: quella della preparazione teologico-catechistica e quella della preparazione pedagogica (C.114, 116).

La preparazione sul versante educativo ha due aspetti: quello

(30) ACS, 59 (1978), 42.

scientifico-intellettuale in cui si chiede che «siano coltivati con particolare impegno gli studi e le discipline che trattano della educazione, della pastorale della gioventù, della catechesi...» (R.82) e che «gli studi siano strutturati in modo da rendere possibile il conseguimento di titoli con valore legale» (R.83); quello pratico-sperimentale per cui «il graduale inserimento nel lavoro educativo-pastorale» viene indicato come uno dei quattro aspetti fondamentali della formazione (C.110, R.95). Il tirocinio viene centrato su di esso «come un confronto intenso con l'azione salesiana in una esperienza educativa pastorale» (C.115).

Anche dopo il tirocinio, gli studi propri del sacerdote vorrebbero fare del salesiano un «pastore-educatore» (C.16). Per cui le esperienze pastorali di ciascuna delle tappe devono mirare a «sviluppare lo spirito apostolico e le capacità educative pastorali» (R.86).

Lo stesso aggiornamento e formazione permanente del salesiano richiedono da lui «che sia capace di rispondere alle esigenze sempre nuove della condizione giovanile e popolare»; «che aggiorni la competenza professionale» (C.118); che dunque si approfitti oltre che dei tempi straordinari, anche delle adunanze ordinarie per approfondire «l'identità salesiana nelle sue dimensioni educative pastorali» (R.101).

L'impostazione teoretica sembra abbastanza chiara. Il giudizio nella valutazione dei risultati e nell'impiego di risorse e competenze denota invece i limiti di comprensione di quanto si afferma a livello di principi. Si ricade facilmente nella concezione strumentale, generica, approssimativa dell'area educativa, o viceversa in una concezione «laicistica» della sua autonomia (31).

3.2. La progettazione educativo-pastorale

La traduzione pratica della riflessione cui abbiamo accennato è la progettazione educativo-pastorale. Attorno ad essa, a partire dal 1978, fiorisce una letteratura domestica di motivazione, sussidiatura e modelli pratici (32). Investe in un primo tempo i responsabili dell'animazione a raggio ispettoriale mentre le comunità locali stentano ad assumerla.

(31) Cf. VIGANÒ, *La Società...*, n. 315.

(32) Cf. J. VECCHI - J.M. PRELLEZO (edd.) *Progetto educativo pastorale*. Elementi modulari, Roma, LAS, 1984.

Diventa norma con la promulgazione delle Costituzioni e dei Regolamenti Generali. Questi, all'art. 4, stabiliscono che «Ogni comunità ispettoriale, ispirandosi al sistema preventivo, elabori il proprio progetto educativo pastorale per rispondere alla situazione della gioventù e degli ambienti popolari. In conformità con esso, anche a livello locale e coinvolgendo tutti i membri della comunità educativa pastorale, si elabori un progetto che orienti ogni iniziativa verso l'evangelizzazione».

Il medesimo articolo indica quindi responsabilità e orienta sulle aree da progettare. Il progetto vorrebbe ricondurre ad unità coerente i diversi aspetti o dimensioni della nostra azione, particolarmente in vista del soggetto e della finalità dell'evangelizzazione-educazione. Ma si propone anche il rinnovamento, all'interno di una sostanziale continuità di stile, degli interventi di fronte alle nuove sfide che vengono dai giovani, dalla società e dai nuovi modelli educativi. Per questo richiede la ricomprensione del sistema preventivo nelle sue ispirazioni fondamentali, una rilettura sufficientemente seria della condizione giovanile, una formulazione di obiettivi e di esperienze e linee di azione.

Le dimensioni del progetto, crescita umana ed educazione alla fede, sono coestensive e si modificano dialetticamente. Il criterio educativo dunque dovrebbe impregnare tutto il progetto secondo quanto viene espresso nella sua stessa denominazione. Ma forse in questo non ci distinguiamo gran che dagli altri. È infatti accettato da tutti che nella catechesi ha luogo una crescita umana nella misura in cui la fede approfondita aiuta a leggere le situazioni e a darvi una risposta matura.

Il progetto salesiano invece prevede anche un'area educativa formale che è espressione della nostra specificità pastorale. Non possiamo infatti dimenticare che la nostra azione si rivolge ai giovani «che non sanno a quale parrocchia appartengono» e che non poche istituzioni educative si aprono a giovani non cristiani.

Al progetto inoltre si collegano parecchi temi che richiedono competenze pedagogiche: la comunità educativa, l'animazione, la partecipazione.

Quali siano le novità prodotte dall'introduzione della progettazione è possibile desumerlo dalla Relazione del Rettor Maggiore dell'anno 1984 e dalle verifiche fatte nelle visite di insieme ⁽³³⁾. Ol-

(33) Cf. E. VIGANÒ, *La Società...*, n. 170.

tre ad una maggiore chiarezza sulla convergenza tra evangelizzazione ed educazione si rileva un'attenzione particolare all'impostazione globale degli ambienti (oratori, scuole, parrocchie...) che assumono con piena consapevolezza le richieste dei destinatari e le istanze di innovazione contenutistica e metodologica. Questo processo non è scevro di difficoltà e si trova ancora agli inizi.

Quello che capita nell'ambiente scolastico può darne un'idea. Il ripensamento non versa su pochi aspetti pratici per ricuperare un momento o un dettaglio metodologico, ma sulla sua reimpostazione culturale, educativa, didattica e religiosa. Richiede l'intervento convergente di competenze e la capacità di sperimentare e consolidare.

Ma il fenomeno non si presenta diversamente nell'oratorio-centro giovanile. I nuovi bisogni giovanili, la problematica del territorio, la qualità della vita sociale e i limiti dell'azione pubblica rilanciano la sfida di una impostazione oratoriana che sia proposta significativa e adeguata alla domanda educativa.

3.3. Alcune risposte alle nuove domande

La riflessione prolungata e sovente travagliata sui destinatari della missione salesiana sollevò un'attenzione particolare verso le diverse forme di povertà ed avviò ad una lettura sociale ed educativa di esse secondo codici aggiornati. La preoccupazione per i giovani poveri era da sempre presente tra i salesiani. Col contributo di competenze nuove si è arricchita l'analisi del fenomeno e si sono diversificate le risposte.

In questo senso il decennio 77-87 rappresenta una svolta. Nell'emisfero sud si evidenzia l'emarginazione all'interno delle società e si percepiscono le sue dimensioni a livello mondiale. Nel mondo benestante appaiono alcuni rischi che oggi ci preoccupano, conseguenze dell'evoluzione socio-economica e della frustrazione causata da nuovi bisogni non soddisfatti: tossicodipendenza, delinquenza, immigrazione, disoccupazione, emarginazione delle frange che non tengono il passo con le trasformazioni tecnologiche e con le esigenze culturali.

Tre Capitoli generali ne prendono atto e aprono la possibilità di diversi approcci alla gioventù emarginata da parte dei salesiani. Insieme alle forme istituzionali che formavano la nostra tradizione si prospetta un incontro più flessibile, particolarmente coi gio-

vani che dalle istituzioni non vengono raggiunti e alle istituzioni non si avvicinano (34).

Le due prospettive - analisi delle diverse forme di povertà e possibilità di approcci pedagogici diversificati - vengono assunti dalle Costituzioni e Regolamenti. «Ogni ispettoria, si dice all'articolo 1 dei Regolamenti, verifichi periodicamente se le sue opere e attività sono al servizio dei giovani anzitutto che a causa della povertà economica, sociale e culturale, a volte estrema, non hanno possibilità di riuscita: dei giovani poveri sul piano affettivo, morale e spirituale...; dei giovani che vivono al margine della società e della chiesa».

«L'educazione e l'evangelizzazione di molti giovani, soprattutto fra i più poveri, ci muovono a raggiungerli nel loro ambiente e a incontrarli nel loro stile di vita con adeguate forme di servizio» (C.41).

Questi orientamenti devono diventare prassi comunitaria. Su questa linea si cammina verificando, sostenendo ed estendendo le iniziative ancora germinali che le singole ispettorie hanno espresso mediante seminari, pubblicazioni, una apposita commissione.

Gli effetti si percepiscono. Si diffonde una nuova sensibilità nella lettura dell'emarginazione giovanile, sia per quanto riguarda la sua estensione, sia riguardo al suo significato e alle sue radici e vanno cadendo le riserve sulla nostra capacità professionale per trattare alcuni fenomeni di emarginazione.

A questo corrisponde una notevole creatività pedagogica che comprende strutture «leggere», altre più complesse, altre sul modello oratoriano; non mancano le forme tradizionali flessibilizzate e aggiornate conformi ai nuovi criteri educativi.

Ne consegue una tipologia articolata di presenze che risponde specificamente a determinati bisogni senza che riesca ad affrontarli tutti. In ogni caso emerge il carattere educativo, per cui viene sottolineato il ruolo del salesiano educatore-pastore anche se deve integrare il suo intervento con altre competenze. Si ha fiducia nella educabilità e rieducabilità di ogni giovane insieme alla praticabilità generale del criterio preventivo.

C'è pure una consapevolezza più grande della caratterizzazione salesiana del lavoro tra i giovani emarginati, da cui proviene un bisogno di conoscere più a fondo e su basi non soltanto empiriche

(34) CGS, nn. 44, 393; CG21, n. 158.

la situazione di devianza, di verificare le iniziative e di praticare una pedagogia che superi l'empirismo. E ciò sia per qualificare quanto si fa, sia per avviare convenientemente nuove iniziative ⁽³⁵⁾.

Nella crisi delle agenzie tradizionali di educazione emersero nuovi «luoghi» di educazione e socializzazione tra i quali sono da annoverarsi i gruppi, associazioni e movimenti con vari livelli di organizzazione: spontanei, proposti, di consistenza «civile», di appartenenza ecclesiale.

Le radici del fenomeno sono state approfondite in chiave sociologica e la vita dei gruppi, salda o effimera che sia, è stata sottomessa al vaglio pedagogico.

La Congregazione possedeva un'esperienza in materia, che andava ripensata di fronte ai nuovi fenomeni di aggregazione giovanile. Si è riflettuto e scritto in abbondanza sugli aspetti più generali e su manifestazioni particolari di questa esperienza. Ne sono prova le varie riviste, gli statuti, le proposte formative e culturali delle diverse associazioni, i documenti ufficiali, il materiale destinato alla formazione degli associati e degli animatori.

La proposta associativa ha ripreso temi tradizionali come il giuoco sport, l'espressione artistica, l'impegno sociale e apostolico, cercando chiarimenti sugli itinerari da praticarsi in queste realtà e nell'esperienza globale del gruppo in quanto tale. Oggi si può tentare un bilancio di traguardi raggiunti e di bisogni che attendono prestazioni di competenti.

Le caratteristiche fondamentali della nostra proposta associativa vanno ritrovate nell'accoglienza massima, nel taglio educativo, nel valore attribuito all'esperienza di gruppo come contenuto e valore e non soltanto come metodo per far passare altri messaggi.

Un grappolo di riferimenti fondamentali guida l'elaborazione dei percorsi di crescita: la vita quotidiana, Gesù Cristo, la solidarietà e l'esperienza di Chiesa, l'impegno, la vocazione personale.

Alcuni principi di metodo appaiono chiaramente collegati alla prassi salesiana e si dimostrano efficaci: l'assistenza, cioè condividere l'esperienza; la dialettica tra riflessione e azione; il cammino che raccoglie le domande e procede verso proposte.

(35) Cf. DICASTERO DELLA PASTORALE GIOVANILE - FACOLTÀ DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE DELL'UNIVERSITÀ SALESIANA-ROMA, *Emarginazione giovanile e pedagogia salesiana*, Torino, LDC, 1987, pp. 11-15; 149-155; 297-304.

Un «modello» di itinerario pedagogico cerca di fondere in un unico percorso le tappe del gruppo e quelle della maturazione culturale e dell'esperienza cristiana dei singoli.

La personalità e i compiti dell'animatore si stagliano con una certa chiarezza: aiutare i giovani a diventare gruppo; mediare tra il gruppo e l'ambiente educativo, culturale ed ecclesiale; aiutare il gruppo a progettare un nuovo stile di vita; accompagnare i singoli all'interno dell'esperienza sociale.

Le linee di azione adeguate a diffondere l'esperienza sono state precisate: creare e consolidare una sensibilità tra i salesiani; elaborare proposte formative a livello ispettoriale e regionale; ripensare l'arco integrale dell'esperienza associativa; prestare attenzione alle nuove forme di aggregazione giovanile.

Le urgenze che richiedono interventi dei competenti sono la lettura della domanda educativa; la qualificazione della proposta educativo-culturale; la sua applicazione in forma sistematica; la formazione dei dirigenti e degli animatori; lo sbocco dell'esperienza associativa in una presenza sociale ed ecclesiale ⁽³⁶⁾.

Sin dai suoi inizi la Congregazione considera l'orientamento vocazionale un aspetto caratterizzante della sua prassi educativa. Le Costituzioni ne riconfermano l'attualità con quattro riferimenti: accompagnare le vocazioni rientra nei fini della Congregazione (C.6); per cui i giovani con segni di vocazione costituiscono uno dei «campi» preferenziali del nostro impegno (C.28); parte indispensabile della nostra competenza pedagogica e dimensione di ogni progetto è educare «i giovani a sviluppare la loro vocazione umana e battesimale con una vita quotidiana ispirata e unificata dal Vangelo» (C.37); perciò la Congregazione conta tra le sue strutture anche quelle destinate all'orientamento vocazionale e all'accoglienza di giovani con desiderio di intraprendere la vita religiosa o sacerdotale (R.16-17). Di queste la Congregazione ne cura ben 147, un numero che giustifica un servizio accurato e continuo.

Il CGXXI, in un documento sintetico, propose un quadro di riferimento adeguato alla nuova situazione, alcune scelte pastorali

(36) Cf. DICASTERO DELLA PASTORALE GIOVANILE, *L'esperienza associativa salesiana*, Roma, 1984; IDEM, *L'animatore salesiano nel gruppo giovanile*, Roma, 1987.

fondamentali, alcuni criteri per impostare l'azione e alcuni «luoghi» o ambienti per la cura delle vocazioni (37).

Il dicastero di pastorale elaborò alcune linee pedagogiche per gli aspiranti e comunità di accoglienza vocazionale e successivamente (1981) offrì un sussidio per l'animazione vocazionale dell'ispettoria (38). Non mancano né la riflessione, né la ricerca, né le iniziative particolarmente da parte degli elementi più sensibili e vivaci. A loro sostegno sono sorti i «Centri di orientamento» da cui si aspetta un contributo pedagogico qualificato.

Lo stretto legame esistente tra educazione e orientamento, tra pastorale giovanile e proposta vocazionale rende problematico il discorso su quest'ultima dove la prima non è correttamente impostata.

Alcune acquisizioni si fanno strada lentamente, sebbene la loro applicazione richieda un'assistenza pedagogica continua:

— la scelta dell'orientamento continuo e progressivo sottolinea la responsabilità del soggetto e il ruolo di aiuto dell'educatore nello sviluppo delle attitudini e nel discernimento dei segni;

— la necessità di inserire l'orientamento nel processo di maturazione umana e cristiana anche se lo si rafforza con iniziative specifiche;

— una visione allo stesso tempo larga e diversificata del servizio vocazionale per cui vengono presentate e accompagnate le diverse vocazioni: laicali, sacerdotali, religiose, alla secolarità consacrata;

— una considerazione più accurata delle motivazioni vocazionali e del loro sviluppo nell'insieme della personalità del candidato e una conoscenza più precisa delle inconsistenze che compromettono lo sviluppo vocazionale;

— una ricerca sofferta sull'impostazione delle strutture di accoglienza vocazionale bisognose sempre di verifica e ridimensionamenti;

— una consapevolezza degli elementi nuovi che incidono oggi sulla decisione vocazionale del giovane: l'allungamento dell'età giovanile e il rimando delle decisioni, il bisogno di offrire esperienze capaci di far emergere la significatività della fede, la diffi-

(37) CG21, nn. 106-119.

(38) Cf. DICASTERO DELLA PASTORALE GIOVANILE, *Guida educativa delle vocazioni*, Roma, 1975; IDEM, *Elementi e linee per un piano ispettoriale di pastorale vocazionale*, Roma, 1981.

coltà di impegni a lungo termine in un ambiente di progettualità limitata e altri.

La dimensione e la posta in giuoco dell'impegno vocazionale sono tali che varrebbe la spesa offrire un'animazione continua, visti anche i cambiamenti che hanno luogo senza sosta in questo campo e l'esperienza portata avanti con successo da altri.

4. A MO' DI CONCLUSIONE: PER FAR FRONTE ALLA «COMPLESSITÀ»

A conclusione di questa carrellata di prospettive e valutazioni «a prova di confronto» emergono alcuni problemi sui quali il futuro ci chiede di riflettere.

Il primo è la *caratterizzazione educativa del nostro carisma* e la sua portata pratica. Si afferma che questo è il distintivo della nostra collocazione pastorale tra i giovani. L'asserto va preso secondo l'ampiezza con cui si concepisce oggi l'educazione come preoccupazione per la crescita dell'uomo. Ma bisognerà domandarsi se per noi comporta soltanto una sensibilità o anche una collocazione consistente in un'area specifica dell'attività umana con il corrispondente sviluppo di un'autentica professionalità anche in senso secolare che consenta di partecipare autorevolmente al dibattito sui problemi dell'uomo: una Congregazione votata all'educazione e competente in educazione, che ha fiducia nell'educazione e scommette su di essa, convinta del suo carattere «salvifico».

Oggi i religiosi vanno «cedendo» alcuni spazi tradizionali di educazione sistematica e si propongono di convogliare persone e mezzi verso obiettivi educativi.

La proposta dell'animazione e di un'ampia collaborazione laicale sarebbe però svisata se invece di rafforzare la nostra capacità pedagogica fosse pensata come un abbandono dell'impegno educativo diretto.

Questa preoccupazione appare tra le valutazioni finali della Relazione del Rettor Maggiore al CGXXII: «I valori originali della pastorale sono oggi argomento di molte riflessioni nella Chiesa. Ma anche questo aspetto tanto positivo potrebbe per sé solo lasciarci ancora in balia di un certo genericismo apostolico. La pastorale salesiana deve essere intimamente permeata da una costante e acuta saggezza pedagogica. Il CGXXI ci ha ricordato che il salesiano evangelizza educando. Don Bosco appare in faccia al

mondo e alla Chiesa come un santo educatore... Un calo nella dimensione educativa intaccherebbe l'identità del nostro stile pastorale» (39).

Questo carattere distintivo della nostra pastorale viene salvaguardato soprattutto *dall'impostazione delle iniziative*. Donde il bisogno di un'assistenza pedagogica alle antiche e alle nuove espressioni del nostro impegno apostolico.

C'è una ispirazione di fondo con indicazioni metodologiche e valoriali da non trascurare: il sistema preventivo. Ma ci sono mediazioni specifiche che richiedono attenzioni e aggiornamenti. Ciò viene percepito negli ambienti più comprensivi, (scuola, centri giovanili) e nelle iniziative più particolari (emarginazione, gruppi).

C'è bisogno di spinte generali che mantengano l'entusiasmo e mobilitino le energie creative, ma anche di accompagnamento «ordinario» per una qualificazione continua degli interventi. Altrimenti l'esperienza acquisita invecchia e le nuove iniziative non superano lo stato germinale.

A questa assistenza ordinaria spetterebbe anche la paziente codificazione di un patrimonio comunitario trasmissibile: una collaborazione dunque tra animatori, operatori ed esperti, capace di far convergere riflessione, politica e prassi. Si potrebbe così prevenire un rischio denunciato anche nella relazione del 1984: «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 dalla riforma delle strutture e di saper fare con competenza scelte opportune» (40).

Viene allora un terzo punto: la *competenza di base e le specializzazioni* che i salesiani scelgono o a cui vengono indirizzati. L'estensione e la diversificazione dell'impegno della Congregazione richiede qualifiche svariate. Lo rilevano le relazioni sessennali e lo stabilisce l'art. 10 dei Regolamenti: «Per mantenere e sviluppare in modo organico le sue diverse presenze... ogni ispettoria programmi la preparazione del personale tenendo in conto le attitudini dei confratelli e le esigenze delle opere».

(39) VIGANÒ, *La Società...*, n. 315.

(40) *Ibid.* n. 176.

Che cosa dire sull'attuale proporzione tra il volume delle presenze formalmente educative (scuole, pensionati, oratori, giovani a rischio) e le competenze pedagogiche esistenti o programmate?

La dimensione educativa poi si estende a tutti gli interventi, da quelli più strettamente «religiosi», a quelli di ricupero o di comunicazione sociale. Il dialogo e l'integrazione tra le diverse competenze si rendono necessari non soltanto a livello teorico, ma anche nella prassi quotidiana. E anche questa è una preoccupazione ricorrente.

Da ultimo c'è il problema della *struttura di animazione e di governo*. Un settore non attivato ristagna. Al governo infatti tocca decidere e orientare il corso dello sviluppo. Il CGSXX riconosce che sebbene strumentali, le strutture sono determinanti nella nostra vita tesa all'azione ⁽⁴¹⁾. Infatti la crescita di un settore particolare di attività è stata sempre determinata o accompagnata dalla creazione di una struttura di appoggio. Lo abbiamo rilevato parlando del Consigliere professionale generale e del Consigliere per la pastorale giovanile. E non è difficile confermarlo con dati più recenti. Le strutture sono in se stesse progetto e criterio di sviluppo.

D'altra parte sarebbe irrealistico moltiplicarle o settorializzarle perdendo il senso dell'unità. Si tratta allora di vedere come assicurare oggi a livello mondiale un'attenzione sistematica all'area educativa con possibilità di progettazione, di coordinamento di alcune attività, di verifica delle tendenze, di possibilità di anticiparsi alle sfide cercando di pilotare piuttosto che andare a rimorchio delle situazioni.

La relazione sullo stato della Congregazione 1971 diede ampia risonanza al problema delle strutture, attribuendogli responsabilità nell'elaborazione, diffusione e applicazione dei nuovi indirizzi ⁽⁴²⁾. La relazione seguente lo riprende in forma sintetica, ma sempre annettendogli influsso fondamentale sull'orientamento e la progettazione ⁽⁴³⁾. Quella del 1984 presenta l'intenzione, realizza-

(41) CGS, n. 707.

(42) *Società Salesiana di San Giovanni Bosco, Relazione generale sullo stato della Congregazione 1971*, pp. 91-101.

(43) L. RICCERI, *Relazione generale sullo stato della Congregazione*, Roma, Editrice SDB, 1977, nn. 187-188.

ta soltanto parzialmente, di articolare all'interno del dicastero di pastorale i settori di evangelizzazione e di educazione e ritorna sull'importanza della struttura di animazione dell'ispettoria (44).

* * *

Una preoccupazione dominò l'ultimo periodo della vita di Don Bosco: consegnare il proprio patrimonio educativo nella sua vivacità e interezza. L'aveva elaborato con pazienza, impegnando la riflessione e il confronto con situazioni e idee, con la responsabilità e la gioia di chi sa di aver ricevuto un dono e di partecipare all'opera di Dio a favore dell'uomo.

È il compito richiesto ad ogni generazione di salesiani. Debbono essi vivere in contesti semplici o in quelli segnati dalla «complessità»: scommettere sull'educazione; credere nell'efficiacia della sua apparente povertà; consegnare il «dono comunitario» arricchito con il proprio sforzo di fedeltà creativa e di esperienza.

(44) VIGANÒ, *La Società...*, n. 193.

2.

EDUCAZIONE E PASTORALE:

Rapporti - Tensioni - Distanze - Convergenze

Giuseppe Groppo

L'argomento sarà studiato sia sul versante teorico che su quello pratico.

Sul versante teorico sarà affrontato da un punto di vista teologico, però da parte di una teologia che intende mantenere un continuo dialogo con le scienze dell'educazione.

Sul versante pratico invece verrà affrontato dal punto di vista delle strategie operative all'interno del progetto educativo-pastorale dei Salesiani di Don Bosco.

1. PUNTO DI PARTENZA: PROBLEMI REALI, TEORICI E PRATICI

Assumiamo come punto di partenza non dei concetti o dei principi, ma alcuni problemi reali, storici teorici e pratici, sottesi dal progetto educativo-pastorale di Don Bosco e dei Salesiani.

1.1. Il rapporto tra attività pastorale ed educazione in Don Bosco

Una trattazione seria del tema che ci siamo proposti sembra comportare, tra l'altro, uno studio, storicamente corretto, del rapporto tra attività pastorale ed educazione in Don Bosco (e nei primi Salesiani, cioè quelli a lui contemporanei). Chi si propone tale impresa dovrebbe, a mio giudizio, seguire due piste di ricerca, distinte ma profondamente connesse tra loro:

— la prima riguarderebbe il *vissuto* di Don Bosco e dei suoi primi Salesiani sia nell'ambito delle attività pastorali che in campo educativo e scolastico;

— la seconda invece avrebbe piuttosto lo scopo di enucleare le *idee* alle quali Don Bosco e i primi Salesiani si richiamavano per giustificare le loro scelte e i loro comportamenti nei due ambiti.

Sono convinto che, al momento attuale, chi intenda fare questa duplice ricerca andrà necessariamente incontro a problemi non indifferenti sul piano propriamente storico e dovrà essere molto cauto nell'esprimere giudizi, positivi o negativi, nei riguardi delle soluzioni pratiche e teoriche (?), attribuite a Don Bosco e ai Salesiani della prima ora.

1.2. L'accentuazione del «pastorale» e dello «spirituale» nei confronti dell'«educativo» a partire dal Capitolo Generale XX

Ho l'impressione, non so se fondata o meno, che, a partire dal Capitolo Generale XX, la Congregazione Salesiana - e non solo questa, ma anche un po' tutta la Famiglia salesiana - seguendo un orientamento derivante dal Concilio Vaticano II, abbia accentuato maggiormente che non in passato, anzi, oserei dire, abbia deliberatamente privilegiato soprattutto le dimensioni «pastorale» e «spirituale» dell'attività salesiana.

Però non mi si fraintenda. Non voglio dire che questa accentuazione comporti la volontà di trascurare o mettere tra parentesi altre dimensioni essenziali di questa stessa attività, cioè quelle «educativa» e «scolastica», che tanta parte ebbero nel passato ed hanno ancora attualmente nella Famiglia Salesiana. Sembra piuttosto che tutta questa operazione miri ad integrare «l'educativo» e lo «scolastico» nel «pastorale» ed abbia come meta quella di inglobare la «formazione umana» nella «formazione spirituale» (ispirata certamente alla «spiritualità salesiana»), per un'esigenza di unità, non solo sul piano dell'azione ma anche del pensiero.

Ora sembra che tutto questo abbia dato origine a dei problemi reali, sia a livello teorico che a livello più propriamente pratico e progettuale.

A livello teorico sembrano urgenti chiarificazioni concettuali sulla natura, sul senso e sui compiti sia della realtà «pastorale» delle comunità cristiane alla luce della nuova ecclesologia emersa dal Vaticano II, sia sulla natura e compiti della realtà «educativa», tenendo conto del progresso delle scienze pedagogiche; occorre anche definire molto accuratamente il tipo di rapporto che deve instaurarsi tra queste attività nei processi concreti di crescita dei nostri giovani all'interno del pluralismo culturale e della conflittualità ideologica, che caratterizzano il nostro tempo.

Questo tipo di chiarificazione, a livello teorico, di tutta l'intricata questione sembra oggi quanto mai necessaria ed urgente, pro-

prio per evitare quei riflessi negativi che soluzioni affrettate, infondate o incomplete, generalmente esercitano sulle scelte pratiche della vita di tutti i giorni.

Condizione fondamentale, però, per la riuscita di quest'operazione è che essa avvenga contemporaneamente sui due versanti: quello della teologia (1) e quello delle scienze dell'educazione (2), in costante dialogo tra loro.

2. LE GRANDEZZE A CONFRONTO: EDUCAZIONE E PASTORALE

Si tratta anzitutto di chiarire e mettere a confronto alcuni concetti fondamentali sia di tipo teologico (salvezza cristiana e alcune attività pastorali delle comunità cristiane ad essa finalizzate: più specificamente i processi di evangelizzazione/catechesi, di pastorale giovanile e di educazione cristiana) sia di tipo pedagogico (promozione/liberazione umana in generale e alcune attività conseguenti, quali i processi educativi e l'animazione giovanile in funzione della maturazione umana).

È necessario in secondo luogo definire i rapporti tra la maturazione umana e i processi di conversione e di maturazione cristiana.

In questa relazione vorrei proporre una specie di teoria generale della maturazione umano-cristiana, non però con lo scopo o la speranza, più o meno reconditi, di poter derivare da essa le soluzioni riguardanti i problemi concreti della prassi pastorale ed educativa, (ritengo questa procedura pericolosa e improduttiva),

(1) Si tratta di una concezione rinnovata della teologia, che tiene conto della cosiddetta «svolta antropologica, linguistica e prassica», operatasi nella teologia a partire dal Concilio Vaticano II. Cfr. *Esistemologia, ermeneutica e metodologia in alcuni modelli di teologia*, in «Salesianum», 49 (1987) 4, 655-812; in particolare: G. GROppo, *Il modello veritativo: la teologia come scienza dopo la svolta antropologica e linguistica*, Ibid., pp. 718-745. Si veda inoltre G. GROppo, «Origine del dialogo tra Pedagogia e Teologia», in H. SCHILLING, *Teologia e scienze dell'educazione* (Roma, 1974), pp. 15-65; ID., *Teologia e scienze dell'educazione: utilizzazione o dialogo?* in «Il Quadrante Scolastico», 7 (1984/85), n. 23, 35-54; ID., *La Teologia dell'educazione come luogo del dialogo tra Teologia e Scienze dell'educazione*, in Ibid., n. 24, 60-74; J. VECCHI - J.M. PRELLEZO (edd.), *Progetto educativo pastorale. Elementi modulari*, Roma, LAS, 1984.

(2) Per la giustificazione epistemologica della denominazione «Scienze dell'educazione» invece di Pedagogia e relativa informazione bibliografica, si veda: C. NANNI, *Educazione e scienze dell'educazione*, Roma, LAS, 1984; ID., *L'educazione tra crisi e ricerca di senso*, Ibid., 1986.

quanto piuttosto per poter offrire orizzonti di significato e conferire ragionevolezza a quelle soluzioni, che la creatività intelligente e saggia degli operatori pastorali e degli educatori saprà inventare nel rispetto coerente delle esigenze sia della fede che della realtà dei soggetti e della cultura e società in cui vivono.

2.1. Salvezza cristiana e promozione/liberazione umana

Oggi non è più contestata l'affermazione, già presente nel Concilio Vaticano II, che la salvezza cristiana comporta ed esige necessariamente anche un'autentica promozione/liberazione umana. Il modo di intendere questa formula, diventata ormai un «theologumenon», varia però notevolmente da teologo a teologo; non solo, ma nella prassi si concretizza in realizzazioni pastorali ed educative di stile fortemente differenziato.

Occorre pertanto una chiarificazione, che metta in luce le motivazioni di questa implicanza della promozione umana nella salvezza cristiana, definendone contemporaneamente le modalità e le conseguenze. Tenteremo di farlo mediante tre passi successivi:

- anzitutto mettendo bene in luce il fenomeno dell'acculturazione dell'esperienza di fede delle comunità cristiane, acculturazione che obbliga i cristiani di tutti i tempi ad occuparsi delle realtà profane, tra cui l'educazione e la scuola;
- in secondo luogo offrendo un'interpretazione del «theologumenon» sopra citato, cioè che la salvezza cristiana, considerata nella sua integralità, comporta sempre processi di promozione/liberazione umana anche nel campo dell'educazione;
- infine mettendo in luce l'esigenza, insita nelle finalità specifiche della missione evangelizzatrice/catechetica delle comunità cristiane, di un autentico impegno educativo (3).

(3) Per un'informazione aggiornata sul problema dell'acculturazione o inculturazione della fede cristiana (non è qui il luogo di giustificare la preferenza da noi data al termine «acculturazione» invece dell'altro, più comune, di «inculturazione») si veda la serie di studi contenuti nel volume: A. AMATO - A. STRUS (Edd.), *Inculturazione e formazione salesiana* (Roma, Ediz., S.D.B., 1984) e «la bibliografia scelta», raccolta da A. Amato (pp. 411-447).

Per il rapporto tra salvezza cristiana e liberazione umana, come pure tra evangelizzazione/catechesi e promozione/educazione umana, segnaliamo: L.A. GALLO, *Il modello prassico. Teologie della prassi*, in *Salesianum* 49 (1987) 4, 746-772 (ampia bibliografia); E. ALBERICH, *Catechesi e prassi ecclesiale*. Leumann (TO), Elle Di Ci, 1987, soprattutto i capitoli I (pp. 17-38) e VI (pp. 158-189), con le bibliografie annesse, dalle quali emerge la nuova ecclesiologia promossa dalle opzioni del Vaticano II, soprattutto nella LG e nella GS.

2.1.1. Acculturazione dell'esperienza di fede delle comunità cristiane e impatto coi problemi educativi e scolastici

Partendo dal presupposto che il cristianesimo è, nella sua essenza più profonda, un'esperienza di fede nel Cristo risorto, ne metteremo in luce anzitutto il nucleo fondamentale, cioè la conversione. Mostreremo poi come l'esperienza di fede dei cristiani si attui sempre all'interno di una cultura (= acculturazione), suscitando problemi molteplici, che le comunità cristiane devono risolvere in piena fedeltà sia alla Parola di Dio sia alle autentiche esigenze dell'uomo. Tra questi problemi, non ultimo è quello che riguarda l'educazione e la scuola.

a) Per i credenti il cristianesimo è, nella sua essenza più profonda, l'esperienza di fede della comunità cristiana nel Cristo risorto.

Il cristianesimo non appare nei suoi inizi come una dottrina o una teologia. Si presentò al mondo antico, sia giudaico che ellenistico, come una predicazione, un «kerygma», cioè come un annuncio: l'annuncio gioioso e impegnativo che Gesù di Nazareth, crocifisso sotto il procuratore romano Ponzio Pilato intorno all'anno 30 della nostra era, è veramente risorto; pertanto che è il Messia (Cristo), predetto dai profeti e atteso da Israele, è il Figlio di Dio, inviato dal Padre per la salvezza non solo di Israele ma di tutta l'umanità. Il cristianesimo nasce come una fede nell'Evento Cristo, che diviene annuncio gioioso e invito alla fede degli ascoltatori.

L'Evento Cristo è per il credente l'espressione suprema dell'intervento salvifico di Dio-Padre nella storia umana, ma anche contemporaneamente del Suo invito-appello, rivolto all'umanità tutta, ad entrare in questo processo di salvezza e di liberazione integrale. Esso è mediato dalla Chiesa-istituzione come segno sacramentale di una misteriosa e ineffabile unione di tutti gli uomini tra loro e con il Padre per mezzo del Cristo nello Spirito, all'interno di un universo in cammino con essi verso il compimento totale (parusia).

b) Nucleo fondamentale dell'esperienza di fede delle comunità cristiane è la conversione.

Condizione fondamentale per entrare in questo processo di salvezza e liberazione umanizzante, è la conversione o «metànoia», la quale non è altro che la risposta di fede all'appello-invito di Dio

in Cristo, mediato dalla predicazione della Chiesa. Essa si presenta generalmente come un'opzione fondamentale, che sconvolge l'esistenza, investendo tutte le dimensioni della vita in modo radicale e tendenzialmente irrevocabile.

Il cristianesimo, fin dalle sue origini e lungo tutta la sua storia, si presenta sempre come esperienza di fede che comporta la conversione. Il lieto annuncio della presenza del Regno, fatto dal Gesù storico, è strettamente connesso con l'appello a convertirsi, credendo, e a cambiar vita (*Mc. 1, 14 s*). Anche la prima predicazione cristiana, quella degli Apostoli e dei primi discepoli di Gesù, se è vero che ha come suo fondamento e sua motivazione l'esperienza sconvolgente dell'incontro col Risorto, è pure vero che sfocia sempre in un invito-appello alla conversione. (*At. 1, 38 ss; 3, 26, ecc.*).

Quindi «esperienza di fede» e «conversione» sono espressioni che nel linguaggio biblico e della prima tradizione cristiana possono essere considerate come equivalenti o, perlomeno, inscindibilmente connesse.

c) L'esperienza di fede delle comunità cristiane si è sempre attuata sia diacronicamente che sincronicamente all'interno di culture molteplici e diverse, suscitando non pochi problemi di conciliazione tra il dovere di restare fedeli alla Parola di Dio da una parte e la volontà di non disattendere le autentiche attese ed aspirazioni dell'uomo dall'altra. Tra questi problemi, che le comunità cristiane sono chiamate a risolvere restando fedeli a Dio e all'uomo, hanno una notevole importanza quelli riguardanti l'educazione e la scuola.

Infatti l'esperienza di fede, frutto di un'autentica conversione, abbraccia anzitutto la totalità della vita del cristiano e ne investe tutte le dimensioni, sia quelle sacrali che quelle profane. Inoltre, pur essendo vero che l'esperienza di fede e la conversione sono un fenomeno eminentemente personale, tuttavia esse possiedono anche una dimensione sociale e culturale, perchè avvengono attraverso la mediazione della comunità ecclesiale, che vive la sua esperienza di fede in una determinata cultura.

L'impatto della fede con la cultura avviene evidentemente anche nel settore educativo e della scuola, suscitando all'interno della comunità cristiana, soprattutto oggi, molti problemi, i quali provocano necessariamente, non solo il teologo di professione, ma anche il semplice cristiano, che intenda vivere responsabilmen-

te la propria fede anche in questi settori. Tali provocazioni vanno interpretate come «segni dei tempi» e, come tali, impongono una sempre rinnovata comprensione ed interpretazione della Parola di Dio sull'educazione e sulla scuola, allo scopo di trovare soluzioni che salvino la duplice fedeltà a Dio e all'uomo.

2.1.2. La salvezza cristiana, vista nella sua integrità, implica necessariamente processi di liberazione e di promozione umana e quindi anche processi educativi

Il problema della salvezza cristiana è oggi centrale nella teologia: la presenza dei differenti umanesimi atei - tutti con messaggi di salvezza per l'uomo contemporaneo - costituisce una sfida alla fede cristiana nella salvezza portata da Gesù.

a) Mette anzitutto in crisi certe concezioni puramente *privatistiche* (salvezza del singolo, sganciato dalla comunità) e *spiritualiste* (solo salvezza dell'anima) o puramente *escatologiche* (solo la salvezza eterna) del passato, che ebbero conseguenze deleterie per l'attività pastorale della Chiesa nel periodo preconciliare, in quanto la vedevano come estranea (se non ostile) ai processi di liberazione e promozione umana dei «poveri» e degli emarginati.

b) La reazione a queste concezioni riduttive della salvezza cristiana in senso privatistico, spiritualista e puramente escatologico ha provocato negli anni settanta, soprattutto nell'ambito del terzo mondo e in particolare in America Latina, tutto un ripensamento teologico e una prassi rivoluzionaria a favore degli oppressi.

Alcune di queste correnti o di questi movimenti di liberazione identificarono la salvezza cristiana con la liberazione umana, soprattutto politica ed economica, confusero l'evento salvifico con il processo storico di liberazione e l'ermeneutica della fede con quella marxistica della storia. Si ebbe l'impressione che la salvezza cristiana si dissolvesse nella liberazione umana, perdendo tutto il suo contenuto misterico. Si consumava in questo modo un nuovo tipo di riduzionismo di tipo puramente orizzontalista: la salvezza cristiana veniva interamente secolarizzata e la fede diventava ideologia a servizio di un movimento politico.

c) In opposizione a queste due forme di riduzionismo della salvezza cristiana, anche se di segno diverso, la Chiesa, prima a Mede-

llín e poi a Puebla, e buona parte della «teologia della liberazione» propongono una concezione integrale della salvezza cristiana, che ne salvi da una parte il contenuto e il significato misterico (Dio salva l'uomo per mezzo di Cristo nello Spirito Santo attraverso la mediazione della Chiesa come sacramento di salvezza) e dall'altra l'indissolubile connessione con la liberazione e promozione umana.

Potremmo sintetizzare questa concezione integrale della salvezza cristiana in alcune affermazioni fondamentali:

1. La salvezza cristiana è anzitutto **COMUNITARIA**: è salvezza di tutta l'umanità in Cristo.

Tutta la famiglia umana è chiamata a salvarsi in Cristo. Israele prima e ora la Chiesa non sono altro che «sacramento» (la seconda però in modo più pieno) di questa salvezza universale e della presenza dello Spirito Salvifico di Cristo nella storia umana. Solo all'interno di questa salvezza comunitaria si attua la salvezza dei singoli.

2. La salvezza cristiana è in secondo luogo salvezza **DI TUTTO L'UOMO** in Cristo.

Non solo salvezza dell'anima, ma anche del corpo; è salvezza di tutti i valori e di tutte le dimensioni autenticamente umane, anche di quelle temporali: quindi delle realtà sociali, economiche, politiche, culturali, educative e scolastiche, ecc., non solo per la bontà originaria di tutto il mondo creaturale, ma anche perchè tutte le attività umane e le istituzioni temporali abbisognano, a causa del peccato del mondo, della salvezza redentrice di Cristo.

3. In terzo luogo la salvezza cristiana **SI ATTUA GIÀ FIN D'ORA**, quaggiù sulla terra, anche se solo germinalmente e nel mistero (perchè è ancora presente il peccato, il dolore e la morte); è però tutta tesa, mediante la speranza, verso un punto di arrivo e una meta finale: il mondo definitivo, che il Cristo ha già inaugurato con la sua resurrezione e che attuerà pienamente con la sua seconda venuta.

4. Finalmente la salvezza cristiana è contemporaneamente **DONO E IMPEGNO**.

È anzitutto dono (= «grazia») del Padre per mezzo di Cristo nello Spirito; è dono però che attende risposta, impegno che si traduce nella fede, nella speranza e nella carità-agape. Quest'ultima

investe tutto il mondo, amato da Dio, perchè sua creazione in Cristo; in particolare l'umanità, e nell'umanità i poveri gli esclusi, gli emarginati, gli oppressi.

Compito fondamentale della comunità cristiana verso tutti i fratelli nell'umanità è pertanto quello di animare quel plesso di rapporti umani che costituiscono le varie comunità con un amore che si dona disinteressatamente; che non strumentalizza nessuno; che reagisce contro tutte le oppressioni; che paga di persona per un'autentica promozione e liberazione di tutti.

Quest'amore oblativo, animato dalla Grazia dello Spirito, non può disattendere o ignorare il complesso mondo dell'educazione e della scuola. Deve necessariamente impegnarsi per un'educazione e un tipo di scuola, che promuovono processi critici di autentica maturazione umana e non si riducano a puri strumenti o agenzie «riproduttrici», a servizio di determinati sistemi socioculturali, puramente terrenistici.

2.1.3. La missione evangelizzatrice e catechistica delle comunità cristiane implica sempre un impegno educativo, perchè non può attuare le sue finalità specifiche se non mediante una crescita e maturazione a livello umano.

a) L'evangelizzazione, intesa in senso largo e globale, sulla scia della «Evangelii Nuntiandi», è qualcosa di complesso e comprende anche la catechesi. Essa è essenzialmente:

— una testimonianza-annuncio dell'azione salvifica di Dio nel Cristo per mezzo dello Spirito e del messaggio in essa contenuto (cioè della «rivelazione» intesa come evento e parola);

— ma è pure contemporaneamente un'interpretazione della realtà e della vita alla luce di tale evento e parola.

Essa costituisce la missione fondamentale della comunità cristiana; precede per importanza e valore l'azione sacramentalizzatrice e liturgica della comunità.

b) L'evangelizzazione-catechesi ha come finalità specifica quella di suscitare e portare a compimento nell'uomo la *conversione*, fondamento e centro di ogni vita cristiana. Infatti senza conversione non esiste nè vita cristiana nè comunità cristiana, vere e proprie, anche al di dentro di un solido apparato ecclesiastico con pratiche liturgico-sacramentali.

Il processo di conversione, che l'evangelizzazione così intesa ha

lo scopo di suscitare e far mutare, consta sostanzialmente di fede, speranza e carità:

- fede: cioè opzione libera e responsabile che investe tutta la vita;
- speranza: intesa come attesa del «Regno», quindi con dimensione fondamentalmente ma non esclusivamente escatologica;
- carità-agape: radicale amore oblativo verso Dio, che si manifesta nel Cristo e opera per mezzo dello Spirito, e verso gli uomini tutti, chiamati a formare il popolo santo dei salvati in Cristo.

c) La meta del processo di conversione è espressa dal linguaggio della tradizione cristiana con una pluralità di immagini, desunte principalmente dalla Bibbia: formare Cristo nei credenti; portare i cristiani alla perfezione in Cristo, alla piena maturazione dell'uomo nuovo in Cristo; seguire e imitare il Cristo; tendere alla santità.

d) Il ripensamento della salvezza cristiana nella sua integralità (cfr. 2.1.2.), di una salvezza cioè che implica necessariamente anche l'impegno per la liberazione e la promozione umana, ha portato al superamento di una concezione puramente intimistica e spiritualistica del processo di conversione cristiana e della sua meta. Per conseguenza le comunità cristiane, soprattutto nei paesi dell'America Latina ma anche in Europa, si sono rese conto che l'evangelizzazione-catechesi, proprio in quanto testimonianza-annuncio dell'azione salvifica di Dio e del suo messaggio, deve essere testimonianza-annuncio dell'*integralità* di questa salvezza e pertanto nell'attuazione della sua finalità specifica (= suscitare a far maturare nell'uomo il processo di conversione) deve necessariamente promuovere processi di maturazione dell'uomo.

e) La comunità cristiana si è resa conto che non può disgiungere il suo impegno di evangelizzazione da quello di promuovere un'educazione e una scuola, capaci di autentica maturazione umana per tutti gli uomini, soprattutto per i più poveri e gli emarginati.

Infatti l'annuncio-testimonianza dell'azione salvifica di Dio in Cristo e del messaggio in essa contenuto, come pure l'interpretazione della realtà e della vita alla luce di tale evento e messaggio è rivolto a uomini (giovani e adulti) immersi di fatto in processi di socializzazione e inculturazione, al di dentro dei quali si dovrebbe mettere in opera un processo educativo critico, liberante e umanizzante, tutto teso ad una maturazione della loro libertà, del loro senso di responsabilità e di tutte quelle doti umane, che rendono

possibile una crescita e una maturazione della loro fede, speranza e carità, cioè della loro crescita cristiana. 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.

f) Ma per fare tutto questo le comunità devono necessariamente occuparsi dell'educazione e della scuola. Lo devono fare però in un mondo ampiamente secolarizzato e ideologicamente pluralistico e conflittuale, non più in un ambiente di «cristianità». Questo stato di cose impone alle chiese particolari e alla Chiesa universale opzioni nuove e coraggiose proprio nel campo dell'educazione e della scuola.

Senza voler affrontare a fondo tutto il problema, diciamo soltanto:

— la Chiesa deve preoccuparsi di formare soprattutto persone e comunità cristiane, adulte e mature;

— i singoli cristiani, ciascuno secondo le proprie competenze e i propri carismi, devono impegnarsi nelle strutture e istituzioni educative e scolastiche esistenti oppure progettarne delle «nuove», non tanto per servirsene come strumento di evangelizzazione-catechesi, ma invece per renderle, sotto l'ispirazione della loro fede, agenzie di autentica educazione critica, umanizzatrice e liberatrice nell'orizzonte della fede cristiana.

2.2. Conclusioni e nuovi problemi

A questo punto è necessario richiamare le conclusioni a cui siamo giunti nelle riflessioni precedenti sui rapporti tra la salvezza cristiana e la promozione/liberazione umana.

Sono fondamentalmente tre:

1. Al centro dell'esperienza di fede delle comunità cristiane va collocata la conversione, intesa come opzione fondamentale per Cristo e come processo continuo di crescita in Cristo, mediati l'una e l'altro dall'azione pastorale di tutta la comunità cristiana.

2. L'impatto della fede cristiana con la cultura ambiente (= acculturazione dell'esperienza di fede delle comunità cristiane) comporta necessariamente l'emergere di problemi teorici e pratici per l'attuazione del processo di conversione soprattutto nell'ambito delle realtà profane, quali ad es. l'educazione e la scuola, proble-

mi che devono essere risolti restando fedeli sia alla Parola di Dio che alle autentiche esigenze dell'uomo.

3. La concezione integrale della salvezza cristiana e l'attuazione delle finalità specifiche del processo di conversione, mediato dall'attività pastorale della comunità cristiana, in modo particolare dell'evangelizzazione/catechesi, esigono un'azione educativa, volta a promuovere una crescita e maturazione autenticamente umana.

L'ultima conclusione merita di essere approfondita. Lo faremo studiando la complessità del processo di conversione (componenti, dimensioni, struttura, ambiti), considerata soprattutto nel suo aspetto di risposta dell'uomo all'azione salvifica di Dio, e la duplice meta (terrena ed escatologica) di questo stesso processo in rapporto alla maturazione cristiana. Le conclusioni a cui giungeremo ci permetteranno di definire meglio il rapporto tra la maturazione cristiana e la maturazione umana nel contesto del processo di conversione cristiana.

