

# IMPOSTAZIONE DELLA COMUNITA' EDUCATIVA IN UN CONTESTO PLURALISTA

di Riccardo TONELLI

## 1. Rilevamento della situazione

### 1.1. *Un cambio profondo di prospettive educative e pastorali*

I processi educativi e pastorali tradizionali hanno sofferto di due grossi limiti. Essi sono diventati evidenti quando sono crollati i sostegni esterni che controbilanciavano le carenze progettuali.

Il primo limite è quello dell'individualismo.

L'azione pedagogica ha condotto per molto tempo i suoi interventi sul livello prevalentemente individuale. Le situazioni normalmente deputate alla socializzazione dei giovani (la famiglia, la scuola, l'associazione, la parrocchia...) fornivano l'occasione del dialogo educativo. Non erano considerate un luogo di esperienza dei valori, con una risonanza strutturale e collettiva, ma come luogo in cui gli educatori facevano le loro proposte, in un rapporto a tu per tu. Il processo era favorito dalla stabilità e dal prestigio sociale di cui godevano le varie istituzioni. Anche la pastorale giovanile non si è molto discostata da questa prassi. Ha utilizzato la rilevanza educativa di queste istituzioni, risolvendo anche i momenti propositivi specifici in un rapporto individuale.

Il secondo limite, comune alla educazione e alla pastorale giovanile, è determinato dalla settorialità. L'educazione dei giovani era spesso un processo parziale rispetto all'andamento globale della società, finalizzato prevalentemente all'integrazione e all'adattamento. Anche la pastorale giovanile era un processo settoriale, rispetto all'insieme della vita cristiana, gestito da educatori e da ambienti specializzati.

Oggi, sono profondamente mutate le condizioni che giustificavano il procedimento tradizionale e ne assicuravano l'incisività nonostante i limiti

oggettivi. Da una parte viene sempre più affermata la forza propositiva delle istituzioni in quanto tali. Dall'altra parte, è scaduta la capacità di presa delle istituzioni tradizionali, per lasciare il posto ad altre istituzioni alternative.

Viviamo, infatti, in un tempo e in sistemi sociali di diffuso pluralismo culturale. « In una società così strutturata, si moltiplicano e si intrecciano in forma svariaticissima le proposte culturali, sia in forma sistematica e globale, sia nella continua offerta di elementi parziali, quali: concezioni di vita, norme e schemi di condotta, idee e valori, pregiudizi, valutazioni, ecc. In una società pluralista, nessun sistema o elemento culturale detiene più — almeno teoricamente — il monopolio della proposta, ma si suppone — e in parte si realizza — il libero gioco di un mercato culturale che, abbandonata la pretesa di imporre in forma indiscutibile o forzata determinati prodotti, accetta come situazione normale il confronto, la coesistenza, la pluralità di messaggi culturali diversi, complementari e anche contrari, almeno fino a una certa misura di sopportabilità sociale.

Questo apparente libero gioco del pluralismo culturale è caratterizzato da forme più o meno corrette di competitività e, in misura rilevante, dalla conflittualità. (...) Va superata perciò la concezione astratta e ingenua di un pluralismo culturale in termini di libero confronto ideale di idee e concezioni culturali diverse, coesistenti in una determinata società; di un pluralismo affidato alla reale validità e forza persuasiva di ogni prodotto culturale; di un pluralismo di fronte al quale i membri di una società si troverebbero in condizione di vera libertà e scelta »<sup>1</sup>.

Questa situazione ha messo in crisi soprattutto le istituzioni educative più deboli, quelle che non sanno cavalcare le leggi economiche e politiche. Circolano così proposte educative poco controllabili dai gestori tradizionali dell'educazione dei giovani. Non sempre i modelli di vita e di realizzazione personale, diffusi dai mezzi di pressione sociale, sono orientabili verso i contenuti dell'educazione della fede.