3. LA COMPLESSITÀ DEL PROCESSO DI CONVERSIONE CRISTIANA

La conversione, nucleo fondamentale dell'esperienza di fede della comunità cristiana, si presenta come una realtà complessa e in continuo divenire da molteplici punti di vista:

— dal punto di vista delle sue componenti essenziali: è contemporaneamente dono di Dio e risposta libera dell'uomo;

— da quello delle sue dimensioni: la conversione possiede una dimensione personale, ma anche una dimensione ecclesiale e culturale;

— dal punto di vista della sua struttura psichica in quanto atto personale: è una scelta libera e responsabile, possiede contenuti conoscitivi e si esprime mediante formulazioni linguistiche;

— e infine dal punto di vista dei suoi ambiti: essa abbraccia sia l'ambito propriamente sacrale/culturale che quello profano/temporale.

Diciamo qualcosa, sia pur brevemente, di ciascuno di questi aspetti (4).

(4) Cfr. G. BARDY, *La conversione al cristianesimo nei primi secoli*, Milano, Jaca

3.1. La conversione come dono di Dio e impegno libero dell'uomo

La complessità del fenomeno della conversione dipende anzitutto da un aspetto, che non si può in alcun modo trascurare, pena la vanificazione dello specifico della conversione cristiana: intendiamo parlare del «dono di Dio» o della «grazia della fede». La conversione è sempre contemporaneamente dono di Dio e risposta dell'uomo.

Tutto il N.T. afferma in modo inequivocabile che all'inizio della conversione sta l'iniziativa di Dio. La conversione cristiana *prima* di essere opera dell'uomo, è opera di Dio (in senso ontologico non temporale). Credere e convertirsi è «rinascere» in Cristo per opera dello Spirito (*Giov. 1.12 ss; 3,5 ss*).

A fondamento del cristianesimo, inteso come esperienza di fede della Chiesa, sta l'iniziativa divina, l'amore del Padre che salva per mezzo del Cristo nello Spirito. Il kerygma e la testimonianza ecclesiali hanno solo la funzione di mediare questo dono della salvezza. L'uomo si converte quando risponde positivamente al Padre che lo attira verso il Figlio e rende possibile l'incontro con lui (*Giov. 6,44*). La conversione è «grazia» che si traduce in «risposta-impegno». Perciò nell'esperienza di fede del cristiano che si converte, si coniugano in profonda unità esistenziale il dono di Dio, la grazia, e la risposta dell'uomo, che è *fede, speranza e amore*. E questa simbiosi del dono di Dio e della risposta dell'uomo si prolunga per tutta la vita del cristiano, proprio perchè questa, nella sua realtà più profonda, non è altro che un continuo processo di conversione e crescita in Cristo.

3.2. Ecclesialità e acculturazione dell'esperienza personale di fede

Non c'è dubbio che la conversione sia un fenomeno eminentemente personale, tuttavia avviene generalmente attraverso la mediazione della comunità ecclesiale, che vive la sua esperienza di fede all'interno di una cultura. Pertanto non è lecito pensare la conversione e, per conseguenza l'esperienza di fede del cristiano come

Book, 1975; P. AUBIN, *Le problème de la conversion*, Paris, Aubier, 1963; K. ALAND, *Ueber den Glaubenswechsel in der Geschichte des Christentums*, Berlin, Topelmann, 1961; A. NOCK, *Conversion*. Oxford, University Press, 1963; Y.M. CONGAR, *La conversion. Etude théologique et psychologique*, in «Parole et Mission», 11 (1946) 496-523; T. GOFFI, «Conversione», in *Nuovo Dizionario di Spiritualità*, Roma, Ed. Paoline, 1978, pp. 288-294.

un fatto isolato dal contesto socio-culturale. Essa rientra sempre - anche se non vi si riduce - nella categoria delle esperienze religiose comunitarie ed è sempre connotata dai caratteri propri di una determinata cultura.

Già il messaggio cristiano, che contiene la Parola di Dio, per il fatto di essersi incarnato nella pluralità dei linguaggi della Tradizione vivente della Chiesa ed essersi in un certo modo cristallizzato nella Bibbia, è necessariamente legato ad una cultura. Inoltre le oggettivazioni materiali (per es. gli edifici e gli arredi sacri) e istituzionali (per es. il papato, l'episcopato, le diocesi, le parrocchie, la curia romana, il Codice di Diritto Canonico, ecc.), attraverso le quali si esprime l'esperienza di fede della comunità cristiana; la prassi con cui la Chiesa intende tradurre gli imperativi del messaggio evangelico; i moduli linguistici mediante i quali le comunità cristiane esprimono e interpretano la Parola di Dio (predicazione, catechesi, teologia); tutto questo è sempre incarnato in una cultura o - secondo l'espressione oggi corrente - è «acculturato» o «inculturato». La persona stessa che si converte, interpreta ed esprime sia a livello linguistico che comportamentale la sua opzione fondamentale per Cristo attraverso la mediazione della cultura in cui vive.

Questa mediazione culturale, che investe la totalità dell'esperienza di fede del singolo cristiano e della comunità ecclesiale e che connota profondamente il processo di conversione, è limite e ricchezza insieme. È limite perchè rende sempre costituzionalmente imperfetta la risposta di fede e la realizzazione concreta della salvezza cristiana sia a livello personale che a livello comunitario-ecclesiale; però è insieme anche ricchezza, perchè è effettiva incarnazione del dono salvifico del Padre, mediato dal Cristo e comunicato nello Spirito Santo, in tutte le persone singole e in tutte le culture in cui si realizza.

3.3. Struttura psichica della conversione: gli aspetti esistenziale e noetico della fede

La «fede», intesa secondo la sua accezione biblica, è l'equivalente della «conversione» e presenta sempre due facce o aspetti, distinti ma nello stesso tempo profondamente connessi e inscindibilmente uniti nella realtà concreta della persona del credente: l'aspetto *esistenziale* e quello *noetico*.

Dal punto di vista *esistenziale* essa è radicale accettazione di

Dio-Padre che salva per mezzo del Cristo nello Spirito; è un «fidarsi» e «affidarsi» totalmente al Padre che si manifesta nel Figlio, G.C.; è opzione fondamentale che mette in questione tutta la vita dell'uomo; è «speranza», attesa della vita eterna, cioè del mondo definitivo, promesso dal Cristo e realizzato già nella sua persona mediante la risurrezione, posseduto già germinalmente nel mistero dai credenti; è amore, «agape», abbandono, obbedienza al Padre di G.C., virtuale dedizione ai fratelli, cioè a tutti gli uomini, perchè possano mettersi sulla via della salvezza e della liberazione integrale. Così intesa, la fede ingloba virtualmente tutta la vita del cristiano nella sua integralità; inoltre è realtà strettamente personale e comunicabile. Può trasparire solo attraverso la «testimonianza» della vita. Da questo punto di vista, la sua «verità» è misurata dalla coerenza della prassi.

Dal punto di vista *noetico* o conoscitivo invece la fede si identifica con la rappresentazione intellettuale e la formulazione linguistica del messaggio salvifico di Dio, rivelatoci compiutamente, anche se misteriosamente, in Cristo, contenuto in modo privilegiato nella Bibbia, trasmesso e vissuto nell'esperienza di fede della comunità ecclesiale lungo i secoli; messaggio a cui l'uomo aderisce incondizionatamente, facendone la suprema norma del suo pensare e del suo agire.

Considerata sotto questa angolazione, la fede diviene nel credente «mentalità nuova»; modo nuovo di vedere le cose, la vita, l'uomo, l'universo; è dare un nuovo senso a tutto; è «verità» che, informando la coscienza, salva, libera e unisce. Da questo punto di vista, pur essendo sempre una realtà decisamente personale, tuttavia in quanto contenuto cognitivo e formulazione linguistica del messaggio cristiano (= «simbolo di fede»), è realtà «oggettivabile» (= le «verità di fede», le «formule di fede, i «dogmi») e per conseguenza *comunicabile* attraverso la predicazione, la catechesi, la liturgia. Non solo, ma può diventare anche oggetto di contemplazione e di riflessione critica e sistematica (la «teologia»).

3.4. Ambiti ai quali si estende la conversione: sacrale e profano

La conversione, abbracciando virtualmente tutta la vita del cristiano, ne investe tutti gli ambiti, sia quello sacrale/culturale che quello profano/temporale.

Essa infatti diviene, in concreto, ascolto della Parola di Dio;

meditazione e preghiera personale sul mistero della salvezza; vita liturgico-sacramentale; slancio ascetico e contemplazione mistica; ricerca teologica; annuncio della Parola di Dio; amore del prossimo; speranza di vita eterna; ecc. In una parola: anima tutto il mondo della religiosità personale e comunitaria della Chiesa e si traduce in gesti cultuali, sinceri e vissuti.

Però è anche vita quotidiana nel mondo: vita familiare; esercizio di una professione; scelta politica; azione educativa; pesante lavoro manuale, ricerca scientifica, arte, letteratura ecc., Tutto questo, però, vissuto nell'orizzonte significativo della Parola di Dio, posseduta nella fede (intesa nei suoi due aspetti: esistenziale e noetico), alla luce della speranza escatologica, sotto l'impulso della carità-agape. Si badi bene tuttavia: vivere il «profano» nell'orizzonte della fede non significa affatto «sacralizzarlo» o, peggio ancora, «clericalizzarlo». Tutte le realtà e le attività profane restano tali, conservano la loro natura di realtà e attività «mondane» con le loro finalità specifiche proprie. Il viverle nell'orizzonte della fede, della speranza e della carità-agape non vanifica la loro consistenza creaturale; al contrario contribuisce ad una loro maggiore umanizzazione, mentre le carica di nuovi significati, rendendole segno e annuncio di quella salvezza integrale e inaudita, che si realizzerà nel mondo definitivo.

4. LA CONVERSIONE CRISTIANA COME RISPOSTA DELL'UOMO

Come prima cosa cerchiamo di riassumere brevemente quanto abbiamo visto finora, cioè i tratti caratteristici dell'esperienza di fede del cristiano, considerata nel suo nucleo fondamentale di «processo di conversione», alla cui origine sta il «dono di Dio», cioè la grazia, l'azione santificatrice dello Spirito Santo, per cui l'uomo diviene una «nuova creatura» in Cristo.

Visto come risposta umana a questo dono di Dio, il processo di conversione, pur nella sua complessità e nella molteplicità delle sue realizzazioni, possiede alcune componenti di fondo comuni:

- è un «fidarsi» e «affidarsi» al Padre che si manifesta e ci salva per mezzo di Cristo nello Spirito;
- è «decisione radicale» con cui si mette in discussione tutta la vita; si determina l'orientamento fondamentale che esiste in ogni persona a vivere in pienezza, identificandolo con l'adesione incon-

dizionata al piano salvifico di Dio in Cristo, mediato dalla Chiesa-istituzione come segno-sacramento di questa salvezza;

— è «formulazione concettuale e linguistica», attraverso moduli interpretativi legati ad una cultura, del messaggio salvifico, contenuto in modo privilegiato nella Bibbia, trasmesso, vissuto e interpretato dall'esperienza di fede della comunità ecclesiale;

— è «speranza» del mondo definitivo, preannunciato dalla risurrezione del Cristo e posseduto «germinalmente» dai credenti nel mistero;

— è «amore-agape», sostanziato di «obbedienza» filiale al Padre sull'esempio di Cristo e di dedizione effettiva ai fratelli, perchè tutti possano mettersi sulla via della salvezza e della liberazione integrale; amore-agape che si traduce in atteggiamenti e comportamenti etici che caratterizzano la vita del cristiano singolo e della comunità.

Ogni autentico processo di conversione è tutto questo insieme, in un'unità inscindibile a livello esistenziale.

A questo punto, però, va fatta un'osservazione di tipo metodologico. La conversione cristiana, considerata come risposta umana all'amore salvifico di Dio in Cristo, cioè al dono di Dio, alla grazia, può essere studiata da due punti di vista diversi: o nella sua essenza, indipendentemente dalle contingenze concrete, oppure nella sua concretezza dinamica/esistenziale. Generalmente in teologia si privilegia il primo punto di vista, trascurando il secondo.

Dal punto di vista della sua essenza, la conversione si rivela come celebrazione della libertà, come affermazione del senso di responsabilità e dell'autonomia della persona, come frutto dell'amore alla verità e alla vita. Considerata invece nella sua realtà esistenziale e concreta, appare come un continuo processo di «trasformazione» su tutti i piani della vita umana: dal piano della decisione a quelli della comprensione conoscitiva, della formulazione linguistica, degli atteggiamenti, delle disposizioni, dei comportamenti, ecc.

L'approfondimento del secondo punto di vista, quello dinamico/esistenziale, è fondamentale per la nostra ricerca, perchè ci permette di scoprire lo stretto rapporto che intercorre tra conversione ed educazione.

4.1. La conversione come celebrazione della libertà responsabile e dell'amore alla verità e alla vita

La conversione, nella sua qualità di risposta umana al dono di Dio, è costituita strutturalmente da un'opzione fondamentale, globale e totalizzante, cioè determinante e inclusiva di tutte le scelte ulteriori, e tendenzialmente definitiva. Sotto quest'aspetto è celebrazione massima della libertà della persona.

Essa si radica su quella spinta interiore, che si trova all'origine stessa di tutto il dinamismo della persona e che non è passibile di alternativa: cioè la volontà di vivere e di vivere in pienezza, l'aspirazione irrinunciabile alla felicità. È al di dentro di questo dinamismo fondamentale della persona che si innesta il dono di Dio: la salvezza in Cristo, il dono dello Spirito, la Grazia. La conversione costituisce appunto la determinazione di questo orientamento fondamentale della persona di vivere in pienezza; determinazione che si realizza attraverso l'opzione globale, totalizzante e tendenzialmente definitiva per Dio che si rivela nel Cristo, cioè mediante l'accettazione incondizionata del suo piano di salvezza, di liberazione e di gioia, decidendo simultaneamente di assumerne gli impegni.

Così intesa la conversione è una forza che tende a permeare l'intera esistenza del cristiano, dando un senso a tutte le sue componenti; è la piena celebrazione della libertà umana, proprio perché è l'atto con cui l'uomo decide del suo destino. Nella conversione l'uomo manifesta la serietà con cui affronta la vita, il suo senso di responsabilità, afferma l'autonomia della sua persona di fronte alle pressioni di tutte le forze egemoni dell'ambiente, testimonia l'amore alla verità fino a dare la vita per essa.

4.2. La conversione è soggetta alle vicissitudini della libertà

Esiste però un altro aspetto della conversione in rapporto alla libertà umana, che non può essere disatteso. Essa, in quanto decisione libera e responsabile della persona, è soggetta a tutte le vicissitudini della libertà umana, dipende cioè dalla capacità effettiva di autodecisione responsabile, di opzione fondamentale. Ora la libertà nell'uomo varia secondo l'età (quella di un bambino non è quella di un adulto); è profondamente condizionata dalle situazioni sia psicologiche che socio-culturali dei soggetti; in una parola è un dono germinale, una potenzialità della persona, che può cre-

scere e maturare se coltivato attraverso l'educazione, ma può anche deteriorarsi se trascurato o soffocato dal prevalere dell'istintualità. Libertà e senso di responsabilità sono profondamente condizionate nel loro sviluppo e nella loro maturazione da un'infinità di fattori sia all'interno stesso della persona sia nell'ambito del contesto sociale, economico, politico, culturale in cui essa vive.

Perciò, pur restando vero che un'autentica conversione è una forza che tende a permeare tutta l'esistenza del cristiano ed è vera celebrazione della libertà umana, essa, proprio in quanto opzione fondamentale, non può essere uguale in tutte le persone, cioè non può essere allo stesso livello di «perfezione», di «pienezza», di maturità, proprio perchè la libertà che la costituisce in quanto risposta umana al dono di Dio, è diversa nell'uomo adulto e maturo che si converte da quella che può avere un adolescente o un atipico (un nevrotico, un malato psichico) o una persona costretta a vivere in condizioni subumane.

D'altra parte, siccome il dono salvifico di Dio, cioè la grazia, si inserisce nell'uomo in modo pienamente rispettoso delle sue possibilità di libertà e di responsabilità (secondo la legge della «paedagogia Dei»), nella conversione Dio chiede alla persona *solo e tutto* ciò che essa liberamente e responsabilmente può dare (cfr. parabola dei talenti, *Mt. 25,14-30; Lc. 19,12-27*).

4.3. La conversione è soggetta ai processi di crescita o di involuzione della persona e della società

Tutto questo ci porta a parlare della conversione cristiana come di un processo continuo di cambiamento e di crescita o, meglio, di una molteplicità di tali processi, diversi per le singole persone e comunità cristiane.

I cristiani singoli, le comunità locali e la Chiesa tutta, secondo questa prospettiva, se vogliono essere fedeli alla loro vocazione, dovrebbero essere immersi in continui processi di conversione; dovrebbero vivere in tensione verso una continua crescita in Cristo, nella prospettiva di un ideale di perfezione che li trascenderà sempre, perchè essenzialmente escatologico (cfr. Ef. 4,11-16).

Però, proprio perchè la libertà umana e il senso di responsabilità - secondo quanto abbiamo appena detto, cfr. 4.2. - variano se-

condo l'età e le condizioni della persona, possono crescere e maturare, ma anche diminuire e deteriorarsi se non sono «educate», i processi di conversione possono, come il buon grano della parabola evangelica (Mt., 13, 3-9 e 18-23), venir soffocati dal prevalere del peccato. Essi sono profondamente condizionati nel loro sviluppo e nella loro maturazione dalla crescita o dall'involuzione della persona umana e della comunità.

Tutto questo va approfondito, perchè è proprio in questo contesto che il discorso sulla maturità umana assume il suo autentico significato.

Inizialmente - non lo dimentichiamo - il processo di conversione è solo allo stato germinale e con modalità diverse secondo le diverse persone e le diverse comunità che lo intraprendono. Tutte le sue componenti - come dicevamo sopra - proprio perchè dipendono dalle vicissitudini della libertà umana, dagli inevitabili condizionamenti inerenti all'incarnarsi della fede nel contesto delle persone e delle culture, esistono inizialmente solo allo stato di seme, un seme che deve germinare e crescere fino ad arrivare alla piena maturazione, ma che può anche morire o deteriorarsi. La germinazione e la crescita dei processi di conversione, nonostante l'universalità del «dono di Dio», a causa del «peccato» dell'uomo, possono anche non realizzarsi. Se si realizzano, è perchè l'uomo, corrispondendo al «dono» o «grazia», cresce come uomo, matura come persona e comunità.

E così sul piano della libertà, i cristiani (come singoli e come comunità) devono passare dall'opzione globale degli inizi della conversione, alle successive scelte coerenti in tutti gli ambiti, sacrali e profani, della vita.

Sul piano della *comprensione intellettuale e vitale* dei contenuti conoscitivi dell'esperienza di fede e su quello della loro *formulazione linguistica*, si deve passare dalle formule iniziali di tipo piuttosto globale e spesso anche imperfetto a conoscenze e formulazioni più adeguate, conformi alla crescita psichica e culturale.

In rapporto alla *sfera affettiva* e a quella dei *comportamenti*, occorre passare dalla conflittualità tra «l'uomo vecchio» e l'«uomo nuovo» (quest'ultimo ancora allo stato germinale) ad uno stato di pacificazione relativa per la crescita dell'uomo nuovo; da un comportamento cristiano di tipo saltuario e frammentario, ad una testimonianza costante ed organica di vita cristiana.

Con queste riflessioni si apre in modo naturale il discorso sulla maturazione cristiana all'interno dei processi di conversione (5).

5. LA MATURITÀ CRISTIANA COME META DELLA CONVERSIONE

Esiste tutta una serie di motivi o temi biblici (continuamente ripresi, sviluppati e approfonditi secondo direzioni spesso notevolmente differenti dalla tradizione cristiana lungo i secoli), i quali esprimono la nuova condizione ontologica del convertito e ne definiscono le mete e gli impegni.

Tali sono il tema ontologico/etico dell'uomo come immagine di Dio e del Cristo; quello etico della sequela e dell'imitazione di Cristo, unito agli altri della crescita in Cristo fino al raggiungimento dell'uomo perfetto o della piena maturità in Cristo; e infine quello della santità nei suoi due aspetti, ontologico/culturale ed etico.

La metà della sequela e dell'imitazione di Cristo o della crescita in Cristo, espressa mediante il motivo, spesso ricorrente, della perfezione in Cristo o della santità in senso etico oppure ricorrendo al tema ontologico/etico dell'immagine di Cristo, questa meta è sempre vista dalla Bibbia in una duplice prospettiva: escatologica e terrena. Oggi, soprattutto quando se ne parla in prospettiva terrena, la si qualifica spesso come «maturità cristiana», identificandola con la santità. Tutto questo a nostro avviso esige di essere approfondito e chiarificato (6).

5.1. La duplice meta, escatologica e terrena, della conversione

Se è vero che la meta ultima della conversione cristiana è escatologica, è anche vero che nel N.T. si parla anche di una «meta terrena», non definitiva, alla quale sono chiamati i cristiani. Tale

(5) Cfr. G. GROppo, «Il contesto della maturazione cristiana: i processi di conversione», in: *I Laici nella chiesa*. XXXI-XXXII Corso di Apostolato Ascetico. (Sestri Levante - Genova, Opera Madonnina del Grappa, 1984-1985), pp. 178-198.

(6) Cfr. C. BISSOLI, *Bibbia e Educazione. Contributo storico-critico ad una teologia dell'educazione*, Roma, LAS, 1981. Soprattutto il cap. XIV «Esistenza cristiana ed educazione», pp. 295-330 e bibliografia relativa; ID., *Bibbia e educazione. Nuove luci della ricerca esegetica attuale* in «Orientamenti Pedagogici», 30 (1983) 647-664; 839-855; G. GROppo, *Educazione cristiana e catechesi*, Leumann, (To), Elle Di Ci, 1972, pp. 75-86.

meta non è altro che un continuo crescere, perfezionarsi, maturare, santificarsi in Cristo, indefinitamente, mediante continui processi di conversione. In terra è possibile solo una continua «maturatione cristiana» o, se si vuole, una «maturità cristiana» solo relativa. Tutto questo emerge chiaramente dall'esame di quei motivi biblici di cui abbiamo parlato appena sopra.

a) Il cristiano è «imago Dei et Christi» in senso ontologico, però allo stato germinale, ed è chiamato a sviluppare e a portare a compimento quest'immagine. La perfezione definitiva, però, è solo escatologica.

L'uomo e la donna, creati ad «immagine di Dio» (*Gen. 1,26s*), si sono perduti, cercando la determinazione del bene e del male al di fuori della volontà di Dio (*Gen. 2,17*). Schiavi del peccato e delle sue cupidigie (*Rom. 5,12*), sono diventati quello che Paolo chiama in modo significativo «il vecchio uomo» che deve morire (*Rom. 6,6; Ef. 4,22*), per far posto a «l'uomo nuovo», che è ricreato nel Cristo (*EF. 2,15*), immagine perfetta di Dio (*Col. 1,15 ss; Rom. 8,29; Eb. 1,3; Gv. 1,3*). Questo uomo nuovo, creato nella giustizia e santità vera (*Ef. 4,24*), è uno e unico, perchè in Cristo scompaiono tutte le divisioni dell'umanità (*Col. 3,10s.; Gal. 3,26ss*); non solo, ma ritrova in Cristo la rettitudine primitiva e giunge alla vera conoscenza morale (*Col. 1,9; Eb. 5,14*). Cristo, imprimendo all'uomo l'immagine di Dio e ristabilendolo nella rettitudine del giudizio morale, gli restituisce pure il diritto alla gloria che il peccato gli aveva fatto perdere (*Rom. 3,23*).

L'indicativo di grazia (l'uomo che si converte diviene in Cristo immagine di Dio) si fa imperativo etico (l'uomo deve instaurare in sè un processo di assimilazione a Cristo, immagine perfetta di Dio, per portare a compimento l'immagine ricevuta allo stato germinale) e manifesta una chiara tensione escatologica: con la risurrezione dei corpi, nella seconda creazione, si avrà la realizzazione piena dell'imago Dei nell'uomo, perfettamente assimilato a Cristo.

Il processo di conversione, visto in questa prospettiva, diviene un processo di assimilazione dell'immagine perfetta di Dio che è Cristo, processo il cui termine è principalmente escatologico. Il cristiano è perfetta immagine di Cristo, raggiunge la sua pienezza solo nel mondo definitivo della resurrezione. E non si tratta di una conquista, quanto piuttosto di un dono. Qui in terra si può solo

parlare di crescita continua, di processi di assimilazione al Cristo sempre imperfetti.

Anche l'educazione cristiana è stata vista lungo la storia in questa prospettiva, cioè come un aiuto, offerto dai cristiani adulti in Cristo, alle nuove generazioni cristiane, per portare a compimento in esse l'immagine di Cristo, ricevuta nel battesimo.

b) Il credente singolo come pure tutta la comunità cristiana sono chiamati a «crescere in Cristo» fino a raggiungere «l'uomo perfetto», «la piena maturità di Cristo» (Eph. 4, 7-16). Questa piena maturità della persona e della comunità, però, è solo escatologica.

La vita cristiana è interamente comandata da una legge di progresso, sia che la si veda come una avanzata sia che la si veda come un acquisto progressivo o un arricchimento; oppure come una crescita alla maniera del granello di senape che si fa grande e diviene albero; o, meglio ancora, come lo sviluppo del bambino che diventa adulto e acquista maturità.

Tutto il N.T. è permeato da quest'idea di crescita, di progresso verso la perfezione. Però il teologo del progetto di crescita cristiana è decisamente S. Paolo. È straordinaria la ricchezza di linguaggio con cui Paolo esprime questo processo di crescita cristiana fino al raggiungimento dell'uomo perfetto.

S. Paolo parla di due categorie di cristiani: la categoria dei «bambini» o «semplici» (nepioi, I Cor. 3,1) dei «carnali», degli «psichici» (I Cor. 2,14; 3,1.3) e la categoria degli «spirituali», dei «perfetti» (I Cor. 2,13 ss; 3,1).

Dal modo con cui ne parla, emerge che per Paolo lo scopo dell'esistenza cristiana (e quindi dei processi di conversione) è di diventare credenti adulti. E ne indica anche i contrassegni. Il primo sarebbe quello di riconoscere come vera maturità quella propria della croce. Paolo mette a nudo la presunzione dei Corinzi di pensarsi adulti in forza della loro sapienza (cfr. I Cor. 1,29 ss; 3,21; 4,7), mentre per l'Apostolo è maturo colui che sa farsi ammaestrare dalla stoltezza della Croce (I Cor. 1,23; 2,1-2), che accetta di diventare «nepios», cioè «semplice», «bambino» nel senso di Gesù, e si lascia permeare dallo Spirito (cfr. I Cor. 2,6-16). Un altro segno del credente adulto si manifesta, a livello di comportamento, in quella «maturità morale» che possiede colui che è capace di «agape» (I Cor. 13, 8-12) e di discernimento per l'edificazione della comunità (I Cor. 14,20). Ultimo contrassegno del

cristiano adulto è infine il possesso di una «mentalità escatologica», per cui si è sempre in tensione verso obiettivi di perfezione ulteriori, consci tuttavia che la perfezione definitiva si avrà solo, come dono, alla parusia (cfr. I Cor. 14,20; Fil. 3,12-16).

Con Ef. 4,7-16 si ha l'espressione forse più compiuta di quello che è lo scopo della crescita cristiana: «l'aner teleios» del vers. 13. Questa sezione ha per tema «la costruzione del corpo di Cristo» (v. 12) mediante i molteplici carismi e servizi, che sono doni del Signore alla sua Chiesa. Scopo ultimo di questa costruzione è la figura dell'aner teleios, cioè dell'uomo perfetto, in contrapposizione al «nepios» o immaturo nella vita cristiana. Siccome però l'argomento centrale del brano è il processo di crescita della comunità ecclesiale, l'uomo perfetto, di cui si parla al vers. 13, non può essere anzitutto il singolo cristiano, ma la Chiesa come corpo di Cristo (Paolo la concepisce come soggetta ad un processo di crescita, analogo a quello di un bambino che diventa adulto). Conseguentemente si riferisce pure all'insieme dei cristiani l'immaturo del vers. 14. Ciò non esclude tuttavia un riferimento indiretto di questa sezione anche al singolo cristiano (cfr. vv. 7 e 16) e alla sua crescita, purchè la si intenda in una prospettiva comunitaria.

Quindi per Paolo l'aner teleios rappresenta il punto di arrivo, la qualità conclusiva di un processo di crescita della Chiesa (e indirettamente del singolo cristiano), che è analogo a quello per cui un uomo da bambino diviene uomo adulto. La meta ultima della crescita cristiana, espressa nel N.T., principalmente in S. Paolo, attraverso l'immagine, assai significativa pedagogicamente, della contrapposizione tra essere «bambini» ed essere «adulti» e la nozione di «uomo perfetto» come scopo della costruzione del Corpo di Cristo, ha però sempre in qualche modo due dimensioni: accanto alla dimensione «terrestre» è sempre presente anche quella «escatologica»; ed è quest'ultima che dà senso alla prima.

c) L'universale vocazione dei cristiani alla «santità», intesa in senso ontologico/etico, oltre che meta terrena è essenzialmente una meta escatologica.

«Santità» è certamente uno dei termini più ampiamente utilizzati nel linguaggio biblico (A.T. e N.T.) e nella tradizione della Chiesa - sebbene con notevoli varianti - per esprimere sia la nuova condizione dei «chiamati» a partecipare alle promesse messiani-

che (ebrei e cristiani) sia per indicare la meta a cui devono tendere.

Il Concilio Vaticano II ha ripreso, all'interno di una rinnovata ecclesiologia, i temi biblici sulla santità nella LG, cap. V, dal titolo significativo: «Universale vocazione alla santità nella Chiesa».

Alla luce di questi insegnamenti possiamo affermare che la santità cristiana (ci limitiamo a parlare di questa) possiede una duplice dimensione: una dimensione «ontologica» o oggettiva, con una accentuazione culturale, ed una dimensione «etica» o soggettiva.

La prima, frutto del dono di Cristo, lo Sposo, alla sua Chiesa, la Sposa (*Ef. 5,25 ss.*), è fondamento della seconda, intesa come risposta della Chiesa all'amore generoso di Dio nel Cristo mediante la fede, la speranza e l'amore-agape. Ambedue provengono dallo Spirito Santo e santificatore, che anima la Chiesa e la sollecita verso una risposta piena e perfetta, per quanto è possibile alla condizione umana. Però sia la prima che la seconda si realizzano pienamente solo nel mondo definitivo della resurrezione, alla seconda venuta di Gesù («parusia»).

Come si vede, il concetto di santità cristiana è profondamente connesso sia col concetto di conversione che con quello di perfezione. La chiamata alla santità è la chiamata alla perfezione della fede, della speranza e dell'amore-agape, a quell'*aner teleios* di cui parla S. Paolo (*Eh. 4,13*), che si realizzerà in modo definitivo solo con la resurrezione.

È vero: tutti sono chiamati alla santità; non solo i «clerici», e i «religiosi», ma anche i laici; non solo le persone adulte, ma anche la generazione in crescita, cioè i fanciulli, gli adolescenti, i giovani; non solo le persone sane, ma anche i malati, le persone affette da tare psichiche, i nevrotici, tutti quelli che forse non riusciranno mai ad arrivare ad una maturità umana. Dio, che opera in ciascuno per mezzo dello Spirito, attende da ciascuno una risposta proporzionata ai doni ricevuti (parabola dei talenti: *Mt. 25, 14-30*). Questa è la perfezione a cui Dio chiama il cristiano qui in terra, e tale perfezione o *teleiosis* non indica soltanto la meta finale dell'impegno del credente, ma anche la totalità di perfezione in ogni singola azione (certo proporzionata alle possibilità effettive del soggetto). E questo vale, lo ripetiamo, per qualunque categoria di persone. Però questa perfezione, prima della «parusia» sarà sempre e solo «relativa»; quella totale e definitiva è solo escatologica.

d) La meta terrena della santità cristiana è espressa anche attraverso le categorie della «sequela» e della «imitazione» di Cristo.

Questi due temi, essenzialmente biblici (il primo concentrato quasi tutto nei Vangeli, il secondo invece nel corpus paolino), hanno informato e determinato tutta la storia della spiritualità cristiana; un po' meno, soprattutto nel passato, la teologia morale.

Anche la pedagogia cristiana li ha spesso proposti come le mete ultime dell'educazione. Si pensi all'Enciclica di Pio XI: «Divini Illius Magistri». Variamente interpretati, i motivi della sequela e dell'imitazione di Cristo diventano in qualche modo l'orizzonte ultimo di senso, entro il quale il convertito dovrebbe organizzare la sua vita etico-spirituale di «uomo nuovo», formare la sua coscienza e maturare come cristiano.

A questo punto, però, sorge spontanea una domanda: possiamo chiamare «maturità cristiana» il punto d'arrivo, cioè la meta «terrestre» dei processi di conversione?

5.2. Verso la «maturità cristiana»: i processi di maturazione cristiana

Siamo in grado di dare un primo abbozzo di risposta alla domanda che ci siamo posti, se cioè questa «perfezione» o «santità» soggettiva, realizzabile nella condizione terrestre della nostra vita, possa essere chiamata «maturità cristiana».

Le categorie bibliche e della tradizione ecclesiale, che esprimono la nuova condizione ontologica del convertito e ne definiscono gli impegni (essere immagini di Dio e di Cristo; seguire e imitare Cristo; crescere e arrivare all'uomo perfetto in Cristo; realizzare la santità) vanno intese come le mete in un certo senso utopiche (cfr. Mt. 5,48) di un processo di conversione che non deve mai cessare, che deve rinnovarsi continuamente, perchè la perfezione definitiva si avrà solo nel mondo escatologico.

Il cristiano deve mirare ad essere «santo», «perfetto» in ogni azione, ma non lo sarà mai totalmente durante la sua vita terrena, perchè «l'uomo vecchio» e «l'uomo nuovo» in lui coesisteranno sempre in una tensione continua, e la sua libertà non sarà mai totale. La dottrina del peccato originale e dei suoi effetti sull'umanità (il «peccato del mondo») costituisce una parte essenziale dell'antropologia cristiana. L'uomo sarà sempre in cammino; sarà sempre un essere in crescita, se corrisponde al dono salvifico e redentivo di Dio in Cristo.

Questa perfezione relativa possiamo chiamarla certamente «maturità cristiana», intendendo però quest'espressione nel senso di anticipazione profetica, possibile nella situazione concreta della vita presente, di quella pienezza e maturità escatologica che si realizzerà solo nel mondo definitivo della risurrezione.

Così intesa, però, la maturità cristiana non si identifica necessariamente con quella che nell'ambito delle scienze dell'educazione vien detta «maturità umana», proprio perchè anche persone, ritenute umanamente incapaci di tale maturità, possono essere cristianamente perfette o sante, possono cioè dare a Dio una risposta di fede, speranza e amore totale rispetto alle loro possibilità umane e ai doni di grazia ricevuti; possono cioè essere cristianamente mature nel senso sopra spiegato.

6. MATURAZIONE CRISTIANA E MATURAZIONE UMANA

L'esperienza di fede, mediante la quale il credente singolo come pure la comunità cristiana attuano, lungo la vita e lungo la storia, un processo pluriforme di conversione e tendono incessantemente a crescere in Cristo, ha dunque una duplice meta.

Anzitutto una meta «terrena», che è la santità o perfezione o maturità in Cristo sia dei singoli cristiani che della Chiesa tutta, cioè la realizzazione, nella precarietà e nel mistero, dell'immagine di Dio e di Cristo nell'uomo. Questa santità e perfezione può essere detta «maturità cristiana» solo in senso relativo e non si identifica necessariamente con quella che comunemente viene detta «maturità umana».

In secondo luogo una meta «celeste», che nel linguaggio cristiano vien detta anche «vita eterna», «paradiso», e costituisce lo scopo ultimo e trascendente della storia delle singole persone e di tutto il cosmo: è il mondo della resurrezione, caratterizzato dalla perfezione definitiva dell'umanità in Cristo. Questa sarebbe la vera «maturità» dell'uomo e del cosmo, il suo compimento definitivo (7).

(7) Cfr. G. GROPPPO, *Educazione cristiana e catechesi*, soprattutto i capp. «Maturità umana» e «Maturità cristiana», pp. 87-108; ID., *Maturità di fede o maturazione cristiana? Suggestioni e proposte*, in «Orientamenti Pedagogici», 30 (1983) 636-645; D.M. BERRIDGE, *Crescere in maturità*. Assisi, Cittadella, 1971; L.CIAN, *Cammino verso la maturità e l'armonia*. Leumann (To), Elle Di Ci, 1981 (soprattutto pp. 136-364); G. DEL LAGO, *Dinamismi della personalità e grazia*, Leumann, (To), Elle Di Ci, 1970; A. LIEGÈ, *Adulti in Cristo*, Torino, Borla, 1964.

6.1. La maturazione cristiana implica quella umana

A questo punto sorge spontanea la domanda: che rapporto esiste tra la santità e perfezione in Cristo, raggiungibile in terra e che noi abbiamo chiamato «maturazione cristiana», e la «maturità o maturazione umana»?

Sappiamo già che non si identificano necessariamente. D'altra parte non sembra che si debbano considerare come assolutamente estranee, secondo una certa corrente teologica che si richiama alla teologia dialettica di K. Barth. Il processo di maturazione cristiana, a nostro parere, pur non identificandosi con quello della maturazione umana, lo esige, lo postula necessariamente.

Per quest'affermazione rinviamo a quanto abbiamo già detto precedentemente nel n. 2 circa la salvezza cristiana, che implica la promozione umana. Si tratta della stessa affermazione, considerata dal punto di vista del soggetto.

6.2. Non due processi, ma un unico processo esistenziale

Non si tratterebbe tuttavia di due processi paralleli che avvengono contemporaneamente; ma neppure di due processi in successione temporale. Si tratterebbe di un unico processo dal punto di vista esistenziale. Il processo di conversione, crescita e maturazione in Cristo diventerebbe «esistenzialmente» anche un processo di maturazione umana sia a livello individuale che comunitario.

Quest'affermazione esige di essere chiarita e approfondita.

Si sa che esistono molteplici teorie psico-pedagogiche sulla maturità umana, difficilmente integrabili tra loro. Non è il caso di richiamarle. Teologi e catecheti, trattando della maturazione morale della persona o della maturità di fede di un credente o di una comunità, ne hanno spesso «utilizzate» alcune, tracciando schemi e griglie per valutare la loro maturità o immaturità. Questo metodo di lavoro è stato criticato forse non senza ragione. Probabilmente è meglio seguire una strada differente.

Anzitutto va detto che il termine «maturità», considerato da un punto di vista puramente «formale», può assumere due accezioni differenti.

Esso può indicare «lo scopo finale» di un processo, il quale, una volta raggiunto tale scopo, si arresta e da quel momento può solo permanere o deteriorarsi; non può più progredire. La maturità sarebbe allora un complesso di doti, qualità, virtù, ecc. che

l'immaturo (cioè il ragazzo, l'adolescente, il giovane) dovrebbe acquisire mediante un lungo esercizio, sotto la guida di validi educatori. Una volta raggiunto lo scopo, cessa la necessità dell'educazione; l'uomo si può considerare «adulto», quindi capace di affrontare autonomamente la vita e di aiutare altri a maturare. Non sembra illegittimo pensare in questo modo. Si tratta però di una considerazione del problema della maturità piuttosto astratta, troppo ideale per trovarla normalmente verificata nella concretezza dell'esistenza quotidiana. Sembra che di questi uomini adulti, maturi, non ne esistano molti.

Esiste anche un altro modo di concepire la maturità. Invece di pensarla come una meta finale, la si potrebbe considerare come un continuo succedersi di tappe di crescita umana, ciascuna delle quali ha il suo significato e il suo valore; non solo, ma anche una sua compiutezza, anche se non definitiva.

Da questo punto di vista ogni età, anche le «prime» età, possono avere una loro maturità, una loro perfezione, che però deve essere continuamente superata, per cui il processo di crescita e maturazione dell'uomo non si arresta mai, dura tutta la vita. I termini «bambino», «giovane», «adulto» continuano ad avere il loro significato usuale; ciò che viene relativizzato è il termine «maturità». Questa non è più intesa unicamente come il punto di arrivo, al quale devono giungere i bambini, i ragazzi e i giovani, diventando biologicamente adulti, ma piuttosto come quell'equilibrio dinamico, e tuttavia stabile, di salute psichica e morale della persona, qualunque sia la sua età.

Così intesa, la maturità varia secondo le età, la struttura psichica delle persone e anche secondo le culture. Resta ancora una meta, intesa però non in senso statico ma dinamico. Non è uno «stato» fisso una volta per tutte, ma uno «stabile equilibrio dinamico» di tutte le componenti della persona, che la rendono sana psichicamente e moralmente, creativa nelle sue scelte, sempre aperta alla crescita e quindi anche al cambiamento, tutte le volte che questo è richiesto dalla realtà.

Questo duplice modo di concepire la maturità dà origine a due letture diverse del processo esistenzialmente unico della maturazione umano-cristiana.

Secondo la prima questo processo è visto in funzione di una meta utopica, anche se molto precisa dal punto di vista concettuale. È una meta astratta, lontana dalla vita reale, difficilmente rag-

giungibile dalla maggior parte delle persone a causa dei molteplici condizionamenti negativi (biologici, psichici, socio-culturali), di cui è disseminata la vita di ogni uomo.

Il secondo tipo di lettura invece intende il processo di maturazione umano-cristiana in funzione di obiettivi realistici, ciascuno dei quali è caratterizzato da quella compiutezza e perfezione che è possibile per quella data età; ha un senso compiuto, senza tuttavia rappresentare qualcosa di definitivo; è aperto a quegli ulteriori perfezionamenti, che sono richiesti dall'evolversi della vita, del divenire della cultura e dalle mutazioni della realtà.

Noi ci porremo dal punto di vista di questa seconda prospettiva, tracciando un itinerario di maturazione umano-cristiana. All'interno di questa prospettiva siamo convinti che il processo di conversione e crescita in Cristo, personale e ecclesiale, possa attuarsi in modo tale da essere, dal punto di vista esistenziale, anche un processo di maturazione umana sia a livello di persone che di comunità.

7. ITINERARIO DI MATURAZIONE UMANO-CRISTIANA

Dopo aver tentato nella prima parte del nostro discorso di chiarire il senso che si dovrebbe dare all'espressione «maturità cristiana» all'interno dei processi di conversione, in questa seconda parte invece intendiamo tracciare un itinerario di maturazione cristiana che si identifichi, dal punto di vista esistenziale, con quello di un'autentica maturazione umana. Non nel senso che le formalità «maturità umana» e «maturità cristiana» si equivalgano, ma nel senso che l'itinerario che tratteremo per la maturazione del cristiano (singolo o comunità) sia tale da implicare necessariamente anche un processo di maturazione umana, per cui dal punto di vista esistenziale colui che matura cristianamente, diviene adulto e maturo anche umanamente.

Partiremo da un'analisi della situazione in cui si trovano le comunità cristiane nel mondo Occidentale dal punto di vista della «fede», dando a questo termine, però, la vasta accezione di cui parlavamo all'inizio.

Le costatazioni che faremo costituiranno per noi altrettante linee orientative per l'elaborazione di un itinerario di conversione e di maturazione cristiana, che, mentre cerca di rispondere alle con-

crete esigenze della Chiesa, mostra in qual modo un processo di conversione e di crescita in Cristo possa essere anche un processo di autentica maturazione umana (8).

7.1. Cristiani sacramentalizzati ma non evangelizzati nè convertiti

In un paese come l'Italia (una cosa analoga, però, si può dire di quasi tutti i paesi di antica cristianità) ci troviamo di fronte ad una massa imponente di persone cristiane solo anagraficamente: battezzati nell'infanzia, comunicati e cresimati nella fanciullezza, istruiti (?) nella «religione» durante il periodo della scolarità, più o meno praticanti per quanto riguarda la partecipazione alla liturgia, vivono in una situazione esistenziale che non ha mai conosciuto una «vera conversione» al Cristo. In una parola: sono dei «sacramentalizzati», ma per nulla o insufficientemente evangelizzati e convertiti.

Le cause di questa situazione sono molte, e non è possibile in questa sede richiamarle tutte, anche solo brevemente. Ci limiteremo unicamente a qualche schematico cenno di alcune e ad indicare qualche linea di soluzione.

7.1.1. Mancanza di una vera iniziazione cristiana dei giovani e degli adulti

La generalizzazione indiscriminata del battesimo dei bambini di famiglie cristiane solo anagraficamente e quindi incapaci di un'autentica educazione cristiana dei loro figli; la concessione del matrimonio-sacramento a gente incredula o quasi, comunque per nulla preparata a comprenderne il valore cristiano anche nel caso in cui abbiamo una certa pratica religiosa (messa, confessione) generalmente piuttosto irregolare, sono certamente delle cause notevoli del basso livello di vita cristiana delle nostre comunità eccle-

(8) Cfr. G. GROPPPO, «Itinerario di maturazione cristiana», in: *I laici nella Chiesa*. XXXI-XXXII Corso di Apostolato Ascetico (Sestri Levante - Genova, Opera Madonnina del Grappa, 1984-1985), pp. 199-218; ID., «Il catecumenato come pedagogia della fede. 1. Aspetti storici, 2. Aspetti pastorali», in: *La nostra chiesa locale*. Atti della VI Settimana Pastorale Diocesana di Caltanissetta (Caltanissetta, Ufficio Pastorale Diocesano, 1984), pp. 70-89; 90-108; 111-116; ID., «Evangelizzazione e educazione», in VECCHI - PRELLEZO (edd.), *Progetto educativo pastorale...*, pp. 38-49; R. TONELLI, *Un itinerario di educazione dei giovani alla fede*, in «Note di Pastorale giovanile», 18 (1984) n. 8, 5)-88; Y. RAGUIN, *Maître et disciple*. La direction spirituelle, Paris, Desclée de B., 1984.

siali, ma sono soprattutto il segno evidente della mancanza di una vera «iniziazione cristiana» dei giovani e degli adulti, che li prepara a fare quell'opzione globale di fede, che costituisce il cuore della conversione.

7.1.2. Mancanza o insufficienza di una catechesi adeguata agli adulti

Le comunità cristiane dirigono ancora la maggior parte dei loro sforzi verso la catechesi e la sacramentalizzazione delle prime età (fanciulli e preadolescenti), mentre mancano di strutture adeguate per una vera evangelizzazione e catechesi dei giovani e degli adulti.

Le vecchie strutture escogitate a questo scopo dopo il Concilio di Trento (le catechesi domenicali ai vesperi nelle chiese parrocchiali; l'omelia durante la Messa; la predicazione quaresimale; le cosiddette «missioni al popolo», ecc.) sono ormai o scomparse completamente oppure sono diventate assolutamente inefficienti di fronte ai processi di scristianizzazione e secolarizzazione, messi in opera nella nostra società postindustriale delle forze egemoni di una cultura, consumista e puramente orizzontalista, che i mass-media stanno veicolando e diffondendo su scala mondiale.

7.1.3. Insufficienze della parrocchia-istituzione di tipo tradizionale

La struttura delle parrocchie attuali dell'Italia ha «subito» (uso questo termine intenzionalmente) un certo rinnovamento in seguito alle iniziative partite dal Conc. Vaticano II e adattate alla situazione italiana della CEI. Tuttavia queste «comunità cristiane», sulle quali grava ancora tutta l'eredità di un passato, bello e brutto insieme, di cristianità, non sono ancora comunità ecclesiali ideali, anche se hanno fatto progressi notevoli nel campo dell'evangelizzazione e della catechesi.

Se volessimo tracciarne una tipologia, necessariamente molto sommaria, potremmo rappresentarcele secondo questo schema:

— Sembra che in ogni parrocchia ci sia di fatto un gruppo ristretto, che potremmo chiamare «nucleo portante», costituito dal presbiterio (parroco, viceparroco, ecc.); dalle comunità religiose maschili e femminili; dal gruppo dei «catechisti» e dai differenti gruppi e movimenti ecclesiali, presenti nella parrocchia.

— Una seconda categoria di persone, assai più numerosa della prima, è quella dei «fedeli domenicali»: vengono alla messa, molti

ora fanno la Comunione, ma non vanno oltre; praticamente non fanno alcun altro servizio all'interno della comunità parrocchiale (all'infuori di metter mano al portafoglio e fare qualche offerta!).

— Esiste pure una terza fascia o categoria di parrocchiani, costituita dai «fedeli delle grandi occasioni»: sono quelli che vengono in occasione del Battesimo, della Cresima, della Prima Comunione di figli loro o di parenti e amici o in occasione di matrimoni e funerali.

— E infine ci sono i «lontani», cioè abitanti nel territorio della parrocchia, generalmente sacramentalizzati da bambini o da giovani ma ormai non più praticanti, anzi spesse volte ostili.

Quello che abbiamo chiamato il «gruppo portante», che dovrebbe essere il cuore della comunità ecclesiale, spesse volte è diviso da rivalità reciproche; non offre al resto della parrocchia un'autentica testimonianza di vita cristiana; ma, quello che è più grave, non tutte le persone che lo compongono si impegnano seriamente in un processo di conversione e di maturazione umano-cristiana.

Per conseguenza le parrocchie tradizionali spesso hanno una scarsa capacità a mettere in opera un'autentica azione evangelizzatrice all'interno del loro stesso territorio soprattutto tra i «fedeli delle grandi occasioni» e tra i «lontani»; inoltre, col solo ausilio delle strutture tradizionali, non sono in grado di innescare veri processi di conversione e di maturazione umano-cristiana.

7.1.4. Necessità di vere comunità ecclesiali

Di qui la necessità di creare all'interno delle parrocchie tradizionali nuove e autentiche comunità ecclesiali, però non in contrasto con la parrocchia nè in lotta tra loro; comunità che si accettino reciprocamente come frutti diversi dell'azione dello Spirito Santo nella Chiesa; comunità dalle dimensioni ridotte, però dotate di forte carica missionaria e tali da aiutare i loro membri a maturare umanamente e cristianamente.

È indispensabile che i membri di queste nuove comunità (le quali per essere veramente «ecclesiali» devono vivere in comunione con la parrocchia, la diocesi e la Chiesa universale) condividono pienamente alcune idee fondamentali, ispiratrici di tutta la loro prassi pastorale:

— che senza conversione non esiste nè vera vita cristiana nè vera

comunità ecclesiale, anche al di dentro di un solido apparato canonico con pratiche liturgico-sacramentali;

— che tra la conversione iniziale e la piena partecipazione alla vita integrale della Chiesa (in particolare a quella liturgica) è necessario un periodo più o meno lungo di maturazione dell'opzione di fede iniziale:

— e infine che la conversione cristiana è un processo, che suppone un itinerario con tappe obbligate, dove le strutture psicologiche dell'uomo, i condizionamenti socio-culturali e l'azione dello Spirito Santo operano in una sinergia misteriosa, in funzione di una maturazione umano-cristiana, il cui compimento definitivo si avrà solo alla parusia.

Nelle riflessioni che seguono vorremmo, commentando alcune di queste convinzioni che dovrebbero animare la nuove comunità ecclesiali, indicare brevemente le componenti fondamentali di un itinerario di maturazione umano-cristiana.

7.2. Le componenti personali della maturazione umano-cristiana

Le componenti di un processo di maturazione umano-cristiana sono i di natura individuale, in quanto riguardano la maturazione della persona singola, oppure di natura sociale, perchè condizionano la crescita e la maturazione della comunità e la sua capacità formativo-educativa. Tutte insieme poi (sono infatti strettamente interdipendenti) costituiscono le condizioni necessarie per l'instaurazione di un processo autentico di conversione e maturazione umano-cristiana.

7.2.1. Opzione globale di fede e progetto di vita

Elemento fondante e centrale nello stesso tempo dell'esperienza di fede cristiana è la conversione, che è l'insieme dono di Dio (grazia) e gesto libero e responsabile dell'uomo. Il dono di Dio, però, si inserisce nell'uomo secondo il modulo umano: Dio chiede all'uomo solo chò che questi gli può dare. Di tutto questo abbiamo già parlato ampiamente nella prima parte. Dobbiamo fare ora una riflessione ulteriore.

Si deve tener presente che l'opzione globale di fede con cui ci si converte al Cristo nella Chiesa, a causa del suo carattere radicale e totalizzante, viene ad essere di fatto un vero «progetto di vita» ed ha la funzione di unificare tutta la personalità. Naturalmente que-

sto si realizza in modo diverso nelle varie età e secondo le diverse possibilità di libertà della persona, essendo differenti la valenza di libertà e responsabilità, di presa di coscienza e di realismo nel ragazzo, nell'adolescente, nel giovane e nell'adulto. Tuttavia la funzione unificante delle varie componenti della personalità, messa in opera da un'autentica opzione globale di fede anche nelle prime età, è innegabile e tale da renderla sempre equivalente ad un progetto di vita.

Proprio per questa sua funzione, l'opzione globale di fede possiede una valenza educativa, nel senso che può contribuire efficacemente alla formazione della personalità. Cerchiamo di approfondire quest'aspetto.

Un'azione pastorale della comunità cristiana, che proponendo e testimoniando il messaggio di Cristo sia alla generazione in crescita che agli adulti, li aiuti a rispondere al dono del Padre in Cristo e a convertirsi, facendo un'opzione globale di fede, oltre ad avere sempre una certa valenza educativa, potrebbe diventare anche un autentico processo di maturazione umana, purchè si adempino determinate condizioni.

L'uomo, giovane o adulto che sia, il quale, rispondendo positivamente all'attrazione del Padre (Giov. 6,44) e al dono dello Spirito, si converte facendo un'opzione globale di fede, realizza certamente un'unificazione della sua personalità attorno al nuovo progetto di vita, ma questo avviene normalmente in una situazione di grave conflittualità.

Questo nuovo progetto di vita (nuovo modo di vedere il mondo, l'uomo; nuovo quadro di valori, ecc.), incluso nella sua scelta di fede, provoca generalmente nel convertito un profondo sconvolgimento sul piano del pensiero e dell'azione, esigendo nuovi modi di vedere la realtà e nuovi comportamenti. Si crea in lui una situazione conflittuale tra ciò che era prima («l'uomo vecchio» di cui parla S. Paolo) e ciò che è diventato ora («l'uomo nuovo») convertendosi.

È una situazione che va superata, ma non a spese dell'umano. Un progetto di vita cristiano, cioè un impegno di imitazione e di sequela di Cristo, una decisione per la santità, che siano di tipo disumanizzante, sarebbero la cosa peggiore che, oggi, potrebbe fare un cristiano, un convertito. Possono avere come conseguenze una mistificazione degli autentici imperativi etici e della «radicalità» (cfr. discorso della montagna, Mt. 5-7) del Vangelo; ma anche

un'involuzione della personalità; possono addirittura - e non raramente - originare personalità nevrotiche oltre che immature.

Questa situazione di conflittualità tra «l'uomo vecchio» e «l'uomo nuovo», realizzatasi nel convertito, deve quindi essere superata nell'accettazione sincera delle aspirazioni autenticamente umane del nostro tempo, nel rispetto di quei valori umani che l'umanità di tutti i tempi ha sempre stimato come mete dello sforzo etico della persona.

Rispetto però non significa accettazione acritica. È indispensabile infatti che il convertito, nell'orizzonte della saggezza che gli proviene dal messaggio di Cristo (cioè dal Vangelo), operi gradualmente una scelta sempre più chiara e decisa tra le aspirazioni, i desideri e le speranze che aveva fino allora coltivato; ricostruisca in modo organico l'immagine di sé, del mondo, di Dio; riformuli il suo progetto di vita, nel quale trovino posto organicamente, secondo una gerarchia oggettiva, le aspirazioni e i valori autenticamente umani.

Cristo, che è il centro della sua fede, non entrerà certamente in concorrenza con l'umano, proprio perchè è Lui il modello perfetto di ogni umanità; ma neppure si limiterà a coabitare passivamente coi valori e le speranze dell'uomo; sarà invece il determinante definitivo della loro importanza e della loro validità nella vita, costituendone il significato ultimo.

Come si vede, la fede del convertito (intesa nel significato ampio di cui abbiamo parlato all'inizio) viene ad avere, per quanto riguarda il mondo dell'umano, una duplice funzione:

— anzitutto critica, perchè lo mette interamente e radicalmente in questione alla luce del Vangelo;

— ma anche integratrice, perchè lo promuove verso mete nuove ed inattese, verso i vertici dell'eticità, promettendogli anche una inimmaginabile comunione con Dio e con i fratelli in quel mondo definitivo, che per il cristiano non è semplice utopia, ma realtà, anche se solo sperata, perchè ha già avuto inizio con la risurrezione di Cristo.

Mediante questa duplice funzione della fede, il convertito, mentre matura come cristiano, cioè cresce in «santità», cresce e matura pure come uomo. La conversione, quando è autentica e non disumanizzante, è, dal punto di vista esistenziale anche una vera maturazione dell'uomo.

7.2.2. Dal progetto di vita ai dinamismi permanenti della vita cristiana

Dicevamo precedentemente che la conversione è un processo, alla cui origine sta il dono di Dio, la grazia, e che consiste essenzialmente in una accettazione incondizionata di questo dono, che si traduce in sequela e imitazione di Cristo, nel crescere in Lui, coscienti però che la perfezione di questo processo si avrà soltanto nel mondo definitivo della resurrezione. Convertirsi significa iniziare un cammino di fede, speranza e amore-agape, mediante il quale il convertito si sforza di tradurre nella concretezza esistenziale della sua vita gli impegni che nascono dalla sua scelta radicale e totalizzante.

Anche quando l'opzione globale di fede si è trasformata gradualmente in progetto cristiano di vita, nel quale siano state assunte organicamente le aspirazioni e i valori autenticamente umani, presenti nell'esperienza di vita della persona, non per questo si è già arrivati a colmare il vuoto che esiste tra ciò che si vuole essere (la nuova creatura in Cristo) e ciò che di fatto si è ancora; tra la mentalità di fede che si vorrebbe possedere e il modo di pensare e giudicare, che si aveva prima; tra la condotta ideale che ci si propone e quella effettiva, messa in opera nel grigiore della quotidianità.

È chiaro: l'itinerario di maturazione cristiana implica ancora un lungo e faticoso lavoro di acquisizione di quelle strutture dinamiche o disposizioni permanenti, che orientano il cristianesimo a valutare e ad agire costantemente con una certa facilità e soddisfazione, senza grossi dissidi e conflitti interiori, senza ansie eccessive, secondo gli obiettivi, remoti o prossimi, contenuti nel progetto di vita, ispirato alla fede. Si tratta di quello che può essere detto: «apprendistato della vita cristiana». Nella Chiesa dei primi secoli questo avveniva in forma sistematica e massiccia, durante i tre lunghi anni del «catecumenato», ma continuava poi lungo tutta la vita del cristiano. Nei secoli seguenti continuò ad esistere soprattutto nell'ambito delle istituzioni «religiose» (monasteri, conventi, confraternite, ecc.). Oggi sta riprendendo in forme diverse, sia pure in modo ancora germinale e con molte incertezze, anche nell'ambito del laicato cristiano. Purtroppo non possiamo dilungarci maggiormente sull'argomento.

Queste strutture dinamiche cristiane erano chiamate in passato con un nome che l'uso ha profondamente deteriorato: virtù. Doni germinali dello Spirito Santo come la conversione (si parla di «vir-

tù infuse»), esse crescono però e diventano veramente efficienti (rendono «in forma»), attraverso la risposta positiva dell'uomo, cioè mediante lo sforzo quotidiano che impegna tutte le risorse umane (ragione, cuore, sensibilità, ecc.), alla luce di quanto ci insegna non solo l'esperienza ascetica del passato, ma anche la moderna pedagogia.

Si tratta di acquisire, con i medoti che un'accorta pedagogia sta sempre più perfezionando, tutta una serie di strutture dinamiche che gli antichi riassumevano nelle quattro virtù cardinali: prudenza, giustizia, forza e temperanza. Oggi si parla di stabile sicurezza emotiva; di equilibrio e sereno dominio della propria sensibilità; di sano realismo; di vivo senso dell'umorismo contro ogni rigidità fanatica; di moderazione nel possesso; di signorilità nel tratto; di decisione e sicurezza nell'azione; di proattività; di amore oblativo; di capacità di ascolto, di dialogo, di comunicazione e collaborazione; di disponibilità verso gli altri; di accettazione e rispetto delle persone, di senso della giustizia; ecc. Tutto questo naturalmente per essere in grado di vivere da persone sempre più mature il nostro processo di conversione.

Nelle riflessioni precedenti abbiamo usato l'espressione «imitazione di Cristo» per indicare l'obiettivo del processo di conversione. Non vorremmo essere fraintesi.

Con questa terminologia o con altra equivalente non si vuole in alcun modo significare che la meta della crescita cristiana consista nell'assimilazione di un modello prefabbricato e preesistente di perfezione cristiana o di maturità umano-cristiana. In altri termini, questa meta non sta nel ricopiare un tipo ideale di cristiano, che è pur sempre frutto dell'incarnarsi dell'esperienza di fede in una determinata cultura; ma neppure nell'integrare il convertito in un sistema politico-religioso, munito dell'etichetta cristiana.

Proprio perchè concepiamo il processo di conversione come un processo che è, dal punto di vista esistenziale, anche un vero processo educativo di maturazione umana, riteniamo che nel suo obiettivo fondamentale (che è la crescita in Cristo o la santità) sia necessariamente inclusa anche la graduale acquisizione di quella complessa struttura dinamica, che potremmo chiamare biblicamente «libertà cristiana» e che oggi spesso vien qualificata come «creatività». Corrisponderebbe alla «prudencia» della teologia morale di S. Tommaso d'Aquino.

Frutto di esperienza personale e collettiva, quest'ultima cristal-

lizzata nella storia, la «creatività cristiana» è fatta di intuitività in ordine alla prassi; di docilità al reale; di sagacia e duttile discorsività; di previdenza, circospezione e cauto controllo, ma anche di equilibrato e realistico senso del rischio. La sua acquisizione è strettamente connessa con l'acquisizione di tutte le altre strutture dinamiche, di cui abbiamo parlato sopra.

Tra la creatività cristiana e le altre strutture dinamiche della personalità esiste una profonda interdipendenza. È il risultato di un lavoro e di uno sforzo che durerà, sia pure in modo diverso, tutta la vita. Essa ha lo scopo di abilitare progressivamente il convertito a inventare, nelle concrete circostanze della vita, quelle condotte e quegli atteggiamenti, a prendere quelle decisioni che realizzeranno effettivamente il suo progetto di vita cristiano.

7.3. Componenti comunitarie di maturazione cristiana

Abbiamo già accennato alla necessità di vere comunità ecclesiali all'interno della parrocchia tradizionale, aventi la funzione di creare l'ambiente adatto per l'attuazione del processo di conversione e crescita cristiana. È giunto ora il momento di chiederci quali sono le condizioni perchè queste comunità possano realizzare i compiti per cui sono postulate.

Crediamo di potere ridurre tali condizioni a due: 1) devono essere comunità «a misura d'uomo», animate da una forte tensione evangelizzatrice, non disgiunta però da un autentico sforzo di promozione umana; 2) devono essere comunità caratterizzate dal «dialogo», inteso come atteggiamento, comunicazione e collaborazione.

7.3.1. L'impegno dell'evangelizzazione e della promozione umana in comunità a misura d'uomo

Perchè il processo di maturazione umano-cristiana del convertito possa realizzarsi, deve avvenire all'interno di gruppi o piccole comunità ecclesiali, promosse o, se già esistono, accettate dalla parrocchia.

Devono essere anzitutto piccole comunità o gruppi, nelle quali l'elemento «comunione» tra i membri sia reale ed evidente. Non devono tuttavia in nessun modo diventare una specie di «ghetti» o di circoli chiusi; al contrario devono essere aperti e in piena armonia con gli altri gruppi e con l'intera parrocchia.

Si esige in secondo luogo la presenza in queste piccole comunità di un certo numero di persone che abbiano già fatto un cammino di maturazione della loro esperienza di fede e siano impegnate in un'azione di testimonianza evangelizzatrice e di promozione umana. Sono appunto queste persone coloro che con la loro «autorevolezza» cristiana possono donare, ai neoconvertiti, un autentico aiuto educativo, offrendo loro le condizioni di crescere in Cristo e di maturare come uomini.

In questo contesto una «direzione spirituale» rinnovata, sul tipo di quella suggerita da Y. Raguin, sembrerebbe veramente necessaria.

7.3.2. Comunità caratterizzate dal dialogo

Sembra assodato che una delle condizioni fondamentali perchè una comunità o un gruppo del tipo di quelli sopra descritti possa esercitare una funzione formativa reale sui suoi membri sia appunto «il dialogo».

Nel caso poi di neoconvertiti giovani, il dialogo, adeguatamente inteso, sembra la via più importante - se non l'unica - per una vera maturazione umano-cristiana, per evitare cioè che il giovane, mentre tende a conformarsi sempre più al Cristo, si arresti nel suo itinerario di maturazione umana, vivendo per esempio la sua fede ad uno stadio infantile, magari sotto lo specioso pretesto di un'obbedienza cieca o di un'accettazione incondizionata della prassi tradizionale.

In una comunità si ha «dialogo», quando questa modalità di rapporto interpersonale diviene «atteggiamento», «comunicazione» «collaborazione». Diciamo qualcosa di ciascuna di queste caratteristiche.

a) Il dialogo come atteggiamento

Questo atteggiamento si identifica ultimamente con l'apertura e l'accettazione della persona dell'altro e si realizza in concreto quando ci si sa mettere in contatto con lui e, di fronte ad un suo comportamento (qualunque esso sia), si è capaci di rispondergli (in modo verbale o gestuale) con franchezza e sincerità, senza tuttavia includere mai in questa risposta un giudizio (positivo o negativo che sia) sulla sua persona.

Questa capacità di dialogo come atteggiamento di fondo del

modo di comunicare con gli altri è strettamente dipendente da una di quelle strutture dinamiche che si devono acquisire per maturare umanamente, che si chiama «la sicurezza di sè», per cui ci si libera dal bisogno compulsivo di difendere la nostra persona, tentando di sminuire l'altra.

b) Il dialogo come comunicazione

È reso possibile dalla disposizione precedente. Accettando e stimando la persona dell'altro, diviene possibile «comunicare» con lui sia a livello verbale che gestuale o vitale. È possibile mettere in opera un procedimento col quale si trasmettono all'altro conoscenze, informazioni, stati emotivi, ma soprattutto si realizza con lui un vero rapporto interpersonale.

Avere la possibilità di un'autentica comunicazione umana è importantissimo in questo periodo di maturazione della propria conversione e della propria realtà personale. Mediante una tale comunicazione il neoconvertito non si sente emarginato, ma partecipa della nuova famiglia. Cresce il sentimento di appartenenza alla Chiesa, attraverso la mediazione della piccola comunità, condizione questa oggi molto importante dal punto di vista psicosociologico per poter vivere una vita di fede in un mondo sempre più secolarizzato e scristianizzato.

Solo attraverso una vera comunicazione il convertito è in grado di assimilare i contenuti del messaggio cristiano e di apprendere quei comportamenti etici, che gli permetteranno di acquisire lentamente le cosiddette «virtù cristiane».

c) Il dialogo come comunione/collaborazione

È come il corollario delle due disposizioni precedenti. Tutti i membri della comunità, accettandosi reciprocamente e potendo comunicare in profondità tra loro, sono in grado di aiutarsi reciprocamente per il raggiungimento dello scopo della loro conversione: crescere in Cristo, maturando come uomini; attuare la loro missione di evangelizzazione e di promozione umana nel mondo.

Si ha vera collaborazione, quando i rapporti umani all'interno di una comunità sono fatti di disponibilità reciproca, di capacità di modificazione dei propri stereotipi e delle proprie abitudini in favore di imprese comuni, che esigono sacrifici da parte di tutti. In una vera collaborazione tutti danno e tutti ricevono e la comu-

nità cresce come comunione effettiva anche sul piano della prassi e non solo delle parole.

8. IL PROCESSO DI MATURAZIONE UMANO-CRISTIANA E L'EDUCAZIONE

Il pluralismo culturale e la conflittualità ideologica, l'ampio processo di secolarizzazione e la tendenza sempre più accentuata del nostro tempo al consumismo e tanti altri fattori accennati sopra, tutto questo impone un ripensamento della funzione educativa della comunità cristiana nelle sue diverse componenti: famiglia, parrocchia, scuola cattolica, gruppi e associazioni giovanili, ecc.

Come prima cosa si devono avere idee chiare sulle componenti attuali dell'educazione realizzata in un orizzonte di fede, educazione che qualifichiamo come «cristiana». È quanto tenderemo di descrivere in quest'ultimo punto della nostra relazione (9).

8.1. Deve essere un'educazione attuale ed autenticamente umana

L'educazione cristiana deve essere anzitutto un'educazione attuale, cioè adatta agli uomini del nostro tempo, però secondo un progetto autenticamente umano. Conseguentemente dovrà tener conto della situazione culturale, nell'ambito della quale deve avvenire la maturazione umano-cristiana che abbiamo descritta. Conseguentemente non può limitarsi ad essere un semplice processo di inserimento in una cultura preesistente e dell'assimilazione della sua visione del mondo e dei suoi valori, come poteva avvenire in epoche passate.

Il pluralismo culturale e la conflittualità ideologica, propri del nostro tempo, hanno spinto i pedagogisti occidentali a concepire l'educazione come un processo critico di promozione umana e di liberazione dalle oppressioni, in funzione di una crescente umanizzazione delle persone singole e delle comunità. Così intesa, essa

(9) Cfr. G. GROPPPO, «Evangelizzazione ed educazione» in VECCHI-PRELLEZO (edd.), *Progetto educativo pastorale...*, pp. 38-49; E. FEIFEL, *Educazione cristiana o educazione di cristiani?*, in «Orientamenti Pedagogici», 19 (1972) 541-566; G. GROPPPO - C. NANNI, *Educazione e pedagogia oggi: novità, ambiguità, speranze*, in «Seminarium», 31 (1979), 293-31.

si differenzia da quei processi di socializzazione e inculturazione, il cui scopo si riduce ad interiorizzare i modelli di comportamento e il quadro di valori della società in cui si vive e a integrare principalmente la generazione in crescita nel sistema socio-culturale dominante.

Compiti di un'educazione così intesa sarebbero allora:

— Anzitutto lo sviluppo soprattutto nei ragazzi, negli adolescenti e nei giovani di una crescente capacità critica di fronte ai «valori» (molte volte pseudo-valori) proposti o imposti dalle forze egemoni del sistema culturale dominante. Si tratta di portarli ad un atteggiamento critico di fronte alle attese, alle aspirazioni e ai progetti di vita, che le agenzie di socializzazione e inculturazione, attraverso i mass-media, hanno fatto emergere in loro.

— Un secondo compito sarebbe quello di aiutare la generazione in crescita a costruirsi un progetto di vita autenticamente umano, e ad acquisire gli atteggiamenti e le disposizioni corrispondenti per poterlo realizzare, anche quando l'uno e gli altri siano in contrasto con il quadro dei valori, coi progetti di vita e con gli atteggiamenti, veicolati dal sistema culturale dominante.

— Infine l'educazione dovrebbe sviluppare, soprattutto negli adolescenti e nei giovani, l'aspirazione verso un mondo più umano, libero dalle molteplici oppressioni; un mondo che escluda i metodi della violenza, rispetti le persone, eviti le emarginazioni dei «poveri», ecc., orientandoli verso un impegno serio e realistico in favore di questo processo di liberazione e umanizzazione del mondo.

Si deve tener presente tuttavia che nelle prime fasi dello sviluppo (infanzia e fanciullezza), l'educazione si identifica praticamente con quei processi di inculturazione, di cui dicevamo sopra, a causa dell'impossibilità di un pensiero logico-astratto (e quindi di una capacità critica) in queste prime età. Ciò che ne salverebbe tuttavia la specificità anche in questo periodo, sarebbe la presenza di una capacità critica negli educatori e una loro autentica maturazione umana.

8.2. Deve attuarsi in un orizzonte e in un clima di fede

La nuova situazione in cui si trova l'educazione oggi, il nuovo modo di concepirla e le prospettive utopiche che suscita, tutto questo costituisce quel «segno dei tempi», che il pedagogista e l'educatore cristiani devono interpretare alla luce della Parola di Dio, confrontando questi «eventi», che sfidano la coscienza cri-

stiana, con la totalità dell'economia della salvezza, per scopirne il senso e determinare le concezioni e i comportamenti che si devono assumere di fronte ad essi.

La fede allora eserciterà nei confronti delle prassi educative e delle teorie pedagogiche contemporanee una funzione critica, stimolatrice e integratrice. La prassi educativa che ne risulterà, le teorie pedagogiche che i cristiani inventeranno, potranno dirsi cristiane, proprio perchè la fede ha offerto ad esse orizzonti di significato, motivi e impulsi sia alla criticità che alla creatività.

8.3. Deve possedere dimensioni specificamente cristiane

Siccome il processo di maturazione umano-cristiana è dal punto di vista esistenziale unico, l'educazione cristiana, dovrà possedere necessariamente anche delle componenti specificamente cristiane. Dovrà pertanto aiutare il cristiano a realizzare le finalità specificamente cristiane che costituiscono la risposta dell'uomo all'amore salvifico di Dio in Cristo, specificandole in altrettanti obiettivi concreti, che potranno variare secondo le età e le culture.

La «Dichiarazione sull'educazione» del Concilio Vaticano II elenca cinque finalità specificamente cristiane, da realizzarsi mediante l'educazione. La loro attuazione è affidata sia alla catechesi che alla pastorale giovanile nella loro dimensione educativa.

Le ricordiamo brevemente:

- I. Iniziazione al mistero della salvezza;
- II. Iniziazione alla vita liturgico-sacramentale;
- III. Apprendimento di una vita morale autenticamente cristiana;
- IV. Iniziazione all'apostolato ecclesiale;
- V. Iniziazione alla diaconia degli autentici valori umani per una società e cultura più umane.

8.4. Le leggi della gradualità, della duttilità al cambio e della crescita continua

Non mi fermo a spiegare teoricamente queste leggi, assai evidenti per se stesse. Mi limito a presentare un esempio, un'applicazione all'iniziazione liturgico-sacramentale.

Il passaggio dall'opzione globale di fede alla formulazione di un progetto cristiano di vita, che inglobi contemporaneamente anche le aspirazioni autenticamente umane del neoconvertito; così pure l'acquisizione di tutte quelle strutture dinamiche, particolarmente

della creatività, che servono per poter tradurre nella prassi il progetto di vita; questi due processi non devono essere intesi come due cose separate, ma piuttosto come le due facce di un unico itinerario, che si presenta assai faticoso, soprattutto agli inizi, ma che è necessario per la maturazione umano-cristiana del convertito.

Non dimentichiamo però che questo itinerario deve essere compiuto da persone, le quali generalmente sono già cristiane, almeno anagraficamente: hanno ricevuto il battesimo nell'infanzia e altri sacramenti nella fanciullezza; hanno avuto una certa istruzione religiosa e continuano ad avere una qualche pratica religioso-culturale. Ora si sarebbe tentati, una volta che essi hanno fatto il primo passo verso la conversione (hanno cioè abbozzato una prima opzione globale di fede), di reinserirli *subito e pienamente* nella pratica sacramentale: messa domenicale, confessione, comunione, ecc.

Siamo convinti che una tale prassi pastorale sarebbe un errore, proprio dal punto di vista di quella «pedagogia Dei», che ha sempre rispettato i ritmi lenti e faticosi del processo di conversione.

Si devono trovare altre soluzioni pastorali più adeguate, mettendo in opera appunto quella «creatività», di cui abbiamo parlato. Lo studio di tali soluzioni potrebbe essere oggetto di riflessione nei gruppi.

3.

EVANGELIZZAZIONE - CATECHESI - PASTORALE - EDUCAZIONE:

per un chiarimento dei termini e dei loro reciproci rapporti

Emilio Alberich

1. NECESSITÀ DI UN CHIARIMENTO

Nel campo dell'attività ecclesiale e salesiana, i termini «evangelizzazione», «catechesi», «pastorale» e «educazione» vengono usati spesso con significati diversi e in modo da generare possibili confusioni. Così avviene, per esempio, coi termini «evangelizzazione» e «catechesi» e col modo di intendere il loro rapporto, o - specialmente in ambito salesiano - con l'uso di espressioni, spesso interscambiabili, come «azione educativa», «azione pastorale», «servizio educativo pastorale» («servizio educativo e pastorale»), «promozione integrale», «evangelizzazione», «educazione liberatrice» ecc.

Alcune di queste espressioni appaiono legate, nella tradizione salesiana, a epoche e circostanze che vedono la preferenza di un termine sull'altro. Così, se teniamo presenti i testi delle Costituzioni e gli ultimi Capitoli Generali, osserviamo tra l'altro:

a) Prima del Concilio sono scarse le espressioni «evangelizzazione», «catechesi», «pastorale». Si parla, per indicare l'azione salesiana, piuttosto in termini di «opere di carità», «educazione», «istruzione», «formazione», «catechismo».

b) Nel Capitolo Generale 19° della Congregazione Salesiana, del 1965 (= CG19), l'azione dei salesiani viene caratterizzata come «apostolato», e soprattutto come «azione educativa», «azione pedagogica», «educazione salesiana». Del salesiano si parla soprattutto in termini di «educatore salesiano» o di «salesiano educatore».

c) Nel Capitolo Generale Speciale (CGS, 1971) la terminologia,

anche per l'influsso delle idee conciliari, si presenta molto varia: «la nostra missione apostolica», «pastorale educativa», «promozione integrale cristiana», «educazione liberatrice cristiana», «missione salvatrice salesiana», «evangelizzazione e catechesi», ecc. Ma sarà soprattutto il documento 4 del CGS, «Rinnovamento pastorale dell'azione salesiana tra i giovani» a *segnare una svolta nell'introduzione e uso del termine «pastorale»*. Là si parla dello scopo pastorale delle nostre attività (n. 344), dell'aggiornamento pastorale della comunità salesiana (n. 345), della necessità di «pastoralizzare» tutte le nostre opere (ib.), di mettere al centro «la vita è l'azione pastorale delle comunità» (n. 347), di imitare lo «stile pastorale» di Don Bosco (n. 349), dei criteri per il rinnovamento del nostro «servizio pastorale» (n. 350). In realtà - si noti - i contenuti attribuiti a questo servizio pastorale appaiono molto più «pedagogici» che «pastorali», poichè si parla soprattutto di valori, obiettivi e metodologie di carattere educativo (cf. 1 nn. 350-359). Ma i termini «educazione» e «educativo» sembrano accuratamente dimenticati, a favore del «pastorale».

d) Queste preferenze terminologiche del CGS si riflettono pure nel testo delle Costituzioni del 1972.

e) Nel Capitolo Generale 21° (CG21, 1978) si ha *l'irruzione del termine «evangelizzazione»*, soprattutto per influsso del Sinodo dei Vescovi del 1974, dedicato appunto al tema dell'evangelizzazione, e della successiva esortazione apostolica di Paolo VI «Evangelii Nuntiandi» (EN, 8.12.1975). Il principale dei documenti capitolari ha infatti per titolo: «I salesiani evangelizzatori dei giovani», e vi si dice esplicitamente che il termine «evangelizzazione» può esprimere bene l'essenza della missione salesiana: «Il CG21 [...] scopre nella missione evangelizzatrice dei giovani la fondamentale caratteristica della nostra identità» (n. 13). D'altra parte si continua a qualificare l'azione salesiana come educazione (cf nn. 14 e 15), o come azione pastorale (n. 80), o come azione educativa e pastorale insieme («sistema educativo e pastorale», «progetto pedagogico-pastorale»).

f) Le nuove Costituzioni (1984) rispecchiano l'uso di queste diverse espressioni. I salesiani sono «evangelizzatori» dei giovani e educatori della fede (art. 6); l'attività dei salesiani viene chiamata

«azione pastorale» (art. 29), «servizio educativo pastorale» (art. 31), «azione educativa pastorale» (art. 37), «servizio educativo e pastorale» (art. 38), «azione apostolica» (art. 41), «servizio pedagogico e catechistico» (art. 42).

È facile notare come, in questa varietà di espressioni, non sempre riesca facile l'identificazione o distinzione tra i termini usati. In speciale, i termini «educazione», «evangelizzazione», «catechesi» e «azione pastorale» appaiono a volte come sinonimi, a volte indicanti aspetti o dimensioni distinte dell'azione salesiana. È in questo senso che si può parlare di necessità di un chiarimento (1).

2. AMBIGUITÀ E LIMITI DEL TERMINE «PASTORALE»

Il termine «pastorale» si presenta, teologicamente e storicamente, fortemente condizionato in ordine a significare, sia l'esercizio della missione della chiesa nel mondo, sia l'identità del progetto operativo salesiano.

Difatti, *spesso si usa il termine «pastorale» con significati riduttivi, parziali, discriminanti*, come per esempio:

a) Pastorale = *azione dei «pastori» della chiesa*, o azione gestita dai pastori, con esclusione dei laici. Questa concezione, che è accompagnata spesso da una visione ecclesiologicala preconiliare, a prevalenza istituzionale e clericale, rispunta anche in qualche modo in alcuni testi capitolari:

«La *“pastorale”* è la concretizzazione operativa della missione

(1) Per un ulteriore approfondimento delle idee esposte in seguito si possono consultare: E. ALBERICH *Catechesi e prassi ecclesiale*, 2 ed. Leumann (Torino), Elle Di Ci, 1987; C. FLORISTAN - J.J. TAMAYO (edd.), *Conceptos fundamentales de pastoral*, Madrid, Cristiandad 1983; Gruppo di «Catechesi», *Una Chiesa per gli uomini. Evangelizzazione, sacramenti e promozione umana oggi*, Leumann (Torino), Elle Di Ci, 1976; Istituto di Catechetica (Facoltà di Scienze dell'Educazione) dell'Università Salesiana di Roma, *Dizionario di catechetica*, Leumann (Torino), Elle Di Ci, 1986; cf in particolare le voci: Catechesi, Educazione e catechesi, Evangelizzazione; M. MIDALI, *Teologia pastorale o pratica*, Roma, LAS, 1986; C. NANNI *L'educazione tra crisi e ricerca di senso*, Roma, LAS, 1986; R. TONELLI, *Pastorale giovanile. Dire la fede in Gesù Cristo nella vita quotidiana*, 3 ed. Roma, LAS 1982; J. VECCHI - J.M. PRELLEZO (edd.) *Progetto educativo pastorale. Elementi modulari*, Roma, LAS, 1984, in particolare gli articoli: Progetto educativo-pastorale, Educazione, Evangelizzazione e educazione, Insegnamento della religione ed evangelizzazione, Catechesi, Chiesa.

sotto la guida dei “pastori”. [...] Ne deriva necessariamente un pluralismo di “pastorali”, ossia di scelte concrete della Chiesa (universale e locale) nel triplice servizio “profetico”, “liturgico” e “di guida” della comunità. [...]

L’*“Apostolato”*, nel senso usato nel decreto AA., è più ampio della pastorale. È ogni attività cristiana vincolata con la missione salvifica della Chiesa, ma che si realizza a un livello che può stare anche più in là della coordinazione dei pastori e dell’impegno specifico della comunità ecclesiale» (CGS 30).

«Il sacerdote, in quanto ministro della Parola e dei Sacramenti e in quanto pastore, ha dei compiti propri, entro i quali si inserisce la sua funzione di insegnante. Al confratello Coadiutore, soprattutto nelle scuole di istruzione tecnica e professionale, spetta in modo speciale di dare ai giovani una visione cristiana del lavoro, (ecc.)» (CGS 381).

In questa accezione, l’azione pastorale salesiana sarebbe riservata di per sé ai sacerdoti e quindi preclusa a tutti i membri non ordinati della famiglia salesiana.

b) Pastorale = *azione prevalentemente liturgico-sacramentale*, quali la celebrazione dell’eucarestia, l’amministrazione dei sacramenti, la predicazione sacra, ecc. Questa visione, che tradisce una polarizzazione culturale e rituale nel modo di concepire la missione della chiesa, esclude praticamente dal «pastorale» ciò che non appartiene a questo ambito, come è l’attività educativa, scolastica, sportiva, ecc. (cf. CGS 365), che vi appare in qualche modo subordinata. È così che molti salesiani pensano di svolgere attività pastorale soltanto al margine del proprio lavoro ordinario, quando alla domenica vanno in parrocchia, e come cappellani di qualche comunità di suore, o in circostanze simili. In questo senso appare sprovvisto della dimensione «pastorale» ciò che sostanzialmente costituisce il lavoro specifico del salesiano: l’attività coi giovani nella scuola, nel centro giovanile, nel tempo libero, ecc.

c) Pastorale = azione che riguarda *l’ambito «spirituale» o «sovrannaturale» della formazione*, in opposizione all’attività di ordine «naturale» o di promozione umana. È una concezione, a sfondo dualistico, che emerge, per es., quando si distingue tra l’attività dei salesiani «come educatori» e «come pastori»:

«A livello personale i Salesiani esercitano il dialogo nel colloquio personale, sia come educatori (nel proporre indirizzi e consigli, dando agio ai giovani di «esprimere liberamente i loro pensieri»), sia come pastori (nel colloquio personale - anche sacramentale - sui problemi di formazione alla vita di fede, di pietà e d'impegno apostolico)» (CGS 365).

Una simile concezione dualistica traspare quando, a proposito del rinnovamento pastorale dell'azione salesiana tra i giovani, si afferma che la nostra attività ha senso «se indirizzata, organizzata e realizzata in vista dell'evangelizzazione dei giovani» (CGS 344). In questa prospettiva, l'attività promozionale ed educativa appare non soltanto distinta dall'azione pastorale, ma addirittura declassata e subordinata a quest'ultima.

d) Pastorale = *azione intra-ecclesiale*, diversa dall'attività esterna o missionaria. In questa accezione, forse meno frequente, l'azione pastorale appare rivolta a coloro che in qualche modo stanno già «dentro», in contrapposizione alle diverse forme di attività «ad extra», verso i lontani, gli indifferenti o i non credenti. In questo modo, l'azione dei salesiani, che si autodefinisce «pastorale» apparirebbe concentrata in compiti di conservazione interna, proprio nel momento in cui, nella Chiesa e nella congregazione, viene affermato il primato dell'opzione evangelizzatrice e la essenziale dimensione missionaria del nostro compito.

Da tutto ciò sembra legittimo concludere che il termine «pastorale», oltre ad avere significati notevolmente diversi, *nasconde in sé una notevole ambiguità e una certa pericolosità*, sia perchè logicamente riservato ad una parte o settore dell'azione dei cristiani, con esclusione di altri, sia perchè spesso legato ad una concezione dualistica dove il «non pastorale» (azione educativa, promozionale, ricreativa, sociale, ecc.) appare sottovalutato e persino strumentalizzato (si ricordi l'espressione di D. Bosco, che rispecchia questa mentalità dualistica propria del suo tempo: «L'istruzione religiosa è lo scopo primario, il resto è accessorio, come allenamento ai giovani per farli intervenire») (MB IX, 295).

L'esperienza dice che, effettivamente, questo uso poco accorto del termine «pastorale», caratteristico del periodo postconciliare,

ha portato spesso a contrapporre, nell'opera dei salesiani, l'attività ritenuta «pastorale» da altre mansioni non considerate tali (come l'insegnamento, l'assistenza, l'istruzione, la promozione, ecc.), a creare tensioni, a volte all'interno della stessa opera, tra «pastorali» e «insegnanti», tra «educatori» e «pastori». Sono ragioni e situazioni che spingono verso il superamento delle possibili ambiguità, nell'orizzonte rinnovato della nuova visione del compito ecclesiale dell'evangelizzazione.

3. Per un allargamento e ripensamento del «pastorale»: il primato dell'evangelizzazione

La rinnovata coscienza ecclesiale dell'ampiezza e centralità dell'evangelizzazione («la grazia e la vocazione propria della chiesa, la sua identità più profonda» EN 14), maturata soprattutto dopo il Sinodo del 1974, permette un allargamento di orizzonte sia nella concezione dell'azione ecclesiale in generale, sia nell'individuare l'identità dell'azione salesiana.

In questo contesto vanno tenute presenti alcune istanze e prospettive, ben note nell'ambito della riflessione teologica e pastorale contemporanea, che qui schematicamente evochiamo:

a) *I nuovi orizzonti della missione della chiesa nel mondo* (nuova concezione del rapporto chiesa-mondo, superamento dell'ecclesiocentrismo e del dualismo tra «spirituale» e «temporale»);

b) *La visione ampia del compito evangelizzatore* assunta nel Sinodo del 1974 e in EN:

«L'evangelizzazione, abbiamo detto, è un processo complesso e dagli elementi vari: rinnovamento dell'umanità, testimonianza, annuncio esplicito, adesione del cuore, ingresso nella comunità, accoglimento dei segni, iniziative di apostolato» (EN 24).

Possiamo dire che, nel suo senso più pieno, l'evangelizzazione è l'annuncio e la testimonianza resi al Vangelo da parte della chiesa, attraverso tutto quello che essa dice, fa ed è. E in questo senso, l'evangelizzazione concerne e attraversa tutto l'agire ecclesiale, nella misura in cui diventa effettivamente testimonianza e annuncio del Vangelo del Regno (cf EN 15).

c) *I nuovi contenuti dell'evangelizzazione*, che non appare limitata

all'annuncio esplicito di Cristo o all'azione sacramentale, ma che include anche la promozione umana, la liberazione integrale, l'azione trasformatrice per la giustizia e la pace:

«L'agire per la giustizia e il partecipare alla trasformazione del mondo ci appaiono chiaramente come dimensione costitutiva della predicazione del Vangelo, cioè della missione della chiesa per la redenzione del genere umano e la liberazione da ogni stato di cose oppressivo» (Sinodo di 1971, «La giustizia nel mondo», introd.).

d) *Il rapporto inclusivo tra evangelizzazione e educazione*, con la relativa affermazione della dignità evangelizzatrice dell'opera educativa e il superamento della concezione «strumentale» dell'educazione in ambito pastorale:

«Da parte sua la Santa Madre Chiesa, nell'adempimento del mandato ricevuto dal suo divin Fondatore, che è quello di annunziare il mistero della salvezza a tutti gli uomini e di instaurare tutto in Cristo, ha il dovere di occuparsi dell'intera vita dell'uomo, anche di quella terrena, in quanto connessa con la vocazione al cielo, e perciò ha un suo compito specifico in ordine al progresso ed allo sviluppo dell'educazione» (GE proemio).

«Per la Chiesa educare l'uomo è parte integrante della sua missione evangelizzatrice, continuando così la missione di Cristo Maestro» (Puebla 1012).

e) *La concezione della catechesi* come processo di educazione della fede all'interno dell'evangelizzazione:

«L'Esortazione Apostolica *Evangelii nuntiandi* [...] sottolineava giustamente che l'evangelizzazione [...] è una realtà ricca, complessa e dinamica, fatta di elementi, o - se si preferisce - di momenti essenziali e differenti tra loro che occorre comprendere nel loro insieme, nell'unità di un unico movimento. La catechesi è appunto uno di questi momenti - e quanto importante - di tutto il processo di evangelizzazione» (CT 18).

(2) Per una maggiore esplicitazione rimando all'opera sopra citata: *Catechesi e prassi ecclesiale*, capp. 1 e 2. Inoltre: E. ALBERICH, «La scuola cattolica come luogo di evangelizzazione», in: M. PELLERREY (ed.), *Progettare l'educazione nella Scuola Cattolica*, Roma, LAS, 1981, pp. 152-178.

4. LA MISSIONE SALESIANA COME PROGETTO EVANGELIZZATORE UNITARIO A CONTENUTO EDUCATIVO

La riflessione postconciliare della Congregazione, espressa nei Capitoli Generali e nei testi delle Costituzioni rinnovate, attesta lo sforzo per una ridefinizione della propria identità alla luce delle nuove categorie interpretative della chiesa. Sono da rilevare alcuni aspetti e momenti di questo sforzo:

a) *L'assunzione del termine «evangelizzazione»* in un progressivo allargamento di prospettiva.

Nel CGS (1971) si introduce già il termine «evangelizzazione» ma non lo si ritiene atto ad esprimere il compito dei salesiani. Difatti, al n. 61, là dove si domanda «come esprimere questa unica e complessa missione», si dice esplicitamente:

«Si potrebbe scegliere la parola “evangelizzazione”, ma il linguaggio abituale (in senso stretto) la riserva all’annuncio che “si propone di suscitare quel primo atto di fede, con cui gli uomini aderiscono alla parola di Dio” (DCG 17) e credono al Cristo».

Di conseguenza, per qualificare la missione salesiana, vengono scelte altre espressioni, quali «promozione integrale cristiana» e «educazione liberatrice cristiana». D'altra parte, nel documento 3 del CGS, «Evangelizzazione e catechesi», i termini «evangelizzazione» e «catechesi», vengono praticamente interscambiati come sinonimi, il che denota una visione parziale dell'evangelizzazione. Ed è anche in questa prospettiva che si muove il testo delle Costituzioni del 1972, dove si dice che «l'attività evangelizzatrice e catechistica è la dimensione fondamentale della nostra missione», ma come espressione della «promozione cristiana» (art. 20), da distinguere dalla «promozione umana», individuale e collettiva, (di cui negli art. 18 e 19).

Nel CG 21 (1978) invece, alla luce soprattutto di EN, si vede nell'evangelizzazione un'espressione capace di riassumere l'essenza della missione salesiana nella sua globalità:

«Il CG21 dunque, da una parte guarda ai giovani e scorge tra la loro attesa, l'appello che essi ci rivolgono, e la nostra missione una felice coincidenza; e dall'altra guarda al rinnovato impegno della Chiesa per l'evangelizzazione, e scopre nella missione evan-

gelizzatrice dei giovani la fondamentale caratteristica della nostra identità» (n. 13).

b) L'individuazione dell'*educazione come contenuto indiscutibile della missione salesiana di evangelizzare i giovani*.

Questa individuazione, chiaramente e ripetutamente affermata nel CG19 (1965), appare anche *di fatto* nel CGS (1971), che pure ha frequenti fluttuazioni di terminologia e preferisce quasi sistematicamente il «pastorale» all'«educativo». Nella realtà, però, allorchè si tratta di determinare le caratteristiche «del nostro servizio pastorale» (cf. nn. 350-359), i contenuti presentati sono prevalentemente di ordine educativo, promozionale e sociale.

Più esplicito, in questa linea, è certamente il CG21 (1978), che così si esprime all'interno del documento principale «I Salesiani evangelizzatori dei giovani»:

«Ma come evangelizzare questi giovani? [...]. Il nostro modo originale di rendere reale l'evangelizzazione è il *progetto educativo salesiano*, il “Sistema Preventivo”, ricompreso e attualizzato, con i suoi operatori, i suoi contenuti, le sue mete, il suo stile, le sue vie, nei vari ambienti in cui operiamo» (n. 14).

«Come persone e come comunità di credenti abbiamo un carisma specifico per cui ci dedichiamo all'educazione. [...] Abbiamo bisogno di configurarci a Cristo secondo lo spirito di Don Bosco perchè ci sia dato di evangelizzare come lui, educando» (n. 15).

c) *La visione profondamente unitaria* della missione salesiana.

Lo sforzo per unire, per non separare le diverse dimensioni della missione salesiana è costante nella riflessione postconciliare.

Nel CGS ci si chiede «come esprimere questa unica e complessa missione» (n. 61) e, dopo aver escluso il termine «evangelizzazione», si preferiscono le espressioni: «promozione integrale cristiana» e «educazione liberatrice cristiana».

Nel CG21 si afferma, in un primo momento, che l'unità della missione salesiana è soltanto di ordine pratico:

«Siamo coscienti che educazione e evangelizzazione sono attività distinte nel loro ordine. Sono però strettamente connesse sul piano pratico dell'esistenza» (n. 14).

Più avanti però si riconosce un'unità molto più profonda e integrata:

«Secondo l'intuizione di Don Bosco e della Congregazione, confermata anche dal Concilio Vaticano II e dal più recente Magistero Pontificio, e in particolare dalla *Evangelii Nuntiandi*, un'autentica evangelizzazione si attua entro un progetto che mira alla totale promozione dell'uomo, allo sviluppo integrale del singolo e dei gruppi.

[...] Tra evangelizzazione, liberazione, educazione esiste, quindi, una profonda unità e solidarietà» (n. 81).

Questa coscienza dell'unità di missione è stata espressa nel testo delle Costituzioni rinnovate, all'art. 31 («Educhiamo ed evangelizziamo secondo un progetto di promozione integrale dell'uomo»), superando la precedente distinzione, nel testo del 1972, tra «promozione umana» e «promozione cristiana».

5. A MODO DI CONCLUSIONE

Da tutte le considerazioni fatte possiamo ricavare alcune affermazioni conclusive e tentare qualche applicazione pratica:

a) L'azione salesiana si situa *tutta, e in tutte le sue dimensioni*, all'interno del compito salvifico della chiesa e merita perciò la qualifica di azione «evangelizzatrice» e «pastorale» (in senso non parziale):

«La vocazione salesiana ci situa nel cuore della Chiesa e ci pone interamente al servizio della sua missione.

Fedeli agli impegni che Don Bosco ci ha trasmesso siamo evangelizzatori dei giovani, specialmente dei più poveri [...].

Contribuiamo in tal modo a edificare la Chiesa come Corpo di Cristo affinché, anche per mezzo nostro, si manifesti al mondo come «sacramento universale di salvezza» (Cost. art. 6).

Tutto quindi, nell'azione salesiana, *deve diventare evangelizzazione*, e tutto va perciò ugualmente considerato come attività *pastorale*, se fatto nello spirito e col carisma di Don Bosco: scuola e catechesi, predicazione e sport, eucaristia e tempo libero, cortile e laboratorio, ecc.

Non c'è motivo quindi per opporre artificialmente, nell'azione dei salesiani, l'attività «pastorale» di alcuni e l'azione puramente «educativa» o «promozionale» di altri. In fondo, ciò che qualifica l'azione come evangelizzatrice o pastorale non è tanto l'entità in sé del lavoro che viene realizzato (predicazione o insegnamento, direzione spirituale o attività ricreativa, ecc.), ma l'intenzionalità evangelica e la qualità pedagogica dell'attività svolta, che risulta così inquadrata nel dinamismo vitale di un progetto educativo salesianamente inteso. Ed è in questa prospettiva che ha senso proporre una seria verifica della reale dimensione evangelizzatrice delle opere salesiane.

b) Il contenuto dell'azione salesiana è *fortemente unitario e coerente*: esso punta all'educazione come processo di promozione integrale dell'uomo, in senso cristiano.