Molti educatori e operatori pastorali fanno proprie queste costatazioni e cercano un modello nuovo di relazione educativa. Nelle afferma-

<sup>1</sup> ALBERICH E., *Pluralismo culturale e educazione*, in: BELLERATE B. (ed.), *Pluralismo culturale e educazione*. Atti del 3° «Colloquio» interideologico promosso da «Orientamenti Pedagogici», tenutosi a Roma l'8-9 dicembre 1978, Roma, 1979.

zioni teoriche e nella prassi quotidiana, ritornano alcune costanti, considerate come qualificanti. Per esempio:

— la consapevolezza che l'educazione non si conclude nel tempo della maturazione fisica e psicologica, ma si riferisce all'uomo nella sua totalità, durante tutta la sua esistenza; per questo ha come obiettivo quello di rendere la persona capace di affrontare e risolvere tutti i problemi della vita, sapendo inventare le disposizioni necessarie a vivere in una società che sarà sicuramente diversa da quella attuale;

— la consapevolezza che la partecipazione, l'impegno cioè a programmare assieme, ad avere responsabilità vera e totale nell'unico processo formativo, non è né strumento né tecnica di conduzione, ma valore e obiettivo: questo atteggiamento partecipativo è quindi dimensione costitutiva di ogni relazione educativa;

— la necessità di creare un ambiente, ricco di fascino, per diventare luogo di identificazione, e carico di valori per risultare propositivo: così la proposta educativa diventa prima di tutto un fatto esperienziale;

— il riferimento costante al « territorio », allo spazio cioè reale di appartenenza e di vita, per dare ai progetti educativi una effettiva risonanza culturale e sociale e per attivare processi di revisione critica;

— l'allargamento della responsabilità e della funzione educativa a tutti coloro che nei processi di crescita hanno una relazione di fatto, anche se a titoli diversi; questo allargamento permette la corresponsabilizzazione educativa attraverso il dialogo e il confronto;

— nell'ambito dell'educazione alla fede, il riferimento al territorio e l'allargamento di responsabilità diventano inserimento continuo e approfondito nella chiesa locale, anche per quelle istituzioni educative, come la scuola, che tradizionalmente agivano in modo autosufficiente;

— l'elaborazione di un progetto educativo, per creare una piattaforma di consenso, a partire dalla quale realizzare quella condivisione dei fini educativi, che è indispensabile per ogni processo promozionale;

— la corresponsabilizzazione dei « destinatari » del processo, considerati come soggetti, a pieno titolo, della personale promozione educativa;

— l'invenzione di strutture di partecipazione, che rendano praticabili concretamente queste istanze.

La realizzazione di queste istanze di corresponsabilizzazione e di partecipazione non investe solo le istituzioni scolastiche. Anche gli oratori,



i centri giovanili, le istituzioni associative si muovono ormai in questa logica. In alcuni contesti, proprio queste strutture, meno rigide, hanno sperimentato e hanno proposto stimoli partecipativi a quelle più formalizzate.

### 1.2. Verso la « comunità educativa »

I fatti che abbiamo elencato rappresentano un modello culturale diffuso e condiviso.

Essi sono rimbalzati anche nella prassi educativa e pastorale salesiana. Spesso, anzi, la nostra tradizione li ha anticipati e sollecitati: basta pensare alla promozione della comunità scolastica e al ruolo affidato al gruppo nell'educazione alla fede. Organizzati in un progetto operativo (almeno a grandi linee), sono stati fatti circolare a livello di documenti ufficiali sotto la voce « comunità educativa ».

Leggiamo, per esempio, l'articolo 39 delle « Costituzioni » salesiane: « Spesso i laici sono direttamente associati al nostro lavoro educativo e pastorale. Danno un contributo originale alla formazione dei giovani, alla preparazione dei militanti laici, al servizio della parrocchia e delle missioni. La lealtà e la fiducia sono alla base dei nostri mutui rapporti; offriamo loro la testimonianza di una vita evangelica e l'aiuto spirituale che attendono. Tendiamo inoltre a realizzare nelle nostre opere giovanili la « comunità educativa » che accoglie con la presenza attiva i genitori, primi e principali educatori, e i giovani stessi, invitati al dialogo e alla corresponsabilità. Nel nostro clima di famiglia, la vita di questa comunità diventa una esperienza di chiesa, rivelatrice del disegno di Dio ».