Non ci deve essere posto, perciò, per *dualismi, gerarchizzazioni* indebite o *strumentalizzazioni* dell'umano verso il cristiano, del temporale verso lo spirituale, dell'educazione verso l'evangelizzazione. E neanche può avere senso relegare, in un'opera salesiana, l'evangelizzazione a certi momenti considerati più spirituali o formativi (come la scuola di religione o i momenti di preghiera e di ritiro), distinguendo questi dall'insieme dell'attività educativa, considerata quasi «neutrale». È tutta l'azione salesiana, in tutte le sue dimensioni e livelli di intervento, che deve costituire un insieme articolato e unitariamente teso verso il traguardo evangelizzatore di una autentica educazione cristiana.

In questa prospettiva, il vero problema consiste nell'individuare, per ogni tipo di attività, la sua collocazione e funzione all'interno di un progetto educativo e le condizioni che ne assicureranno qualità educativa in senso cristiano. Per esempio: come concepire un insegnamento profano (scienze, o lettere, ecc.) o l'attività sportiva in una prospettiva veramente educativa e promozionale, evitando strumentalizzazioni e sfasature falsamente «confessionali».

c) Il termine che meglio racchiude il contenuto specifico della missione salesiana è stato tradizionalmente e sembra debba continuare ad essere quello di *educazione*. È attraverso l'educazione che i salesiani svolgono il loro compito di evangelizzare i giovani. I sa-

lesiani, come Don Bosco, si devono qualificare soprattutto come *educatori*.

Altre espressioni di uso corrente per indicare l'attività salesiana, come «azione pastorale», «animazione», «comunicazione», «promozione», ecc. possono servire a sottolineare aspetti diversi dell'unica missione, ma difficilmente possono aspirare a cogliere in forma adeguata e complessiva l'identità vocazionale dei figli di Don Bosco.

4.

PASTORALE GIOVANILE - EDUCAZIONE - ANIMAZIONE

Riccardo Tonelli

1. A PARTIRE DA UNA PASTORALE GIOVANILE SALESIANA

Siamo in un tempo di pluralismo antropologico e teologico. Il nostro non è pluralismo formale, come se si usassero dei sinonimi per dire, grosso modo, le stesse cose. Siamo invece confrontati da un pluralismo di sostanza: le stesse espressioni evocano modelli concettuali molto diversi.

In un tempo di pluralismo, chi vuole attivare una comunicazione non pregiudicata deve selezionare, con una dichiarazione previa, una ipotesi di significato tra le tante che le sue espressioni sono in grado di evocare.

Chi studia il rapporto tra pastorale giovanile e educazione deve perciò, prima di tutto, ricordare il modello logico a cui si ispira e in cui si riconosce; e dare, possibilmente le ragioni di questi orientamenti.

Non possiamo però suggerire ciò in astratto, cercando una piattaforma al di sopra delle parti da cui guardare il tutto. Stimo più corretto collocarsi esplicitamente in un nodo del rapporto e da questa prospettiva verificare la pertinenza degli altri elementi.

Nel mio caso, mi interrogo sul significato dei processi educativi a partire da quello che riconosco normativo per l'azione pastorale. Altri, con lo stesso indiscutibile diritto di ricerca e di affermazione, possono valutare i processi pastorali a partire da quello che riconoscono esigenza di un corretto atto educativo.

1.1. Pastorale e teologia pastorale

La pastorale è l'azione multiforme della comunità ecclesiale, animata dallo Spirito Santo, per attuare nel tempo il progetto di

salvezza di Dio sull'uomo e sulla storia, in riferimento alle concrete situazioni di vita (1).

Nell'atto pastorale il progetto di salvezza di Dio in Gesù Cristo si fa processo in situazione attraverso l'azione multiforme della comunità ecclesiale. La teologia pastorale è la riflessione critica, in chiave teologica, sull'azione pastorale: l'atto pastorale è al centro delle preoccupazioni e l'approccio teologico è uno dei momenti interpretativi e progettuali di quest'atto.

1.2. La pastorale giovanile

La pastorale giovanile riconosce l'attuale situazione giovanile come suo luogo ermeneutico. Riguarda perciò, nell'insieme delle azioni della comunità ecclesiale, quelle che hanno come soggetto e oggetto i giovani (2).

1.3. Un modello epistemologico

L'obiettivo della pastorale giovanile (= fare la salvezza in situazione giovanile) è problema: manda deluse molte nostre attese e pone difficoltà serie, da affrontare con attenzione e competenza (3).

1.3.1. Verso la transdisciplinarietà

Questo problema è complesso perchè sono in questione molti e differenti referenti: esige un approccio multidisciplinare.

Il problema è però profondamente unitario perchè investe la radicale unità di ogni persona. La salvezza cristiana, per la cui attuazione in situazione la comunità ecclesiale opera, possiede infatti

(1) Riprendo la definizione dal mio studio *Pastorale giovanile. Dire la fede in Gesù Cristo nella vita quotidiana*, Roma, LAS, 1987, 16. Tra la bibliografia ivi citata ricordo soprattutto M. MIDALI., *Teologia pastorale o pratica. Cammino storico di una riflessione fondante e scientifica*, Roma, LAS 1985. La ricerca di Midali mostra, con larga documentazione, che attorno a questa concezione il consenso è ampio, anche se spesso gli autori sono preoccupati unicamente di definire la «teologia pastorale», mentre, nella mia prospettiva, l'accento è prima di tutto sull'atto pastorale.

(2) Rimando a R. TONELLI, *Pastorale giovanile*. Lo studio contiene una bibliografia internazionale di pastorale giovanile (229-232).

(3) Per uno sviluppo di questi temi e per il riferimento bibliografico rimando a R. TONELLI, *Pastorale giovanile* 23-30. Si veda anche R. TONELLI, *Pastorale-catechesi-educazione: specificità e rapporti*, in *I rapporti tra pastorale-catechesi-educazione e scienze relative*, Roma, LAS, 1982, 11-27.

ti una dimensione globale e totalizzante: chi agisce per la salvezza, interviene necessariamente sulla misura di tutto l'uomo e in tutta la sua storia. L'atto pastorale esige un approccio interdisciplinare, capace di favorire l'unificazione dei diversi contributi attorno al problema stesso.

L'atto che affronta unitariamente il problema tende di conseguenza verso una unificazione pratica e operativa a livello di interpretazione e di progettazione.

La pastorale giovanile, pur essendo come un nome collettivo di una pluralità di discipline, si propone con una sua specificità formale distinta. Le diverse discipline dialogano attorno all'unico problema fino a costituire un evento a carattere transdisciplinare: discipline, epistemologicamente distinte, si unificano operativamente in un unico processo, che risulta una sintesi nuova rispetto ai contributi l'hanno costruita.

1.3.2. Su tre differenti prospettive

L'approccio interdisciplinare e la tensione verso una progressiva transdisciplinarietà vengono operativamente organizzati su prospettive differenti e complementari. L'atto pastorale è, in qualche modo, la sintesi dinamica dei contributi provenienti da questi differenti approcci.

Una tradizione pastorale consolidata li raccoglie in tre: fenomenologico-critica, normativa, strategico-progettuale.

— La prospettiva fenomenologico-critica riguarda l'analisi della situazione attuale, per individuare le sfide più urgenti e mettere eventualmente sotto giudizio le realizzazioni ecclesiali insufficienti.

— La prospettiva normativa affronta la ricerca della riformulazione dell'esperienza cristiana, nelle sue dimensioni costitutive, in rapporto alle concrete situazioni in cui è chiamata a realizzarsi. La prospettiva normativa definisce una soteriologia in situazione.

— La prospettiva progettuale tende alla elaborazione di progetti e di strategie di intervento, per modificare le situazioni e consolidare gli interventi necessari.

1.4. La qualità salesiana della pastorale giovanile

Questa prospettiva è abbastanza condivisa tra studiosi e operatori di pastorale giovanile.

Le posizioni si differenziano sul modo in cui sono organizzate le tre prospettive e sulle discipline che vengono privilegiate all'interno di ciascuna di esse e nell'insieme.

Qui si colloca la qualità «salesiana» della pastorale giovanile.

2. ATTO PASTORALE E ATTO EDUCATIVO

Sono sufficienti i brevi cenni, appena offerti, sulla qualità e sulle procedure che qualificano la pastorale giovanile, per costatare come l'atto pastorale e l'atto educativo si richiamano e si ricoprono in una relazione anomala.

Essi possiedono una loro specificità, formale e sostanziale. Per questo un atto non è l'altro. L'atto pastorale tende alla attuazione esplicita della salvezza in Gesù Cristo nella Chiesa. L'atto educativo riguarda la maturazione umana della persona nella società.

Nello stesso tempo si danno però sovrapposizioni e interferenze.

Non sono originate solo da ragioni pragmatiche (sono spesso coincidenti gli agenti, gli strumenti e i destinatari); ne esistono anche di più sostanziali, dovute alla natura progettuale di questi atti per lo stretto rapporto tra maturazione umana e salvezza in Gesù Cristo. La distinzione tra atto pastorale e atto educativo non è mai totale né la sovrapposizione può risultare mai completa.

2.1. La posizione salesiana nell'attuale pluralismo

Sul rapporto tra atto pastorale e atto educativo il panorama attuale propone modelli differenziati. Sono organizzabili in una tipologia a tre posizioni: (4)

— La prospettiva tradizionale. Il modello teologico tradizionale, che per tanto tempo ha dominato il dibattito circa il rapporto tra teologia e pedagogia, propone una prospettiva di netta dipendenza: l'atto pastorale «comanda» all'atto educativo sia nelle procedure che nelle strumentazioni. Qualche esperienza attuale capovolge il rapporto. Viene affermato il primato dell'educazione sulla pastorale, o nell'affermazione della totale autonomia dell'educa-

(4) Anche per lo sviluppo di questi temi e la relativa bibliografia rimando a R. TONELLI, *Pastorale giovanile* pp. 115-122.

tivo da ogni giudizio di fede o nella affermazione di una coincidenza semplificatrice tra educazione e pastorale.

— La prospettiva dialettica. Come reazione alla eccessiva pedagogizzazione della fede e della vita cristiana, sotto la spinta della «teologia dialettica», è sorto un modello che distingue drasticamente il momento educativo da quello pastorale. Alla base di questa concezione sta l'affermata irriducibilità del mondo della fede con il mondo profano e la constatazione teologica che nella Rivelazione c'è solo un discorso soteriologico, estraneo ad ogni interesse educativo.

— La prospettiva incarnazionistica, ricordando invece le modalità storiche mediante le quali Dio ha voluto realizzare la Rivelazione, sottolinea la convergenza e complementarità tra atto pastorale e atto educativo, senza misconoscere la «distanza» (5).

La Parola di Dio, offerta dalla Rivelazione, assume una sua speciale visibilità umana, per farsi conoscere, per rendersi vicina e accessibile all'uomo, in vista della fede. C'è quindi un aspetto della Rivelazione, inseparabile da quello trascendente, che è alla portata delle capacità di apprendimento dell'uomo. Esiste, in altre parole, un visibile, rivelatore dell'invisibile, un contenente veicolo al contenuto, un significante che conduce al significato.

In questa prospettiva è facile riconoscere nell'educazione un contributo irrinunciabile anche per l'educazione alla fede: il visibile è il luogo di presenza del mistero e via privilegiata per accedervi.

2.2. L'atto educativo come momento privilegiato dell'azione pastorale con i giovani

Tra queste diverse posizioni, l'attuale sensibilità pastorale della Congregazione privilegia la prospettiva incarnazionistica. Lo richiamano spesso i documenti recenti. (6).

Da questa scelta trova motivazione il rapporto privilegiato tra pastorale giovanile e azione educativa.

Il riconoscimento di una educabilità indiretta della fede porta al

(5) Ho studiato la funzione del riferimento al «criterio dell'Incarnazione» nella pastorale giovanile e, specialmente, nella prospettiva dei problemi che siamo dibattendo, in *Pastorale giovanile*, pp. 99-115.

(6) Cito solo, per i rimandi espliciti e pertinenti, *Comunità salesiana nel territorio. Presenza e missione*, a cura del Dicastero pastorale giovanile (Roma, 1986).

riconoscimento della importanza strategica di ogni mediazione educativa e culturale:

- sul piano del modello antropologico
- sul piano delle strategie generali
- sul piano delle strumentazioni concrete.

2.3. La «distanza» tra pastorale e educazione

Pur riconoscendo la reciproca implicanza e il forte peso dell'educativo sul pastorale, in ordine all'obiettivo specifico della pastorale giovanile, è importante sottolineare anche la «distinzione» e una certa «distanza».

Il problema è serio e va meditato attentamente. Ricordo alcune preoccupazioni convergenti.

Prima di tutto è indispensabile affermare che non si dà atto educativo diretto e immediato in rapporto alla esperienza di fede.

La fede si sviluppa sul piano misterioso del dialogo tra Dio e ogni uomo. Questo spazio di vita sfugge ad ogni tentativo di intervento dell'uomo. In esso va riconosciuta la priorità dell'iniziativa di Dio.

La risposta dell'uomo consiste nell'obbedienza accogliente.

Questa immediatezza e radicalità viene servita, sostenuta, condizionata dagli interventi, formalmente educativi, che hanno la funzione di attivare il dialogo salvifico e di predisporre l'accoglienza.

Questi interventi si pongono dalla parte del «segno». Sono orientati a rendere il segno sempre più significativo rispetto alle attese del soggetto e spingono a verificare le attese personali per sintonizzarle con l'offerta della fede e della salvezza.

Questo è l'ambito in cui pastorale e educazione coincidono operativamente.

Gli interventi educativi hanno quindi una funzione molto importante nella educazione della fede. Senza di essi non si realizza, in situazione, il processo di salvezza.

Si collocano quindi sul piano delle modalità concrete e quotidiane in cui si sviluppa il dialogo salvifico.

Lo stesso gesto nella salvezza può essere contemporaneamente compreso come tutto nel mistero di Dio e tutto frutto di interventi educativi.

Certo, le due modalità non sono sullo stesso piano nè possono essere considerate «alla pari».

Bisogna riconoscere, in una fede confessante, la priorità dell'intervento divino anche nell'ambito educativo, più direttamente manipolabile dall'uomo e dalla sua cultura.

La fede dunque riconosce la grandezza dell'educazione: il fatto cioè che liberando la capacità dell'uomo e rendendo trasparenti i segni della salvezza, libera e sostiene la sua capacità di risposta responsabile e matura a Dio.

Ma la fede riconosce che anche l'educazione rimane, come tutti i fatti umani, sotto il segno del peccato. La fede dunque deve esprimere un giudizio sull'educazione dell'uomo in genere e, in particolare, sul modello educativo umano che può essere utilizzato nel proporre la fede alle nuove generazioni.

Questo, in fondo, non è attentato al dovere di rispettare l'autonomia dei fatti umani.

Significa invece che l'approccio educativo e comunicativo è giudicato dall'evento al cui servizio si pone.

Nel nostro caso comporta la constatazione che questo approccio, anche se è legato ad esigenze tecniche, avviene sempre nel mistero di una potenza di salvezza che tutto avvolge: la grazia salvifica possiede una sua rilevanza educativa, certa e intensa anche se non è misurabile attraverso gli approcci delle scienze dell'educazione (7).

3. UNA SENSIBILITÀ NUOVA: L'ANIMAZIONE

Assistiamo oggi, in Congregazione, ad un fatto nuovo: la scoperta dell'animazione, come modello globale di relazione educativa e comunicativa, espressa in concrete strategie operative, e la sua progressiva «interferenza» con i processi tipici dell'azione pastorale (8).

Su questa esperienza rimbalzano i problemi tradizionali del rapporto tra pastorale e educazione. E ne sorgono di nuovi, evocati da una formula il cui spessore non è sempre chiaro e pacifico.

(7) È sempre importante il riferimento a C. BISSOLI, *Bibbia e educazione. Contributo storico-critico ad una teologia dell'educazione*, Roma, LAS, 1981.

(8) Si veda, per esempio, *L'animatore salesiano nel gruppo giovanile*, a cura del Dicastero pastorale giovanile SDB e del Centro internazionale pastorale giovanile FMA (Roma 1987).

3.1. Differenti definizioni di animazione

Sono molte e diversificate le definizioni correnti di animazione (9).

Ne ricordo alcune tra le più diffuse.

— Nel contesto educativo è abbastanza facile pensare all'animazione come all'insieme di quelle attività ludiche ed espressive attraverso le quali si stimola la creatività dei giovani.

— Un'altra diffusa concezione di animazione la colloca tra le attività utili ad aiutare la gente a superare la noia e l'angoscia del tempo libero.

— Una visione più matura di animazione la raccorda con i processi tipici dei gruppi primari. Si tratta, in questo modello, di un adattamento ai vari tipi di gruppi formativi delle tecniche e dei procedimenti, derivati dalla terapia e dai laboratori di gruppo, finalizzati a favorire i processi di apprendimento, di presa di coscienza, di promozione dei loro membri.

— Una variante di questo modello è data dal riferimento esplicito dal territorio. Animazione è in questo caso intervento sul territorio per assicurare e consolidare le condizioni che lo restituiscono alla libertà e alla responsabilità di ogni persona (10).

3.2. Animazione come qualità dell'educazione

L'uso diffuso nei nostri ambienti ha ritagliato una comprensione operativa di animazione che prende le distanze dalle accezioni più comuni e riporta il concetto direttamente nell'ambito formalmente educativo: animazione è uno stile di educazione. Per questo viene utilizzata come «nome concreto» dell'educazione (sul piano dell'orizzonte culturale e delle strategie operative) (11).

L'animazione è un originale stile educativo che ha lo scopo di

(9) M. POLLO, *L'animazione culturale dei giovani. Una proposta educativa*, Leumann, LDC, 1986, pp. 5-11, apre il suo studio con una rassegna di differenti definizioni di animazione. Sono debitore a lui di questa pagina.

(10) Questo è sicuramente un aspetto importante, che una visione più culturale di animazione rischia di dimenticare. Si vedano i preziosi contributi offerti dalla rivista *Animazione sociale* e i suoi «quaderni». Tra questi raccomando *Animazione - prevenzione - volontariato - protezione civile*, Milano 1984.

(11) Va ricordato, come documento concreto, il lavoro originale condotto dalla rivista *Note di pastorale giovanile* (per l'Italia) e *Misión Joven* (per la Spagna). Da questa ricerca, spesso condivisa e confrontata, è nata la collana «Animazione dei gruppi giovanili» a cura del *Centro salesiano pastorale giovanile* (edita dalla LDC) e *Optar por la animación. Temas para una escuela de animadores*, Madrid 1987.

maturare le persone e le istituzioni, attivando un processo critico di promozione liberatrice ⁽¹²⁾. Esso si realizza al di dentro dei processi di socializzazione. Mira a favorire la crescita attraverso interventi condivisi da tutti i protagonisti e protesi al raggiungimento di finalità concordate.

Per la sua funzione critica si qualifica come stimolo alla responsabilizzazione.

Questo impegno avviene soprattutto attraverso la progressiva restituzione ad ogni persona di un protagonismo responsabile. La persona è così sollecitata a scoprire le sue aspirazioni più autentiche e maturanti e a realizzarle con creatività, nel confronto interpellante con le libertà e le attese degli altri uomini e nel realismo delle diverse mediazioni istituzionali.

4. ANIMAZIONE E PASTORALE GIOVANILE

Chi ricomprende lo sviluppo della Rivelazione alla luce dell'Incarnazione, conclude sulla necessità di far dialogare educazione e educazione alla fede, almeno fino ad un certo punto.

Il confine non è di quantità ma di qualità. Infatti non c'è un primo tratto di strada percorribile in compagnia con i dinamismi antropologici, e un secondo tratto dove tutto resta affidato all'imponderabile presenza dello Spirito. Potenza di Dio e competenza umana sono invece compagni di viaggio dalla partenza all'arrivo, anche se sono interlocutori diversi, a cui va riconosciuto uno spazio operativo molto differente.

Nel porre il problema e nel prospettare una ipotesi di soluzione ho parlato sempre di «educazione» in modo generale.

Sappiamo però che non esiste una educazione in astratto. Esistono invece i concreti e diversificati modelli in cui definiamo l'educazione, sul piano pratico e in quello teorico.

L'animazione è uno di questi differenti modelli.

Può rappresentare l'orizzonte educativo in cui comprendere e realizzare in modo corretto gli interventi necessari per educare alla fede?

Qualcuno avanza anche una pretesa più impegnativa. Nell'at-

(12) Per una comprensione più ampia di queste affermazioni e per il loro sviluppo rimando a M. POLLO, *L'animazione culturale*.

tuale situazione culturale e giovanile potrebbe l'animazione costituire un contributo così privilegiato da fondare una pastorale giovanile in stile di animazione?

4.1. Il contributo dell'animazione alla pastorale giovanile

Molte esperienze risolvono la domanda teorica sulla possibilità di utilizzare l'animazione come modalità educativa della pastorale giovanile, facendo toccare con mano i frutti preziosi di una collaborazione in atto.

Dando voce a questo vissuto salesiano, raccolgo i contributi che l'animazione offre alla pastorale giovanile in tre indicazioni (13).

Così come suonano e negli orientamenti che le ispirano, sono un po' delle «scommesse»: investono oggetti importanti, da raggiungere su sentieri che non hanno l'evidenza delle dimostrazioni geometriche.

4.1.1. La scommessa sull'educazione

L'animazione si regge su una grande fiducia nei confronti dell'educazione, intesa come presenza e relazione per restituire a ciascuno protagonismo responsabile, gioia di vivere e capacità di sperare. L'animazione dà così una definizione di educazione, mentre afferma la sua forza rigeneratrice.

Sappiamo di vivere in una situazione di crisi drammatica e complessa: l'uomo è al centro di una trama di relazioni politiche, economiche, culturali che lo condizionano e spesso lo soffocano. Ci chiediamo: cosa fare per restituire all'uomo vita e responsabilità, speranza e capacità di guardare verso il futuro? Le ragioni della crisi sono molte. E richiedono interventi molteplici e articolati.

La coscienza della complessità può però spegnere ogni possibilità concreta di azione.

Scommettere sull'educazione significa, in questo contesto, riconoscere nell'educazione la via di uscita da privilegiare; significa decidere di giocare tutte le risorse in questa direzione.

Rendere l'uomo felice, restituendogli la gioia di vivere, è una piccola cosa nella mischia delle sopraffazioni, degli intrighi, degli

(13) Rimando per questa proposta conclusiva al mio contributo *Pastorale giovanile e animazione. Una collaborazione per la vita e la speranza*, Leumann, LDC, 1986.

sfruttamenti, delle violenze. Ma è cosa tanto grande che vale la pena di impegnare tutte le energie per perseguirla.

4.1.2. La «passione per la vita»

L'animazione crede profondamente alla vita. La vita è la sua passione. Si impegna a favore della vita e lotta perchè si allarghino i confini della vita contro quelli della morte, affermando la sua fiducia sulla vita e la certezza della sua vittoria.

Vita e morte sono parole troppo usate. Possono diventare frasi ad affetto, senza più un contenuto preciso.

L'animazione suggerisce anche un modo di intendere vita e morte.

Vita è dominio dell'uomo sulla realtà, creazione di una comunità fraterna, comunione filiale con Dio. Morte è il suo contrario.

Il dominio dell'uomo sulla realtà implica la liberazione dell'uomo dal potere schiavizzante delle cose per impadronirsi di tutte le potenzialità insite in esse.

Costruire vita significa perciò restituire ogni persona alla consapevolezza della propria dignità. Significa rimettere la soggettività personale al centro dell'esistenza, contro ogni forma di alienazione e spossessamento. Comporta di conseguenza un rapporto nuovo con se stesso e con la realtà, per fare di ogni uomo il signore della sua vita e delle cose che la riempiono e la circondano.

Questo obiettivo richiede però un impegno fattivo, giocato in una speranza operosa, perchè tutti siano restituiti alla piena soggettività. Lavorare per la vita significa di conseguenza lavorare perchè veramente ogni uomo si riappropri di questa consapevolezza e perchè il gioco dell'esistenza sia realizzato dentro strutture che consentano efficacemente a tutti di essere «signori».

La creazione di una comunità fraterna tra tutti gli uomini esige che scompaiano dal mondo gli atteggiamenti, i rapporti e le strutture non fraterne, per crearne altre chi siano espressioni e sostegno della fraternità.

L'animazione vuole inoltre favorire anche l'incontro con un Dio personale, nel nome della verità dell'uomo che intende servire e ricostruire. Chi vive in Dio è nella vita; chi lo ignora, chi lo teme, chi lo pensa un tiranno bizzarro, è nella morte. L'animazione riconosce la costitutiva apertura dell'uomo alla trascendenza e incoraggia la saturazione di questa invocazione radicale nella comunione filiale con Dio. Per questo si impegna a sradicare ogni for-

ma di paura e di irresponsabilità nei suoi confronti e ogni tipo di idolatria: solo in questo spazio liberato è possibile poi far crescere adeguati rapporti affettivi e operativi.

4.1.3. L'autorevolezza educativa

Passione per la vita e scommessa sull'educazione sembrano, a prima vista, due riferimenti contraddittori. E lo sono, se li pensiamo nella logica che dominava il campo educativo e pastorale fino a pochi anni fa, quando i modelli si distendevano nell'alternativa rigida tra la pedagogia autoritaria, finalizzata al consenso, e la pedagogia permissiva, giocata attorno alla sola creatività e spontaneità.

L'animazione ha rotto il cerchio di cui eravamo prigionieri, introducendo la possibilità di credere alla vita e alla sua capacità di autorigenerarsi, senza rinunciare alle esigenze di una relazione educativa, autorevole e propositiva. Per l'animazione l'educazione è la qualità in cui si esprime l'amore alla vita, la via privilegiata per restituirla ad ogni uomo.

Chi ama la vita vuole certamente sollecitare tutti a crescere verso una maturazione in pienezza. Non riesce ad accontentarsi in modo rassegnato dell'esistente. Rifiuta però la tentazione di cercare modelli forti, autoritari, espressi in una astratta oggettività: non possono assicurare un esito veramente a misura di responsabilità umana. Neppure però preferisce i mezzi più immediatamente efficaci, quelli che sembrano richiedere meno risorse, come è facile prospettare in tempo di crisi.

Cerca invece i frammenti di vita nuova, sparsi nel labirinto dell'esistenza personale e collettiva e propone la condivisione e la loro accoglienza incondizionata come strumento privilegiato per assicurare il cambio e la trasformazione continua.

La ragione è un'esperienza qualificante: l'uomo che l'animazione pone al centro, è l'uomo quotidiano, debole e povero, incerto e traditore, accolto e riconosciuto come già «nuovo».

L'animazione parla di «uomo nuovo» perchè costata i suoi limiti, le resistenze, le involuzioni, i tradimenti; ma legge il presente come già segnato germinalmente dal suo futuro.

Per questo crede alla vita.

La novità è un progetto: un germe donato che si fa responsabilità e fatica.

L'uomo nuovo si fa nuovo progressivamente attraverso quella

fatica di vivere in cui mette a frutto la novità che ha ricevuto per dono.

L'uomo diventa nuovo liberando la sua libertà e la sua responsabilità. Questo processo è attivato dalla presenza inquietante degli altri. La relazione interpersonale di tipo asimmetrico (quella che si risolve tra «diversi») ha la funzione di sostenere la maturazione della libertà, chiamando alla responsabilità.

Per questo l'animazione riconosce l'importanza dell'educazione come relazione comunicativa, giocata in modelli asimmetrici.

Non prevede la dissoluzione di una specifica funzione propositiva. Al contrario la riafferma ricostruendola, per dare concretezza operativa alla passione per la vita.

4.2. La pastorale giovanile a scuola dell'educazione

Il modello educativo assunto dall'animazione rappresenta una proposta ideale per realizzare le esigenze che scaturiscono dalla dimensione educabile della fede.

La fede è una risposta personale, libera e responsabile, pronunciata all'interno di un progetto dotato di una sua consistenza normativa e segnato da una precisa dimensione comunitaria. Per educare a questa decisione si richiede nello stesso tempo l'educazione alla libertà e responsabilità e la disponibilità alla solidarietà ecclesiale e alla accoglienza di progetti già dati. La libertà riconquista alla verità personale il dono in cui siamo collocati, che giudica e misura questa stessa libertà.

La decisione di fede diventa perciò tanto più libera, responsabile, matura e autentica, quanto più la persona attua in sé un processo di libertà, responsabilità, solidarietà, crescita in umanità.

L'animazione può essere considerata quindi uno stile privilegiato non solo per educare, ma anche per intervenire educativamente nell'educazione alla fede.

4.3. Educazione è il nome concreto della «promozione umana» in campo di pastorale giovanile

Facendo pastorale il salesiano riconosce la portata «salvifica» dell'educazione, la sua capacità di rigenerare veramente l'uomo e la società.

Impegnato al servizio della causa di Dio nella causa dell'uomo,

fa dell'educazione la sua passione, lo stile della sua presenza, lo strumento privilegiato della sua azione.

Attorno all'educazione organizza le sue risorse. Nel nome dell'educazione chiede ai singoli uomini e alle istituzioni pubbliche un impegno di promozione dell'uomo e di trasformazione politica e culturale.

Scegliendo di giocare la sua speranza nella educazione, sente di essere fedele al suo Signore. Con lui crede alla efficacia dei mezzi poveri per la rigenerazione personale e collettiva e crede all'uomo come principio di generazione: restituito alla gioia di vivere e al coraggio di sperare, riconciliato con se stesso, con gli altri e con Dio, può costruire nel tempo il Regno della definitività.

Questo ha valore sempre: quando il salesiano si impegna nel campo formalmente educativo e quando opera in quello specificamente pastorale.

Per questo «educa evangelizzando» e «evangelizza educando».

Sappiamo che la funzione della pastorale non può essere ristretta ai processi di educazione. Senza l'annuncio di Gesù Cristo e senza la celebrazione del suo incontro personale, l'uomo resta chiuso e intristito nella sua disperazione. Per restituirgli veramente felicità e speranza, siamo invitati ad assicurare l'incontro con il Signore Gesù, la ragione decisiva della nostra vita.

In questo senso, come ho già ricordato, l'impegno educativo non può mai esaurire tutta l'azione pastorale.

Essa richiede interventi qualificati in un orizzonte che si sporge nel mistero di Dio. Di quest'ordine sono, per esempio, liturgia e sacramenti.

La «scommessa dell'educazione» non esclude queste esigenze, ma suggerisce la modalità e l'intenzione con cui esprimere questo servizio pastorale «ulteriore».

Chi crede all'educazione sa che solo all'uomo restituito alla coscienza della sua dignità e alla passione per la sua vita, possiamo annunciare il Signore Gesù, come la risorsa risolutiva del suo desiderio di felicità e di vita, da invocare e incontrare nella verità e nella profondità della sua esistenza umana.

L'uomo, spossessato della sua responsabilità, piegato sotto il peso della disperazione o distrutto nell'oppressione, non può trovare nel Signore Gesù un principio di rassegnazione. Chi lo fa, tradisce la profezia del vangelo e pone il Dio della vita come concorrente spietato e geloso della fame di vita.

Se questa è l'intenzione, il modo con cui viene realizzata l'evangelizzazione ne risulta necessariamente condizionato.

L'evangelo viene annunciato in tutta la sua radicalità e forza interpellante, perchè offrirlo per la vita non significa di certo deprivarlo della sua verità. L'annuncio mette però l'uomo al centro, lo vuole protagonista anche quando gli sollecita l'obbedienza accogliente di un dono. Le esigenze della gradualità, della progressività, il rispetto della soggettività anche nella sua elaborazione, rappresentano i criteri obbligati su cui misurare il servizio pastorale.

**IV. NUOVE DOMANDE
E URGENZE
NEL CONTESTO
SOCIO-CULTURALE**

1.

GIOVANI, NON PIÙ CRISTIANI E LONTANI

August Brecheisen

1. OSSERVAZIONI PRELIMINARI

Le affermazioni che verranno fatte si riferiscono all'ambito di attività della Ispettorica Germania-Sud (Giovani Lavoratori, studenti, giovani in situazioni problematiche, pastorale vocazionale, formazione giovanile, pastorale giovanile parrocchiale).

Inoltre vi sono riflessioni emerse dall'esperienza di collaborazione in gruppi di studio e di lavoro a livello statale ed ecclesiale suddivisi secondo le seguenti competenze: Lavoro coi giovani - Formazione per i giovani - assistenza a giovani in difficoltà - ri-socializzazione giovanile.

Le nuove domande si raccolgono attorno ai seguenti temi:

— Indicazioni differenziate circa l'ambito dei nostri destinatari (giovani, la cui fede non si è ulteriormente sviluppata e giovani lontani).

— Alcuni problemi particolari della socializzazione religioso-cristiana nel contesto socio-culturale:

- * aspetti antropologici
- * aspetti sociologici
- * aspetti psico-pedagogici
- * aspetti teologico-pastorali

— La domanda in relazione alla mutata situazione del nostro contesto socio-culturale:

- * in prospettiva concettuale-contenutistica
- * in prospettiva personale
- * in prospettiva metodologica
- * in prospettiva formale.

Questa esposizione è una riflessione che intende dare impulso alla discussione.

2. INDICAZIONI DIFFERENZIATE CIRCA L'AMBITO DELLE PERSONE

- Le persone cui si fa prevalente riferimento:
- giovani: 14 - 18 anni
 - adulti giovani: 18 - 21 anni

Questo gruppo di persone ammonta all'80%, nel quale non si è sviluppata ulteriormente l'accettazione personale della fede. Una differenziazione di questo 80% potrebbe strutturarsi nei seguenti aspetti:

- Una ristretta minoranza non è battezzata e non ha avuto alcuna socializzazione religioso-cristiana.

- La gran parte è battezzata ed ha avuto nella fanciullezza una iniziale socializzazione religioso-cristiana, che si è bloccata nel suo sviluppo all'età della pubertà (14 - 18 anni: Fase del progressivo deperimento della fede). Si chiede troppo alla maggioranza delle famiglie riguardo allo sviluppo della fede cristiana.

- La maggior parte di questo 80% non manifesta alcun orientamento religioso, vive l'indifferenza religiosa ed è influenzata dalla tendenza sociale pluralistica nel fatto normativo.

- Una minoranza dell'80% presenta deficit di socializzazione da un punto di vista umano. In esse sono da includere i figli di genitori divorziati (in media 35% divorzi). In gran parte questo gruppo ha bisogno di una generale risocializzazione e di ritrovare le intenzioni fondamentali della fede.

- Una ristretta minoranza dell'80% tende verso «Religioni giovanili»; tra l'altro si è costruita una visione concettuale sincretistica.

- In questo gruppo è prevalente l'incidenza dei giovani lavoratori, rispetto agli studenti.

- Il graduale sviluppo della fede e la distanza dalla chiesa sono in profonda interconnessione. La chiesa è un appoggio strutturale della fede, ma a causa della mancanza di fondamento di fede manca anche la relazione con la Chiesa.

Riguardo alla distanza dalla Chiesa sono da rilevare i seguenti aspetti:

- Il gruppo dell'80% che non ha sviluppato la propria fede è spes-

so anche lontano dalla chiesa; una parte ha puntuali relazioni con la Chiesa.

I motivi: obblighi sollecitati dai genitori, relazioni personali nella comunità parrocchiale, impegno di gruppo in associazioni e circoli, il tradizionale obbligo in spazi socialmente strutturati.

- Una parte dei cosiddetti «lontani» è ancora credente e rimane in opposizione, distante dalla chiesa fino al suo rifiuto per motivi che possono essere ricondotti a un non chiarito concetto di emancipazione, a influssi ideologici, ad un trend sociale ed a costrizioni.

3. ALCUNI PROBLEMI PARTICOLARI DELLA SOCIALIZZAZIONE CRISTIANA NEL CONTESTO SOCIO-CULTURALE

Occorre innanzitutto presentare alcuni aspetti rilevanti per la nostra situazione:

3.1. Aspetti antropologici

— La visione religioso-morale, nonostante la preoccupazione troppo accentuata della vita ha perso il suo valore centrale. Una visione e anche un atteggiamento materialista di fronte alla vita, che deve essere semplicemente goduta, sono ampiamente dominanti.

— La diversità delle prospettive antropologiche influenza il processo educativo e determina diversità nei progetti di vita, di cui soprattutto i giovani vivono la tensione. I giovani in questo contesto pluralistico di influssi molto difficilmente riescono a soddisfare le esigenze della realtà della vita.

3.2. Aspetti sociologici

— L'ampia struttura sociale cristiana («christliche Sozietope» = «il luogo sociale del cristiano»), che offriva sostegno al singolo, alla famiglia e alla comunità, si è disciolta nella pluralità e con ciò è scomparsa per la maggior parte la protezione di cui la fede necessita. Religione e Chiesa hanno nella società un ruolo subordinato.

— La pretesa di libertà nella società pluralistica non lascia ai giovani alcun clima vitale per lo sviluppo e la maturazione, perché la società non offre un completo ordine dei valori etici. Questa influenza eccessiva ha reso pubblico l'ambito familiare e la famiglia ha perso fortemente la sua stabilità.

— I giovani vengono usati per interessi economici, politici, ideologici e il loro globale sviluppo umano ne soffre.

3.3. Aspetti psico-pedagogici

— La prevalenza dei rapporti materiali su quelli interpersonali dà luogo a un deficit nella capacità di relazioni. Esperienze negative hanno spinto molti giovani ad un atteggiamento di sfiducia.

— Lo stile del «Laisser faire» che domina ampiamente nella prassi rende incapaci di affrontare le tensioni e diminuisce la capacità di perseverare fino alla fine. (trascendenza - aspetti escatologici).

— Un'educazione spesso ritenuta falsamente emancipata programma il conflitto con la morale cristiana soprattutto a livello di morale sessuale.

3.4. Aspetti religioso-pedagogici

— La famiglia, che a livello primario è il luogo emozionalmente più intenso e più educativo spesso non assicura più il processo evolutivo che apre alla fiducia e con ciò viene anche a mancare una base portante per lo sviluppo della fede.

— Il livello secondario «Hiesa» può solo a determinate condizioni sostituire quello primario ed è in parte inutilizzato nell'ambito degli asili per bambini, della scuola di religione, della catechesi parrocchiale, della pastorale dei ragazzi e dei giovani.

— Gli sforzi della catechesi parrocchiale - nella preparazione alla prima comunione e alla cresima - cercano di mediare un processo esperienziale e cognitivo.

— L'ora di religione, obbligatoria nelle nostre scuole, comporta, a cominciare dalla pubertà, dai 12 anni in su, difficoltà disciplinari, il cui felice superamento richiede insegnanti molto capaci di relazioni.

Tra i 14 e i 18 anni si verifica la fase più intensa di deperimento

della fede cristiana. In quest'età subentra gradualmente la lontananza dalla chiesa.

3.5. Aspetti teologico-pastorali

— Nella chiesa locale non è presente una visione globale e integrale di pastorale giovanile. Gli esperti rimangono spesso a livello di discussione teorica e di iniziale descrizione del problema.

— Lo sforzo della pastorale giovanile per una cura *generalis et specialis* avviene in gran parte in maniera parallela e si rivolge prevalentemente alla minoranza dei giovani che sono vicini alla chiesa.

— La pastorale giovanile parrocchiale trova difficoltà:

- nel reperire persone con cui i giovani si possano identificare (mancanza di preti e di animatori adeguati);
- nel formare comunità capaci di relazionare coi giovani e di mediare fiducia (prevale talora l'aspetto funzionale su quello interpersonale);
- nel disporre di spazi culturali per una espressione giovanile della fede in campo liturgico e caritativo.

— La pastorale giovanile svolta a livello ecclesiale è in gran parte troppo poco integrata nella pastorale giovanile parrocchiale. Spesso sono presenti, all'interno dei gruppi, delle posizioni teoriche tra loro in concorrenza, ma non sono rare le tensioni, in particolare in associazioni e movimenti giovanili. Un esagerato concetto di emancipazione, approcci teologici unilaterali, difficoltà normative e concezioni ideologiche hanno conseguenze sullo sviluppo globale del giovane.

— Ambiti della pastorale giovanile, come formazione giovanile, pastorale scolastica, assistenza ai giovani in difficoltà e il lavoro di risocializzazione giovanile, sono troppo poco coordinati con la «cura *generalis*».

Da un punto di vista contenutistico manca una completa teologia pastorale giovanile, così come un chiaro concetto di pastorale giovanile. In questa direzione, per la spiritualità giovanile, per il rapporto valutativo, per il rapporto ascetico-morale dei giovani, si registra un deficit di capacità di trasporre i contenuti, che possano servire come linee di orientamento nella prassi della pastorale giovanile.

4. LA DOMANDA IN RELAZIONE ALLA MUTATA SITUAZIONE STORICO CULTURALE DEL CONTESTO SOCIO-CULTURALE

4.1. In prospettiva concettuale-contenutistica

— Nell'ambito socio-culturale del nostro tempo la chiesa locale incontra notevoli difficoltà nel presentare la fede cristiana come interpretazione sensata della vita e come aiuto per la vita. La tensione tra vita e fede rende difficile per i giovani il riconoscimento di questa connessione.

— Un concetto globale di pastorale giovanile deve essenzialmente indicare l'aspetto della relazione alla vita. Deve diventare chiaro che l'attività pastorale della Chiesa è un servizio alla vita dell'uomo e cioè:

- la diakonia: dare forma alla vita
 - l'annuncio: interpretare la vita
 - la liturgia: celebrare la vita
- e servire la formazione integrale della vita.

— L'approccio di una promozione umana globale e il legame tra «educazione e pastorale» nella concezione educativo-pastorale di Don Bosco, si riferiscono innanzitutto all'ambito delle persone destinatarie della nostra missione.

— Circa la concezione educativo-pastorale in relazione alla situazione dell'evangelizzazione devono essere chiariti e approfonditi alcuni aspetti, e cioè:

a) Teologia antropologica dell'età giovanile nell'ottica cristiana -comprensione cristiana dell'uomo.

Il criterio oggettivo cristiano-teologico della fede e della prassi della fede è troppo esigente nei confronti dei nostri destinatari. È richiesto invece un processo evolutivo di fede che fondi l'identità personale.

b) La promozione umana globale deve essere chiarita contenutisticamente e interdisciplinariamente e deve ricevere una prospettiva integrale.

c) I contenuti teologici devono essere elaborati soprattutto dalla teologia fondamentale in formule brevi e adatte ai giovani.

d) La teologia pastorale giovanile dovrebbe offrire una concezione pastorale che si autocomprende come servizio alla vita che si

costruisce. Dovrebbe prodursi la spiegazione del rapporto «educativo-pastorale».

e) L'annuncio dovrebbe partire maggiormente dalla scoperta delle esperienze e dalle domande dell'uomo. La parola di Dio deve essere presentata nella sua plausibilità di fronte alla scienza e alla coscienza della vita.

f) La celebrazione liturgica e sacramentale con i giovani necessita di un approccio e di un linguaggio corrispondente alla loro visione antropologica. In particolare riferimento alla diakonia occorre chiarire e sviluppare un'espressione della fede secondo una sensibilità giovanile.

In quest'ottica di «attenzione alla vita» si chiariscono e si spiegano una spiritualità e una morale per i giovani.

La concezione e l'appartenenza ecclesiale si costruiscono a partire dalle relazioni interpersonali e da una comunità in grado di mediare fiducia.

— La concezione educativo-pastorale offre le direttive operative per i titolari e i destinatari della missione salesiana, circa la sua concretizzazione a livello ispettoriale. A questo proposito il problema consiste nel verificare fino a che punto prontezza e competenza sono veramente presenti nei salesiani e collaboratori.

— Il concetto educativo-pastorale è, in questa situazione giovanile particolarmente incalzante, un fondamento «per l'unità dello spirito e la comunione delle forze», a livello di Chiesa locale. È per noi decisivo riuscire ad armonizzare la «cura specialis» con la «cura generalis».

4.2. Da un punto di vista delle persone

— Una personalità spiritualmente e professionalmente qualificata è per i nostri destinatari essenziale in quanto esprime la vivibilità e l'esperienzialità del modello di vita cristiana.

Sono particolarmente richiesti:

- L'atteggiamento della disponibilità e della perseveranza
- La capacità di dialogo e di relazione
- Differenziata capacità di lavoro
- Spontaneità e creatività
- Capacità di dare testimonianza.

— Nei confratelli, come nella Chiesa in generale, si hanno le se-

guenti reazioni di fronte al cambiamento di determinate situazioni:

- Il rifiuto di prendere atto della realtà e l'ostinato irrigidimento nella tradizione che raggiunge la rassegnazione
- La tendenza alla riconquista con l'appello a norme e modelli
- Tentativi di itinerari sperimentali a livello di impegno personale.

— Per i nostri destinatari è necessaria una mutata consapevolezza

- della comprensione globale pastorale
- della promozione integrale dei giovani
- della comunità educativa e della comunità di animazione.

— Nel processo di formazione iniziale e permanente occorre qualificare in continuazione spiritualmente e professionalmente in relazione alla mutata situazione

- sia i singoli confratelli
- che le comunità.

— L'identità del sacerdote salesiano sta e cade con la comprensione pastorale globale. La discussione è urgentemente necessaria.

— Il personale formativo salesiano, attento al dialogo interdisciplinare e in relazione alla realtà deve puntare alla promozione globale dell'uomo; la capacità dei confratelli di promuovere integralmente la formazione dei nostri destinatari è essenziale.

4.3. In prospettiva metodologica

— In presenza di deficienze dei giovani sia spesso a livello umano che a livello cristiano, si rende necessaria una promozione umana globale differenziata.

— Affinchè uno sviluppo possa adeguatamente iniziare e continuare sono molto importanti «i luoghi» in cui si vive l'integrazione tra vita e fede. La sfida che la comunità religiosa salesiana riceve è certamente alta.

— Il processo pedagogico di assunzione dei valori e degli eventi della vita deve realizzarsi più attraverso l'esperienza che non il sapere. L'esperienza di un clima di fiducia e la padronanza convinta della vita cristiana creano un clima profondamente vitale e profondamente catechetico.

— La proposta personalizzata di singoli educatori come della comunità educativa è, in riferimento all'esperienza

- di un rapporto di fiducia
 - come di una «comunità in grado di mediare fiducia»
- presupposto fondamentale per una catechesi incarnata nella vita.

— La proposta formale, come progetti formativo-educativi a livello culturale ed esperienziale, itinerari di spiritualità giovanile, celebrazioni liturgiche e sacramentali, deve essere integrata in questo processo con una preparazione adeguata e una verifica puntuale.

Occorre essere molto attenti nell'assicurare questa integrazione perchè un procedere successivo e parallelo non è produttivo.

— Sono ugualmente indispensabili proposte differenziate e orientate di dialogo sia con i singoli che con i piccoli gruppi.

4.4. Da un punto di vista delle strutture

— Le mutate condizioni dei giovani richiedono strutture differenziate. Occorre creare strutture di servizio, in cui sia possibile vivere ed esperire i modelli di vita cristiana.

— Nelle opere deve prodursi una interna differenziazione in gruppi educativi e in gruppi impegnati: l'opera deve realizzare anche una differenziazione esterna in strutture, provvedimenti e servizi.

— L'intenzione dinamica degli elementi strutturali di un'opera rende possibile un contesto pastorale-giovanile con interventi di formazione giovanile, di pastorale scolastica e di lavoro a livello di gruppi giovanili. Così una casa salesiana può essere un luogo di apprendimento per la vita e la fede.

5. OSSERVAZIONI CONCLUSIVE

— La condizione dei giovani lontani e dei giovani che non sviluppino la proposta di fede esige una nuova pastorale giovanile.

— Ecco alcune sottolineature di questa nuova pastorale giovanile, che deve autocomprendersi come servizio al giovane che costruisce la propria vita:

- Proposta personalizzata da un punto di vista vitale ed esperienziale del modello di vita cristiana (valori e ideali).

- Una dettagliata e approfondita antropologia giovanile in prospettiva cristiana.
- Collegamento in comunità ecclesiali in cui si sperimenta fiducia.
 - Nella mutata situazione giovanile la concezione educativo-pastorale di Don Bosco è un punto di partenza importante.
 - Essenziale è la presenza di Salesiani con «cuore oratoriano» che sviluppino e concretizzino la proposta di Don Bosco.

2.

GIOVANI EMARGINATI, DROGATI, DELINQUENTI, RAGAZZI DELLA STRADA

Angel Tomás García

1. INTRODUZIONE

La tossicodipendenza giovanile costituisce oggi un fenomeno che ha seminato la preoccupazione e l'allarme. Insieme al fenomeno droga c'è la delinquenza giovanile, e l'emarginazione giovanile. Sono tanti i giovani che percorrono le strade di giorno e a mezzanotte, cercando sempre ciò che può dare loro una momentanea felicità, non profonda, ma superficiale e vuota.

Tra di noi il fenomeno droga non è nuovo nè esclusivo dei giovani. Sappiamo che l'alcool, che costituisce la nostra prima droga nazionale, produce gravi calamità tra la gente di ogni età e condizione sociale. L'abuso di sedativi e stimolanti è, allo stesso tempo, preoccupante e rovina fisicamente e psichicamente tanti giovani ed adulti. Neanche il consumo eccessivo di caffè e di tabacco può considerarsi esclusivo dei giovani. Vi sono molti tossicodipendenti giovani, e addirittura ragazzi e piccoli, che danno le sofferenze e il dolore dell'emarginazione e della delinquenza alle loro famiglie.

Tre sono particolarmente le cose che ci preoccupano: l'essere dediti all'eroina, alla cocaina e allo «hascisc». Ultimamente ve ne è un'altra: la dedizione al CRACK (cocaina, bicarbonato sodico e amoniaco).

L'eroina genera un impulso psichico che esige imperiosamente la sua somministrazione regolare (dipendenza psichica). Genera anche dipendenza fisica: l'organismo, ormai abituato, protesta con disturbi fisici quando s'interrompe (sindrome di astinenza). L'eroina riduce a schiavitù il corpo e l'anima del consumatore in poche settimane. Comincia l'aumento delle dosi. L'alto prezzo dell'eroina porta alla delinquenza e al carcere. Giocare con l'eroina è giocare con la morte civile, morale e fisica.

L'essere dediti alla cocaina ci preoccupa anche molto. Anche

perché questo fenomeno è in aumento. I turbamenti mentali e fisici sono grandi veramente, anche se non improvvisi e rapidi. Nell'individuo vi è un fortissimo desiderio di adoperarla ed averla ad ogni costo.

L'uso allo «hascisc» è pesante anche se molti non vogliono dare importanza al suo consumo. Ci sono molte voci indulgenti che hanno interesse al suo uso, mentre è veramente nocivo alla salute. Produce vera difficoltà alla vita scolastica e lavorativa. Il giovane non rende più. Gli eroinomani cominciarono dall'hascisc. Non necessariamente l'hascish induce all'eroina, ma i canali distributori e i punti dei mercati sono gli stessi. In questa maniera i soggetti si sentono spinti a fare il salto dall'una all'altra e con molta facilità vengono a cadere nella delinquenza.

Ognuna di queste dipendenze, comporta più o meno a lungo, la rilassatezza e l'abbattimento fisico, l'ossessione per la sostanza tossica, l'apatia per i valori, l'incapacità mentale e la scomparsa dei valori morali. I giovani corrono verso la delinquenza, verso i soldi, verso la prostituzione: è veramente un fatto disumanizzante.

2. CHI SONO I GIOVANI DROGATI, DELINQUENTI... CHE CI PREOCCUPANO?

Nel mondo dell'emarginazione, della droga e della delinquenza giovanile ci sono molte complicità e questo mondo è pieno di «senza ragioni».

2.1. C'è qualcosa d'interiore al soggetto:

Un'altra percentuale dei giovani consumano la droga abitualmente. Ma c'è un'altra grande percentuale di non schiavi della droga, anche se l'hanno provata occasionalmente. Per creare l'abito c'è bisogno della complicità del soggetto con la sostanza tossica. Vediamo dei casi:

Ci sono delle personalità mal strutturate psichicamente dagli stadi iniziali della vita infantile, che vengono ad essere facilmente vittime della tossicomania; non sono troppo frequenti. Ci sono anche quelli che hanno sofferto qualche grave trauma in fasi precedenti alla pubertà e alla adolescenza e che non hanno potuto su-

perare i conflitti convenientemente. Sono anche proclivi alle sostanze tossiche; nemmeno questi sono assai numerosi.

Molto più frequenti sono quegli adolescenti e giovani che vivono un conflitto attuale grave intorno all'ambito familiare, scolastico, o sentimentale. Il rifugiarsi nella droga si converte in una falsa riuscita e nel mondo di non affrontare conflitti e problemi. Un paradiso falso e rovinoso che invece di offrire loro allegria e libertà comporterà infelicità, desolazione e schiavitù.

D'altra parte c'è un aumento enorme del mercato della droga ed una facilità ad accedervi, in un altro gruppo generazionale che, libero ed esente da gravi conflitti psichici e libero dai traumi seri e difficoltà attuali, sta introducendosi «allegramente e ludicamente» nel mondo delle tossicodipendenze. Questo gruppo è in aumento.

In questi due ultimi tipi di tossicodipendenti c'è una responsabilità personale. Non sono primariamente vittime della società, né sono personalità patologiche con difficoltà che tolgano loro la propria libertà. La scelta della droga è loro. Vi sono fattori biologici, psicologici e sociologici che li condizionano, certo, e che non sempre sono controllabili da loro. Ma essi possono sempre controllare, giustamente aiutati da altri, la loro risposta personale.

2.2. Il mondo del traffico di droga:

Intorno a questa complicità interiore, ve ne sono altre esteriori. Particolarmente il traffico di droga che recentemente Giovanni Paolo II ha chiamato «l'organizzazione della morte a livello internazionale».

Il cittadino conosce soltanto il consumatore che ha bisogno di piccole quantità per il suo uso e il distributore che provvede ai consumatori e trafficanti su piccola scala. L'azione della polizia arriva soltanto e unicamente, in modo ordinario, a questi due tipi di trafficanti.

Ma la grande e grave battaglia del traffico si gioca a distanze più nascoste e profonde. A monte si trovano i grandi trafficanti internazionali.

2.3. Gli interessi delle grandi potenze politiche:

I paesi produttori di queste sostanze tossiche non sono i più grandi sfruttatori dei benefici economici di questi prodotti. Meno

ancora i coltivatori. Sono i paesi più civilizzati che hanno un grande interesse nel tenere lontane le vere fonti di produzione. Questi interessi comuni favoriscono la tolleranza e la permissività dei governi per tutte quelle attività relative alla droga.

2.4. Anche noi siamo complici:

L'esplosione del fenomeno droga e delinquenza giovanile è ancora recente da noi. Io ho cominciato a viverlo qui a Roma mentre studiavo al P.A.S. (Oggi, Università Pontificia Salesiana).

Non possiamo presumere come educatori, di averla prevista con chiarezza alla luce dell'esperienza di altri paesi nè di esserci preoccupati del fenomeno sin dal suo insorgere. La scuola, la polizia, l'amministrazione pubblica, la Chiesa, i religiosi, noi salesiani... la società in genere, ci siamo accorti del problema troppo in ritardo.

Anche la situazione economica, politica e sociale ha condizionato grandemente l'aumento della droga: la rapida trasformazione del modello familiare, le nuove correnti permissive nell'educazione, il consumismo esasperato degli ultimi decenni, la crisi dei valori, degli ideali sociali e politici, l'annebbiamento e oscuramento delle verità religiose nella vita dei giovani e di tanti adulti, sono stati il terreno preparatorio alla droga tra la gioventù della nostra generazione. La droga ha portato la delinquenza e l'emarginazione di tanti giovani.

3. COSA SIGNIFICA IL FENOMENO DELLA TOSSICODIPENDENZA GIOVANILE?

La tossicodipendenza giovanile è un fenomeno sociale, non soltanto per la sua estensione o per la complicità della società tutta nella sua genesi o nel suo sviluppo, ma soprattutto perchè appare come sintomo della malattia della nostra società, delle contraddizioni che vi sono nel suo interno, delle carenze, delle crisi.

Un sintomo è sempre qualcosa carico di significato: svela e nasconde allo stesso tempo una realtà che tenta di sfuggire e nascondersi senza riuscirvi.

Alla domanda: «Perchè si drogano i nostri giovani?» non si può rispondere adeguatamente unicamente guardando le *cause* che corrono a questo fenomeno. Si deve rispondere anche in chiave di

motivi e motivazioni che inducono a questo modo di vita deviante. Allora è del tutto necessario combinare *causalità e significato*. Giornalisticamente si parla più delle cause che dei veri motivi. Perciò vorrei qui fare forza e sottolineare certi elementi meno conosciuti e più importanti per noi pedagogisti salesiani.

3.1. L'evasione verso un mondo illusorio e non reale:

La realtà personale e ambientale, anche se positiva, è ancora lontana dall'ideale voluto e desiderato. Nè il proprio corpo, nè il carattere, neppure la famiglia, neanche la scuola, gli amici, e meno ancora la società sono ciò che desidereremmo. Da questa frattura e allontanamento tra realtà e ideale desiderato, scaturisce l'inquietudine e il disagio.

Questa inquietudine e disagio che caratterizzano l'uomo e lo distinguono dalla bestia, possono orientarsi verso due indirizzi: La prima direzione consiste nell'assumere la realtà così come è, tentando di avvicinarla all'ideale, trasformandola. L'inquietudine diventa allora un mezzo positivo di miglioramento della realtà.

Ma questa via è costosa per l'adolescente e per il giovane, poco resistenti, poco pazienti, e poco preparati a sopportare la frustrazione che nasce dal constatare che nonostante gli sforzi personali e collettivi, sussiste ancora la distanza tra realtà e ideale.

Nasce allora la tentazione di orientare l'inquietudine verso un'altra strada: il giovane tenta di negare la realtà e di fuggire verso la costruzione immaginaria di un *mondo felice*. La droga sarà il veicolo atto per questo viaggio immaginario. La droga farà sentire al giovane una pace e felicità che cancellerà i contorni duri della realtà. Con essa le cose saranno percepite come dovrebbero, non come sono.

Almeno si crea in lui uno stato di pace e di tranquillità, uno stato fisico piacevole che immunizza momentaneamente la durezza e crudezza del quotidiano. Questa crudezza apparirà inesorabilmente alla fine del viaggio necessariamente breve. Allora non resta che un'alternativa doppia: prendere le cose criticamente così come sono, o proseguire il viaggio ininterrottamente. Il tossicodipendente sceglie sempre la seconda strada.

Il mondo reale continua ad essere per il tossicodipendente qualcosa che risveglia in lui timore ed odio. Il suo massimo desiderio e obiettivo sarà non trovarsi mai davanti al mondo così come è. Perciò ha bisogno della droga. Essa diventerà per lui il «dio»

della sua vita. Sarà il suo idolo. Tutto girerà intorno alla droga. Tutto sarà sacrificato all'altare di questo dio, tutto al suo servizio. La vita senza droga sarà per lui buio e nebbia. La famiglia, gli amici, saranno utilizzati solo nella misura in cui favoriscono l'incontro con la droga. Gli ideali, la coscienza morale, andranno morendo pian piano verso un naufragio totale. Vivere sarà drogarsi. Questa sarà la fine ultima verso la quale camminano tanti e tanti tossicodipendenti. Presto vi sarà la delinquenza.

3.2. Droga: soddisfare immediatamente i propri desideri:

L'uomo maturo arriva ad esserlo in quanto impara a tramandare alla soddisfazione immediata dei suoi desideri per conseguire così altri ideali ed altre soddisfazioni più ragionevoli o più arricchenti.

Quando il desiderio è soddisfatto subito, il desiderio imperioso ed esigente non si sopisce nè calma sufficientemente lo spirito umano. Presto scaturisce un nuovo desiderio più intensamente eccitante. Il giovane vive allora in grande tensione, con un desiderio più vorace e con una insoddisfazione cronica ogni volta più intollerabile.

Ci sembra che questo «deficit» nell'elaborazione del desiderio umano, accresciuto da un'educazione edonista e da una grande paura davanti alla frustrazione, sia all'origine di tante tossicodipendenze. La droga sarà l'espressione di un desiderio di una soddisfazione che non sa elaborare nè aspettare il proprio obiettivo.

Tra l'estasi che esaurisce l'organismo e lo psichismo arriva il disagio e la depressione. Presto il giovane si vedrà di nuovo nudo davanti al suo desiderio emergente ed insoddisfatto. Ripetere questo ciclo una volta dopo l'altra sarà la vita del tossicodipendente.

3.3. La caduta degli ideali, dei valori e della normativa

Non si può capire l'importanza e l'estensione della tossicodipendenza giovanile, se essa non viene situata nel contesto della crisi della civilizzazione sofferta in questi ultimi decenni dall'Occidente.

Questa crisi si caratterizza, tra l'altro, dalla decadenza degli ideali religiosi, sociali e patriottici, che costituivano un'orizzonte di realizzazione personale e gruppale e inducevano ad un servizio generoso.

Insieme alla decadenza degli ideali troviamo un oscuramento, o almeno, un mutamento di tanti valori spingenti della condotta. Famiglia, lavoro autorità, sessualità, ecc., non valgono più lo stesso, prima e dopo della crisi.

Questa crisi della civilizzazione occidentale ha lasciato una parte della generazione dei giovani senza difese, con un deficit di ideali, smotivata dalla crisi dei valori, disorientata dalla perdita della normativa. In questo relativo deserto spirituale, la gioventù soffre la voragine del vuoto. Niente ha senso: non ci sono ragioni nobili per cui lottare e vivere. Allora l'orizzonte si annebbia, non resta che vivere il presente intensamente ed in fretta, fino all'ultimo.

La droga verrebbe a riempire questo vuoto con altre sensazioni o con diverse relazioni. Si diventa tossicodipendente perchè non si hanno altre motivazioni: la droga s'impone per difetto.

3.4. Gli aspetti inumani della nostra società:

I giovani non accettano attualmente la nostra società. Essa appare a loro estranea, ostile e addirittura disprezzabile. E dominata da «valori» contrarii e contrapposti a quelli che teoricamente professa: *possesso* invece di divisione; *dominazione* invece di servizio; *utilizzazione altrui* invece di essere utili; *apparire* invece di essere.

Insoddisfazioni coniugali, rigidità o permissività eccessiva nel sistema educativo appaiono a tanti giovani e li disorientano.

L'inflessibilità genera frequentemente impulsi a trasgredire la normativa. Buttarsi nella droga può significare la massima trasgressione della normativa. La permissività, da parte sua, crea uomini incapaci di affrontare le difficoltà della vita, e per ciò, proclivi a risorse artificiali e negative come la sostanza tossica.

L'insuccesso scolastico, soprattutto quando è prematuro va minando l'animo di tanti adolescenti meno dotati o infradotati o meno motivati per lo studio. Questa situazione conduce alla perdita della propria stima, a sentirsi svalorizzati e poco stimati dagli altri. La mancanza di autostima è un incitamento verso gli ambienti marginali popolati e riempiti dalla droga.

D'altra parte, la crisi economica assai prolungata, la mancanza di lavoro, creano dubbi e incertezze tra i giovani sul loro futuro professionale e lavorativo. Non possono fare un progetto della loro vita. Non sono d'altra parte preparati per assumere ed affrontare questo terribile dubbio del loro futuro. Non sarà strano nè

difficile che molti cerchino delle uscite finte e negative nel mondo della droga.

4. C'È UNA RISPOSTA VALIDA PER IL PROBLEMA DELLA TOSSICODIPENDENZA GIOVANILE?

Nessuno dei problemi umani può restare fuori dalla preoccupazione del cristiano, come nessun problema giovanile può essere lontano dalle cure e preoccupazioni dei salesiani.

Come cristiani e come salesiani, che si fondano nella speranza del Vangelo dobbiamo fare tutto il possibile per aiutare questi ragazzi in vero pericolo. I giovani in rischio debbono essere obiettivo primordiale del nostro lavoro.

Si deve partire una volta in più dalla situazione concreta dei ragazzi e ragazze, anche per provare e tentare una soluzione. Anzi tutto si deve credere nella possibilità di una soluzione.

4.1. È possibile vivere senza droga:

Abitualmente il tossicodipendente riconosce che la droga lo rende schiavo. Ma allo stesso tempo è convinto dell'impossibilità di vivere senza la droga. Sostiene alle volte oralmente che la vita non vale la spesa di essere vissuta senza drogarsi. La malattia della volontà e del ben vivere che affligge in un grado più o meno grande la società occidentale, si rivela nel tossicodipendente con forte e vera intensità.

La vita, nonostante ciò, vale la pena di essere vissuta pienamente. La fede cristiana deve lottare contro l'assurdo. La vita è buona. È un dono di Dio. Contiene in sé stessa le fonti di soddisfazioni necessarie per viverla con allegria. Don Bosco vorrebbe dare la sua vita per vedere i suoi ragazzi in rischio liberi dalla tristezza e dalla malinconia.

L'amore, l'amicizia, la riuscita professionale, il piacere del bello e del buono, l'allegria di servire gli altri e di essere utile, la pace di coscienza, la relazione viva con Dio e con gli altri, sono ragioni di vita e debbono essere il fondamento di una riuscita ed un lavoro con i giovani difficili, pericolanti ed in rischio.

Chi costruisce la sua vita, mattone su mattone, e pian piano, su

queste ragioni, non ha bisogno di ricorrere a fonti d'artificio, nocive e vuote di vera soddisfazione.

Si può vivere senza droga e si deve vivere. Anzi: non si può vivere una vita veramente umana sotto la schiavitù della droga.

4.2. È possibile la riabilitazione dei tossicodipendenti:

Certo che la tossicodipendenza provoca disperazione, e addirittura disperazione nei giovani, nei loro parenti, nei loro educatori e nella società. Ma chi crede alla Risurrezione deve credere ed essere convinto che mai l'essere umano è totalmente corrotto e perduto. C'è sempre un desiderio di vita, che spinge ad uscirne.

Questo nucleo profondamente nascosto all'interno dell'uomo esiste anche nei tossicodipendenti.

A gennaio mi scriveva un ragazzo di 24 anni, ex allievo che sta ormai da due anni in carcere dopo l'accusa di 14 rapine a banche e Casse di risparmio:

«Ciò mi fa inevitabilmente riflettere su me stesso. Penso che il mio problema non è finito. Anzi che comincia adesso, o meglio che continua perchè c'era ormai prima. Adesso, certamente, non prendo la droga. Piuttosto sono stufo della droga... Sono stufo perchè non me la sento. Non vedo nessun posto per me. Lavorare mi fa paura, non mi piace, non so. Penso che sono in un tempo di ricerca. Tutti in un modo o in un altro cerchiamo qualcosa. Suppongo che dev'essere la felicità o la pace. A me piacerebbe sapere e conoscere come fanno alcuni per cercarla e allo stesso tempo sfruttare la vita.

È per me difficile pensare che questa vita debba viverci sempre male e si debba soffrire inevitabilmente. Quando ti parlo delle sofferenze, non mi riferisco ai mali fisici, che non ne ho avuti mai. Mai sono stato buttato sulla strada, e per ciò... Voglio riferirmi piuttosto al tormento dell'insoddisfazione. Vivo bene le cose ma sempre ne ho una insoddisfazione profonda, una paura tenue, una incertezza intima. Temo di non arrivare ad essere felice e questo mi fa infelice. Ho paura dell'insuccesso... ho paura di fallire... Non ho la pazienza necessaria e per questo non cammino... E il peggio è che come non so ciò che voglio non so dove nè come cercarlo...».

Questi ragazzi ci stanno chiedendo speranza, fiducia in se stessi. Come cristiani dobbiamo dargliela.

4.3. Il Sistema Preventivo di Don Bosco è valido:

Noi salesiani come educatori abbiamo fatto la scelta di un cammino d'intervento con la gioventù: la prevenzione.

Della prevenzione per altro vanno assunte le applicazioni nuove, conforme il quadro che ci offre la nuova situazione giovanile di tossicodipendenza, di delinquenza e di prostituzione.

Di *preventivo* senza perdere il significato di anticipare e immunizzare contro i rischi, va anche valorizzato il significato di sviluppo di energie positive del giovane: ragione, religione, amorevolezza. L'applicazione sarà forse, più difficile che in altri campi, ma non solo impossibile.

Questi ragazzi hanno bisogno di dialogo personale, di disponibilità... L'appoggio sulle risorse interiori, l'inserimento in un ambiente di comunità dove la positività è data dalla presenza degli adulti, dal progetto conosciuto, dallo sforzo manifestato e gratificato, dall'amicizia e dall'impegno, dal gruppo come possibilità di confronto, appoggio, amicizia e riconoscimento della persona, dall'autogestione o partecipazione attiva nell'iniziativa promozionale, ecc., compongono la metodologia appropriata anche per questi ragazzi difficili perchè tossicodipendenti, emarginati, schiavi e non liberi.

3.

ASSOCIAZIONI, MOVIMENTI, NUOVE AGGREGAZIONI...

Valentín de Pablo

La finalità di questa comunicazione è di prendere coscienza della sensibilità presente nell'attuale associazionismo giovanile e indicare le implicazioni educative che provengono da essa ed orientano la nostra linea di azione.

Ci appoggiamo sulla conoscenza della realtà giovanile spagnola che dobbiamo relativizzare, estendendola alle differenti situazioni della gioventù europea.

1. LA REALTÀ ASSOCIATIVA NEI GIOVANI

I gruppi di amici e le associazioni sono una costante nell'età giovanile e riflettono la necessità di identificazione personale e di adattamento all'ambiente sociale. L'adolescente e il giovane, nella loro evoluzione verso la maturità, incontrano nel gruppo di uguali un ambito di relazione, capace di dar loro fiducia in sé stessi e di stabilire un quadro di riferimento nel comportamento sociale.

Oggi questo associazionismo giovanile assume caratteristiche particolari per il contesto sociale nel quale si svolge, complesso e con tendenza alla disgregazione, che rende più difficile al giovane scoprire la sua identità personale ed acquistare un senso di riferimento sociale.

Viviamo un tempo di ambiguità e di disincanto in cui la sfida è di essere «se stesso» (1). Nella società attuale si nota l'incertezza, la mancanza di riferimento, ed ognuno cerca le strade più brevi di una felicità privata e di una sicurezza individuale. Nei giovani,

(1) Cf. G. DEFEDIS, «Algunos aspectos de la fisonomía de los jóvenes en Europa», in: *Encuentro de Comisiones de Juventud de las Conferencias Episcopales Europeas*. El Escorial (Madrid), 15-19 julio 1985.

molti dei loro comportamenti sono la manifestazione di questa perdita di senso e di riferimento sociale.

Vediamo come si presenta l'associazionismo giovanile, tanto nell'ambito sociale come ecclesiale e salesiano.

1.1. L'associazionismo secolare

Possiamo parlare di un associazionismo «formale», organizzato, che, in generale, è abbastanza scarso, sia in quanto al numero di giovani associati che al livello di partecipazione, che è basso (2). Sono le associazioni di tipo sportivo e culturale quelle che contano un maggior numero di partecipanti, mentre quelle di tipo sindacale e politico quelle che ne attraggono di meno. Le associazioni religiose si trovano in una posizione intermedia. Questi dati sull'associazionismo coincidono fundamentalmente con tutti i giovani europei (3). Questa situazione evidenzia l'incapacità della società adulta di offrire espressioni organizzative di diverso tipo che interessino realmente alla gioventù, per cui questa cercherà di sostituirle con altri mezzi.

Esiste, inoltre, un associazionismo «informale», spontaneo, praticato dalla gran maggioranza dei giovani, quando si riuniscono con gli amici per trascorrere il tempo libero. Si caratterizza per la dispersione delle iniziative e la discontinuità delle attività, all'appoggiarsi in interessi concreti e svariati. Questi gruppi informali che rappresentano il così detto «associazionismo invisibile», costituiscono un luogo importante di socializzazione giovanile dovuto alla capacità maggiore che essi hanno di influenzare la vita quotidiana dei giovani. Il gruppo spontaneo di amici, la banda, la «strada», si convertono in luogo di trasmissione di valori e di sperimentazione di nuove forme di vita che configurano la loro identità.

(2) In Spagna il tasso di associazionismo «formale» è di 30%. C.R. PRIETO LACACI, *La participación social y política de los jóvenes*, Madrid, Ministerio de Cultura, 1985; F. ANDRES ORIZO, *Juventud española 1984*, Madrid, Ed. S.M., 1984; J. L. LOPEZ ARANGUEREN, *Bajo el signo de la juventud*, Barcelona, Salvat, 1982.

(3) Cf. CEE, *Les jeunes européens*, Bruselas, 1982; J. STOETZEL, *¿ Qué pensamos los europeos?*, Madrid, Ed. Mapfre, 1982; F. ANDRES ORIZO, *España entre la apatía y el cambio social*. Una encuesta sobre el sistema europeo de valores: el caso español, Madrid, Ed. Mapfre, 1984; J. ARAUJO SANCHEZ, *La participación y el asociacionismo en la juventud*, en: MINISTERIO DE CULTURA, *Juventud y sociedad*, Madrid, 1984, pp. 79-106.

Nell'analizzare l'associazionismo giovanile possiamo affermare che è un riflesso dell'associazionismo adulto, anch'esso scarso, e che, ai condizionamenti del contesto sociale - crisi di valori, mancanza di opportunità... -, unisce la realtà poco attraente delle stesse associazioni giovanili esistenti, la cui offerta non risponde agli interessi di un gran numero di giovani. È evidente che vi è in questi giovani un rifiuto di modelli associativi eccessivamente istituzionalizzati e una preferenza per associazioni più libere e informali.

In questo panorama, vi sono pure sintomi di ricupero di entusiasmo associativo. In molti giovani vi è una ricerca di altre dimensioni della vita umana che apportino un senso e una ragione di vivere: l'area di quello che è «personale», il senso pacifistico ed ecologista, il ritorno al religioso, il volontariato, ecc. Questa nuova sensibilità porta alla vincolazione in associazioni, intese come raggruppamenti aperti, che favoriscano semplicemente lo star assieme o il realizzare determinate attività.

1.2. L'associazionismo ecclesiale

Si parla oggi di un certo risorgere dell'associazionismo ecclesiale (4). A partire dalla seconda metà degli anni settanta, si può apprezzare una nuova vitalità e capacità associativa nei gruppi di ambito ecclesiale; catecumenato, gruppi di confermazione, pasque giovanili, come pure il risorgere di associazioni e movimenti ecclesiali. Fenomeno questo molto sorprendente dato che sembrava scontata la caduta della tendenza associativa che ebbe la crisi più importante a fine anni sessanta. Questo risorgere associativo ecclesiale pare che trovi la sua spiegazione (5) in una rinnovata coscienza da parte dei giovani che riscontrano che è possibile nell'ambito religioso ed ecclesiale incontrare una risposta che sod-

(4) B. SORGE, *Gli interrogativi dell'associazionismo cattolico*, in «Note di Pastorale Giovanile» 1 (1976) 63-81; M. POLLO, *Lo «stare insieme» come nuova cultura?*, in «Note di Pastorale Giovanile» 9 (1978) 34-36; G. DE NICOLÒ, *Aggregazione giovanile e associazionismo ecclesiale*, in «Note di Pastorale Giovanile» 5 (1984), 57-88; J. DOMINGUEZ, *El pluralismo de los movimientos de pastoral juvenil*, in «Teología y Catequesis» 16-16 (1985) 427-450; J. ESPEJA, «Movimientos apostólicos y comunidades de vida cristiana», in *ISPA Catolicismo en España*, Madrid, 1985, pp. 385-395; *Movimientos juveniles*, in «Misión Joven» 1987, pp. 126-127.

(5) F. GARELLI, *La ripresa associativa interpella gli educatori*, in «Note di Pastorale Giovanile» 9 (1978) 28-33; IDEM, *Gruppi giovanili ecclesiali*, in «Quaderni di Sociologia» 26 (1977) 275-320.

disfi la ricerca e le inquietudini che caratterizzano la propria esperienza giovanile.

Questo fenomeno, che costituisce un dato positivo per tanti giovani che trovano in questi gruppi e associazioni una scuola di formazione e d'impegno apostolico, si presenta tuttavia problematico se si costata la varietà e la diversità di linee educative e di modelli ecclesiologicali che riflettono: vi sono i gruppi di tipo «carismatico-spiritualista», i gruppi di carattere più «secolarista» che accentuano l'impegno sociale, i gruppi eminentemente «formativi e di educazione nella fede», e tutto questo ampio ventaglio di «gruppi informali» che sorgono intorno alle parrocchie, scuole... senza maggiori vincolazioni tra di sè.

Nella varietà di modalità che presenta questo associazionismo ecclesiale, possiamo segnalare, nonostante tutto, qualche tratto comune ⁽⁶⁾ che si riscontra in essi e che caratterizza la sensibilità attuale: - In primo luogo, la «laicità», tanto nei suoi membri come nella sua organizzazione; - l'elemento «comunitario», con una valutazione della dimensione umana del gruppo; - l'offerta di una «identità» o «carisma» proprio; - la capacità di tradurre la fede cristiana in «esperienza» di vita, ecc.

Se lo paragoniamo all'associazionismo secolare possiamo riconoscere alcune caratteristiche che distinguono questo risorgere associativo ecclesiale: una tendenza a «forme organizzate» di associazioni che permettono ai giovani la realizzazione di esperienze di vita e la maturazione di un senso di appartenenza; - la capacità di captazione di quei movimenti che si situano nella linea «educativa» e rispondono a esigenze di formazione dei giovani; e - la forza di trascinare quei gruppi che si presentano con una «identità definita», nei quali si offrono punti riferimento sicuri per la propria vita.

È possibile che questo risorgere si debba attribuire al fatto che i giovani oggi sperano molto di più dalla Chiesa che da altre istituzioni sociali, non tanto per quello che sta facendo attualmente, quanto per quello che potrebbe fare, per le sue potenzialità, la sua capacità di creare comunione e di umanizzare.

(6) A. FAVALE (ed.), *Movimenti ecclesiali contemporanei*, Roma, LAS, 1980; *I movimenti nella Chiesa di oggi*, in «La Civiltà Cattolica» 132 (1981) 3155, 417-418.

1.3. L'associazionismo salesiano

Come salesiani riconosciamo nell'esperienza associativa una delle «modalità tipiche» (ACS 290, 42) del nostro sistema educativo. I gruppi e le associazioni costituiscono un elemento indispensabile nel progetto preventivo e popolare di educazione voluto da don Bosco. A questa prima intuizione ha corrisposto una prassi e una riflessione costante della Congregazione che, in maniera particolare, si è pronunciata negli ultimi Capitoli Generali: si riconosce la validità dei «gruppi» come forma personalizzatrice di evangelizzazione (CG 20), se li situa dentro di un progetto di evangelizzazione e di educazione (CG 21), e s'invita a camminare verso la costituzione di un «movimento» caratterizzato da una spiritualità giovanile (CG 22) (7).

Un testo costituzionale - l'art. 35 - sottolinea l'importanza dell'associazionismo giovanile e orienta la modalità del nostro impegno educativo: «(...) animiamo e promoviamo gruppi e movimenti di formazione e di azione apostolica e sociale. In questi, i giovani crescono nella coscienza delle loro responsabilità personali, e imparano a dare il loro insostituibile apporto alla trasformazione del mondo e alla vita della Chiesa, facendosi essi stessi 'i primi e immediati apostoli dei giovani' (AA 12)». Nel commentario costituzionale che lo accompagna si giustifica la sua validità affermando che «l'attualizzazione del sistema preventivo oggi va unita in modo concreto alla promozione dell'associazionismo giovanile. Oggi può essere una delle maggiori espressioni della nostra 'novità di presenza', in sintonia con l'idea dell'oratorio che troviamo all'inizio del nostro carisma» (8).

Se osserviamo la realtà attuale dell'esperienza associativa nella Congregazione, possiamo constatare che esiste un associazionismo ampiamente diffuso, con una gran varietà di gruppi in risposta ai molteplici interessi dei giovani: gruppi ricreativi, culturali, di azione sociale e di educazione nella fede. Nell'inchiesta, di ambito mondiale, che su questo tema ha realizzato il Dicastero della Pa-

(7) E. VIGANÒ, *Gruppi, movimenti comunità giovanili*, in ACS 1979; DICASTERO PASTORALE GIOVANILE, *Dossier «gruppi, movimenti e comunità giovanili»*, Roma, 1979.

(8) DIREZIONE GENERALE OPERE DON BOSCO, *Il progetto di vita dei Salesiani di Don Bosco*, Roma, 1987.

storale Giovanile ⁽⁹⁾, appaiono dati significativi: - sono pressappoco trecentomila adolescenti e giovani che partecipano in gruppi, associazioni e movimenti animati dai salesiani; - di tutti questi, sono all'incirca centoventimila quelli che si trovano in gruppi e movimenti con esplicita denominazione salesiana; - l'interesse maggiore che predomina nei gruppi è quello formativo-religioso; - hanno più o meno un progetto o itinerario formativo su quale si appoggiano, ed esiste qualche tipo di coordinazione tra i diversi gruppi dentro l'ispettoria; - in generale, manca una coordinazione di ambito nazionale e non si ha risolto il finale del loro processo formativo e l'incorporazione a qualche comunità ecclesiale.

2. IMPLICAZIONI IN PROSPETTIVA EDUCATIVA

Dobbiamo tener conto che questo risorgere associativo che analizziamo porta con sé tutto un cambio culturale e un nuova sensibilità giovanile. Per questo non possiamo interpretare e valutare le attuali esperienze di gruppo con schemi e mentalità del passato. Nell'attualità, la ricerca del gruppo va unita a modelli culturali diversi da quelli degli anni sessanta in piena espansione associativa. Oggi il contesto sociale è cambiato e sono cambiate le stesse aspirazioni dei giovani, e questo, perciò esige una nuova riflessione e capacità di discernimento.

Non dobbiamo neppure dimenticare che questo desiderio di raggruppazione che rileviamo oggi nei giovani, si presenta con una caratteristica di «ambivalenza». La sensibilità attuale rende possibile il recupero di valori rifiutati acriticamente nel passato ⁽¹⁰⁾, come l'interiorità, la dimensione affettiva, le relazioni umane, ecc., che completano una visione integrale dell'uomo. Però, la tendenza all'elemento «personale», può degenerare in soggettivismo, e relativismo; la centralità del gruppo e dello «stare assieme» come finalità corre il pericolo dell'isolamento e del prevalere degli interessi individuali; la mancanza di una prospettiva nel tempo, può rendere difficile una visione realista della situazione, ecc. In-

(9) DICASTERO PASTORALE GIOVANILE, *Rilevamento dell'associazione nelle ispettorie salesiane*, Roma, 1985.

(10) POLLO, *Lo «stare insieme»...*, p. 36; DE NICOLÒ, *Aggregazione...*, pp. 78-81.

clusiva, si dovrà relativizzare la stessa esperienza dei gruppi e non assolutizzarla come l'unica modalità educativa.

2.1. La necessaria prospettiva

Domandarci delle implicazioni educative che derivano dalla realtà associativa giovanile, richiede prima di tutto saperci collocare in una prospettiva adeguata che ci proporzioni la sensibilità necessaria per prendere coscienza del fatto e orienti la direzione della nostra risposta. Ecco qui alcuni elementi da tener in conto come quadro di riferimento:

a) *Il contesto socioculturale.* Il comportamento giovanile è condizionato dall'ambiente socioculturale in cui si sviluppa. La società dell'Europa occidentale, dove ci situiamo, si presenta come una realtà complessa, secolarizzata nel fatto religioso, sommersa nella «società del benessere» e senza valori di identificazione e di riferimento. Le espressioni associative dei giovani riflettono questa situazione, e di qui possiamo capire la loro tendenza alla ricerca della sicurezza e della felicità individuale, al margine delle realtà istituzionali e pubbliche.

b) *Il criterio missionario.* La percentuale dei giovani che si trova in gruppi d'influsso educativo o ecclesiale è ridotta, se consideriamo la generalità. Per molti giovani, i nuovi luoghi di identificazione si situano fuori delle offerte istituzionali. Questo esige da noi un atteggiamento di conversione al mondo giovanile e ai suoi interessi e bisogni propri. Da una ottica missionaria non si comprende la realtà di certi gruppi e ambienti ecclesiali che non sanno aprire ai giovani altri orizzonti di azione che quello dei compiti intraecclesiali. Di fronte a questa impostazione di autosussistenza si richiede una opzione missionaria degli educatori e degli stessi giovani.

c) *Il senso della pastorale giovanile.* La pastorale giovanile, come processo di accompagnamento formativo di un periodo della vita umana, non si esaurisce in se stessa, ma punta verso un obiettivo più definitivo: l'inserzione cosciente e responsabile del giovane nella società e nella Chiesa, come persona adulta. Gli interventi educativi nell'età giovanile devono programarsi e misurare la loro efficacia a partire da questa prospettiva. In questo modo, l'associazionismo, lungi dal costituire un passatempo, come se si trat-

tasse di un tempo chiuso, deve rendere possibili le esperienze gradualmente di stile della persona e di inserimento sociale che si pretende raggiungere.

d) *L'opzione educativa*. La società attuale offre un quadro educativo disgregato che difficilmente può sostenere la costruzione della persona. Per molti giovani oggi non risulta facile definire il senso della propria vita nel contesto di una società adulta che dubita delle ragioni per vivere ed attuare, e si rifugia nella solitudine individuale o privata. L'intervento educativo deve essere capace di compensare queste deficienze riadeguando il sistema di valori e favorendo modelli di comportamento. E, davanti alla cultura del privato che porta a un tipo di gruppo e di associazionismo affettivamente e socialmente «chiuso», si deve cercare un equilibrio di apertura ai valori sociali e comunitari.

e) *Le esigenze di continuità*. L'attenzione educativa che prestiamo agli adolescenti e giovani nei nostri ambienti e strutture, ci porta a una esigenza di continuità. L'ampio numero di adolescenti che passa attraverso i nostri gruppi formativi, rimane poi ridotto ad una piccola rappresentazione nell'età giovanile. Lo stesso può dirsi della continuità tra il gruppo giovanile e le associazioni di adulti. Dobbiamo chiederci: All'uscita dalla Scuola, dall'Oratorio, dal processo educativo, che cosa succede? Vi è qui la necessità di dar continuità al lavoro formativo realizzato fino allora.

2.2. Implicazioni che suscita

Se assumiamo una sensibilità e una prospettiva adeguata e ci manteniamo in contatto diretto con la realtà giovanile, sorgeranno implicazioni educative che ci condurranno a ripensare le nostre strutture associative e le modalità delle nostre risposte. Fin da adesso, possiamo già segnalare qualche linea di orientamento.

2.2.1. Le necessità di una «mistica»

Nel contesto attuale del relativismo culturale e di pluralità di proposte, il gruppo e le associazioni devono offrire una alternativa chiara che risponda alla necessità sentita dai giovani di definizione della propria identità personale e sociale = insieme ad una proposta valida e attraente.

Troviamo riflettuta questa ricerca di identità in forme recenti di associazione ed esperienza giovanile, come possono essere le diverse forme di impegno nel volontariato, le associazioni di interesse religioso e i movimenti pacifisti ed ecologisti. È necessario aiutare i giovani a recuperare la capacità di illusione e di speranza in un tempo di disincanto.

Questa mistica, capace di sostenere la perseveranza di un progetto di vita, trova per noi la sua migliore espressione nei valori della «Spiritualità Giovanile Salesiana». Come Don Bosco, dobbiamo essere capaci di proporre ai gruppi e associazioni una immaginazione di giovane cristiano che risponda alla sostanza del vangelo e alla sensibilità attuale.

2.2.2. La qualità educativa

Prima di tutto, dobbiamo chiederci in che misura i nostri gruppi e associazioni sono «luogo educativo». Cioè, in quali condizioni e attraverso quali esperienze aiutano la crescita integrale del giovane e il suo inserimento sociale ed ecclesiale. C'è presente il rischio che i gruppi offrano unicamente un luogo di rifugio, di conformismo, d'inibizione della creatività e protagonismo giovanile.

L'esperienza del gruppo deve rendere possibile un dialogo educativo costante con le altre esperienze che vive il giovane e i diversi ambienti nei quali si svolge la sua vita: famiglia, scuola, amici, ecc. I nostri gruppi giovanili devono essere luoghi generatori di cultura, di valori di vita, di alternative di senso e di personalizzazione, contribuendo alla ricomposizione morale del giovane.

La qualità educativa dei gruppi trova il suo appoggio e riferimento nel contesto più ampio di un «progetto» educativo-pastorale. È necessario passare dall'intuizione e spontaneità propria dell'educatore o del gruppo concreto a una visione più organica e sistematica degli interventi educativi che favoriscono la convergenza e la continuità nel processo formativo.

2.2.3. L'apertura all'impegno

Il giovane e il gruppo crescono attraverso esperienze di vita ed hanno bisogno di «azione». In maniera particolare, nell'ambiente di disinteresse e passività sociale in cui viviamo, è necessario stimolare questi giovani ad una apertura sociale e a un impegno di vita. Per questo aiuterà una pedagogia attiva e partecipativa nei gruppi, educando nella vita e dalla vita.

Bisogna riconoscere che sono importanti i contenuti che si trasmettono e la comunicazione interpersonale che si stabilisce nel gruppo. Oggi abbiamo i mezzi e le tecniche perchè questo si realizzi; però non succede lo stesso con le azioni di impegno. Questo è oggi uno dei problemi che trovano gli animatori di gruppo che non sanno quali azioni mettere alla portata dei giovani.

Oggi non risulta facile ai giovani influire socialmente e culturalmente, manca ad essi la creatività e la capacità innovatrice e la società non offre loro molte possibilità di partecipazione. Bisognerà essere realisti e scoprire che tipo di compromesso è possibile in questo momento e per che tipo di livello di maturità di giovani concreti.

Dobbiamo però credere che anche oggi è possibile un tipo di impegno, soprattutto, se ci atteniamo nell'area educativa e promozionale e riconosciamo la scarsa presenza ecclesiale in molti settori giovanili.

2.2.4. La flessibilità e continuità nel processo educativo

La sensibilità giovanile è lontana da un tipo di organizzazione verticale, con strutture rigide e manifestazioni esteriori. Oggi si considera la persona come protagonista e la sua esperienza di vita come fonte di valori, che esige una struttura di gruppo flessibile e partecipativa.

Il fatto di estendere l'esperienza associativa al maggior numero di giovani e di presentare una maggior attenzione ai gruppi «spontanei», per la sua incidenza educativa, suppone la sufficiente inventività per rispondere alla diversità dei suoi interessi, l'accettazione delle sue situazioni di partenza e il ritmo di crescita, così come l'apertura dei nostri ambienti per darvi accoglienza.

La continuità del processo di gruppo suppone tenere in conto la gradualità di tappe e la necessità di ampliare l'accompagnamento fino al limite giovanile adulto (18-25 anni), favorendo il suo inserimento in associazioni di adulti. La Famiglia Salesiana e la Chiesa locale offrono possibilità molteplici di partecipazione e appartenenza verso le quali dobbiamo orientarci.

2.2.5. La formazione degli animatori

La qualità di un gruppo è condizionata dalla qualità del suo animatore. Questo rende possibile con la sua presenza e competenza

l'unità e la qualità dell'itinerario formativo del gruppo; aiuta a passare dal semplice stare assieme a relazioni personali mature, da un centrarsi in interessi superficiali a un'apertura e approfondimento culturale e religioso, rendendo possibile ai suoi membri una esperienza di vita cristiana e una orientazione vocazionale definita.

L'educatore adulto, inoltre, deve sapere situarsi e scoprire il proprio compito di animazione e di accompagnamento educativo all'interno di un tipo di gruppo in cui i protagonisti sono gli stessi giovani e la loro vita di gruppo. L'animatore deve saper accompagnare l'esperienza del gruppo e partecipare nella sua vita dal di dentro, però conservando la sua identità di educatore e di adulto.

Questo richiede nell'animatore di gruppo una formazione e abilità adeguata. Oggi non basta più la spontaneità e l'attivismo. Si richiede preparazione, competenza e saper fare. L'animatore deve mantenersi personalmente in un continuo processo di formazione, e in questo lo aiuteranno gli incontri, i corsi e le scuole per animatori.

2.2.6. La formazione di un Movimento Giovanile

Oggi cresce la coscienza che il gruppo solo e i gruppi isolati non bastano. E partendo da una valutazione del gruppo e dalla sua mediazione educativa si tende alla coordinazione e appartenenza a movimenti più ampi, come supporto di detti gruppi.

Un movimento che sia di «riferimento» inteso come comunione di diversi gruppi e associazioni che, mantenendo le proprie caratteristiche, si sentano uniti attorno a degli stessi valori e idee-forza, con una struttura minima di organizzazione e funzionamento.

È necessario camminare verso la costituzione di questo tipo di movimenti che dia consistenza educativa ai diversi gruppi, che li apra ad una esperienza più ampia, che dia garanzia di continuità e rinforzi la coscienza di «presenza giovane» con capacità di influire nei propri ambienti.

I nostri gruppi giovanili salesiani - nella parola del Rettor Maggiore -, «sono chiamati a crescere in un movimento giovanile di Don Bosco» (RRM, 71), nutriti di un itinerario spirituale concreto con la necessaria apertura ecclesiale per non presentarsi come qualcosa di esclusivo ed essere capaci di convivere con altri gruppi e movimenti che rispondano pure agli interessi dei giovani.

* * *

Queste implicazioni che sorgono dall'attuale associazionismo giovanile devono convertirsi per noi in stimoli che sviluppino la nostra capacità creativa ed educativa. Come salesiani, la messa in opera del Sistema Preventivo ci porta ad assumere una «novità di presenza» promuovendo modelli validi di associazionismo e una presenza più militante degli stessi giovani come evangelizzatori dei loro compagni.

4.

QUALI NUOVE DOMANDE DI EDUCAZIONE COMPORTANO FENOMENI COME LA STAMPA, RADIO E TV, CINEMA E TEATRO, TEMPO LIBERO

Giovanni Battista Bosco

Ormai è convincimento diffuso oggi che i grossi appuntamenti con la storia, le grandi svolte culturali sono provocati soprattutto dall'avvicinamento dei diversi sistemi di comunicazione. Lo sottolineano con forza numerosi studiosi (Riesman, Mc Luhan...), lo mostrano con evidenza reazioni e sensibilità collettive. Qualcuno afferma anzi che siamo entrati nell'era della «società della comunicazione»: un mutamento radicale ed omnicomprensivo quindi.

La comunicazione infatti sembra essere oggi «la nuova questione sociale», un fatto *cioè che riflette e condiziona tutta la cultura e la storia in cui viviamo.*

Ci troviamo così di fronte ad un nuovo modo di porsi dell'uomo: un nuovo linguaggio, il linguaggio totale.

Mc Luhan parla di mutamento radicale dell'uomo: assistiamo alla nascita di un «uomo ingrandito», poichè i media operano come estensione delle capacità dell'uomo, sono prolungamenti di noi stessi che determinano una specie di ristrutturazione della nostra personalità (Babin).

Nella società succede lo stesso fenomeno: categorie mentali e costume, strutture e tessuto relazionale vengono profondamente modificati dal cumulo di messaggi massicci ed insistenti che pervadono tutto l'ambiente e i rapporti umani. Impressiona, se ci si sorprende a riflettere, la pioggia di messaggi di ogni genere che riceviamo ed il clima di «villaggio globale» in cui si è immersi. La comunicazione sociale risulta così intesa non semplicemente come «un insieme di strumenti» (stampa, radio, TV, cinema, teatro...), bensì anche come «una presenza educativa di massa, plasmatrice di mentalità e creatrice di cultura» (CGS 21, 148).

Senza dubbio, e ciò non richiede molto sforzo di dimostrazione,

la qualità della vita nostra, ed in particolare dei giovani, dipende assai dai modelli proposti e spesso da comportamenti imposti dai mass-media, veri «persuasori occulti». E l'influsso esercitato è tanto maggiore, quanto più fragile e incerta è la personalità degli interessati.

Da tale situazione scaturisce la richiesta di «nuova educazione», nascono «sfide educative».

1. SFIDE EDUCATIVE

Una prima sfida riguarda la consapevolezza del fenomeno culturale: non possiamo considerarci comunque di essere «scontati consumatori» di messaggi qualunque. Urge al contrario provocare una coscienza vigile di fronte ai mass-media: è la lettura critica della realtà.

Ciò presuppone anzitutto una adeguata conoscenza dei dinamismi della comunicazione sociale e dei suoi mezzi. Non si tratta pertanto di demonizzare le nuove invenzioni e tanto meno di abbandonarsi a lamentevoli considerazioni. Occorre invece non solo studiare il fenomeno complessivo dei mass-media, ma pure immergersi nelle sensibilità odierne, soprattutto del mondo giovanile, per comprendere i vari linguaggi, sintonizzare su valori emergenti per recuperare il linguaggio di sempre in vista della formazione di forti personalità: abbiamo bisogno non di surrogati, ma di risposte vere a veri bisogni dell'uomo. Pubblicità, stampa, cinema, musica... con i loro idoli e mode, con i loro ritmi e contenuti trovano forte rispondenza specie nell'animo giovanile. L'influsso è indubbiamente enorme: e non sempre i valori fondamentali della vita umana vengono rispettati, anzi sono spesso misconosciuti e talora anche vilipesi.

Ne consegue un compito specifico che richiede di impostare un'azione educativa liberatoria da condizionamenti prevaricanti e di abilitare ad una recezione critica del messaggio per smascherare la mentalità, la visione dell'uomo, l'ideologia sottostanti. Occorre operare in vista di una «personale e libera scelta» per la costruzione di un progetto di vita. Un emblema evidente, esempio per tutti, è la musica rock. Al di là della constatazione che essa è ormai divenuta contenitore di tantissime sfumature ed espressioni, tuttavia esso definisce il problema musica e giovane. Una realtà che balza all'occhio è certo il bisogno di musica. Esso non si presenta però

nella sua purezza: si mescola con il look, la moda, il mito; soddisfa bisogni di aggregazione, di proiezione, di compensazione. E a nessuno sfugge che le manifestazioni musicali sono spie che fanno intuire un'esperienza esistenziale o una visione di vita. Valori e disvalori, problemi e aspirazioni si agitano in chi investe tanta parte delle proprie energie in una autentica liturgia vestita a nuovo. E la musica in sè non risulta totalizzante, ma è certamente incidente e decisiva per il suo ruolo di *medium*, di supporto di comunicazione, di valori.