In altro contesto, ritornano in modo esplicito alcuni temi contenuti in questa felice sintesi:

— la progressiva corresponsabilizzazione, come dimensione tipica del nostro metodo educativo e pastorale: « La nostra arte educativa tende a che (i giovani) siano progressivamente responsabili della loro formazione » (Cost. 25);

— lo spirito di famiglia come clima fondamentale della comunità educativa: « La comunità diventa una famiglia quando l'affetto viene ricambiato e i giovani vi si sentono a loro agio. Nel clima di mutua confidenza si prova il bisogno e la gioia di condividere tutto, e le relazioni vengono regolate non tanto dal ricorso alle leggi quanto dal movimento del cuore e della fede » (Cost. 46).

I documenti capitolari (CGS e CG21) sviluppano e precisano queste affermazioni:

— sottolineano in termini decisi l'urgenza di creare comunità educative (CGS 395, CG21 126 e 132);

— allargano questa esigenza a tutti gli ambiti di intervento educativo e pastorale salesiano; in particolare: l'oratorio/centro giovanile (CGS 377, CG21 96), la scuola (CGS 381, CG21 132), il « convitto » (CGS 388); un accenno indiretto è fatto anche per la parrocchia (CG21 138), per definire la specificità salesiana di quest'opera;

— sono indicati i membri della comunità, coloro cioè che hanno corresponsabilità educativa: i salesiani, i giovani, i collaboratori laici, i genitori (CG21 126 e 132);

— i salesiani (e la comunità religiosa) non rappresentano solo una parte come gli altri membri, ma hanno una responsabilità di animazione generale (CGS 507, CG21 126);

— importante elemento costitutivo è il « clima » che permea la comunità educativa: un clima familiare, profondamente comunitario, in cui si svolge una educazione non individualistica (CGS 357).

Sul piano più operativo, quasi come sintesi, si colloca l'art. 4 dei « Regolamenti generali »: « L'applicazione del nostro sistema educativo richiede la formazione della Comunità educativa composta di salesiani, laici, giovani e loro genitori o responsabili. Tutti i membri di essa devono sentirsi in clima di famiglia, corresponsabili e solidali nella programmazione e nella revisione delle mètte da raggiungere e delle attività da realizzare, partecipando ad esse secondo le possibilità e i ruoli di ciascuno. Le modalità concrete dell'organizzazione della Comunità educativa vanno studiate nelle Ispettorie, per essere veramente aderenti alle situazioni locali ».

Da questi documenti emerge la consapevolezza che la comunità educativa per il salesiano non è solo « metodo », ma « valore »: realizziamo la nostra missione educando ed evangelizzando nello stesso tempo, ma costruiamo l'una e l'altra cosa sempre in comunità e creando comunità capaci di costituirsi soggetto e clima per l'educazione e l'evangelizzazione.

### *1.3. I punti problematici*

Per forza di cose, le affermazioni ufficiali restano ad un livello di principio. Nelle loro indicazioni esprimono soprattutto un dover essere globale, di sapore ancora generico.

Per diventare operative, queste raccomandazioni devono fare i conti con una serie di problemi pratici. E, in questo, necessariamente si scontrano con le mentalità e le visioni antropologiche e teologiche di coloro che, nelle istituzioni concrete, di fatto detengono già la responsabilità educativa formale.

Se la comunità educativa si costruisce attorno alla corresponsabilità, si richiede una cessione di responsabilità (e quindi di potere educativo) da parte di chi ne ha posseduto il monopolio (almeno per delega), verso chi si vuole corresponsabilizzare. Se, inoltre, la comunità educativa vuole dilatare i confini dello spazio educativo, per farli coincidere con il territorio esistenziale, si richiede un cambio di prospettiva da parte dell'istituzione tradizionalmente protettiva e per questo autosufficiente e chiusa.

A complicare il processo, si aggiunge l'urgenza di rispettare sempre la logica educativa ed evangelizzatrice: l'educazione (almeno in prospettiva cristiana) e l'evangelizzazione richiedono l'accoglienza di un progetto di vita che ci è offerto in dono; coloro che sono chiamati a testimoniare questo evento, si sentono depositari di una responsabilità che potrebbe vanificarsi quando è troppo allargata. Per questo, corresponsabilità e apertura non sono mai dati assoluti, perché esigono il confronto con esigenze irrinunciabili e la gradualità, sulla misura della oggettiva capacità di interiorizzazione da parte dei soggetti.

Ma quali sono queste esigenze educative e queste capacità personali? E che significa «rispetto»? Fino a che punto corresponsabilizzare? Come conciliare le esigenze educative con le finalità evangelizzatrici?