Una seconda sfida educativa si chiama «creatività»: si tratta di liberare la fantasia della vita. Nel proprio mondo si può porsi come «di fronte» o come «dentro». Il mettersi di fronte colloca nella condizione di prendere le distanze, di leggere semplicemente la realtà, di sviluppare il senso critico: così si vive soprattutto la situazione di recettori. Ma la vita è partecipazione, è coinvolgimento, protagonismo. Non si consuma semplicemente l'esistenza, ma la si vive come attori, la si fa con creatività e fantasia.

Nel mondo culturale dei mass-media si verifica la medesima tensione. I media non sono idoli intoccabili, ingestibili, pressochè «irrazionali». Su di noi ricade il compito educativo di comprendere che la creatività, come la libertà, è un fatto personale, irripetibile, il quale non può essere lasciato alla mercè dei vari produttori che inventano per noi sogni, immagini, storie. La fantasia va difesa, arricchita; e questo lo si fa educandola, liberandola. È urgente essere propositivi al riguardo. Esperienze significative non mancano anche all'interno delle nostre case, là dove si fa della musica, si produce teatro, si educa all'immagine televisiva e cinematografica. Là dove si crea cultura della comunicazione che mette al centro l'uomo, la sua dignità, la voglia di vivere, di felicità, di senso, fiorisce la creatività della vita. Ciò fa superare modelli commerciali o riduttivi di produzione per una prospettiva integrale della promozione dell'uomo e degli uomini.

Questa visione richiede anche uno sforzo di inventiva nell'uso dei mezzi e nel progettare una loro armonica integrazione. La pedagogia del «linguaggio totale» è ancora ai primi passi. Non per nulla si verifica oggi, e purtroppo con demarcazioni ancora assai visibili, la pratica separazione tra «scuola» e «la scuola parallela», ossia il mondo della tecnica audiovisiva. Quel linguaggio che Vallet definisce «linguaggio nuovo, linguaggio di parole, di immagini»

ni, di suoni, linguaggio totale» deve trovare un posto adeguato nelle agenzie culturali della nostra società. Certo tale prospettiva rivoluziona metodi assodati, perchè non dovrebbe preparare solo a «leggere» i vari linguaggi, bensì pure a «scriverli». Ed è nell'uso stesso di questi mezzi che si mette a nudo la loro forza di seduzione, si constatano i rischi di manipolazione, si demitizza il fantasma della loro onnipotenza.

Infine l'esperienza aggregativa comunemente collegata ad iniziative di comunicazione sociale è un'ulteriore sfida di nuova educazione. La proposta non si riferisce unicamente ad aggregazioni provvisorie, passeggiere. Va assai più in là. Il gruppo di amici con cui ci si ritrova nel tempo libero, in un bar, all'angolo della strada, ha di certo la sua rilevanza. Qui si tratta però di aggregazioni con finalità precise, con valori cui ci si ispira, con obiettivi riflessi in una certa continuità di vita associativa. Con questi gruppi occorre confrontarsi, offrendo loro l'opportunità di non sentirsi oggetto di mercato, ma soggetto di proposte culturali. Sono aggregazioni che intendono migliorare la qualità della propria vita, e si propongono di essere anche diffusori di messaggi positivi.

Gli slogans che talora sentiamo ripetere: «I giovani o si prendono sul serio e si valorizzano o li abbiamo contro»; «I giovani non sono contro, sono altrove», ci devono far riflettere.

L'associazione culturale è una adeguata risposta a queste esigenze e attese inesprese. Le forme possono essere le più diverse, come differenti sono gli interessi dei vari gruppi nel vasto campo della comunicazione. Cionondimeno rimane una istanza educativa pressante che spinge a rendersi «insieme» attivi attraverso la stampa con scuole di giornalismo, con esperienze condivise di redazione; mediante i media cosiddetti leggeri, cimentandosi in produzioni amatoriali; promuovendo la «sala della comunità», come centro di partecipazione e di aggregazione; animando la festa, come sintesi di espressioni connesse all'uso educativo dei vari mezzi di comunicazione sociale e come in sè comunicazione popolare rilevante...

E non per ultimo, si tratta di far crescere l'attività teatrale nelle sue diverse forme. Sta ritrovando oggi la sua tradizionale efficacia. Il teatro è mezzo di comunicazione dove il protagonismo e la creatività giovanili possono trovare eminente spazio, ed esso si rivela sempre più fattore di comunicazione e luogo di educazione. Il

teatro è parola, è espressione corporea, è gioco, è stare insieme e condividere: esso si traduce così in festa, speranza e gioia.

In una visione personalistica dell'uomo e comunitaria della società come è quella che si ispira all'umanesimo cristiano, le più diverse espressioni e forme trovano il loro punto di riferimento nella crescita armonica dell'uomo e della comunità degli uomini. Al centro c'è l'uomo di oggi che ha le sue radici nell'uomo di sempre. Sotto il profilo educativo non si tratta allora di progettare il nuovo che avanza, in termini di alternativa o tanto peggio di contrasto o negazione. Non serve, anzi può essere pernicioso, contrapporre l'uomo «lineare» all'uomo «audiovisivo». La prospettiva che facilita l'espressione delle ricche potenzialità umane è quella di promuovere l'interezza dell'uomo, l'uomo integrale, l'uomo totale. E il giovane possiede in questo una eminenza di diritto, poichè è segno di futuro, e un primato di attenzione per noi educatori, «missionari dei giovani».

2. ESPERIENZE A CONFRONTO

A titolo esemplificativo propongo all'attenzione esperienze significative che hanno saputo coinvolgere oltre al gruppo che le ha animate, famiglie e giovani del territorio.

Sono esperienze che danno speranza: sono stimolo a fare, sostengo di una tesi che sa di antiche cose di casa, di don Bosco: «Si può fare! Basta volerlo».

- Nel campo del teatro, cito l'esperienza di Arese (MI) e di Chiari (BS).

Arese ha un gruppo di clowns che in questi anni ha presentato più di 400 spettacoli e che ha ottenuto dal Ministero della Pubblica Istruzione l'autorizzazione alla sperimentazione del Teatro nella scuola come materia di studio.

A Chiari sono state coinvolte più di duecento persone, giovani e adulti, famiglie e ragazze, nella recitazione di un testo medioevale: allestimento, costumi, scene, rappresentazione sono stati i mezzi di forte aggregazione.

- Nel campo del cinema interessante si è rivelata l'esperienza del cinedibattito organizzato dal CGS «Nuovo Salario» di Roma, in cui, oltre alla proiezione e al dibattito, era previsto per il clima di

accoglienza, un rinfresco all'inizio o alla fine di ogni incontro. Ciò ha facilitato la conoscenza e stimolato la condivisione.

- La terza esperienza proposta sono i Campi-scuola CGS, divenuti circuiti teatrali e cinematografici, scuole di formazione, esperienze di ricerca, produzione di pubblicazioni. La creatività deve diventare proposta ai vari gruppi giovanili. Solo così sarà possibile fare qualcosa per un protagonismo che diventi anche scelta di vita e testimonianza.

5.

ISTANZE PEDAGOGICHE: I PROBLEMI CHE PONGONO I NUOVI CAMBIAMENTI SOCIO-CULTURALI

Carlo Nanni

1. IL SEMPRE E L'OGGI

L'educazione è problema di sempre, a motivo

- della distanza generazionale;
- della disparità di esperienza e di vita;
- del mutare delle circostanze socio-culturali nel decorso delle generazioni. Oggi la larga circolazione delle informazioni attraverso i mass-media e i nuovi media computerizzati, il rapido mutare delle strutture di vita a seguito della prepotente modernizzazione operata dalle innovazioni tecnico-scientifiche, l'accelerazione dei processi storici, rendono più viva e cosciente questa problematica di sempre. Anzi, forse si può dire con buona approssimazione, che i problemi sono acuitizzati dal momento storico che stiamo vivendo sia a livello macro-sociale che micro-sociale, sia a livello di strutture che a livello di mentalità e di cultura, sia a livello di vita sociale che a quello di vita personale.

Pur nella coscienza che la vicenda storica non è facilmente inquadrabile entro categorie generali, proveremo a fare un quadro di queste novità storiche (o, come si è soliti dire, di queste «emergenze storiche»). Un tale sforzo di inquadramento problematico ha infatti il vantaggio di aiutarci a comprendere meglio la serie delle «spinte storiche», che premono sulla crescita delle persone e che in varia misura incidono sul porsi degli interventi educativi individuali e comunitari.

Vorrei notare subito che non è indifferente in tale ricostruzione intellettuale la collocazione e la prospettiva con cui si guardano fatti, eventi, processi. Qui ovviamente la collocazione è marcatamente europea (per non dire italiana). Quasi sicuramente occorrerà che ciascuno, personalmente e nei lavori di gruppo, metta even-

tualmente in atto un' opera di «riquadramento» a partire da altri osservatori geo-culturali.

Nonostante ciò, credo che in un tale lavoro di «architettonica mentale» sia possibile raggiungere un alto grado di generalizzazione e di intersoggettività di consensi, in quanto sono innegabili nell'attuale vicenda storica alcuni «trends» storici che sorpassano i singoli ambiti nazionali e che si impongono a livello mondiale, sia rispetto ad andamenti tradizionali sia rispetto a particolarità locali.

A sua volta la prospettiva qui adottata è pedagogica. Si vuol dire cioè che nell'insieme di quanto arriva a coscienza, si è più particolarmente attenti agli aspetti connessi con la vita e la crescita personale e con ciò che in qualche modo domanda un intervento educativo (vale a dire un intervento promozionale o correttivo in ordine all'instaurarsi di consolidate capacità personali di libertà e di responsabilità). È appena da notare che ad esempio un economista considererebbe le cose in altro modo, proprio per la diversa prospettiva con cui si accosta o, come si dice in un barbaro italiano, «approccia» la realtà e la vicenda storica. Peraltro è da confessare come all'interno della stessa prospettiva educativa si avranno diversificazioni in base alla «Weltanschauung» dell'osservatore, al quadro di valori che condivide e al concetto di educazione che egli ha.

Su tutti questi aspetti (fino ad un certo punto «formali») sarà da pigliar coscienza nel vivo della prassi educativo-pastorale.

2. FATTORI DI PROBLEMATIZZAZIONE DELL'EDUCAZIONE CONTEMPORANEA

Ma veniamo alla delineazione di quelli che potremmo dire i fattori di problematizzazione dell'educazione contemporanea.

2.1. La crisi dei «difficili anni '70»

Seppure un po' attutiti e probabilmente un po' risanati, portiamo ancora oggi i segni della crisi mondiale che ha avuto il suo apice durante quelli che sono stati globalmente detti i «difficili anni settanta» ⁽¹⁾.

(1) Così si intitolava l'editoriale del primo numero del 1980 di «La Civiltà Cattolica», n. 3109 (5 gennaio 1980), pp. 3-11.

Essa infatti non è stata solo di natura economica o politica o strutturale, ma anche e forse soprattutto di cultura. Non è stata solo crisi delle istituzioni (famiglia, scuola, chiesa, associazioni, partiti, sindacati, professionalità, lavoro), ma anche crisi del loro stesso senso o come si è detto dei rispettivi modelli, vale a dire dei modi di pensarle, di prospettarle, di viverle.

Il senso della famiglia, della fedeltà coniugale, della continuità di una compagnia di vita e di amore si sono fatti altamente problematici. Alla scuola si è fatta accusa di essere la fabbrica della riproduzione e di pura conformazione sociale, di ottundere i cervelli con il nozionismo, di inibire la spontaneità e la libertà con un clima e con procedure viziate d'autoritarismo. La laboriosità e il senso dell'impegno etico attraverso e nel lavoro o nella professione è stato molto allentato. Oltre e più che la liberazione *nel* e *del* lavoro è diventata preponderante l'aspirazione pura e semplice della liberazione *dal* lavoro, dalla fatica; oppure la concezione del lavoro e del posto come strumento e mezzo per l'agiatezza, il benessere, il divertimento. Il tempo dell'occupazione è stato decisamente subordinato al tempo cosiddetto libero. All'ideale del cambio globale dei sistemi di vita, proclamato durante la contestazione sessantottesca, è successo ben presto o il riflusso, il disincantamento, il qualunquismo o rinnovate forme di pragmatismo o di calcolato efficientismo.

A livello più generale si è parlato di tramonto delle ideologie, di crisi dei sistemi di significato, di crisi degli umanesimi e dei modelli d'uomo, di conflitto delle interpretazioni.

Anche a livello ecclesiale le speranze e le aperture del Concilio Vaticano II hanno dovuto fare i conti con questo clima generale; ed in particolare si è dovuto fare i conti con il fenomeno della secolarizzazione o con le difficoltà concrete dell'aggiornamento in campo teologico, biblico e liturgico; e con quelle collegate ai problemi della riunificazione dei cristiani e dell'ecumenismo (2).

(2) Sugli anni settanta si invita a ripercorrere le pagine del volume a più mani: *Dal '68 ad oggi. Come siamo e come eravamo*, Roma/Bari, Laterza, 1979; ed ancora: G. STATERA, *Storia di una utopia. Ascesa e declino dei movimenti studenteschi europei*, Milano, Rizzoli, 1973; P. BASSI - A. PILATI, *I giovani e la crisi degli anni '70*, Roma, Editori Riuniti, 1978; G. BOTTAZZI, *Dai figli dei fiori all'autonomia*, Bari, De Donato, 1978; G. VIALE, *Il sessantotto. Tra rivoluzione e restaurazione*, Milano, Mazzotta, 1978; M. BARBAGLI (Ed.), *Istruzione, legittimazione e conflitto*, Bologna, Il Mulino, 1978; L. COLLETTI, *Tramonto dell'ideologia*, Roma/Bari, Laterza, 1980; ed in generale si veda: M. CACCIARI, *Crisis*, Milano, Feltrinelli, 1976; C. DONOLO, *Mutamento o transizione?*, Bologna, Il Mulino,

2.2. La modernizzazione e l'informatizzazione della produzione e della vita sociale

Per certi aspetti la crisi degli anni settanta può essere considerata come uno sviluppo ed un effetto «perverso» del vasto processo di modernizzazione e di sviluppo succeduto alla ricostruzione economica e sociale post-bellica.

Per formare il consenso ed avere l'adesione della gente, ci si è serviti e ci si è appoggiati soprattutto ai moderni mezzi di comunicazione di massa (televisione e cinema in testa).

Essi hanno avuto un ruolo non secondario nella secolarizzazione delle culture, cioè nel distanziamento dei comportamenti dai modelli basati su una visione sacrale o comunque religiosa del mondo e della vita. Hanno indotto modelli culturali e valori che tendono a «sorvolare» le culture particolari e a produrre «lo sradicamento» dal locale e dalla tradizione, in quanto focalizzano l'attenzione e i desideri sul presente, sui valori di «moda», sul conseguimento del benessere e del successo immediato (3).

Dopo la crisi degli anni settanta, si è avuta un po' dappertutto una ripresa di tali processi di modernizzazione, questa volta sostenuti specialmente dall'uso sempre più generalizzato delle nuove tecnologie computerizzate.

Invadendo lo stesso tessuto delle strutture e dei rapporti sociali di produzione e di vita sociale, inducono a parlare sempre più frequentemente di transizione verso una società post-industriale, per l'emergenza e la dominanza del terziario avanzato (quello appunto dei servizi computerizzati), rispetto alla precedente egemonia dell'attività di trasformazione industriale, cioè del cosiddetto secondario. Anzi secondo alcuni si parla già di società dell'informazione (o info-società). Micro-processori, computers, robots non solo stanno trasformando il lavoro e il mercato, ma anche la vita stessa quotidiana. Vengono enfatizzati il valore della logicità, della consapevolezza, dell'operatività, del controllo, dell'efficacia e

1977; F. LYOTARD, *La condizione post-moderna. Rapporto sul sapere*, Milano, Feltrinelli, 1981; dal punto più strettamente pedagogico converrà ricordare tre saggi diventati classici in materia: *Lettera ad una professoressa*, Firenze, Editrice Fiorentina, 1967, ispirata da don L. Milani; P. FREIRE, *La pedagogia degli oppressi*, Milano, Mondadori, 1971; I. ILLICH, *Descolarizzare la società*, Milano, Mondadori, 1972.

(3) Cfr. J. LADRIÈRE, *I rischi della razionalità. La sfida della scienza e della tecnologia alle culture*, Torino, SEI, 1978.

della produttività; magari con il rischio di trattare l'uomo e il suo mistero secondo i parametri delle intelligenze artificiali; e di ridurre il variegato mondo della conoscenza umana alla sola razionalità logico-operativa; o di portare ad una certa «cerebralizzazione» della vita, in quanto più che altro conta sviluppare il cervello (4).

2.3. L'innovazione qualitativa dei bisogni e dei valori

Nel pur frenetico attivismo degli anni sessanta e nell'apparente involuzione e criticità degli anni settanta si è avuta un po' in tutto l'occidente una sorta di «rivoluzione silenziosa» nell'ambito della vita civile e individuale (5). Segno di ciò può essere anzitutto considerata l'aspirazione profonda per una migliore qualità della vita e l'accresciuta attenzione per quelli che sono stati detti i bisogni «post-materialistici» (il benessere bio-psichico, la cura del personale, l'interesse per la scienza e la cultura, la richiesta di una più solida istruzione, la ricerca di una più profonda comprensione di sé, degli altri e della vita, il bisogno di significatività e di senso, ecc.).

Un secondo segno è dato dalla maggiore attenzione e dall'impegno, portato avanti più che dai partiti dai movimenti, per quelle che sono state dette le libertà sottili o più generalmente per i diritti civili ed umani, quali il rispetto della «privacy», la ricerca dell'uguaglianza tra i sessi, la dignità dell'anziano, del malato o per le membra dolenti della società (handicappati, drogati, nuovi poveri, ecc.), l'attenzione all'ecologia, ai paesi del sottosviluppo, alla pace; magari con toni che spesso sono sembrati polemici o diversi dagli assetti e i quadri valoriali delle culture tradizionali.

(4) Cfr. N. CACACE, *Professioni e mestieri del 2000. Rapporto sui cambiamenti, occupazioni e formazione in Europa*, Milano, Angeli, 1982; H. INOSE - J.R. PEIRCE, *Tecnologia dell'informazione e nuova cultura*, Milano, Mondadori, 1983; V. CESAREO et al., *Innovazione formazione e sviluppo*, Roma, SIPI, 1986; A. AUGENTI, et al., *Tecnologie dell'informazione e orientamento nella società post-moderna*, Teramo, Giunti & Lisciani, 1986.

(5) È il titolo dell'indagine di R. INGLEHART, *La rivoluzione silenziosa*, Milano, Rizzoli, 1983. Sul tema dell'innovazione si veda anche: J. NAISBITT, *Megatrends. Le dieci nuove tendenze che trasformeranno la nostra vita*, Milano, Sperling & Kupfer, 1984. Per l'Italia sono sempre interessanti gli annuali rapporti sulla situazione del paese e sulla formazione in particolare, prodotti dal noto centro di ricerca denominato il CENSIS. Qui si ricorda in particolare il rapporto: *Educazione Italia '85. Voglia di scuola*, Milano, Angeli, 1986; e quello intitolato: *A metà del decennio*, Milano, Angeli, 1986, dove si sottolinea la ripresa di valori tipici di una società neo-borghese.

2.4. La complessificazione della vita sociale

La compresenza di istanze innovative e di elementi critici o residuali nei processi storici in atto dà risalto a quella che è descrivibile come una generale complessificazione della vita comunitaria (6). Essa risulta difficilmente riconducibile ad una unità semplice o articolata attorno ad una tendenza egemonizzante o ad un centro di unificazione e di irradiazione unico, come era nel passato. Al massimo si può pensare ad un difficile equilibrio instabile dai molteplici volti e dalle dinamiche disperate, spesso più sommerse che appariscenti.

Differenziazione e stratificazione sociale sono controbilanciate da una forte tendenza all'omogeneizzazione sociale e culturale e alla neutralità valoriale (fino a forme di appiattimento e di omologazione culturale). La presenza di istanze culturali diverse e di modelli comportamentali pluralistici e differenziati si accoppia alla molteplicità e all'assenza delle appartenenze personali alle istituzioni o alle organizzazioni del sociale. Il moltiplicarsi delle possibilità e delle occasioni professionali e sociali si accoppia al forte sentimento della competitività e della difficoltà di stare ai ritmi veloci delle trasformazioni e delle innovazioni emergenti.

2.5. Il processo di democratizzazione e i suoi problemi

La storia dell'occidente e del mondo, dopo la seconda guerra mondiale, sembra essere sempre più caratterizzata dall'aspirazione a configurare la vita comunitaria nazionale ed internazionale secondo regole procedurali, tecniche e stili di vita democratici, considerati come misura storica e prefigurazione di quell'ideale società caratterizzata dalla ricerca di crescente libertà, di tendenziale eguaglianza, di giustizia sociale e di fratellanza universale.

Il costante e cospicuo miglioramento delle condizioni economiche e del grado di istruzione delle masse, permette sempre più un'aumentata capacità politica media dei cittadini; dà luogo ad una progressiva differenziazione della struttura sociale; fa crescere la mobilità verticale nell'ambito di ciascuna delle classi sociali e

(6) Sul processo di complessificazione della situazione mondiale nel nostro tempo si segnala: N. LUHMANN, *Potere e complessità sociale*, Milano, Il Saggiatore, 1979; A. ARDIGÒ, *Crisi di governabilità e mondi vitali*, Bologna, Cappelli, 1982; R. BOUDON, *Il posto del disordine. Critica delle teorie del mutamento sociale*, Bologna, Il Mulino, 1985.

tra una classe e l'altra. In tal modo le differenze tra le classi sociali vengono a dipendere più da elementi culturali e da riferimenti storici che da elementi strutturali ed economici.

Ovviamente tale processo di democratizzazione è in molte parti del mondo appena agli inizi e anche là dove comincia a godere di una certa forza strutturale, esso non è affatto automatico; portarlo avanti comporta sforzi duri ed incessanti e non è fatto salvo da involuzioni o da arresti più o meno traumatici. Sul piano materiale, richiede di socializzare il benessere non la miseria; sul piano intellettuale, richiede di socializzare la cultura non l'ignoranza; sul piano delle aspirazioni e dei valori, richiede di battersi per preservare la libertà politica, soprattutto quando farlo è difficile o è fonte di sofferenza e di relativa instabilità ed insicurezza (7).

Alcune grosse difficoltà sembrano insite nelle stesse modalità d'essere dell'idea e della pratica democratica (8). Sono a tutti noti quelli che sono stati chiamati i «paradossi» della democrazia:

a) Il rispetto delle regole del gioco democratico sembra comportare un pesante processo di burocratizzazione, che spesso intralcia o rende difficili interventi necessari per risolvere problemi che via via si affacciano alla ribalta della vita della nazione; oppure aumentano la distanza tra stato e cittadini; o danno luogo a nuove forme di centralismo dell'apparato statale.

b) Esaltando i fenomeni e le dinamiche della società di massa, il processo democratico ha favorito l'industria culturale, la propaganda, e la pubblicità della vita, ma in pari tempo ha dato ansa a nuove forme di conformismo o di manipolazione del consenso; oppure ha dato spazio a nuove forme di tirannia delle maggioranze o dei gruppi minoritari egemonizzanti.

Allo stesso modo l'affermazione dei diritti del cittadino storicamente si è andata dilatando sia quantitativamente (si pensi ad es. all'allargamento del diritto di voto) sia qualitativamente (si pensi ad es. alle battaglie per coniugare l'eguaglianza giuridica con opportune garanzie politiche e con adeguate opportunità economi-

(7) Cfr. P. SYLOS LABINI, *Le classi sociali negli anni '80*, Roma/Bari, Laterza, 1986.

(8) Cfr. G. SARTORI, *Democrazia e definizioni*, Bologna, Il Mulino, 1967; G. SARTORI - R. DAHRENDORF, *Il cittadino totale. Partecipazione eguaglianza e libertà nelle democrazie d'oggi*, Torino, Guerrini, 1977; G. ROSSI - P. DONATI, *Welfare State. Problemi e alternative*, Milano, Angeli, 1982; J. RAWLS, *Una teoria della giustizia*, Milano, Feltrinelli, 1983.

che e sociali). Tuttavia anche a questo livello è possibile riscontrare quelli che sono stati detti i «paradossi della cittadinanza»:

a) La spinta all'eguaglianza spesso innesca spinte verso il livellamento e l'appiattimento dell'azione soggettiva e sociale; o all'opposto induce a nuove forme di sfrenata concorrenza e ricerca di supremazia se non a richieste o forme di involuzioni autoritarie o corporative.

b) La richiesta e l'esigenza di una maggiore e diretta partecipazione politica, oltre la «poco equalitaria» forma della rappresentanza individuale, partitica, sindacale, può portare e spesso di fatto porta a forme di inconcludente assemblearismo; o comunque può condannare all'inazione e all'immobilismo politico; o viceversa frustrare la volontà della partecipazione, favorendo particolarismi o «camarillas». Innovazione e partecipazione sembrano quasi escludersi reciprocamente.

c) L'allargarsi della sfera pubblica rischia di fagocitare l'autonomia della sfera privata. E la tendenza all'apertura alla mondialità rischia di sorvolare gli aspetti di località e di diversità. O viceversa. Insomma quella che è stata detta l'affermazione del «cittadino totale» rischia di risultare un pericoloso «boomerang».

2.6. La diversificazione

A parere di molti il progredire del processo di democratizzazione non autorizza a scagliare il sombrero verso il cielo in segno di trionfo.

In primo luogo perchè ci sono una serie di fenomeni che danno da pensare:

- la tremenda precarietà di qualsiasi progresso, a causa dell'incombente rischio di un olocausto nucleare;
- il persistere di numerose sacche di miseria, che non lasciano intravedere una loro automatica scomparsa nei paesi ad economia di mercato; ed anzi ne sembrano costituire la condizione indispensabile e l'ineliminabile costo umano che alcuni hanno da pagare per il benessere degli altri;
- l'alta e crescente disoccupazione, specialmente tra i giovani, che, anche quando è tamponata dal punto di vista economico per ciò che riguarda la soddisfazione dei bisogni essenziali, ingenera malessere sociale, senso di vuoto esistenziale, di frustrazione personale, di insuccesso di vita o addirittura spinge alla fuga per la tangente della devianza e del terrorismo;

— ed infine, la constatazione che anche nei paesi progrediti, l'evaporazione del problema economico non porta con sé la scomparsa dei problemi sociali; all'antico problema economico della fame biologica, subentra il problema della fame di ideali non sempre o correttamente soddisfacibile.

In secondo luogo perchè il processo di democratizzazione sembra parallelo e produttore di profondi e crescenti fenomeni di diversificazione.

— La ripresa del neo-capitalismo internazionale e delle superpotenze enfatizza nell'economia come nella politica l'asse ovest-est (USA - CEE - URSS - Cina - Giappone), riducendo al minimo e a luogo di reciproco contenzioso il peso politico e le forze del terzo mondo, dei paesi del sottosviluppo o dello sviluppo incipiente e manifestando in pari tempo una profonda diversificazione tra paesi della parte nord rispetto a quelli della parte sud del globo.

— All'interno stesso dei paesi sviluppati o di quelli in via di sviluppo si va producendo una forte polarizzazione nella divisione del lavoro e delle professioni. Lavori «alti» (software, ricerca, pubblicità, comunicazioni, finanza, imprese) si oppongono a lavori «bassi» (nettezza urbana, assistenza pubblica, hamburger, consegna pacchi, riparazioni, manutenzione domestica). La competizione sfrenata marginalizza inesorabilmente chi non riesce a stare al passo.

— Uno sguardo attento, nota pure come, nella apparente e dilatante omogeneizzazione, si vada producendo una sottile diversificazione anche tra la popolazione civile e nel mondo giovanile. Essa più che dalla classe sociale di appartenenza, dipende appunto dalla collocazione nel mondo dello sviluppo, dalla occupazione professionale, dal grado di cultura, dalla condizione civile, ecc.

Si comprende allora in questa situazione come diventi importante dal punto di vista educativo imparare ad avere un ascolto diversificato, adeguato alle diverse voci che vengono dal mondo giovanile, soprattutto da quello più povero o da quello solitamente meno ascoltato, vale a dire dal terzo mondo, dalla variegata società civile, dalla condizione femminile, dagli anziani, dai nuovi poveri, dal mondo dell'emarginazione, ecc. (9).

(9) Cfr. G. TURANI, *1985-1995. Il secondo miracolo economico Italiano*, Milano, Sperling & Kupfer, 1986.

3. LA RISONANZA SULLA VITA DELLE PERSONE E SUL LORO RAPPORTO CON LA CULTURA

Crisi, modernizzazione, innovazione, complessificazione, democratizzazione e differenziazione, sembrano avere una profonda eco sulla vita personale e sulla cultura sociale ⁽¹⁰⁾.

— Un primo effetto sembra essere quello di una più o meno forte frammentazione della vita sociale e della vita personale.

Tale frammentazione ha molte facce:

a) anzitutto sta ad indicare la difficoltà di associazione o di appartenenza ad un gruppo di riferimento, oppure di acconsentire a idee, teorie, principi, progetti, presenti nella cultura contemporanea e nell'ideale della democrazia;

b) in secondo luogo sta ad indicare la difficoltà, la poca sensibilità, la noncuranza o l'incapacità di dare strutturazione, continuità ed identità al vissuto personale, con la corrispettiva esaltazione della flessibilità e l'invito a cogliere e godere della molteplicità o della ricchezza delle occasioni, delle stimolazioni, delle presenze;

c) in terzo luogo sta ad indicare la fragilità, la dispersione, il senso di disorientamento, che talvolta arriva alla soglia della dissociazione mentale e comportamentale.

— Un secondo effetto può essere quello di una *tendenziale soggettivizzazione* delle scelte etiche e delle motivazioni e credenze ideali.

Termine di confronto o di riferimento di quanto si fa o si crede, più che le agenzie o le centrali etiche tradizionali od ufficiali, diventano le sensazioni o le opinioni proprie o quelle degli amici o amiche o quelle dei gruppi primari cui si appartiene.

— Un terzo effetto sembra essere quello di uno *schiacciamento dei ritmi vitali sul presente*, su ciò che è contemporaneo, immediato, senza molta apertura o attenzione al passato o alla dimensione di futuro.

(10) Ovviamente particolarmente forte è l'incidenza sulla condizione giovanile attuale. Si veda: G. MILANESI et al., *Oggi credono così*, 2 voll., Leumann (Torino), L.D.C. 1981; F. GARELLI, *La generazione della vita quotidiana. I giovani in una società differenziata*, Bologna, Il Mulino, 1984; CAVALLI et al., *Giovani oggi. Indagine IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Bologna, Il Mulino, 1984; J. STOEZTEL, *I valori del tempo presente*, Torino, SEI, 1984; C. CALVARUSO - S. ABBRUZZESE, *Indagine sui valori in Italia. Dai post-materialismi alla ricerca di senso*, Torino, SEI, 1985; F. FERRAROTTI et al., *Ipotesi sui giovani*, Roma, Borla, 1986; L. CORRADINI, *La scuola e i giovani verso il duemila*, Teramo, Giunti & Lisciani, 1986.

Il «qui-oggi» diventa difficile da superare; per questo si parla di assenza o di scarsa progettualità o di progettualità a corto respiro oppure di realismo e di pragmatismo, nel senso di poco gusto per qualsiasi grande ideale, facilmente subito bollato come negativa utopia.

In questo clima anche il rapporto delle persone con la propria cultura di appartenenza può risultare problematico in più sensi:

— i valori indotti dalle emergenze culturali in atto, tendenzialmente desacralizzati e staccati dal locale, dal particolare e dal tradizionale, possono *allentare il senso di appartenenza* alla cultura e alla tradizione, civile e religiosa, presente nel territorio;

— oppure, può produrre uno *scollamento* tra comportamento *pubblico* e quello *privato*, l'uno ritmato sui valori di moda e l'altro su quelli della tradizione familiare;

— soprattutto nel passaggio da generazione a generazione, lo scollamento si può avere anche ad altro livello, vale a dire *tra comportamenti* concreti e *motivazioni o giustificazioni di essi*. Si può continuare a comportarsi secondo la tradizione e i modelli di comportamento tipici della cultura di appartenenza, senza aver coscienza o senza più aver chiaro il consenso al quadro di riferimento fondante o a quello ideale.

Restando intatte le esigenze di unitarietà e di senso da dare alla esistenza soggettiva e relazionale (e facendosi in tale situazione magari emotivamente più forti), può capitare che non si vedano altri sbocchi ai rischi della frammentazione, dello schiacciamento sul presente, dell'assenza di continuità e di progettualità che quelli di alternative in termini di difesa oltranzistica della diversità, della tradizione, del localismo; oppure ci si mette al riparo, aderendo, più emotivamente che razionalmente, ad aggregazioni o a gruppi o a movimenti chiaramente di marca integralista; o ancora ci si fissa su forme chiuse di identità culturale.

4. QUALI ISTRUZIONI PEDAGOGICHE PER L'USO?

Rispetto a queste emergenze del tempo e ai riflessi che esse hanno sulle persone, risulta piuttosto difficile dare indicazioni di tipo pedagogico, o come si dice nel linguaggio tecnologico attuale, dare «istruzioni per l'uso» ⁽¹¹⁾.

(11) Riprendo qui e sviluppo alcuni temi indicati in un precedente intervento: *Li-*

Si rischia facilmente di rimanere a livello di puro e semplice elenco delle cose che non vanno o di ciò che si desidererebbe avere come risultato educativo.

Ma attraverso la riflessione pedagogica forse si può almeno arrivare a mettere in evidenza aspetti trascurati da altri tipi di approccio o indicare priorità e principi d'azione educativa.

Come già si è detto all'inizio, la prospettiva pedagogica invita a leggere fatti ed eventi in modo particolare, dando risalto al culturale, al personale, al formativo, rispetto ad esempio allo strutturale, all'istituzionale o ad altri aspetti della vita individuale e sociale. Allo stesso modo, rispetto al fattuale o all'esistente, dà agio piuttosto al valoriale ed al possibile. È infatti su questi punti che si potrà trovare meglio e più puntualmente l'attacco per eventuali interventi educativi. L'azione educativa infatti agisce piuttosto e direttamente sulla mentalità, sui modi d'essere personali, sui dinamismi evolutivi, sulle potenzialità e sulle indicazioni che provengono dai bisogni e dalle aspirazioni umane di promozione, di liberazione, di sviluppo, verso un di più di umanità non ancora attualmente data e che si spera di poter raggiungere anche (non solo) attraverso lo sforzo e l'opera educativa, sia a livello delle singole persone che a livello comunitario.

Per tal via si viene ad evidenziare non solo un particolare modo di leggere o di parlare della realtà, ma anche un particolare tipo di intervento sociale, connesso ma anche diverso, rispetto a interventi di tipo economico, politico, religioso o comunque umanitario. Esso gioca le sue carte schierandosi dalla parte della crescita delle persone, e si atteggia di conseguenza, esaltando stili d'intervento contrassegnati da rispetto, gradualità, stimolazione della coscienza, ecc.

È in ciò che si può parlare, come si dirà, non solo di una sfida all'educazione da parte delle emergenze del nostro tempo, ma anche di una sfida dell'educazione ad esso.

Ma oltre a ciò, mi pare che la riflessione pedagogica applicata ai nuovi cambiamenti del contesto socio-culturale:

a) metta in atto un complesso gioco di transazione che porta ad indicare come prioritari alcuni compiti dell'educazione rispetto ad altri;

bertà, democrazia, ripresa. Quali istruzioni pedagogiche per l'uso?, in «Orientamenti Pedagogici», XXXIII (1986), pp. 795-808.

b) sottoponga ad un processo di ricomprensione gli stessi stili educativi;

c) problematizzi questioni più vaste che eccedono il puro e semplice ambito educativo.

Tutto ciò avviene facendo interagire:

1) sviluppi scientifici di varia provenienza, ma in primo luogo quelli provenienti dalle scienze umane e sociali;

2) le istanze storiche lette educativamente in chiave di bisogni formativi;

3) le tradizioni educative di cui in vario modo si ha esperienza;

4) le aspirazioni umane che si condividono e che si credono (valori, Weltanschauungs, utopie, ecc.).

Di quanto può venir fuori da un tale processo ermeneutico, si proverà a dire ora in ordine.

4.1. Sfida all'educazione o sfida dell'educazione?

Per quanto ciò possa sembrare paradossale, a me pare che un primo contributo che la riflessione pedagogica può apportare è l'evidenziazione di una sfida dell'educazione al nostro tempo ⁽¹²⁾.

Le emergenze sopra indicate, con la loro intrinseca problematicità, possono essere viste come «sfide» per l'educazione e l'azione scolastica, nel senso che esse richiedono inderogabilmente una risposta in termini di formazione personale e sociale, pena che si rimanga schiacciati sotto la loro pressione o comunque che non si riesca a progettare e costruire un futuro in grado di assicurare a tutti e ad ognuno una soddisfacente qualità della vita. E difatti è comune presso economisti e sociologi, che provano a spingersi un po' sul futuro, attribuire un ruolo notevole all'educazione e all'istruzione. Alla possibilità di formare le nuove generazioni o di aggiornare ciclicamente la generazione adulta, è legata la speranza di un futuro ancora «a misura d'uomo». L'educazione formale è vista da molti come lo strumento determinante perchè «il fattore-uomo» possa incidere positivamente sui processi storici in atto.

(12) Per il concetto di sfida *all'*educazione e di sfida *dell'*educazione si legga: A. AGAZZI, «La sfida degli anni '80 all'educazione» in M. MENCARELLI (ed.), *La sfida dell'educazione*, Teramo, Lisciani & Giunti, 1981, pp. 11ss. Per questo tema rimando anche all'ultimo capitolo del mio volume: *L'educazione tra crisi e ricerca di senso*, Roma, LAS, 1986.

Una efficace educazione è da molti considerata come l'investimento più importante delle società contemporanee.

Quest'enfasi sull'educazione e sull'istruzione non è nuova e per un certo grado contiene una buona dose di retorica. Pensare infatti solo in questi termini sarebbe ad un tempo troppo e troppo poco. Sarebbe troppo, perchè, come spesso è capitato in passato, si caricerebbe la funzione educativa e scolastica di compiti che non potrebbe adempiere e di impegni che non potrebbe rispettare. Ciò che la società e la classe dirigente, l'organizzazione economica, l'industria culturale, l'amministrazione della giustizia non fanno o non riescono a fare (o addirittura negativamente inducono nella società civile e nel tessuto comunitario in termini di disumanizzazione o di disgregazione personale e sociale), miracolosamente dovrebbero farlo la scuola e l'educazione in genere. Converrà subito dire che esse non hanno tale potere taumaturgico. Educazione e scuola, anche in situazione di relativa «buona salute» (cosa difficile anche solo da immaginare per il prossimo futuro almeno in Italia, vedendo come vanno le cose in sede di politica scolastica), sono per sé «povere». Sono cioè incapaci di essere efficaci da sole senza essere accompagnate o seguite dalla riforma sociale, culturale, morale (oltre che da quella strutturale o istituzionale). Senza «città educativa» o - come modernamente si dice - senza «società educante», effettivamente operante (e non solo teoricamente proclamata), non è lecito sperare molto da un'isolata azione educativa. D'altra parte sarebbe anche troppo poco, perchè si potrebbe pensare che, piuttosto che essere sfidate, l'educazione e la scuola, possano esse stesse sfidare il tempo ed i processi storici, facendo rilevare esigenze di umanizzazione, di personalizzazione e di socializzazione assolutamente prioritarie rispetto ad altri interessi sociali. Educazione, scuola (e riflessione ad esse concomitante o applicata), possono diventare infatti un osservatorio privilegiato per cogliere il senso della «permanente transitorietà» che caratterizza il nostro tempo, portando ad evidenziare tratti strutturali della convivenza e della comunicazione sociale; mostrando il ruolo e la funzione sociale delle relazioni interpersonali e collettive; prospettando modelli di comportamento individuale e collettivo (di rispetto, di fiducia, di apprezzamento, di impegno, di stimolo, di aiuto, di sostegno), che risultano costitutivi se si vuole uno sviluppo al meglio delle sue stesse promesse di produttività e di benessere tendenzialmente per tutti.

4.2. Priorità educative

Un secondo contributo della riflessione pedagogica mi sembra che consista nell'evidenziare la necessità di dare priorità a nuove o rinnovate forme di azione educativa.

4.2.1. L'educazione socio-politica

A fronte del momento attuale e dei «trends» che esso manifesta, a me pare urgente ripensare a fondo l'educazione socio-politica.

Le amare esperienze del quindicennio trascorso, fanno ancora paura e ci rendono piuttosto reattivi in materia; o più ponderatamente ci fanno attenti, se non sospettosi, verso interventi che rischiano fortemente di risultare forme di trasmissione negativamente ideologica. Giovani ed adulti troviamo difficoltà a centrare idee corrette, interessi operativamente definiti, sufficiente volontà di cambiamento, al fine di poter essere orientati verso realistiche vie politiche di realizzazione. Ad un periodo nel quale la politica era apparsa come la via maestra e la stella orientante delle scelte di vita, sembra essere successo in questi ultimi anni un periodo in cui si è sempre meno legato ad essa le speranze individuali e collettive di realizzazione umana e di felicità. Ma il rischio che in tal modo si produca una interruzione tra domanda di senso soggettiva e pratica sociale dell'esistenza è diventato tutt'altro che ipotetico: con il risultato che già per il presente, e soprattutto per il futuro, tale tendenza diventi assolutamente «improduttiva». Le stesse previsioni, come si è accennato, indicano nella scarsa capacità politica della classe dirigente e dei cittadini un intoppo al futuro della libertà, al processo di democratizzazione, alla consistenza e stabilità della stessa ripresa economica. E per quel che è dato di capire, capacità politica vuol dire:

1) consenso ragionato e critico attorno a linee politiche programmatiche stabilite, relative al bene comune e all'organizzazione dello Stato;

2) competenza democratica per tutti i cittadini a riguardo delle regole o delle norme procedurali congruenti con uno stile di comportamento politico basato sul principio del tendenziale suffragio universale per la gestione del potere sociale;

3) atteggiamenti di solidarietà, creatività, autonomia, partecipazione e collaborazione nella ricerca e nella realizzazione di com-

portamenti politici validi, cioè tali da rendere possibile nel complesso e concreto gioco delle situazioni e degli interessi il più possibile di libertà, giustizia, realizzazione vitale ed efficacia storica per tutti, coniugando nella condotta sociale onestà morale e competenza politica;

4) formazione permanente ad una cultura democratica, intendendo con tale espressione la capacità, individuale e collettiva, di saper scegliere e di voler realizzare un progetto di vita ed un modello di sviluppo sociale ispirato all'ideale democratico, e perciò tale da essere capace di corrispondere all'allargamento degli interessi comuni, alla sempre più vasta e qualificata liberazione delle capacità e delle energie individuali e/o di gruppo, alle istanze della differenziazione e della mobilità sociale, alle esigenze provenienti dai processi di trasformazione, di cambio e di innovazione, che si presentano sulla scena della vicenda storica comunitaria.

Bisognerà per forza dire che queste mete sono assolutamente al di sopra delle possibilità della scuola e della pratica didattica, pur con tutte le limitazioni di cui al presente hanno da soffrire? Non potranno i metodi e l'attività didattica aiutare ad uscire dalle secche dell'ignoranza e del pregiudizio senza peraltro andare a cadere contro lo scoglio dell'indottrinamento, offrendo informazioni e strategie di apprendimento liberanti e stimolanti di creatività, di autonomia di giudizio e d'altra parte di stimolazione all'impegno e alla partecipazione per ciò che si mostra «bene comune»? Dovrà per forza la vita e la pratica scolastica essere burocratica, autoritaria e «noiosa» per l'intelligenza? O potrà essere almeno un poco «laboratorio» di libertà, di democrazia, di creatività, per coloro che vi spendono anni preziosi della propria esistenza? Non potrà (ma forse si sta sognando!) essere un centro propulsore per l'autoeducazione delle famiglie e delle comunità locali?

4.2.2. Linguaggi e logiche

Oggi, a fronte di quella che è stata detta da alcuni la frantumazione o da altri la moltiplicazione dei «punti di vista», c'è chi vede nel linguaggio, nella logica e nella progettazione, propri alle nuove tecnologie informatizzate, la possibilità di unificazione culturale, di comprensione della complessità, di controllo del cambiamento e di trasformazione razionale del reale. E ciò grazie al loro essere «senza punti di vista» e dotate di un'ottica policentrica, che assume chiavi di lettura della realtà interscambiabili. La comples-

sità culturale attuale sarebbe assunta come variabile indipendente e trattata sulla base di una molteplicità di schemi concettuali ricavati dalle regole stesse della trasformazione. La tecnologia informatica verrebbe a costituire così una sorta di approccio sinergico-globale.

A parte il forte tasso di ipoteticità e di possibilità puramente teorica, che tali affermazioni hanno, almeno allo stato attuale, credo sia da pensare a quale costo è reso possibile questo «imbriigliamento» razionale della vita e dell'esistenza personale; se cioè non si venga a decurtare drasticamente l'effettiva complessità del reale, accogliendola esclusivamente nei suoi aspetti trattabili operativamente; o, per dirla in altri termini, se non si riduce brutalmente tutto a «problema» (cioè a qualcosa che è in vario grado oggettivabile e analizzabile informaticamente), passando sopra a quelli che invece, secondo la terminologia di G. Marcel, potremmo dire gli aspetti di «mistero» (in cui si è sempre in qualche modo implicati, senza scampo e senza possibilità di «comprensione» razionale oggettiva).

Il discorso si farebbe troppo lungo a riguardo. Qui basterà dire che si crede più proficua una strategia formativa che abiliti all'utilizzo fruttuoso dei molteplici linguaggi e forme di codificazione culturale, così come alle diverse «logiche» di cui si serve l'uomo: da quelle della razionalità scientifica e tecnologica a quelle della ragionevolezza analogica che è più usata nell'arte, nella filosofia e nell'ambito stesso della consapevolezza di fede. Non si tratta di essere dei «tuttologhi», ma personalità attente e addestrate ad usare in modo flessibile ed appropriato registri diversi secondo l'occorrenza, facendo, quando è necessario, «professione di contrari» e d'altra parte non nascondendo le diversità e le opposizioni. In tal senso l'unità è data o piuttosto ricostruita dal soggetto o dai soggetti, nel dialogo sociale o in quello interiore, con se stessi, su quanto in vario modo si è andato conoscendo: in un processo che non è senza difficoltà e non senza coscienza del fatto che non tutto e sempre è concettualizzabile, ricostruibile intellettualmente. In tal senso oggi si è abbastanza d'accordo sul punto che la creatività è principalmente consapevolezza di sé, delle proprie possibilità (e dai propri limiti), delle proprie abilità a valutare e utilizzare informazioni autonomamente (ma anche insieme), per corrispondere in modo umano a esigenze e istanze personali e sociali nella novità del loro insorgere.

4.3. Nuovi stili educativi

Un terzo contributo della riflessione pedagogica è il sostegno che essa può dare alla ricomprensione degli stili educativi, affinché essi siano adeguati ai bisogni formativi del nostro tempo.

Nel contesto e nel momento storico che viviamo, sorreggere l'autonomia vitale, la capacità di scelte consapevoli e critiche, la capacità di comunicazione e di riconoscimento reciproco, l'acquisizione di buone competenze per una presenza incisiva nel sociale e per la partecipazione ad esso e al bene comune, sostenere una fondata speranza nel futuro, sono diventati compiti educativi ineludibili.

Al fine del conseguimento di questi obiettivi, come dovrà atteggiarsi l'azione degli educatori? quali stili educativi dovranno privilegiarsi?

Provo ad indicarne alcuni, in un ordine che vorrebbe essere secondo priorità e complementarità.

4.3.1. Lavorare sulla soglia

In molti casi si tratterà di lavorare ai gradi prevari dell'umano, suppiendo a povertà, carenze, abbandoni. Come ha fatto don Bosco in tante circostanze, spesso sarà da dar da mangiare, da dare una casa, da cercare un lavoro, da offrire un'istruzione, prima ancora di fare una proposta educativa. Più spesso, e purtroppo sempre più per vari motivi, si avrà da ritessere la trama della personalità e dell'esistenza, ricucire il tessuto delle relazioni interpersonali, se non proprio rifare l'uomo.

Gran parte del lavoro educativo e pastorale andrà nel senso di restituire la parola ad esistenze al limite del «mutismo» interiore; di aiutare a recuperare la propria interiorità, superando un fare esperienza, inteso come totale estraniamento da sé e come consumo di oggetti, di persone, di emozioni nel breve volgere di un giorno; di stimolare ad allargare la capacità di giudizio critico, suscitando problemi e domande di senso; di mostrare realistiche possibilità di spazi e luoghi in cui vivere e realizzare i significati intravisti, educando a saper portare il divario tra ideale e reale e a passare gradatamente dall'uno all'altro.

4.3.2. Articolare e calibrare proposte fiduciose e personalizzate di senso

In ogni caso resta importante accogliere le persone per quello che sono e per ciò che «nominativamente» possono essere, abituandosi ad articolare e calibrare le risposte e gli interventi «a misura d'uomo» e delle situazioni particolari.

Allo stesso modo sembra raccomandarsi la ricerca di quel raro equilibrio tra proposte radicali di senso (che rompono addirittura i confini «troppo umani» dell'esperienza soggettiva e di quella del gruppo di appartenenza) e il rispetto della dinamica personale e collettiva che occorre a tutti ed ognuno per raggiungerle. Invita a muoverci in questa linea il Vangelo e la prassi del Signore.

In questa stessa logica mi pare urgente far spazio all'arte della flessibilità nei confronti dei progetti e delle strategie educative e pastorali; mirando magari a soluzioni intermedie piuttosto che ad un «ottimo» che sarebbe «nemico del bene» (don Bosco); valorizzando l'incoraggiamento, la fiducia, il senso della vicinanza e della condivisione; senza voler bruciare le tappe e senza sovraccaricare psicologicamente e moralmente con pesi inutili ed insopportabili che neppure gli adulti riescono a portare e che possono ingenerare troppo presto l'impressione che è impossibile vivere quanto si è conosciuto o si è avuto come proposta.

4.3.3. Tra guida e compagnia educativa

La ricerca educativa e pedagogica di questi ultimi anni tende a dar rilievo ed importanza agli ambienti di sostegno per lo sviluppo e lo strutturarsi di consolidate capacità di autodeterminazione. In questo modo viene superata, in modo maturo ed equilibrato, l'enfasi sulla spontaneità, la creatività e l'attivismo, come è stato negli anni trascorsi, che ha favorito atteggiamenti positivi verso le istituzioni, ma ha aumentato pure l'ansietà e la difficoltà di decidere personalmente.

Ciò vale in particolare in quell'arduo lavoro tipico della giovinezza quando si cerca di fare la sintesi tra cultura e vita, tra cultura e fede, tra fede e ragione, tra ragione e vita, tra interessi personali e compiti sociali. In questo senso è importante per chi educa non schivare la «compagnia» educativa, non essere assenti nei momenti impegnativi, in cui - come tocca sempre più ai giovani d'oggi - si prendono o ci si prepara a prendere decisioni non scon-

tate e non sempre comprensibili; quando si cerca di leggere, interpretare e attuare una difficile realtà; quando c'è da fare i conti «duri» con essa: una «compagnia» povera, ma chiara nella solidarietà, nella fedeltà, nella continuità della fiducia e della testimonianza.

In una società tradizionalistica come era quella di don Bosco, a prevalente struttura rurale, artigianale o agricola, la figura dell'educatore si esemplava in modo indiscusso sulla figura paterna, e gli stili educativi si rapportavano ai modelli di comportamento della famiglia patriarcale e gerarchizzata, sensibile ai valori della condivisione, della sottomissione e dell'obbedienza, più che a quelli dello spirito di iniziativa, della partecipazione democratica, della creatività personale. E tuttavia alcune caratteristiche di don Bosco educatore possono risultare ancora oggi particolarmente istruttive:

- le sue capacità illuminative nell'indicare direttive di vita rispondenti alle capacità e alle disposizioni personali di ognuno;
- la sua guida autorevole e discreta nelle difficoltà personali e in quelle del contesto ambientale;
- la sua solidarietà e vicinanza nelle sofferenze interiori e nei momenti di crisi e di crescita personale;
- la sua capacità nello scoprire «vocazioni» libere e responsabili per la società civile ed ecclesiastica;
- la sua intraprendenza per istruire ed edificare strutture di sostegno e luoghi concreti di libertà;
- ed in particolare il carattere amicale, che don Bosco ha cercato di far rivestire al suo rapporto educativo e a cui più volte ha invitato i suoi salesiani; perlomeno in dialettica vissuta con la componente di paternità.

4.3.4. Spirito del fine e volontà di ricerca dei mezzi

Le finalità educative di promozione umana costituiscono il quadro referenziale che diventa criterio di giudizio e valutazione formativa di quanto si ipotizza, si programma o comunque si propone. Le finalità rafforzano l'esplicito e portano alla luce l'implicito di un'azione. Le finalità sono coordinatrici, prospettiche e assicurano la permanenza di situazioni di valore.

È quindi sommamente importante far chiarezza su di esse e dar loro il conforto di valide ragioni che le fondino e le aprano al futuro.

ro. In questo senso l'aggiornamento diventa un modo di «dare ragione della speranza» che c'è al fondo di ogni iniziativa educativa e diventa un modo per far vedere ai giovani che sono davvero amati.

D'altra parte, è pure tipico dell'atteggiamento educativo il cercare di mettere insieme universalità e particolarità; ideale e reale; e utilizzare, componendoli, i vari gradi del sapere, al fine di passare all'azione valida, appropriata, efficace, produttiva. Ad ogni educatore si impone in particolare di coniugare lo spirito della finalità con la volontà della ricerca dei mezzi, degli strumenti, delle vie, delle strategie e degli itinerari, attraverso cui collaborare validamente all'acquisizione di ben individuate competenze, attestanti una crescita nella libertà e nella responsabilità personale.

Un'appropriata formazione culturale di base e una più specificamente pedagogica potrà essere di valido sostegno: aiuterà a non scambiare i punti di vista soggettivi per una oggettività facilmente esposta all'intolleranza e all'autoritarismo che l'ignoranza produce.

Questa volontà di ricerca dei mezzi è assolutamente necessaria, perchè le intenzioni educative si perdono in gran parte se mancano le condizioni strutturali, materiali, procedurali, d'esercizio. Estendendo un vecchio proverbio, si può dire che delle buone intenzioni educative è lastricato l'inferno.

Fu nello sforzo di coniugare ideali e pratica educativa, producendo istituzioni, che don Bosco si è dimostrato alla Chiesa e al mondo «grande educatore».

È pur vero che le strutture e le istituzioni hanno bisogno di un «supplemento d'anima»; hanno bisogno cioè di persone e di comunità dedite all'educazione. Altrimenti anche le migliori istituzioni educative invece di liberare e di far crescere la vita delle persone in formazione rischiano di soffocarla o di strumentalizzarla ad interessi tutt'altro che educativi.

4.4. Valori e valorizzazione

Se è vero che mezzi e persone sono essenziali per l'efficacia educativa, è pur vero che oggi come oggi è altamente problematica la chiarezza e la condivisione delle finalità educative e la loro ordinazione ad attuazioni di valore.

È attorno a questa questione che la riflessione pedagogica può apportare un altro suo specifico contributo.

4.4.1. La ricerca di nuovi quadri di riferimento

In un contesto in cui sono venute a cadere le grandi visioni e le grandi narrazioni ideologiche o in cui l'incontro tra le diverse culture sembra andare nel senso dell'azzeramento reciproco dei quadri di riferimento, quello dei valori è diventato uno dei sommi problemi non solo per l'educazione ma anche per la vita comunitaria e per la convivenza sociale in genere.

Cadute le grandi indicazioni religiose per il comportamento individuale e collettivo, una delle piste di ricerca è andata nel senso di una «rivalutazione» dei principi che fondano la vita comune: vale a dire le idee e i valori che ispirano le carte costituzionali o le dichiarazioni internazionali relative ai diritti dell'uomo, del fanciullo, del malato, dell'emigrante, o, più di recente, relative al rispetto della vita e degli ecosistemi, alle minoranze di ogni specie, alle individualità più deboli del sistema sociale.

Questi riferimenti hanno per un verso il vantaggio di permettere il pluralismo delle giustificazioni teoriche, delle concezioni del mondo e della vita, dei credo filosofici, ideologici o religiosi, che ai principi e ai valori affermati pretendono di dare una loro spiegazione e prospettazione particolare. È appena da notare come ciò deponga a favore della loro ricchezza e possibilità di articolazione ed esplicitazione e non necessariamente a favore della loro fragilità e labilità. Per altro verso tali principi, nella loro sovraideologicità, sono pure fonte di consenso generalizzato, ma richiedono per così dire il sostegno non solo delle passioni ma anche quello del pensiero razionale e scientifico affinché siano esplicitati nelle loro specificazioni e compresi nella loro fattibilità e praticabilità. Inoltre per il loro intrinseco carattere ideale (in quanto non esprimono norme o procedure particolari, ma appunto «principi» di esse, così come dei comportamenti pratici) vengono a configurarsi e a funzionare quale «riserva critica» e quale «forza di futuro» rispetto alle sclerotizzazioni dell'esistente e alle opacità del presente.

4.4.2. L'educazione ai valori

In vista di un consenso ragionato e civile attorno a questi orizzonti di senso, riacquista tutto il suo significato il lavoro educativo indirizzato alla riproposizione esplicita di indicazione di valori.

Nominare i valori può essere visto come un imperativo pedago-

gico del nostro tempo. Non ci si nascondono in proposito i rischi di rinnovate forme di autoritarismo e di indottrinamento. Ad evitare ciò occorrerà precisare che nominare i valori non vuol dire stabilire un repertorio di valori esaustivo e fissato una volta per tutte e neppure fare una proclamazione ostentata di parole sublimi che passano sopra la testa delle persone. Significa piuttosto ricercare, individuare e proporre quei fili conduttori, quegli assi portanti, quei poli di attrazione, che danno chiarezza all'agire, che indicano pluralistiche rotte da percorrere, che prospettano mete su cui consentire di «giocare» il proprio impegno e la propria vita con gli altri. Del resto in questo senso sembrano andare certe richieste di «radicalità» non infrequenti in molti giovani, che richiedono l'autenticità della vita, la veracità nelle relazioni, la dedizione e la fedeltà, la povertà e la condivisione, l'operosità ma insieme l'interiorità e il senso della trascendenza.

Si comprende pure come in questa linea acquisti anche tutto il suo senso l'aiuto educativo volto a comporre i valori conosciuti o intuiti in una visione organica, in un progetto di vita a misura personale e comunitaria, spendibile concretamente nella propria situazione vitale e con il proprio volume di forze o talenti personali.

Tale opera sembra particolarmente sostenuta da quell'insegnamento vitale che è la testimonianza personale e comunitaria di una vita secondo il valore.

Ma trova forse anche la sua strategia migliore nel far fare esperienze di valore, nel sostenere la praticità di un esercizio responsabile e guidato di compiti e ruoli significativi. In tal modo i valori vengono colti non solo intellettualmente, ma vitalmente e concretamente. Sarà così possibile comprendere meglio il limite, la storicità, la relatività di ogni acquisizione, sostenendo sul nascere il superamento di fissazioni integralistiche ed intolleranti verso chi pensa o agisce diversamente. Sarà probabilmente più facile acquisire atteggiamenti di povertà, di comprensione, di dialogo, di ricerca comune, sperimentando in concreto l'impegno e l'invocazione, l'offerta e il dono, la collaborazione e l'esigenza d'aiuto.

Nel far ciò, dove e fin dove è possibile, sarà importante sollecitare e sottolineare il riferimento al pluralistico patrimonio di cultura comunitaria, al fine di abilitare alla memoria storica e sociale, di agevolare il radicamento e l'inserimento del vissuto personale nella vicenda comune, di rendere comprensibile il senso delle

«grandi istituzioni» deputate tradizionalmente alla socializzazione e all'inculturazione delle nuove generazioni.

5. CONCLUSIONE

Il timore e il tremore sono d'obbligo in educazione, perchè essa è caratterizzata da una profonda dimensione di storicità e di irripetibilità. Non tutto e non totalmente è programmabile in educazione.

L'intervento e la relazione educativa sono affidati in gran parte al gioco, solo parzialmente prevedibile, delle individualità, delle libertà, delle necessità, delle contingenze fortuite. L'educazione, sia come relazione, sia come processo, sia come organizzazione istituzionalizzata, è sempre fortemente situazionalizzata e si presenta con intrinseche caratteristiche di evento che si può forse ricostruire, ma non sempre generalizzare.

E tuttavia sono pure d'obbligo in educazione il coraggio e lo sforzo di ricercare, di provare, di sperimentare, perchè si ha a che fare con istanze e richieste che vengono dalla vita. E come si sa, più di tutto conta la vita.

IV. ORIENTAMENTI E PROPOSTE

1.

LA PRASSI EDUCATIVO-PASTORALE SALESIANA INTERROGA LE SCIENZE DELL'EDUCAZIONE

Antonio Arto

Si vogliono offrire alcune riflessioni come piste di studio personale e di gruppo per ulteriori sviluppi utili nel lavoro concreto della vita giornaliera dell'educatore.

Il punto di partenza e il corrispondente modo di svolgimento logicamente sono condizionati dalla personale esperienza concreta in generale e più concretamente da un tipo di esperienza che forse riflette più sul contributo delle Scienze dell'Educazione che sulla prassi di colui che opera in una istituzione educativa. Nel contesto delle Scienze dell'Educazione si tengono maggiormente presenti alcuni contributi assunti dalle scienze psicologiche. Si tratta di un tentativo di riflessione che può fare un educatore, per migliorare il suo agire educativo-pastorale, alla luce dell'aiuto o delle richieste che si possono fare alle Scienze dell'Educazione.

1. PROCEDIMENTO USATO NELLA COSTRUZIONE DEL QUESTIONARIO

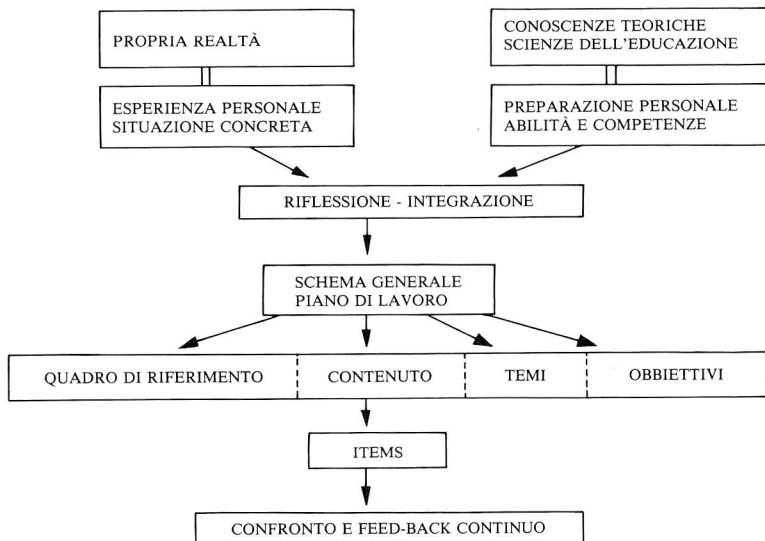
Si presenta un questionario composto da diversi items in forma di temi e sottotemi offrendo, alla fine di ogni punto una domanda articolata che raccoglie gli aspetti più importanti dei temi presi in esame allo scopo di stimolare una riflessione e uno studio più approfonditi.

1.1. Importanza del metodo utilizzato nella pratica educativa:

A nostro avviso è di grande importanza prendere coscienza della metodologia del nostro agire personale, in questo caso concreto, del metodo seguito per poter costruire un questionario. Questa

presa di coscienza diventa già per se stessa una specie di contenuto da proporre per la formazione della persona in generale e dell'educatore in particolare (1).

1.2. Schema di riferimento nella costruzione del questionario:



1.3. Lettura del quadro precedente:

a) È dato per scontato come punto di partenza che l'operatore che vuole agire in modo cosciente deve partire da una conoscenza il più completa possibile della realtà concreta che sta vivendo; deve conoscere e partire dalla sua esperienza di vita e di lavoro. Questo punto di partenza richiede la competenza di descrivere la sua

(1) J. ALLEN M. - W. M. YEN, *Introduction to measurement theory*, Monterey, Brooks-Cole, 1979.

situazione totale e particolarmente le difficoltà e le possibilità che sono presenti nel suo lavoro e nella sua vita (2).

La descrizione del punto di partenza può essere fatta in un modo tecnico, attraverso dei questionari ed osservazioni sistematiche e mediante altre tecniche, oppure in un modo «più semplice» (meno strutturato), cogliendo, cioè, a seconda della propria sensibilità e preparazione, gli aspetti più rilevanti della situazione integrandoli in una sintesi personale (3).

Per svolgere questo primo compito del processo che stiamo descrivendo sono di grande aiuto le Scienze dell'Educazione, specialmente quelle che offrono degli elementi per il rilevamento della situazione di partenza (Cfr. ad esempio le tecniche di indagine sociologica e della personalità) (4).

b) La preparazione e le conoscenze teoriche, le competenze e le abilità pratiche dell'operatore sono un secondo aspetto necessario nella preparazione e nella realizzazione del lavoro educativo. Nel nostro caso ci riferiamo in particolare alla preparazione che viene offerta dalle Scienze dell'Educazione, ma è chiaro che sono richieste e di fatto sono presenti tantissime altre conoscenze e abilità che l'operatore ha acquisito e continua a perfezionare attraverso la sua esperienza e il suo studio in svariati campi e da diversi punti di vista.

Si richiede una preparazione culturale e pratica in modo tale da rendere il lavoro educativo più efficace e realizzato in modo «cosciente» (5).

c) Un terzo elemento presente nell'agire educativo è costituito dalla capacità di riflettere attorno ai due punti precedenti; essi co-

(2) J. DE AJURIAGUERRA - D. MARCELLI, *Psicopatologia del bambino*, Milano, Masson, 1986; D. MARCELLI - A. BRACCONER, *Psicopatologia dell'adolescente*, Milano, Masson, 1985; W. MISCHER, *Lo studio della personalità*, Bologna, Il Mulino, 1986.

(3) L.J. CRONBACH, *Essential of psychological testing*, New York, Harper and Row, 1984.

(4) F.G. BROWN, *Principles of educational and psychological testing*, New York, Holt Rinehart and Wilson, 1983; E.E. GHISELLI - J.P. CABBELL - S. ZEDECK, *Measurement theory for the behavioral sciences*, San Francisco, W.H. Freeman, 1981.

(5) M.F. LORD, *Application of item response theory to practical testing problems*, Hillsdale, L. Erlbaum, 1980.

stituiscono «il materiale» (i prerequisiti) per fare una riflessione educativa che colleghi la situazione vissuta, più o meno problematica, più o meno ricca, con gli spunti teorici che vengono offerti dalle Scienze dell'Educazione in modo tale che gli aspetti teorici illuminino e aiutino a capire la situazione e questa interroghi continuamente gli aspetti teorici; in questo modo l'operatore può adattare convenientemente il suo intervento secondo questo dinamismo e secondo la riflessione sulla pratica alla luce della teoria.

Integrando queste due dimensioni l'educatore è in grado di collegare le due grandi componenti, teorica e pratica, della sua azione concreta.

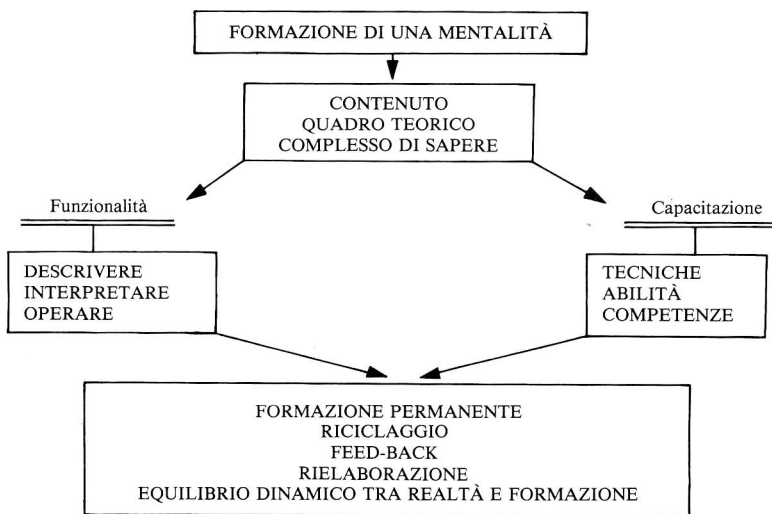
d) Come risultato e come aspetto conclusivo della riflessione psicopedagogica che fa l'educatore, si dovrebbe arrivare alla costruzione di uno schema generale che permetta la definizione di un quadro globale di riferimento del lavoro educativo e del contenuto da approfondire nello studio costante, indicando i temi particolari e concreti nei diversi momenti e determinando gli obiettivi generali e specifici della programmazione educativa.

e) Il lavoro educativo richiederebbe, infine, che l'operatore costruisse degli items per verificare continuamente lo stato della situazione presente e il suo modo di intervenire cosicché attraverso il meccanismo del Feed-back, egli possa «controllare» la validità del suo lavoro e possa «retroalimentarsi» a partire dalle risposte e dal risultato ottenuto dagli educandi e possa adattare adeguatamente il suo modo di stimolare e di essere presente nella azione educativa.

2. COLLOCAZIONE DELLA PRESENTE RELAZIONE:

La presente relazione tiene conto del quadro di tipo storico offerto da altre relazioni e anche dei contributi che hanno cercato di definire le linee per la formazione dell'educatore. Si considera l'operatore inserito nel campo educativo e si cerca di vedere l'aiuto che può chiedere alle Scienze dell'Educazione per un continuo aggiornamento personale e per uno svolgimento più efficace del suo lavoro.

3. QUADRO COMPLESSIVO IN CUI SITUARE LE RICHIESTE DELL'EDUCATORE ALLE SCIENZE DELL'EDUCAZIONE: (6)



A nostro avviso è di fondamentale importanza la formazione di una mentalità educativa come specificheremo successivamente nel questionario.

Presupposta questa mentalità di base si accennerà al bisogno di formarsi un quadro di conoscenze teoriche. Detto quadro dovrebbe essere funzionale per poter descrivere il comportamento (cogliere e presentare la situazione), interpretare ciò che avviene (cogliere in profondità) e operare (essere in grado di programmare un intervento educativo).

Il quadro teorico deve favorire e portare all'acquisizione di competenze concrete e di abilità operative in modo tale che l'educatore sia veramente in grado di operare un lavoro educativo che

(6) J. VECCHI - J.M. PRELLEZO (edd.), *Progetto educativo pastorale. Elementi modulari*, Roma, LAS, 1984.

permetta tanto la prevenzione come la promozione e il «recupero» dell'educando o delle istituzioni educative.

Infine questa formazione non si ottiene una volta per tutte ma si richiede (anche a livello di formazione di mentalità) la consapevolezza (e relativa attuazione) del bisogno di una formazione permanente che permetta all'educatore di adattarsi efficacemente all'educando mediante un equilibrio dinamico tra la realtà da affrontare e la richiesta di formazione dell'educatore per capire detta realtà (7).

4. PRESENTAZIONE DEL QUESTIONARIO:

Il questionario parte dalle ipotetiche richieste che un educatore, nello svolgimento del suo lavoro educativo-pastorale, farebbe alle Scienze dell'Educazione.

A questo scopo si sono individuati alcuni temi o campi di studio e/o di azione riguardanti le Scienze dell'Educazione che sembrano importanti per la prassi educativo-pastorale.

Vengono così presentati 5 gruppi di temi, specificati attraverso una serie di domande particolari.

4.1. Formazione della mentalità e aspetti di maturità personale e professionale:

Questo primo tema riguarda aspetti di formazione di base o presupposti che sottostanno a qualsiasi azione educativa, da qualunque persona venga fatta; si tratterebbe di vedere quali sono i più corrispondenti ad un concreto educatore, tenendo conto della situazione particolare in cui opera (8).

Si indicano come sottotemi:

a) Significato del fatto di essere educatori

(7) A. ARTO, *Crescita e maturazione morale. Contributi psicologici per una impostazione evolutiva e applicativa*, Roma, LAS, 1984.

(8) P. BRAIDO, *Filosofia dell'educazione*, Zürich, PAS-Verlag, 1967; C. NANNI, *Educazione e scienze dell'educazione*, Roma, LAS, 1986; C. NANNI, *L'educazione tra crisi e ricerca di senso*, Roma, LAS, 1986.

- b) Il concetto di uomo soggiacente alla prassi educativo-pastorale
- c) Formazione personale/relazionale e comunitario/educativa
- d) Necessità di acquisire competenza professionale
- e) «Significatività» e importanza «modellica» dell'educatore
- f) Apertura come equilibrio dinamico tra passato, presente e futuro.

Stimolo per la riflessione/studio:

Quali possibilità e modalità di aiuto possono favorire nell'educatore la coscienza dell'importanza e della «significatività» del suo ruolo; del bisogno di formarsi personalmente e professionalmente per svolgere la sua missione in una comunità educativa, integrando «il vecchio e il nuovo» nel rispetto delle esigenze profonde dell'educando?.

4.2. Quadro teorico e contenutistico:

Questo secondo tema prende in considerazione la preparazione culturale, e si indicano come sottotemi i seguenti:

- a) Il quadro generale di riferimento (discipline teoretiche)
- b) Diversi campi di conoscenze riguardanti in particolare:
 - I campi dell'azione educativa
 - I soggetti a cui si rivolge la prassi educativa
 - I metodi validi nella prassi educativa
 - Le esperienze realizzate nel passato e nella contemporaneità
- c) Conoscenza e formazione teorica su alcuni problemi particolari:
 - Valori e «pedagogia dei valori»
 - Spiritualità giovanile
 - Educazione delle motivazioni
 - Coeducazione
 - Problemi particolari delle situazioni e dei contesti storico-culturali specifici
- d) Correttezza terminologica e capacità di un linguaggio comune.

Stimolo per la riflessione/studio:

Quale quadro contenutistico generale, e quali conoscenze di campi, di metodi, di idee e di problemi particolari sarebbero da presentare, proporre o richiedere agli operatori per garantire la formazione culturale necessaria al fine di realizza-

re i compiti che li attendono e per favorire una capacità di comprensione degli altri, di comunicazione interpersonale, di comprensione della realtà socio-culturale, in funzione educativa?.

4.3. Capacità di far fronte e di risolvere i problemi:

Questo terzo ambito della formazione, riguarda soprattutto l'aspetto applicativo-metodologico, e cioè la capacità di impostare e risolvere i problemi che si incontrano nella prassi educativo-pastorale. Come punti significativi si segnalano i seguenti: (9)

- a) Individualizzazione e descrizione delle situazioni e dei problemi
- b) Quadro interpretativo teorico-pratico
- c) Ricerca delle possibili soluzioni
- d) Progettazione educativa e didattica
- e) Comunicazione delle soluzioni trovate
- f) Realizzazione del piano educativo programmato
- g) Valutazione formativa.

Stimolo per la riflessione/studio:

Quale è (dovrebbe essere) il contributo delle Scienze dell'Educazione alla formazione pratica degli educatori salesiani per la lettura, per l'interpretazione della realtà e dei suoi problemi, nonché per la capacità di ricerca di soluzioni e per la costruzione di progetti educativi, sia per quel che concerne una loro corretta programmazione che per la loro corrispondente comunicazione, realizzazione e valutazione, in un quadro di riferimento personale e comunitario?

4.4. Tecniche, abilità e competenze educative:

Questo quarto tema prende in considerazione la preparazione delle competenze professionali dell'operatore, in quanto direttamente collegate con l'azione educativa, e concretamente espresse

(9) M. PELLEREY, *Progettazione didattica. Metodologia della programmazione educativa scolastica*, Torino, SEI, 1979; Y. WORELL - M. NELSON, *Managing, instructional problems: a case study workbook*, New York, Mac Graw Hill, 1974.

da competenze tecniche e da abilità professionali proprie di un educatore competente nel suo lavoro ⁽¹⁰⁾.

Tra le altre si segnalano le seguenti competenze pratiche:

- a) Capacità personali e interrelazionali
- b) Capacità operative ottenute mediante diversi «trainings» pratici
- c) Competenze di relazione di aiuto «psicologico-educativo»
- d) Preparazione all'aiuto «clinico»
- e) Capacità di analisi e di intervento a livello di sistemi
- f) Competenze nell'analisi delle istituzioni e relativi interventi
- g) Capacità didattico-progettuale
- h) Capacità di leadership all'interno di dinamiche di gruppo
- i) Abilità riguardanti problemi particolari.

Stimolo per la riflessione/studio:

Quali tipi di competenze professionali e di abilità pratico-operative dovrebbero essere proprie ad un operatore, relativamente alla sua preparazione personale e relazionale, agli ambiti «didattici», «educativi», «clinici», alla preparazione tecnico-professionale per agire in casi e campi particolari che presentano difficoltà speciali e «diverse» da quelle più comuni del «lavoro educativo-pastorale»?

4.5. La formazione continua (o l'educazione permanente):

Si presenta infine un ultimo ambito, che globalmente si potrebbe inquadrare nella categoria della formazione continua o della cosiddetta educazione permanente.

Si indicano a chiarificazione questi possibili sottoambiti:

- a) Bisogno e programmazione della crescita personale continua

(10) A. BECK, *Cognitive therapy and emotional disorders*, New York, International Universities Press, 1978; H. FRANTA - G. SALONIA, *Comunicazione interpersonale. Teoria e pratica*, Roma, LAS, 1979; M. GAZDA, *Human relations development: a manual for educators*, Boston, Allyn and Bacon, 1973; D.P. HALL-HAN - J.M. KAUFFMAN, *Introduction to learning disabilities: a psycho-behavioral approach*. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall Inc., 1976; M.

- b) Stimolazione ed educazione della «sensibilità educativa»
- c) Piattaforme e dimensioni educative «comuni» al «lavoro salesiano»
- d) Difficoltà e problemi più frequenti e tipici del «lavoro salesiano»
- e) Preparazione all'integrazione teorica e pratica
- f) Preparazione alla costruzione di progetti educativi.

Stimolo per la riflessione/studio:

Quale può essere il contributo delle Scienze dell'Educazione all'individuazione delle dimensioni educative, delle peculiarità operative dell'educatore e del bisogno di formazione continua e di aggiornamento, di ricerca e realizzazione di una identità personale ed educativo-professionale?.

5. RIFLESSIONI INTEGRATIVO-CONCLUSIVE: FORMAZIONE DI UNA MENTALITÀ E CONCETTO DI UOMO

1) Ricordiamo l'importanza data alla formazione di una mentalità aperta e in continua ricerca ed integrazione allo scopo di raggiungere un adattamento più efficace alla realtà circostante.

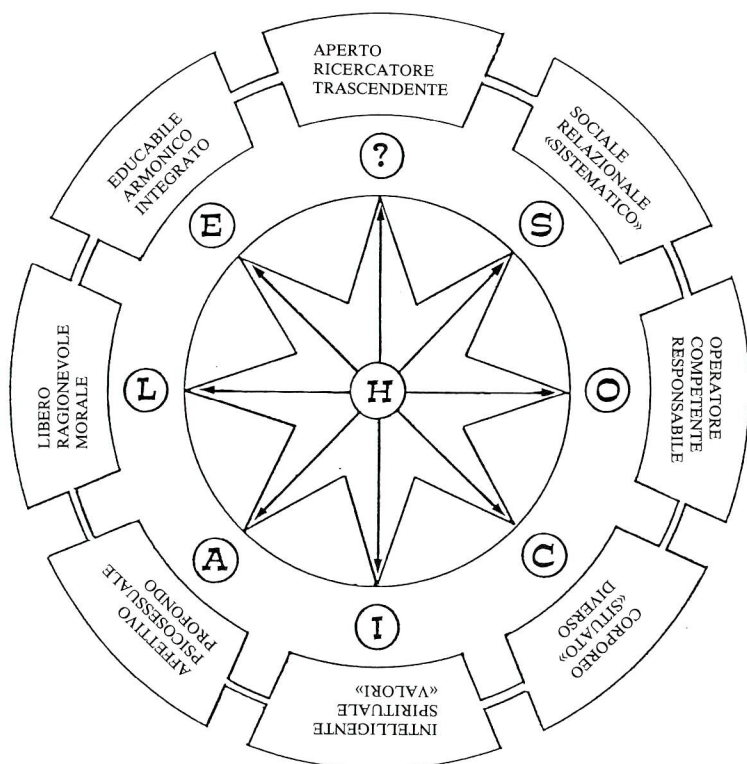
La formazione di uno schema mentale è molto utile, ma la realtà sfugge sempre a qualsiasi schema; l'uomo e l'educando sono realtà molto più ricche di qualsiasi quadro di riferimento, perciò si richiede che l'educatore integri armonicamente gli appelli che gli vengono tanto dal mondo dei valori quanto dalla persona e dall'istituzione che ha davanti in modo da arricchire e rendere sempre più comprensiva la sua lettura della realtà.

2) Sembra essenziale che l'educatore abbia una concezione molto ampia dell'uomo e manifesti la disponibilità a tener sempre presente in ogni azione educativa, tutta la ricchezza umana. In questo senso offriamo una concezione dell'uomo che ci permette una ampia azione educativa; se sono tenuti presenti gli elementi enunciati

MARROQUIN, *La relación de ayuda en Robert R. Carkhuff*, Bilbao, Ediciones Mensajero, 1982; N.B. et alii, SUNDBERG, *Introduction to clinical psychology*, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall Inc., 1983.

rende possibile uno sviluppo armonico dell'educando. Nello stesso tempo da questa concezione scaturisce spontaneamente il bisogno di un dialogo interdisciplinare per arrivare ad una comprensione più completa dell'uomo stesso (11).

Concezione dell'uomo:



(11) A. ARTO, *Crescita e maturazione morale. Contributi psicologici per una impostazione evolutiva e applicativa*, Roma, LAS, 1984.

a) L'uomo (H) viene considerato come «S.O.C.I.A.L.E.» e inoltre è così ricco che sfugge ad ogni tentativo di classificazione. Per questo motivo si postula l'aspetto (?) di apertura, trascendenza, in ricerca di risposte profonde ai bisogni «spirituali».

b) Dimensioni fondamentali: la grafica oltre ad essere letta tenendo conto dei singoli punti manifesta le seguenti dimensioni fondamentali:

— LIBERTÀ vs. RESPONSABILITÀ

— MONDO DEI VALORI vs. TRASCENDENZA

— MONDO INTRAPSICHICO PROFONDO vs. MONDO INTERPERSONALE SISTEMICO

— CORPOREITÀ vs. EDUCABILITÀ

Queste quattro dimensioni sono relazionate secondo due coppie di assi perpendicolari:

- Libertà-responsabilità / mondo dei valori-trascendenza
- Mondo intrapsichico profondo-mondo interpersonale/corporeità-educabilità.

c) Armonia e copresenza delle caratteristiche umane: infine la grafica fa vedere l'esigenza di considerare l'uomo «composto» contemporaneamente ed in ogni momento della sua vita da tutte le caratteristiche indicate. Il considerare l'uomo come un tutto unico non solo nelle apparenze ma soprattutto nelle sue esigenze profonde e nel tentativo di dare una risposta perchè possa svilupparsi integralmente e armonicamente «condiziona» la maturità e in fondo il vivere efficacemente dell'uomo e interpella l'educatore per una azione educativa complessa ma reale e corrispondente alle esigenze dell'educando.

d) L'educatore e l'operatore immerso nell'azione educativa e pastorale chiederebbe alle Scienze dell'Educazione (come in parte abbiamo specificato) un aiuto alla formazione di una mentalità educativa aperta, un quadro di conoscenze teoriche e di abilità pratiche per potersi sviluppare come uomo molto ricco e per favorire il processo di crescita nell'educando a cui il suo lavoro è rivolto.

2.

LA FORMAZIONE PEDAGOGICA DEI SALESIANI: SCIENZE DELL'EDUCAZIONE E ESPERIENZA EDUCATIVA:

una proposta

Jacques Schepens

1. ORIZZONTE GENERALE DELLA FORMAZIONE PEDAGOGICA DEI SALESIANI

Non è possibile progettare la formazione pedagogica dei Salesiani senza tener conto di alcuni aspetti fondamentali che orientano e determinano la natura della loro vocazione e missione. Senza essere completi o esclusivi, gli elementi seguenti vanno tenuti presenti in ogni dimensione e fase della formazione:

1.1. Formare «operatori» salesiani

Una prima prospettiva che deve unificare le nostre riflessioni e da cui dovrebbero partire le nostre considerazioni, si colloca nella linea di una preoccupazione molto concreta: che tipo di salesiano vogliamo e dobbiamo formare nell'ambito culturale di oggi? La risposta a questa domanda offre gli elementi indispensabili per pensare e progettare l'impostazione generale e le tappe del curriculum di formazione (1).

Il salesiano da formare, nella nostra prospettiva, non è in prima linea uno specialista. Indubbiamente particolari specializzazioni riguardanti gli studi o le competenze pratiche saranno sempre necessari per il servizio educativo della Congregazione. In questa relazione però, non miriamo ai compiti di specializzazione. La no-

(1) Cf. in modo particolare: *Ausbildung für die Nord-und Süddeutsche Provinz der Salesianer Don Boscos*, Köln-München, 1985; *Costituzioni e regolamenti della Società di San Francesco di Sales*, Roma, 1984; *Criteri e norme di discernimento vocazionale salesiano*. Le ammissioni. Commento al cap. 7 di *La formazione dei salesiani di Don Bosco*, Roma, 1985; *La formazione dei salesiani di Don Bosco*. Principi e norme. Ratio fundamentalis institutionis et studiorum, Roma, 1985.

stra attenzione, invece, si rivolge al salesiano «operatore», sapiente e preparato, chiamato ad elaborare e a realizzare la sua missione educativa pastorale in una diversità di campi in cui sarà chiamato a svolgere il suo servizio. Come educatore dei giovani, il salesiano deve essere formato ad una esistenza in cui la prassi è l'elemento centrale. La sua preparazione va dunque orientata verso le sue capacità di intervento con iniziative e con metodi validi ed efficaci di educazione, di didattica, e di animazione. La «prassi» sapiente deve dunque essere il criterio privilegiato per la scelta dei contenuti, dei metodi e degli ambienti di formazione.

1.2. Principio e fine della formazione pedagogica: l'identità vocazionale salesiana

Il salesiano svolge il suo compito di educatore nel contesto della sua vocazione, dell'esperienza cioè dello Spirito vissuta da don Bosco e trasmessa ai suoi discepoli. La sua identità vocazionale determina l'orientamento specifico della sua formazione in generale e di quella pedagogica in particolare. Anche se, in questa relazione, non è possibile tener presente, in maniera diretta, la natura religiosa apostolica della formazione pedagogica, dobbiamo nondimeno sottolineare dall'inizio che la prassi educativa del salesiano si colloca in questa sua vocazione. Questa constatazione non può in niente squalificare le esigenze richieste dall'essere o dalla professionalità educativa. Anzi, l'identità vocazionale del salesiano dovrebbe stimolare in lui la sollecitudine di una più qualificata e responsabile formazione intellettuale e professionale.

La vocazione salesiana è una opzione esistenziale cristiana che è simultaneamente *religiosa, apostolica di vita attiva e salesiana*.

Il contesto in cui si svolge il lavoro educativo del salesiano è quello del religioso apostolo, quello cioè di uomo consacrato, chiamato e mandato da Dio, insieme ai suoi fratelli; quello di apostolo di vita attiva, avendo come servizio specifico l'educazione dei giovani. Quest'ultimo aspetto qualifica anche la dimensione «salesiana» della sua vocazione: essere segno e portatore dell'amore di Dio nel mondo giovanile e popolare, nei diversi ambienti e nelle culture, tramite la promozione umana e cristiana dei giovani nello stile di don Bosco e in collaborazione con altri: «La pastorale giovanile salesiana si caratterizza per una sua incarnazione culturale nell'area della educazione; e la pedagogia salesiana

si distingue per una sua costante finalizzazione pastorale... La loro mutua autonomia di natura e di ordine non significa estraneità di prassi e di arte» (ACS 290, 26).

1.3. Individuazione di alcuni aspetti dell'identità vocazionale salesiana

L'esperienza vocazionale e gli aspetti che la costituiscono diventano il criterio privilegiato per individuare le attitudini e le conoscenze da possedere e gli atteggiamenti da assimilare da parte del salesiano. Il loro acquisto e la loro interiorizzazione si ottiene mediante la scelta di un programma con attività a scopo formativo. Senza queste attitudini, atteggiamenti e conoscenze, il salesiano non potrebbe diventare l'operatore che è chiamato ad essere sulla base della sua identità vocazionale. Le esigenze della sua missione e professione determinano lo scopo generale, le finalità, i mezzi e i metodi di formazione. I contributi delle scienze dell'educazione, la prassi e le esperienze educative devono essere utilizzati nella cornice della preparazione di un uomo con capacità operative «salesiane». La *Ratio* ha elencato i valori e gli atteggiamenti da acquistare per vivere la missione salesiana in una maniera autentica. Ha sottolineato opportunamente le dimensioni a cui la persona del salesiano deve essere formata.

Perché il salesiano sia preparato adeguatamente per il lavoro educativo pastorale secondo la sua identità vocazionale, sembra necessario che egli si formi sui tre piani seguenti: *maturità umana, conformità a Cristo e fedeltà a don Bosco*. Lo stesso documento ha inoltre precisato diversi aspetti contenutistici dei tre livelli necessari per poter funzionare da operatori adatti e equilibrati per intervenire nella realtà educativa complessa di oggi.

La *Ratio* ha elencato le qualità a cui deve mirare tutto il processo formativo dentro il quale va organizzata anche la formazione pedagogica del salesiano. Il suo funzionamento richiede una salute abbastanza robusta e la resistenza fisica necessaria per rispondere alle sfide provenienti dal mondo giovanile. Richiede ancora le capacità e il senso del lavoro. Ma il salesiano non può essere un operatore nel senso stretto della parola; deve innanzi tutto poter elaborare (programmare, realizzare, valutare...) progetti e processi educativi con tutta la logica richiesta dalla professionalità. A questo fine va curata la sua apertura intellettuale, le possibilità di riflessione, di concentrazione e di discernimento. L'apertura intel-

lettuale deve essere proporzionata alle capacità possedute e relative al tipo di impegno che si vive in dialogo con i giovani e con le culture coinvolte in un processo di cambiamento rapido.

Lo stile dei rapporti nell'azione educativa richiede al salesiano-operatore un certo livello di equilibrio e la capacità psicologica di adattamento, che suppongono la maturazione degli atteggiamenti seguenti: capacità di scelte sufficientemente libere alla luce di motivi autentici e interiorizzati; capacità di crescita in cui l'equilibrio fra motivazioni cosce e quelle inconscie si stabilisce sempre più intorno alle prime. Si è tanto più integrati quanto più il proprio comportamento è guidato da motivi personalmente concepiti, quanto più cioè si prende coscienza dell'insieme di energie e di motivazioni inconscie che si riesce a trasformare in motivazioni coscienti, in armonia con le esigenze dei valori vocazionali oggettivi.

A questa integrazione contribuisce molto una sufficiente maturità affettiva e una libera scelta interna per mettere le risorse al servizio del progetto di vita. La maturità affettiva, tutt'altra che la illusoria aspirazione a un'esistenza piena, libera di conflitti o tensioni, si rivela sotto la sua componente individuale nel sentimento del proprio valore personale e nella valutazione positiva di se stessi. Non è solo basato sulla identificazione della persona con i suoi ruoli sociali o con la stima che riceve. È pure fondata sulla certezza personale e su un ottimismo realista. La persona ha i suoi obiettivi e fa l'esperienza delle sue responsabilità. È capace di superare gli ostacoli e le difficoltà normali dell'esistenza. Ha preso coscienza delle sue possibilità e dei suoi limiti. Gli scacchi non sono mai definitivi e non sono tali da disorientare una vita fondamentale riuscita. La persona vede le difficoltà nelle loro proporzioni esatte e reagisce con emozioni adeguate. Davanti a situazioni nuove non ha eccessivamente paura. Osa affrontare rischi, ha la capacità di essere responsabile per se stessa, ha il coraggio di difendere i suoi diritti in maniera decisiva.

Le caratteristiche relazionali della autonomia psichica si dimostrano soprattutto nella capacità di generale fiducia nella bontà degli altri, nella possibilità di amare e nella volontà di assumere su di sé le responsabilità dell'altro. La fiducia generale si esprime con un atteggiamento favorevole nei riguardi della persona degli altri, con la coscienza dell'alterità e del rispetto dei loro diritti, dei loro bisogni, delle loro responsabilità. Si manifesta pure attraverso una comprensione e una tolleranza positiva, che peraltro non na-

sconde la propria convinzione. L'uomo maturo è capace di intimità con altri, osa aprirsi a loro; permette loro di entrare nella sua vita personale, di prendere parte ai suoi ideali, ai suoi progetti e ai suoi sentimenti. Sa condividere le proprie ricchezze. Il linguaggio e la parola sono qui momenti importanti. L'uomo maturo osa partecipare alla esistenza altrui, ai suoi bisogni, alle sue emozioni. Sa ascoltare ed è capace di ricevere dall'altro. D'altra parte, l'intimità deve camminare di pari passo con il dominio di sé e con la discrezione, che sono i modi di una distanza creatrice. Il soggetto può invadere l'altro o lasciarsi invadere dall'altro. Può frantumare l'identità personale e altrui. Si può svuotare all'altro, o dominandolo o lasciandosi dominare da lui.

L'uomo maturo è capace di prendere su di sé la responsabilità dell'altro. La maturità affettiva non è possibile se non a patto che il soggetto sia divenuto capace di riconoscere l'altro, il che si dimostra con un apprezzamento realistico dell'altro. Gli si vuole creare una situazione materiale, sociale e personale, nella quale sia possibile una vera crescita personale. Questo deve accompagnare un impegno nella situazione reale, per creare condizioni e strutture, nelle quali l'altro possa veramente realizzarsi. Va da sé che il soggetto deve trovare la giusta misura nell'assumere la sua responsabilità, se non vuol svuotare l'autoresponsabilità dell'altro.

L'autonomia psichica sembra essere il fondamento della sua piena realizzazione umana: la libertà che mira alla promozione dell'altro. Le capacità psichiche e affettive devono essere integrate in un progetto di vita personale per attingere alla loro pienezza. L'autonomia personale non è unicamente questione di buon funzionamento psichico. E anche legata all'opzione etica (e/o religiosa). Si deve rilevare, senza entrare in una discussione tecnica, il funzionamento effettivo dell'uomo sulla base di certi valori (etici e/o religiosi). L'integrazione di questi valori come attualizzazione ed espressione della natura umana ha il suo effetto sul funzionamento psichico. Per l'educatore la capacità e la volontà di aprirsi all'ottica altrui è necessaria. Suppone la capacità e la volontà di rispettare e di stimare l'altro per se stesso, la volontà di aiutare l'altro nella sua crescita e nel suo sviluppo personale sulla base delle proprie forze, della propria autonomia e creatività. L'autonomia psichica è il fondamento della retta intenzione, dell'amore disinteressato, della volontà di porre la vita al servizio degli altri e di Dio. All'autonomia psichica e alla volontà di darsi agli altri od ad un

impegno che oltrepassa i bisogni personali si giungono più facilmente le altre caratteristiche atteggiamenti che qualificano lo stilo salesiano dei rapporti e l'espressione autentica dell'amorevolezza del Sistema preventivo: autenticità e rispetto, fedeltà e semplicità, capacità di dialogo, di ascolto e di comprensione ai confronti della cultura giovanile con le sue sfide; senso e capacità di collaborazione con persone vicine e lontane.

Questo quadro di valori è necessario per il rapporto educativo. L'assenza di queste capacità rende impossibile e inautentico ogni rapporto e di conseguenza indebolisce il progresso nella capacità di comportarsi come autentico educatore salesiano.

Il salesiano però non agisce a nome suo. E mandato da Dio per realizzare, insieme ad altri, il carisma educativo di don Bosco per i giovani del mondo di oggi. Il salesiano da formare deve integrare la sua identità vocazionale che implica un giusto rapporto con Dio che lo consacra e manda ai giovani per il progetto educativo pastorale. Pur essendo umanamente autonomi, i valori da integrare devono diventare segno efficace dell'amore di Dio verso gli uomini. La dimensione teologale, se ben integrata, influisce e arricchisce i contenuti qui sopra elencati. La *Ratio* unisce i due poli che dinamizzano l'esistenza salesiana (Dio e i giovani) nella carità pastorale: una presenza a Colui che chiama, una disponibilità ad essere suoi strumenti e allo stesso tempo una presenza di servizio a coloro a cui si è mandato. L'autentica carità pastorale suppone che si superi il livello delle motivazioni naturali per risalire fino a quello della vocazione soprannaturale. Il salesiano vive il suo impegno per i giovani come partecipazione alla carità di Cristo e al senso pastorale di don Bosco. La carità pastorale è elemento unificante: polarizza tutte le sue energie e capacità al servizio dei giovani e nella conoscenza della loro condizione, così che i rapporti di educazione e di fraternità diventano rapporti di salvezza. In questa maniera il salesiano fa educazione partendo da una prospettiva completamente diversa da quella laicale (non credente), anche se la sua vocazione richiede di sviluppare le sue capacità e competenze secondo le leggi autonome della professionalità educativa.

2. LA FORMAZIONE PEDAGOGICA DEI SALESIANI: INDICAZIONI GENERALI

La formazione pedagogica dei Salesiani mira all'abilitazione di operatori che progettano, elaborano e fanno educazione, motivati

dalla fede e nello stile di don Bosco. Come realizzare la formazione di coloro che sono destinati al lavoro salesiano? (2).