Anche se molti operatori vivono questi problemi solo a livello pratico, le differenti soluzioni adottate per mettere in cantiere la comunità educativa, hanno alla radice questi nodi culturali. Si spiegano così le realizzazioni parziali o carenti, i facili reflussi autoritari o le rinunce ad ogni pretesa formativa.

Nel vasto panorama della prassi salesiana ci sembrano emergenti alcuni punti problematici. La loro persistenza e gli esiti differenti in cui evolvono, dimostrano che il largo accordo teorico sulla importanza della comunità educativa, si frantuma quando si lavora per la sua realizzazione pratica.

### *1.3.1. La comunità educativa tra componente comunitaria e componente societaria*

La svolta concettuale introdotta nelle istituzioni educative dall'impegno di costruire «comunità educative», è tutta giocata sul termine



« comunità ». Purtroppo anche questa parola, pur appartenendo ormai da quasi un secolo al lessico pedagogico corrente, non si è liberata dal rischio di amplificazioni retoriche o di utilizzazioni strumentali. Come tutte le parole-chiave che indicano un cambiamento di rotta, « comunità » può essere utilizzata in modo esasperato o riduttivo, perdendo così la magia progettuale con cui è stata teorizzata.

Questa evaporazione semantica rende il concetto (e la prassi che esso dovrebbe originare e esprimere) equivoco, luogo di conflitti pratici nonostante l'apparente consenso teorico.

La concettualizzazione di « comunità » si contrappone spesso a « società », a quel termine cioè che indica gli aspetti più esteriori e contrattuali della convivenza umana e della gestione educativa e pastorale. La componente comunitaria esprime l'esigenza della personalizzazione dell'istituzione nelle relazioni interne e nei rapporti con l'esterno, mentre quella societaria sottolinea maggiormente i fini istituzionali che sono di natura essenzialmente « produttiva ».

In questo caso, la comunità si definisce sul rifiuto dell'alienazione, dell'anomia, dello sradicamento, dell'isolamento, della spersonalizzazione, come si manifestano nelle istituzioni massificate, caratterizzate dalla tendenza verso una razionalità formale di tipo tecnocratico e dalla prevalenza di preoccupazioni organizzative e burocratiche.

Quando queste distinzioni sono forzate, si giunge a contrapporre dimensioni che invece dovrebbero risultare complementari. E questo rende instabile e difficile l'equilibrio tra bisogni funzionali e bisogni espressivi, tra efficienza e soddisfazione, tra svolgimento di compiti e arricchimento personale.

Quando la soluzione pratica tende ad annullare uno dei due poli di tensione o a distinguerne i tempi di realizzazione, si instaura una specie di « divisione del lavoro », riproducendo la stessa logica del sistema sociale.

Nell'istituzione ci sono i momenti in cui si lavora, per produrre cultura e formazione. In questi tempi produttivi non c'è spazio per la corresponsabilità: chi possiede informazioni le trasmette a chi ne è privo, senza troppe attenzioni partecipative.

Per fortuna, nell'istituzione ci sono anche i momenti del « tempo libero ». E in essi si scatena la partecipazione: gli educatori svestono la loro toga formale, sono tutti con i giovani, davvero « alla pari », in una festa che ripaga dei tempi duri destinati al lavoro.

La gratificazione senza efficienza sostiene e rende vivibile l'efficienza senza gratificazione.

Ma questa non è più comunità educativa.

Nel momento del lavoro senza partecipazione, comunità educativa diventa etichetta vuota e retorica, che copre una gestione educativa spersonalizzata, motivata sulla logica ferrea di scadenze e di ritmi produttivi.

Quando prevale la gratificazione senza formazione, la voce « comunità educativa » assicura una copertura, socialmente riconosciuta, al disimpegno professionale e alla consegna rassegnata allo spontaneismo inconcludente.

### *1.3.2. Comunità educativa e funzione educativa*

La comunità educativa può essere inoltre vissuta in modo riduttivo, quando essa viene intesa operativamente solo come strumentale rispetto ai processi formativi.

Valori e beni educativi sono considerati già definiti in modo conclusivo, a prescindere dall'esistenza dei soggetti che costituiscono la comunità. Gli educatori hanno il compito di presentare questi valori ai giovani e di sostenere la loro interiorizzazione. Il loro servizio è fundamentalmente di « mediazione » quasi tecnica.