Sottolineiamo innanzi tutto che la formazione è un fatto globale. Quella pedagogica non risulta solo da interventi formalmente orientati verso l'impegno educativo pastorale. L'impostazione formativa intera contribuisce o impedisce l'abilitazione educativa. Non elenchiamo tutti gli aspetti che intervengono in questo processo. Ci limitiamo a due «aree» di intervento intenzionale da programmare affinché i salesiani possano crescere come operatori che sanno inventare, elaborare e fare interventi a misura dei bisogni dei giovani di oggi. Prendiamo in considerazione l'area della *formazione intellettuale* in cui vengono offerti i contributi delle scienze dell'educazione; l'area delle *esercitazioni educative pastorali* ossia le esperienze con funzione «formativa». Ogni attività e ogni rapporto formativo si sviluppa tenendo conto dell'interazione di teoria e di prassi. Teoria e prassi si influenzano e si stimolano vicendevolmente e maturano nella reciproca interazione. La prassi educativa è centrale per la formazione del salesiano, anche se nella formazione iniziale prevalgono le attività teoriche e abilitanti. Esse educano nei giovani in formazione quelle attitudini e competenze necessarie affinché il lavoro educativo possa essere fatto e vissuto con piena efficacia.

2.1. La formazione intellettuale

Gli studi costituiscono uno strumento insostituibile per la formazione dei confratelli chiamati a diventare educatori pastori dei giovani. Il loro ordinamento deve armonizzare le esigenze della serietà scientifica e professionale con quelle della dimensione apostolica del progetto di vita salesiano. La missione salesiana richiede che «siano coltivate con particolare impegno gli studi e le discipline che trattano dell'educazione, della pastorale della gioventù, della catechesi e della comunicazione sociale» (*Reg.* 82). Pur conservando la loro rispettiva autonomia, le scienze dell'educazione vanno integrate in un sapere unificato al servizio dell'esistenza e della missione salesiana. La formazione pedagogica si colloca nel-

(2) Cf. G. MALIZIA - E. ALBERICH (edd.), *A servizio dell'educazione*, La Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana, Roma, LAS, 1984.

la prassi educativa di una conragazione che fa memoria attenta e aggiornata della sua pedagogia. Le scienze dell'educazione costituiscono il momento razionale e giustificante di questa coscienza riflessa. Il loro possesso costituisce un elemento insostituibile per la formazione dell'identità del salesiano.

Le scienze dell'educazione si presentano oggi secondo un'articolazione complessa. Senza entrare nel dibattito tecnico e propositivo, ci riferiamo alle cinque «aree» del curriculum formativo pedagogico ipotizzate dalla *Ratio* (225): 1) approccio positivo al fatto educativo (psicologia e sociologia dell'educazione); 2) «memoria storica»; 3) teorizzazione ed espressione di valori, motivazioni e finalità ultime (filosofia e teologia dell'educazione); 4) elaborazione di strategie di intervento secondo le età, le culture, le situazioni C. Nanni distingue tra scienze *prevalentemente* rivelative, scienze interpretative, scienze progettuali e scienze operative (3).

Ritourneremo a questo problema quando trattiamo delle differenti fasi del curriculum formativo. La *Ratio* sottolinea il *momento educativo* vero e proprio del processo di formazione intellettuale. Per il salesiano l'elaborazione pedagogica è al servizio dell'agire. La multidisciplinarietà tende verso una unificazione armonica delle scienze in forma dialogica (interdisciplinarietà) che rende possibile la saggezza pedagogica che caratterizza il processo e alla quale deve fare riscontro l'acquisizione di competenze operative e pratiche (*Ratio* 226).

2.2. La prassi con funzione formativa

Il salesiano va formato per essere presente in mezzo ai giovani sempre più preparato perchè sempre più sensibile alla condizione giovanile. La formazione esige perciò una vera iniziazione all'azione e alla prassi educativa. Un punto delicato del processo di formazione si colloca nel giusto dosaggio dei due momenti (teoria e prassi) e del loro collegamento. La formazione intellettuale va motivata e stimolata dalla prassi; la prassi va guidata dalla formazione teorica. Da evitare, in ambiente salesiano, sembra soprattutto una forma di «empirismo pedagogico e pastorale», che

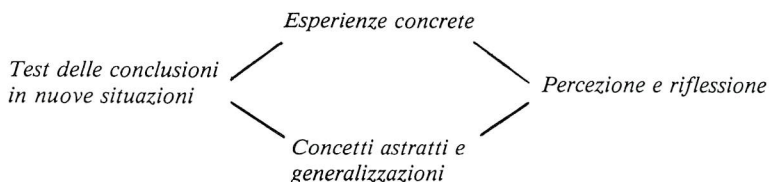
(3) C. NANNI, *Educazione e scienze dell'educazione*. «Pubblicazioni della Facoltà di Scienze dell'Educazione», Roma, LAS, 1984, p. 85: IDEM, *L'organizzazione degli studi di Scienze dell'Educazione. Riflessioni epistemologiche*, in «Orientamenti pedagogici» 25 (1978) 1-6.

ritiene che basta la pratica per acquisire un'adeguata competenza pedagogica, quando cioè nessun tentativo è fatto per far diventare l'esperienza o la prassi educativa momento o parte integrante di formazione nel senso vero e proprio.

La tradizione salesiana ha sempre sottolineato la necessità di esercizi pedagogici, catechetici e pastorali durante il ciclo formativo della prassi, sotto la condizione, tuttavia, che risponde a certe esigenze. Non si tratta semplicemente di far «fare esperienze»; si tratta di organizzare la prassi in funzione dell'apprendimento e dell'abilitazione dello studente. Le esperienze diventano «esercitazioni» se sono programmate a secondo dell'età, della maturazione e degli scopi formativi del candidato, con attenzione a tutti gli elementi richiesti: analisi della situazione, metodi, strategie, criteri di verifica etc. Esse vanno guidate ed accompagnate, possibilmente in un momento di riflessione sistematica. In contesto salesiano, la riflessione e la valutazione possono trarre profitto da strutture già esistenti: il colloquio con il direttore o con il responsabile a livello locale o ispettoriale della formazione dei candidati, lo scrutinio, lo scambio con la comunità formatrice... Vorrei attirare inoltre l'attenzione su un metodo abbastanza recente e molto importante per il processo di apprendimento sistematico attraverso la prassi. Si tratta della *supervisione*, metodo sviluppatosi negli ultimi decenni soprattutto in contesto nordamericano e tedesco, metodo destinato come aiuto per individui e gruppi con lo scopo di apprendere di riflettere sistematicamente sulla prassi o per fare della prassi un elemento formativo nel vero senso della parola.

Per cogliere il valore della supervisione come metodo di apprendimento nel campo educativo e pastorale, sembra necessario innanzi tutto individuare la possibilità di apprendimento offerta dall'esperienza. Ogni processo di apprendimento mira ad un insegnamento migliore della persona nel suo mondo. I modi nei quali esso si svolge si presentano in una maniera molto differenziata. Soprattutto la psicologia e le scienze dell'agire umano (*agogia; agologia*) hanno approfondito, negli ultimi anni il processo di apprendimento. Diversamente dagli psicologi, gli scienziati dell'agire (operanti nell'insegnamento, la formazione, i *trainings*, la terapia, i gruppi, le organizzazioni...) hanno meglio descritto i processi di apprendimento: gli obiettivi, la motivazione, le attese di colui che sta imparando, la sua responsabilità personale, la maniera in cui la persona è coinvolta etc.

L'esperienza è una categoria centrale nel metodo della supervisione. Essa diventa, per così dire, il materiale su cui si riflette sistematicamente e così anche elemento di apprendimento. L'esperienza offre il materiale didattico. Questo implica: tentativo per rendere cosciente l'esperienza nel quadro teorico in cui la diversità di esperienze, di emozioni, di impressioni, di conoscenze vanno integrate. D.A. Kolb ha individuato 4 tappe di questo processo (4):



Il processo di apprendimento mediante l'esperienza non deve fare concorrenza a quello teorico e informativo; serve piuttosto come suo complemento necessario.

Possiamo definire la supervisione come un metodo di apprendimento sistematico per mezzo dell'esperienza della prassi in cui, ad una certa distanza dal lavoro e in un quadro esplicitamente orientato all'apprendimento, tanto l'operatore stesso quanto la sua prassi e il quadro di lavoro vengono messi a discussione con lo scopo di un migliore funzionamento del supervisionato nel suo ruolo professionale a favore del suo cliente. Insieme con la formazione teorica e il *training* delle attitudini, la supervisione è ormai considerata come elemento indispensabile nel processo di formazione delle diverse professioni educative e di aiuto. Viene praticata soprattutto da operatori ancora in fase di formazione ma già capaci di impegnarsi in maniera abbastanza indipendente.

Gli elementi caratterizzanti della supervisione sono: 1) l'apprendimento a partire dalla prassi in cui il supervisionato s'inserisce professionalmente; 2) l'esperienza professionale e personale

(4) Cf. D.A. KOLB, «On management and the learning process», in D.A. KOLB - I.M. RUBIN - J.M. McINTYRE, *Organizational psychology*, New Jersey, 1974, pp. 25-43.

dell'operatore costituiscono il punto di partenza della supervisione. Giacchè la supervisione mira ad un miglior funzionamento del supervisionato nel suo ruolo professionale, quest'ultimo dovrà esprimere come egli vive se stesso ai confronti del suo impegno. La supervisione non è una forma di direzione spirituale ma non può trascurare la persona del supervisionato e il suo funzionamento in quanto inserito in un campo di lavoro specifico; 3) la riflessione che accompagna l'esperienza suppone una certa distanza tanto psicologica che materiale; 4) oltre lo scopo generale della supervisione (un miglior funzionamento sul piano professionale) il supervisionato deve precisare i suoi obiettivi personali. Essi vengono espressi in un contratto scritto tra supervisore e supervisionato. Il contratto specifica gli obiettivi, i metodi e le condizioni e allo stesso modo le aspettative vicendevoli. È necessario che la supervisione si svolga in un clima di confidenza e di rispetto; 5) l'apprendimento non si realizza senza l'aiuto di un supervisore qualificato, che ha una familiarità personale con il campo in cui il supervisionato fa le sue esperienze. Ma deve essere qualificato anche come supervisore, nell'accompagnamento cioè di processi di apprendimento. Deve essere capace di lavorare con le esperienze personali o professionali dei supervisionati e con il materiale concreto che essi recano. Deve aver le abilità e le attitudini sociali e tecniche di accompagnare effettivamente i processi, poter prendere in considerazione le possibilità ed i limiti del supervisionato, i suoi obiettivi, il suo ritmo e stile di lavoro. Deve inoltre avere una conoscenza sufficiente di se stesso, poter entrare in contatto con le sue proprie esperienze e emozioni, con i suoi presupposti teorici, con la dinamica di prossimità e di distanza, dell'influsso e del potere; 6) non soltanto l'informazione e la teoria fanno funzionare l'operatore nel suo ruolo professionale; anche una conoscenza concreta dei suoi atteggiamenti personali, la deontologia della sua professione, la disposizione delle attitudini sociali e tecniche appropriate in maniera sistematica, sono di grande importanza per un miglior funzionamento professionale. Tutto questo facilita una migliore integrazione tra atteggiamenti, attitudini e conoscenze. La supervisione abilita lo studente affinché possa continuare ad apprendere durante tutta la sua vita.

La tecnica della supervisione può completare ed arricchire i numerosi modi di accompagnamento già esistenti nella formazione salesiana, per favorire così una migliore integrazione di teoria e

prassi. Essa è utile per i brevi esercizi pratici che vengono organizzati durante il ciclo di studi. Molti elementi possono inoltre aiutare nell'accompagnamento dei tirocinanti.

3. LA FORMAZIONE PEDAGOGICA NELLE SINGOLE FASI DEL PROCESSO FORMATIVO DEL SALESIANO

I principi generali vanno ora concretizzati nelle differenti tappe dell'itinerario formativo salesiano: preparazione al noviziato, noviziato, periodo della professione temporanea (postnoviziato, tirocinio, preparazione alla professione perpetua) formazione specifica. A seconda della fase, gli accenti saranno diversi e dovranno essere adattati alle necessità formative e ai bisogni dei candidati. Il principio della globalità deve orientare la formazione pedagogica del salesiano, tanto al livello della formazione intellettuale quanto a quello della prassi occasionale o programmata, guidata o riflessa in maniera sistematica (5).

3.1. La preparazione immediata al noviziato

Lo scopo di questa fase è di far maturare la decisione di dare inizio alla vita religiosa salesiana. Uno degli obiettivi specifici è di offrire al candidato la possibilità di un contatto con la vita salesiana (*Ratio* 309). Questo si realizza tramite un'esperienza di vita comunitaria e apostolica. Il fatto che quest'esperienza viene elancata in ultimo luogo può meravigliare. Si desidererebbe che, in una congregazione che forma educatori, un ruolo più importante sia attribuito alla dimensione della prassi per verificare la volontà e la sensibilità del candidato per il lavoro educativo. Sembra significativa una prassi educativa pastorale accompagnata da discreti momenti di riflessione, in cui vengono valutati certi atteggiamenti educativi ed elucidati certi aspetti del progetto educativo pastorale dell'ispettorato. Questa prassi aiuterebbe ad acquisire la maturità richiesta dalla decisione di entrare in una congregazione di «apostoli dei giovani».

(5) Cf. J. PICCA (ed.), *La formazione intellettuale nell'ambito della formazione salesiana*. Approfondimento della «Ratio Studiorum» in vista della applicazione, Roma, 1982; J. VECCHI - J.M. PRELLEZO (edd.), *Progetto educativo pastorale*. Elementi modulari, Roma, LAS, 1984.

3.2. Il noviziato

I novizi prendono conoscenza della vocazione salesiana sperimentando lo stile di vita dell'istituto e verificando le loro intenzioni e la loro idoneità. La comunicazione di vita è l'elemento centrale in questa fase. Aspetti direttamente intellettuali o pratici sono subordinati allo scopo specifico del noviziato: la comprensione e la pratica della vita salesiana sotto l'aspetto di esperienza spirituale e l'accertamento dell'idoneità a questa vocazione.

L'esperienza formativa prevede anche la possibilità di esercitarsi in «esperienze» apostoliche guidate e coerenti (*Ratio* 322). Dette esperienze aiuteranno il novizio ad abilitarsi alla vita salesiana, verificando l'idoneità all'apostolato, sperimentando il metodo educativo di don Bosco (*Ratio* 323) e ad avvicinarsi alla cultura giovanile e sociale. È necessario fissare bene la durata, il genere e il modo di queste esperienze, secondo le esigenze e le possibilità di ogni novizio. Si può anche pensare a «esercitazioni» in gruppo, in una comunità adatta ad offrire una esperienza adeguata. Per ogni forma di prassi sono necessari: una buona pianificazione e preparazione, un accompagnamento e una riflessione/valutazione con qualche indicazione scritta.

Per quanto riguarda la formazione intellettuale, la *Ratio* sottolinea la necessità di fornire al novizio informazioni essenziali su: 1) la comunicazione interpersonale, a livello di studio e di training, per migliorare le capacità di interagire con gli altri, giovani e adulti; 2) alcuni aspetti psicologici e sociologici della vita consacrata; 3) la situazione socio-religioso-culturale della propria nazione, con particolare riferimento alla realtà ecclesiale e alla condizione giovanile; 4) la comunicazione sociale in generale, con particolare attenzione agli aspetti della drammatizzazione, la musica e il canto; 5) lo studio teorico e pratico dell'espressione musicale in vista dell'animazione educativa, catechetica e liturgica (*Ratio* p. 275).

3.3. Il periodo della professione temporanea

Continuando l'esperienza formativa, il postnoviziato prepara il confronto con l'azione salesiana nel tirocinio.

3.3.1. Il postnoviziato

Per questa fase la *Ratio* sottolinea la necessità di attività in connessione con gli obiettivi formativi attraverso la presa di coscienza

delle esigenze della vocazione, scoperte in attività educative pastorali. Si richiede di trovare per ognuno attività opportune, in cui impegnarsi possibilmente in gruppo e in ambienti salesiani e di graduare ed equilibrare l'apertura agli ambienti esterni. Queste esperienze assicurano una qualità formativa se vengono preparate, accompagnate, verificate; devono rinviare agli studi e rendere possibile una integrazione tra teoria e prassi.

Oltre ad essere impegnati in attività educative e pastorali, piuttosto occasionali o per rispondere a bisogni immediati, è indispensabile programmare specifiche attività educative durante l'anno intero a cui lo studente dedica una parte del suo tempo (la sera, il weekend, giornate libere, vacanze...) e/o durante alcune settimane interamente dedicate alla prassi. Queste attività, ben scelte in funzione di scopi formativi concreti, vanno accompagnate, ad esempio da un accompagnatore locale e da un supervisore personale. Possono risultare in un rapporto scritto, da mettere in discussione con il supervisore personale e/o di gruppo durante incontri fissati e programmati. L'attività si svolge preferibilmente in una delle aree specifiche salesiane (destinatari, istituzioni, stile di azione...).

La filosofia, le scienze dell'uomo e dell'educazione devono contribuire alla formazione di una sintesi culturale e religiosa che risponda alle esigenze dell'identità salesiana. Parliamo dello spazio dovuto alle scienze dell'educazione.

Oltre allo studio di don Bosco educatore nella cultura del suo tempo, si darà attenzione speciale a tutta l'area delle scienze dell'educazione, sottolineando gli aspetti più importanti in vista del compito educativo salesiano.

Elenchiamo gli aspetti principali secondo la *Ratio* (p. 277):

A) Scienze teorico-storiche: a) introduzione alla pedagogia; b) filosofia dell'educazione; c) storia dell'educazione e della pedagogia.

B) Scienze psicologiche: a) psicologia generale e dinamica; b) psicologia dello sviluppo umano con particolare attenzione all'età della preadolescenza, adolescenza e giovinezza; c) psicologia della religione con particolare riferimento a questione attinenti la vita consacrata e lo sviluppo dell'atteggiamento religiosa nell'infanzia e nell'adolescenza; d) psicologia educativa: l'istruzione, l'interazione, la dinamica di gruppo; e) psicopatologia dell'infanzia e dell'adolescenza.

C) Scienze sociologiche: a) sociologia generale; b) elementi di sociologia attinenti alla condizione giovanile, la famiglia, a scuola, il mondo del lavoro, il tempo libero, l'emarginazione; c) sociologia della religione con particolare riferimento a questioni attinenti la vita consacrata e la pastorale giovanile.

D) Scienze metodologiche: a) metodologia pedagogia generale; b) le scienze metodologiche applicate a vari settori quali la prevenzione e la rieducazione, la scuola (didattica), gruppi, associazioni, movimenti (tecniche di animazione socio-culturale), la relazione di aiuto, il lavoro con gruppi...

Anche la biologia e l'antropologia culturale con lo studio della cultura, la sua storia e le sue caratteristiche costituiscono un elemento importante in questo contesto. In modo speciale la *Ratio* sottolinea la comunicazione sociale (Teoria, problemi, forme, «via di educazione e di pastorale»).

Un settore legato alle scienze dell'educazione è anche quello che riguarda una prima iniziazione sistematica all'insegnamento della religione, la catechesi, l'animazione cristiana liturgica, la pastorale giovanile...

3.3.2. Il tirocinio

Il tirocinio permette al giovane salesiano un confronto vitale con l'azione salesiana in un'esperienza educativa pastorale, orientata dal Sistema preventivo e realizzata specialmente nell'assistenza (*Const.* 115). Le sue attività rappresentano l'impegno a tempo pieno, come avviene nel ritmo normale della vita salesiana. Il tirocinio deve offrire le possibilità di una ulteriore verifica delle capacità educative e di un'ulteriore maturazione nell'identità di educatore dentro la vocazione salesiana. Il tirocinante fa esperienza «salesiana» in rapporto ai destinatari, alle istituzioni e allo stile di azione. I responsabili della formazione e il consiglio ispettoriale preparino un campo di lavoro in cui il giovane confratello possa lavorare come assistente, animatore, insegnante... La scelta del campo va fatta soprattutto in funzione della formazione. Senza aver necessariamente le caratteristiche di una supervisione nel senso stretto, questa esperienza educativa deve essere valutata dal direttore della comunità locale o dal confratello che accompagna i tirocinanti. Nello scrutinio sarà previsto un momento in cui la capacità educativa professionale del candidato viene valutata e su cui ci sarà uno scambio di vedute tra il direttore e il confratello.

Oltre a questo, un confratello o un gruppo di confratelli, preparati per questo compito, possono riunire regolarmente i tirocinanti per scambiare esperienze e aiutarsi vicendevolmente.

Il tirocinio non comporta un curriculum di studi vero e proprio. Tuttavia, una certa formazione intellettuale in vista dell'approfondimento della metodologia all'azione, sembra essere molto utile. In questa prospettiva, studi brevi, di carattere pedagogico-metodologico e anche catechetico possono essere raccomandati.

3.4. La formazione specifica

L'andamento interdisciplinare della produzione pedagogica non si chiude nel ristretto perimetro delle Scienze dell'educazione; si apre a tutto il conoscere e i modi di operare per la formazione e quindi soprattutto alla catechesi e alla teologia pastorale.

3.4.1. La formazione del salesiano presbitero

Il salesiano sacerdote è chiamato ad essere pastore educatore dei giovani. Durante gli studi di teologia, quest'elemento deve essere ulteriormente approfondito, soprattutto con attenzione alla pastorale giovanile e alla catechetica con le loro discipline correlate. Oltre i corsi monografici, i seminari e le ricerche che approfondiscono il Sistema educativo di don Bosco, oltre i corsi di pedagogia-pastorale giovanile salesiana con particolare riferimento al metodo educativo di don Bosco e ai suoi presupposti teologico-pastorali, contenuti centrali della formazione del sacerdote sono: la teologia pastorale fondamentale, la pastorale giovanile (scuola, gruppi, associazioni...), la catechetica fondamentale, l'insegnamento della religione e la metodologia catechetica, soprattutto quella applicata alla preadolescenza, adolescenza e giovinezza, la pastorale della comunicazione (l'aiuto pastorale, la direzione spirituale...) e l'uso dei mass media.

Le discipline teologiche vanno integrate anche tramite la prassi pastorale occasionale, ma soprattutto programmata, guidata e supervisionata. Le esperienze formative possono essere organizzate tramite brevi tirocini o *stages* distribuiti su tutto l'anno o avere il loro momento specifico in un solo anno (l'anno del diaconato...) in cui viene curata in modo particolare la dimensione educativa pastorale. La prassi avrà come terreno privilegiato la pastorale giovanile

sotto le sue molteplici forme (parrocchia, territorio, quartiere, scuola, associazioni, ritiro...).

3.4.2. La formazione del salesiano laico

Il salesiano laico completa la sua formazione iniziale con una adeguata preparazione teologica nella linea della sua vocazione e in vista del lavoro educativo pastorale. Per quanto riguarda l'elemento pedagogico, si sottolinea la necessità di un ulteriore approfondimento della pedagogia salesiana con riferimento al metodo educativo di don Bosco e alla sua attuale applicazione. Una attenzione particolare sarà rivolta ai problemi pastorali e alla metodologia pastorale e catechistica, soprattutto in rapporto al mondo dei giovani lavoratori, alla comunicazione sociale e ad alcuni dei suoi problemi specifici (tecniche della comunicazione verbale e iconica; tecniche di registrazione...; utilizzazione educativa e pastorale dei vari linguaggi etc.).

V. SINTESI DEI LAVORI E CONCLUSIONI

Il seminario si è proposto di approfondire il rapporto tra prassi educativo-pastorale salesiana e scienze dell'educazione, partendo dalla convinzione che la tensione dialettica tra il vissuto apostolico dei salesiani e la riflessione pedagogica può essere feconda di risultati e di sviluppi positivi.

1. I lavori del seminario si sono aperti con una serie di relazioni aventi la finalità di offrire la *piattaforma storica e ideale* su cui impostare il dibattito.

Si è precisata anzitutto la collocazione della figura di Don Bosco nel contesto del movimento culturale del suo tempo e nella memoria storica che ne hanno tracciato studiosi salesiani e non salesiani (P. Stella). Si è approfondito l'impegno di Don Bosco e delle prime generazioni salesiane nello studio e nell'utilizzazione delle scienze dell'educazione (J.M. Prellezo). Si sono analizzati i modi di integrazione delle scienze dell'educazione nella prassi educativo-pastorale in alcune significative esperienze pedagogiche recenti (G.C. Milanese). Si è ripercorso il cammino che ha portato alla formazione di una nuova coscienza della congregazione rispetto all'impegno educativo-pastorale e alle esigenze formative connesse (J. Vecchi).

Il dibattito seguito alle relazioni ha messo in evidenza che nell'ambito salesiano, come in quello ecclesiale più ampio, si verifica in prevalenza la separazione tra prassi educativo-pastorale e scienze dell'educazione, anche se non mancano tentativi più o meno riusciti di sintesi, che per lo più non superano il livello della giustapposizione e dell'eclettismo.

Tra le ragioni della mancata integrazione si è indicato soprattutto il timore di compromettere l'originalità e la specificità del messaggio pedagogico di Don Bosco in sintesi pericolose con scienze

fondate su premesse antropologiche discutibili, ambigue, lontane dalla visione cristiana della vita; ma si è anche constatata la scarsa affidabilità di talune scienze dell'educazione, ancora prive di uno statuto epistemologico chiaro e di verifiche attendibili nella prassi.

Si è affermata la necessità di proseguire nell'analisi circostanziata del vissuto salesiano in questo settore, cioè delle esperienze di integrazione tra prassi e scienze dell'educazione negli ambiti tipici dell'impegno salesiano: scuole, oratori, parrocchie, centri giovanili, formazione professionale, ecc.

Si è sottolineata l'importanza della svolta pastorale avvenuta nella congregazione, sia a livello di riflessione che di politica generale, non senza avvertire i rischi di una riduzione dell'educativo al pastorale e del pastorale all'educativo.

Si è messa in evidenza l'importanza di una chiara collocazione dell'educativo, con una propria specifica identità, nell'ambito dell'impegno apostolico salesiano, definito come azione di evangelizzazione dei giovani.

2. I lavori del secondo giorno hanno proposto in apertura di dibattito un'articolata presentazione della problematica riguardante i *rapporti tra pastorale ed educazione*, soprattutto alla luce del Magistero ecclesiale recente e di approcci teologici diversificati (contributi di G. Groppo, E. Alberich e R. Tonelli).

Al di là delle reali diversità di impostazione teorica offerte dai relatori e dell'effettiva difficoltà a unificare la terminologia usata, è emersa una convergenza di fondo nell'affermare l'unità dell'atto educativo-pastorale, assicurata dalla coincidenza reale di finalità (salvezza totale, evangelizzazione...), la distinzione (non la contrapposizione) tra i due momenti di tale atto, la necessaria dialettica che ne garantisce l'autenticità.

Il dibattito che ne è seguito ha riconosciuto la necessità pratica di adottare nella prassi salesiana la linea emersa dalla riflessione degli ultimi capitoli generali (e la terminologia utilizzata nei documenti ufficiali), che ribadisce l'unità e l'articolazione specifica dell'atto educativo pastorale; si sono quindi segnalate le conseguenze presumibili, proprio a livello di identità e di vita salesiana, prodotte dall'accentuazione unilaterale di una o dell'altra delle due dimensioni complementari dell'azione apostolica.

Le difficoltà più consistenti si sono manifestate a livello di approfondimento teorico del problema; in questo campo si è notata la diversità di prospettive teologiche e si sono valutate le implican-

ze pratiche presenti in ciascuna di esse, si è sottolineata l'urgenza di una sistemazione epistemologica più soddisfacente del rapporto tra scienze teologiche e scienze dell'educazione, si è constatato il bisogno di arrivare a sintesi operative che comportano scelte meditate e chiare.

A proposito di quest'ultima istanza si possono citare a titolo esemplificativo la linea dell'animazione (preferita in Italia e Spagna) e la linea della *diakonia-martyria-liturgia-koinonia* (preferita nel contesto di lingua tedesca).

Si è preso atto infine della difficoltà, sentita da non pochi salesiani, a confrontarsi su questi temi a livello teorico, sia per l'urgenza dell'azione, sia per una certa impreparazione specifica sull'argomento.

3. I lavori del terzo giorno di seminario hanno tentato di rispondere al bisogno, emerso dalle analisi precedenti, di *qualificare l'educativo mediante un'utilizzazione sistematica delle scienze dell'educazione*.

In questa prospettiva è stato presentato un ventaglio ampio, anche se non esauriente, di nuove domande educative, evidenziate sia dal vissuto giovanile più problematico - come la tossicodipendenza (A. Tomás), l'indifferenza religiosa (Brecheisen), i giovani non evangelizzati (C. Nava) -, sia da settori di vita salesiana come l'associazionismo (V. De Pablo), la comunicazione sociale (G. B. Bosco) sia dalle istanze pedagogiche che propongono i nuovi cambiamenti socio-culturali (C. Nanni).

L'approfondimento delle sfide pedagogiche insite nelle domande educative si è intrecciato con l'analisi di temi di carattere generale già affrontati nei giorni precedenti.

Si è discusso in particolare della presenza o meno tra i salesiani di una coscienza adeguata al bisogno della riflessione pedagogica sistematica, per operare in modo qualificato in campo educativo. A questo proposito, pur prendendo atto che vi è una crescente consapevolezza del problema, si è notato che tale coscienza è in genere insufficiente o è indotta da spinte esterne, ma non è né riflessa né adeguata. In molti casi il bisogno di riflessione, pur presente, è stato frustrato dall'assenza di supporti operativi. Si è affermato che la insufficienze notate sono da riportare in particolare ad una certa mancanza di centri e di équipes, capaci di facilitare e livello intermedio (ispettoriale o locale) la mediazione tra le ela-

borazioni scientifiche proprie delle scienze dell'educazione e le esigenze operative dei salesiani.

In rapporto alle modalità concrete di utilizzazione delle scienze dell'educazione per una progressiva qualificazione dell'azione educativo-pastorale dei salesiani, si sono formulate alcune proposte interessanti, tra cui: valorizzare ed approfondire il PEPS, dar vita a centri, strumenti ed occasioni di sperimentazione pedagogica; utilizzare gli apporti dei centri di consulenza psico-socio-pedagogica; istituire équipes di animazione educativa a livello nazionale o ispettoriale, valorizzare le scuole di magistero; dar vita a riviste di divulgazione e animazione educativa; praticare lo «scrutinium educationis»; sostenere la validità e centralità della valutazione educativa a tutti i livelli; applicare ai nostri contesti l'analisi istituzionale.

In relazione a queste ed altre proposte, si è sollecitato l'impegno dei centri di studio della Congregazione, soprattutto della Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'UPS, a livello di ricerca e di sperimentazione, rinviando le mediazioni operative a centri di mediazione periferici.

4. Nell'ultima fase dei lavori del seminario (quarto giorno) si sono approfonditi in particolare i temi inerenti *all'integrazione e alla valorizzazione delle scienze dell'educazione nel processo formativo dei salesiani*.

Una prima relazione (J. Schepens) ha tracciato, alla luce della «Ratio», l'identikit del salesiano maturo, indicando i contenuti e le fasi della formazione intellettuale e delle esperienze pratiche formative, relative alle competenze educative nel quadro della formazione integrale del salesiano; sotto il profilo metodologico si è sollecitata la pratica della «supervisione» personalizzata del processo formativo del salesiano, soprattutto nel suo momento pratico (il tirocinio).

Una seconda relazione (A. Arto) ha sviluppato un quadro articolato delle istanze teoriche e pratiche che l'identità e la prassi salesiana pongono alle scienze dell'educazione, che vi dovrebbero rispondere con contributi scientifici e con strumenti operativi di più immediata utilizzazione.

La discussione attorno a questi temi ha privilegiato anzitutto l'esigenza di una formazione che permetta di superare il genericismo e di approdare a un livello soddisfacente di professionalità

pedagogica per tutti i salesiani, non escludendo l'ipotesi di una formazione specialistica, purchè non contrapposta al bisogno di mobilità degli educatori, quando lo esigessero le necessità del lavoro apostolico, come già avviene in molti contesti socio-ecclesiali.

Si è avvertita la difficoltà di realizzare in tempi ragionevolmente contenuti il processo sempre più esigente della formazione pedagogica dei salesiani, sottolineando l'opportunità di operare scelte chiare e di privilegiare certe priorità all'interno delle molte opportunità formative offerte dalle scienze dell'educazione, avendo di mira anche le prospettive di sviluppo e di cambiamento presenti nella società, nella chiesa e nella congregazione.

Il dibattito ha anche identificato non poche difficoltà inerenti all'attuazione della «Ratio», in particolare rispetto alla formazione intellettuale con validità civile; ha rilevato la presenza di tensioni tra esigenze della cultura ed esigenze della professionalità, tra formazione generale e specializzazione, tra totalità, sintesi, sistematicità da una parte ed esigenze di rigore, di analisi e di comprensività dall'altra, tra scienza e identità salesiana, tra scienze dell'educazione e sistema preventivo (il sistema preventivo nel suo nucleo carismatico come strumento di ricomprensione delle scienze dell'educazione?), tra scientificità e saggezza, tra teoreticità e tecnica.

Infine si è auspicato che il salesiano sia formato anche a diventare un «moltiplicatore» di cultura pedagogica e di prospettive educative con i collaboratori laici e con gli altri operatori sociali.

* * *

Tentando un bilancio complessivo delle intense giornate di dibattito, si possono forse puntualizzare alcune indicazioni, anche operative, che esigono ulteriore riflessione ed impegno:

a) Emerge anzitutto 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. Ciò potrà realizzarsi se si intensificherà lo scambio circolare di informazioni e di stimoli tra organi di governo della congregazione, centri di studio e di animazione, salesiani impegnati nella prassi.

Da questo punto di vista sono auspicabili altre occasioni periodiche di incontro e di confronto tra le diverse componenti del dialogo a cui questo seminario ha dato inizio. Sono anche da studiare forme opportune di coordinamento tra persone e centri che in congregazione si dedicano attivamente allo studio, all'insegnamento e all'applicazione delle scienze dell'educazione.

b) La qualificazione educativa dell'azione apostolica richiede un incisivo sforzo nella formazione iniziale e permanente dei salesiani. A questo scopo potranno contribuire non solo i centri di studio e di formazione della congregazione (la FSE dell'UPS, i noviziati, i postnoviziati, gli studentati), ma anche le strutture intermedie di animazione. Sotto questo profilo appare urgente e imprescindibile che l'utilizzazione istituzionale (e non solo individuale) delle competenze acquisite dai salesiani nelle diverse specializzazioni pedagogiche, onde assicurare alla prassi un'assistenza organica e non sporadica o occasionale.

c) Il recupero della qualità educativa dell'azione apostolica dei salesiani deve certamente concretizzarsi in una più competente professionalità pedagogica; allo stesso tempo è essenziale ricondurre l'impegno educativo al senso profondo della scelta di vita che caratterizza l'identità come opzione radicale per Cristo nella vita apostolica al servizio dell'evangelizzazione dei giovani.

Ciò renderà più produttiva e propulsiva la coscienza delle tensioni tuttora esistenti tra memoria salesiana e scienze dell'educazione, tra finalità/contenuti dell'evangelizzazione e contributi della pedagogia, tra prassi educativa e «assistenza» scientifica.

d) Questi ed altri problemi tuttora aperti esigono precisazioni ed approfondimenti che ulteriori iniziative di studio e di confronto potranno contribuire a risolvere. Si auspica dunque la realizzazione periodica di seminari su linee tematiche organiche, sotto il coordinamento della FSE e i Dicasteri interessati.

APPENDICE

Elenco dei partecipanti al Seminario - SPS «PRASSI EDUCATIVO-PASTORALE SALESIANA E SCIENZE DELL'EDUCAZIONE»

NOME	INCARICO	ISP.
Alberdi José Ramón	Docente di Storia	SBA
Alberich Emilio	Docente FSE	UPS
Araiz Bautista	Centro Naz. Past. Juv.	SBI
Arto Antonio	Docente FSE	UPS
Bellerate Bruno	Docente FSE-La Sapienza	UPS
Bissoli Cesare	Docente FSE	UPS
Bosco Giovanni Battista	In. Centro Naz. Past. Giov.	ILE
Brecheisen August	Ispettore	GEM
Brocardo Pietro	Formazione Salesiana	RMG
Brun Sr. Ofelia	Centro Inter. Past. Giov.	FMA
Caballero Gallego Manuel	Delegato Scuola	SSE
Calavia Miguel Angel	Coordinatore Pastorale FP	SBA
Caputo Sr. Maria Grazia	Docente FSE	FMA
Castellví Pedro	Docente di Pedagogia	SBA
Cavaglià Sr. Piera	Docente Auxilium	FMA
Chang Sr. Ausilia	Docente Auxilium	FMA
Chinchilla Sr. Pilar	Centro Int. Formaz.	FMA
Chinellato Sr. Marisa	Centro Int. Past. Giov.	FMA
Chittattukalam Kuriala	Delegato Scuole	ING
Cravotta Giovanni	Docente di Catechetica	ISI
Cuadrado Sendino Arcadio	Docente di Pedagogia-Dir.	SBI
De Pablo Valentín	Delegato Naz. Past. Giovanile	SMA
De Pieri Severino	Direttore COSPES	IVE
Delpiano Mario	Centro Naz. Past. Giov.	ICE
Denicolò Giancarlo	Centro Naz. Past. Giov.	ICE
Desramaut Francis	Doc. Em. Studioso di D. Bosco	FLY
Dessy Pierre	Inc. Centro Giov.	BES
Didonè Tarcisio	Direttore	VEN
Duque Husillos Anselmo	Director	SLE
Favaro D. Giovanni	Direttore	ILT

Fedrigotti Giovanni	Ispettore	IVO
Francia Alfonso	Doc. Cat.-Dir. Misión Joven	SSE
Gevaert Josef	Docente FSE	UPS
Giannatelli Roberto	Rettore UPS	UPS
Ginel Alvaro	Docente di Catechetica	SMA
Groppio Giuseppe	Docente FSE	UPS
Grünner Josef	Delegato Past. Giovanile	GEM
Kerkhofs Alfons	D. Bosco Centrale	BEN
Lanfranchi Sr. Rachele	Docente Storia Pedag.	FMA
Larrañaga Angel	Coll. Dic. Past. Giovanile	RMG
Larrea Latasa Miguel A.	Direttore	SBA
Le Carreres Yves	Ispettore	FPA
Macario Lorenzo	Docente FSE	UPS
Maideu Puig Josep Ma.	Docente di Catechetica	SBA
Malizia Guglielmo	Docente FSE	UPS
Marjanovic Ivan	Consigliere per la Formazione	JUZ
Mavely Stephen	Principal S. Anthony's College	ING
Midali Mario	Docente FdT	UPS
Milanesi Giancarlo	Docente FSE	UPS
Mion Renato	Docente FSE	UPS
Miranda Regojo Angel	Delegato Past. Giovanile	SBI
Morante Giuseppe	Dir. Centro Ped. Meridionale	IME
Motto Francesco	Ist. Storico Salesiano	RMG
Nanni Carlo	Docente FSE	UPS
Nava Ciro	Del. Pastor. Giovan.	THA
Nicolussi José	Formazione Salesiana	RMG
Nieto Isidro Joaquín	Delegato Past. Giov.	SLE
Pellerey Michele	Decano FSE	UPS
Petitclerc Jean-Marie	Direttore	FPA
Pomianowski Roman	Docente di Pedagogia	PLE
Prellezo José Manuel	Docente FSE	UPS
Ravasio Bruno	Direttore COSPES	ILE
Renckens Michel	Direttore	BEN
Revilla Barriuso Isidro	Docente Pedagogia Vic. Isp.	SBI
Rivera Celestino	Ispettore	SSE
Romeo Umberto	Docente di Psicologia	ISI
Rossini Claudio	Aggiornamento docenti	IVO
San Martín Pérez José A.	Director	SLE
Sanz Suescun José	Direttore	SVA
Schepens Jacques	Docente Pedagogia-Teologia	BEN

Schmid Franz	Docente di Past. Giovanile	GEM
Semproni Sr. Paola	Centro Int. Formaz.	FMA
Stefani Luciano	Centro Past. Giov.	VEN
Stella Pietro	Docente FST-La Sapienza	UPS
Stienaers Piet	Del. Cooperatori	BEN
Tolentino Gil Nelson	Resp. Past. Giovanile	BCG
Tomás Angel	Direttore Centro Psicoped.	SVA
Tonelli Riccardo	Docente FST	UPS
Tonolo Giorgio	Direttore Centro Orientamento	IVE
Vallino Rinaldo	Assistente Centrale VDB	RMG
Van Luyn Adriaan	Visitatore UPS	UPS
Van Vliet Hubertus Franciscus	Delegato episc. scuola catt.	OLA
Vecchi Juan Edmundo	Cons. Gen. Past. Giov.	RMG
Zanni Natale	Docente FSE	UPS
Zubovic Sime		JUL

INDICE

Introduzione (<i>Juan E. Vecchi</i> e <i>José Manuel Prellezo</i>)	pag.	5
Sigle e abbreviazioni	»	11

I. PROSPETTIVA STORICA

1. LO STUDIO E GLI STUDI SU DON BOSCO E SUL SUO PENSIERO PEDAGOGICO - EDUCATIVO: problemi e prospettive (<i>Pietro Stella</i>)	»	15
1. Studi su don Bosco fuori della cerchia salesiana	»	15
2. Studi su don Bosco entro l'ambito salesiano	»	23
3. Verso un rinnovamento: da una lettura spiritualistica e soprannaturale a una lettura scientifica	»	28
2. LO STUDIO DELLA PEDAGOGIA NELLA CONGREGAZIONE SALESIANA: alcuni momenti rilevanti (1874-1941) (<i>José Manuel Prellezo</i>)	»	35
1. Don Bosco e lo studio della pedagogia	»	35
2. I primi salesiani e la pedagogia	»	44
3. Progressiva consapevolezza di una «eredità pedagogica»: il Sistema Preventivo	»	48
4. Momenti e modalità della formazione pedagogica dei salesiani	»	50
5. Primi contributi dei salesiani agli studi pedagogici: piste di ricerca	»	74
6. Sintesi e considerazioni conclusive	»	82

3. L'UTILIZZO DELLE SCIENZE DELL'EDUCAZIONE NELL'IMPEGNO DEI SALESIANI PER I GIOVANI «POVERI, ABBANDONATI, PERICOLANTI» (<i>Giancarlo Milanesi</i>)	»	87
---	---	----

1. Premessa	»	87
2. Gli sciuscià di Roma	»	88
3. La casa di rieducazione di Arese	»	95
4. I «Gamines» della Colombia: l'esperienza di Bosconia-La Florida	»	107
5. Problemi aperti e prospettive di studio	»	115

II. SITUAZIONE ATTUALE

1. PASTORALE, EDUCAZIONE, PEDAGOGIA NELLA PRASSI SALESIANA (<i>Juan E. Vecchi</i>)	»	123
--	---	-----

1. Premesse	»	123
2. I fattori dell'evoluzione	»	124
3. Tentativi di fronte alla «complessità»	»	137
4. A mo' di conclusione: per far fronte alla «complessità»	»	147

2. EDUCAZIONE E PASTORALE: rapporti - tensioni - distanze - convergenze (<i>Giuseppe Groppo</i>)	»	151
--	---	-----

1. Punto di partenza: problemi reali, teorici e pratici ..	»	151
2. Le grandezze a confronto: educazione e pastorale ..	»	153
3. La complessità del processo di conversione cristiana	»	162
4. La conversione cristiana come risposta dell'uomo ..	»	166
5. La maturità cristiana come meta della conversione ..	»	171
6. Maturazione cristiana e maturazione umana	»	177
7. Itinerario di maturazione umano-cristiana	»	180
8. Il processo di maturazione umano-cristiana	»	192

3. EVANGELIZZAZIONE - CATECHESI - PASTORALE - EDUCAZIONE: per un chiarimento dei termini e dei loro reciproci rapporti (Emilio Alberich) » 197

- 1. Necessità di un chiarimento » 197
- 2. Ambiguità e limiti del termine «pastorale» » 199
- 3. Per un allargamento e ripensamento del «pastorale»: il primato dell'evangelizzazione » 202
- 4. La missione salesiana come progetto evangelizzatore unitario a contenuto educativo » 204
- 5. A modo di conclusione » 206

4. PASTORALE GIOVANILE - EDUCAZIONE - ANIMAZIONE (Riccardo Tonelli) » 209

- 1. A partire da una pastorale giovanile salesiana » 209
- 2. Atto pastorale e atto educativo » 212
- 3. Una sensibilità nuova: l'animazione » 215
- 4. Animazione e pastorale giovanile » 217

III. NUOVE DOMANDE E URGENZE NEL CONTESTO SOCIO CULTURALE

1. GIOVANI, NON PIÙ CRISTIANI E LONTANI (August Brecheisen) » 227

- 1. Osservazioni preliminari » 227
- 2. Indicazioni differenziate circa l'ambito delle persone » 228
- 3. Alcuni problemi particolari della socializzazione cristiana nel contesto socio-culturale » 229
- 4. La domanda in relazione alla mutata situazione storico-culturale del contesto socio-culturale » 232

2. GIOVANI EMARGINATI, DROGATI, DELINQUENTI, RAGAZZI DELLA STRADA (<i>Angel Tomás</i>)	»	237
1. Introduzione	»	237
2. Chi sono i giovani drogati, delinquenti... che ci preoccupano?	»	238
3. Cosa significa il fenomeno della tossicodipendenza giovanile?	»	240
4. C'è una risposta valida per un problema della tossicodipendenza giovanile?	»	244
3. ASSOCIAZIONI, MOVIMENTI, NUOVE AGGREGAZIONI (<i>Valentin de Pablo</i>)	»	247
1. La realtà associativa dei giovani	»	247
2. Implicazioni in prospettiva educativa	»	252
4. QUALI DOMANDE DI EDUCAZIONE COMPORTANO FENOMENI COME LA STAMPA, RADIO-TV, CINEMA E TEATRO, TEMPO LIBERO (<i>Giovanni Battista Bosco</i>)	»	259
1. Sfide educative	»	260
2. Esperienze a confronto	»	263
5. ISTANZE PEDAGOGICHE: I PROBLEMI CHE PONGONO I NUOVI CAMBIAMENTI SOCIO-CULTURALI (<i>Carlo Nanni</i>)	»	265
1. Il sempre e l'oggi	»	265
2. Fattori di problematizzazione dell'educazione contemporanea	»	266
3. La risonanza sulla vita delle persone e sul loro rapporto con la cultura	»	274
4. Quali istruzioni pedagogiche per l'uso	»	275
5. Conclusione	»	288

IV. ORIENTAMENTI E PROPOSTE

1. LA PRASSI EDUCATIVO-PASTORALE SALESIANA INTERROGA LE SCIENZE DELL'EDUCAZIONE (<i>Antonio Arto</i>)	»	291
--	---	-----

1. Procedimento usato nella costruzione del questionario	»	291
2. Collocazione nella presente relazione	»	294
3. Quadro complessivo in cui situare le richieste dell'educatore alle scienze dell'educazione	»	295
4. Presentazione del questionario	»	296
5. Riflessioni interrogativo-conclusive: formazione di una mentalità e concetto di uomo	»	300

2. LA FORMAZIONE PEDAGOGICA DEI SALESIANI: SCIENZE DELL'EDUCAZIONE E ESPERIENZA EDUCATIVA: una proposta (<i>Jacques Schepens</i>)	»	303
--	---	-----

1. Orizzonte generale della formazione pedagogica dei salesiani	»	303
2. La formazione pedagogica dei salesiani: indicazioni generali	»	308
3. La formazione pedagogica nelle singole fasi del processo formativo del salesiano	»	314

V. SINTESI DEI LAVORI E CONCLUSIONI

Appendice	»	329
-----------------	---	-----

PRASSI EDUCATIVA PASTORALE E SCIENZE DELL'EDUCAZIONE

Il volume offre i contributi (relazioni e comunicazioni) presentati al Seminario "Prassi educativo-pastorale e scienze dell'educazione", proposto e realizzato dal Dicastero di Pastorale Giovanile della Congregazione Salesiana e dalla Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Salesiana (Roma, settembre 1987).

La struttura della pubblicazione rispecchia l'impostazione e l'andamento del Seminario stesso. Nei contributi raccolti nella prima parte ("prospettiva storica") non si è voluto fare una semplice "memoria" del passato. Alla base della programmazione e della stesura delle medesime c'è stata la convinzione che lo studio del pensiero educativo di don Bosco — a cento anni dalla morte — poteva presentare elementi validi per capire l'oggi e per formare ipotesi cariche di futuro. Il momento centrale del Seminario ha focalizzato l'attenzione sulla "situazione attuale".

Negli interventi della tavola rotonda — "Nuove domande del contesto socio-culturale nel campo educativo e pedagogico" —, sono state messe a fuoco le urgenze che interpellano e sfidano l'educatore cristiano, provenienti dal mondo dei giovani, dalle agenzie e processi sociali e dallo sviluppo delle scienze dell'educazione.

Il Seminario si è proposto un chiaro obiettivo di studio e di ricerca, approfondendo alcuni punti nodali dell'ampio spettro di problemi che comporta il rapporto tra prassi educativa e scienze pedagogiche. L'interesse dei contributi offerti nel volume va più in là dell'ambito della Famiglia Salesiana: sono stati individuati aspetti e fatti che condizionano, a diversi livelli, la difficile sintesi tra impegno educativo e riflessione; sono state ipotizzate soluzioni e proposte, la cui portata e significato superano, in generale, i limiti degli orientamenti e delle esperienze particolari che le hanno suggerite.