La comunità educativa sostiene l'identificazione dei giovani alla struttura educante, li rende disponibili alle proposte, crea lo spazio in cui attivare la mediazione educativa. Per questo essa risulta preziosa: favorisce infatti la circolazione dei valori.

Ridotta così la comunità assolve solo la funzione di « occasione » per processi che restano costitutivamente individualistici e deduttivi: un « a tu per tu », tra chi offre e chi accoglie.

La costruzione della comunità educativa non connota un diverso modello educativo, ma solo una rivincita strumentale contro il contesto culturale disaggregante e disimpegnato.

### *1.3.3. Comunità educativa e relazione educativa*

L'affermazione che la comunità è il soggetto della produzione dei valori può essere trascinata alla sua esasperazione. E così siamo ad un'altra realizzazione carente di comunità educativa.

In questa prospettiva si rifiuta l'esistenza di valori normativi e di conseguenza salta la funzione specialistica degli educatori. Se è valore solo quello che lo è soggettivamente non servono « proposte »: il dialogo educativo è sempre « alla pari ». Possono esistere solo « esperti », con



il compito di immettere nel crogiuolo della ricerca comune le informazioni che si possiedono. Il loro ruolo non è mai propositivo; soprattutto non possono pretendere di avere una chance in più in merito ai processi formativi. L'esito di questo modello è la soggettivizzazione agnostica dei valori e l'appello ad una creatività autonoma, senza nessuna offerta di adeguati sostegni promozionali.

Si riconduce alla stessa logica (e in ultima analisi allo stesso esito) anche quel modello di comunità educativa che risolve la relazione educativa sulla « pressione di conformità »: che sollecita ad un adattamento passivo alle norme e ai comportamenti che nella comunità riscuotono consenso, senza permettere una verifica personale, critica e liberatrice.

In questo caso, la gestione dei processi formativi è affidata a pressioni strutturali e sfugge quindi alla responsabilità personale. Esattamente come nel modello precedente, perché la creatività si può esprimere con verità solo all'interno di una reale liberazione personale e sociale, altrimenti è ripetizione camuffata di orientamenti eteronomi e di induzioni istintuali. Quando la soggettivizzazione è senza alcuna norma, si lascia perciò campo libero a tutta la pressione strutturale, che già ci involve tutti. Non è difficile vedere in questa impostazione educativa il prodotto di una società capitalistica che, di fatto, favorirà sempre più il già favorito e emarginerà ulteriormente l'emarginato, nonostante le proclamazioni contrarie.

Per il loro legame sotterraneo, i confini tra soggettivizzazione, non-direttività acritica e conformismo sono molto labili: una scelta può nascondere o tradursi velocemente nell'opposta.

In ogni caso, non esiste comunità educativa, perché essa non sa diventare luogo di integrale promozione educativa: luogo in cui ciascuno fa esperienza di essere accettato incondizionatamente proprio mentre viene sollecitato a confrontarsi con un progetto che lo supera e lo giudica.

### *1.3.4. Comunità educativa e corresponsabilità educativa*

Il quarto punto problematico investe in modo del tutto specifico le nostre comunità. I salesiani sanno di essere, sempre e dovunque, educatori della fede (Cost. 20). Anche nei processi educativi, l'orientamento ultimo è verso quella novità di esistenza che Gesù Cristo è e ci propone. Su questo obiettivo non è possibile transigere.

Si può parlare di corresponsabilità piena, quando i giovani fanno altre domande, in merito alla loro educazione? La corresponsabilità, in

questo caso, è solo sui mezzi e non sui fini. Ma questa corresponsabilità è sufficiente per costruire comunità educativa?

Il problema è complicato ulteriormente dal fatto che nella comunità educativa gli « educatori » non sono solo i salesiani; sono infatti chiamati ad una piena responsabilità anche i collaboratori laici e i genitori, come dicono le Costituzioni, e le altre forze sociali, come richiedono spesso le normative civili. Ma, ancora una volta, quale corresponsabilità? Possiamo rinunciare al nostro progetto educativo per salvare la corresponsabilità o dobbiamo prerichiedere l'accettazione totale dell'impegno evangelizzatore? In un tempo di pluralismo culturale come risulta quello che stiamo attraversando, ci può essere un unico progetto educativo e pastorale?

Quando si pongono delle condizioni pregiudiziali, si può ancora parlare di corresponsabilità o non scivoliamo nella gestione autoritaria?

Molte comunità educative soffrono dei problemi denunciati: o svuotano la corresponsabilità, perché affidano la decisione sui fini alla comunità salesiana e sollecitano i collaboratori ad una sola presenza strumentale; o rinunciano al progetto educativo e pastorale tipico, per rispettare una corresponsabilità formale. Alcune comunità educative, aperte ad una più intensa gestione sociale, vivono in modo drammatico questi conflitti, anche perché essi trascinano con sé il difficile rapporto tra educazione e evangelizzazione, tra obiettivi civili e impegni pastorali, tra responsabilità accademiche e competenze religiose.

### *1.3.5. Comunità educativa in un tempo di crisi*

L'ultimo punto problematico esprime una situazione forse non generalizzabile a tutti i contesti culturali. Ma sicuramente presente là dove la crisi di idealità e di speranza è particolarmente acuta.

Noi parliamo di comunità, preoccupati di raccogliere attenzione e consenso attorno a questo dato perché lo stimiamo importante, nell'educazione e nella pastorale. Facciamo un discorso che è finalizzato a creare il desiderio di tentare, di cambiare, di costruire.

Molti educatori, però, hanno già tentato. Hanno già giocato tutte le loro speranze sulla comunità. Sono diventati sensibili ai temi della partecipazione e della corresponsabilità, in forza delle pressioni contestative della fine degli anni sessanta. Purtroppo, qualche volta, i progetti sono rovinati addosso, producendo disillusione e scoramento.

Viviamo in un tempo in cui partecipazione e corresponsabilità sono nel fuoco di una diffusa crisi culturale e ideale.

Le riflessioni sulla comunità educativa si scontrano oggi contro due realizzazioni riduttive, che molti prediligono perché sembrano vincenti rispetto alla crisi.

Alcuni educatori stanno ricavandosi un angolo praticabile e governabile, in cui giocare tutto il loro entusiasmo. Alla istituzione dedicano il tempo professionale, in un rigido rapporto di dare-avere. Le loro speranze, la creatività educativa e ogni sussulto partecipativo, vengono invece riservati ad ambiti più ristretti, dove predominano i riferimenti vitalistici.

La vera comunità educante è questa: più ridotta, più a misura d'uomo, più aperta a produrre una nuova qualità di vita. L'altra, quella « di fatto », rappresenta solo la condizione da assolvere, per potersi dedicare più autenticamente alla prima.

La seconda riduzione risulta come logica conseguenza della precedente. Il rapporto educativo non raggiunge più la totalità dei soggetti con la stessa intensità. Alcuni fruiscono solo dei rapporti formali e necessari; essi non chiedono corresponsabilità ma solo informazioni; e sono accontentati tranquillamente. Una élite di giovani, particolarmente sensibili e culturalmente raffinati, godono invece di una attenzione partecipativa privilegiata. Con essi si lavora per produrre e per consumare qualcosa di nuovo e originale, nell'ambito umano e ecclesiale.

Certo, le ragioni di questi orientamenti educativi sono prima di tutto strutturali, perché sono legate alla crisi in atto. Ma in questa prospettiva, accettata passivamente, possiamo ancora aprire la ricerca sulla comunità educativa? E su una comunità educativa « salesiana », che vuole cioè essere segno di quell'amore che Dio diffonde su tutti, e sui poveri in forma privilegiata?

## **2. Don Bosco e la tradizione salesiana**

Come abbiamo già ricordato, la Famiglia salesiana ha reagito positivamente alle esigenze educative condensate attorno al tema della comunità educativa, perché abbiamo alle spalle una lunga e consolidata tradizione. Certo, non possiamo pretendere di trovare in Don Bosco e nella prassi suscitata dal suo carisma, le formulazioni teoriche che oggi utiliz-



ziamo per parlare di comunità educativa in un contesto pluralista. Esistono però delle intuizioni stimolanti, espresse in orientamenti e soprattutto in gesti. Restituite alla loro luminosità nel lavoro paziente e amoroso di chi ha studiato seriamente Don Bosco, ci offrono i contenuti fondamentali della « memoria » salesiana, a proposito della comunità educativa.

Queste intuizioni si concentrano attorno alla grande importanza attribuita da Don Bosco all'ambiente nei processi educativi e al clima familiare che in esso deve regnare. « Ragioni psicologiche, storiche e religiose portano Don Bosco alla conclusione che l'educazione è anche opera di ambiente e di esemplarità, oltre che azione individuale, e che l'educazione si realizza più naturalmente in una struttura educativa essenzialmente familiare ».<sup>2</sup>

Sapendo di annotare riflessioni ormai largamente condivise, sottolineo solo i riferimenti principali.

### 2.1. *Importanza dell'ambiente come soggetto dell'educazione*

Afferma don Caviglia: « Il metodo educativo del Santo Pedagogo, mentre mira all'educazione dell'un per uno, si studia di creare un'educazione collettiva, dalla quale l'individuo è condotto a ciò che primariamente dev'essere di tutti ». E' tanto vero questo che, in altro contesto, don Caviglia conclude: « Potrebbe dirsi che, dopo la grazia di Dio, egli non vedesse altro mezzo per dare efficacia pratica alla sua parola, che l'esempio e la tradizione degli esempi ».

Quando si parla di « ambiente », non ci si riferisce prima di tutto a fattori di ordine strutturale e tecnico-organizzativo. Non è questa la prassi di Don Bosco, sempre preoccupato di personalizzare gli interventi educativi.

Ambiente è il clima che si respira, i valori con cui si entra a contatto nell'impianto dell'istituzione educativa, il prestigio di cui godono determinati atteggiamenti nel modo quotidiano di risolvere i contrasti, la possibilità di sperimentare le proposte nel contatto vitale con i modelli che le incarnano. Questi « elementi » hanno una radice strutturale, ma sollecitano e sostengono i processi decisionali personali. Anzi, attivano il rapporto interpersonale proprio nella loro risonanza strutturale, che fa da contrappeso agli influssi negativi di altri ambienti.

<sup>2</sup> BRAIDO P., *Il sistema preventivo di Don Bosco*, Zürich, 1964<sup>2</sup>, 188.

Don Bosco ha curato queste cose mediante mille piccole attenzioni. Esse rendevano Valdocco un luogo dove si poteva fare esperienza di quello che le raccomandazioni verbali continuamente proponevano.

Richiamo due esempi, tra i tanti.

I muri dell'Oratorio riportano ancora le molte « citazioni » bibliche che ogni giorno i ragazzi erano stimolati ad incontrare e a cui Don Bosco si riferiva sovente nella « buonanotte ». C'è il testo latino, per pagare la tassa alla moda del tempo; ma c'è sempre la traduzione italiana, per poter comunicare.

Per continuare nel tempo la forza esemplare e propositiva dei giovani migliori, Don Bosco ha trovato il tempo di scriverne la vita. Ricorda ancora don Caviglia: « *Le Vite* scritte continuano così a creare nei giovani lettori a cui sono dedicate e destinate, quell'efficacia dell'esempio che, a volta a volta, formava quel che si dice l'ambiente, il clima, l'atmosfera, ond'erano circondati ai tempi suoi i giovanetti accolti nella sua casa a formare una grande famiglia. Vi era infatti come una tradizione, un costume o un ambiente di famiglia, che teneva il posto o completava quel tanto che collettivamente o a ciascuno si insegnava. *Qui si fa così*, potevano dire ai nuovi venuti gli anziani (i vecchi si chiamavano) degli anni innanzi. Questa tradizione, o atmosfera che vogliamo dire, questa efficacia dell'esempio fu sempre, nel pensiero e nella pratica di Don Bosco educatore, uno degli strumenti essenziali del suo lavoro educativo, tanto nel mondo esteriore, quanto nella formazione, e dirò meglio, nella *coltivazione* degli spiriti più eletti ».<sup>3</sup>

## 2.2. *Un ambiente familiare*

Un ambiente diventa propositivo solo se è luogo dove ci si sente accolti, si vive a proprio agio, tanto da considerarlo come importante e significativo.

Don Bosco, che ha sperimentato l'influsso negativo dell'ambiente nella diseducazione dei giovani, vuole creare una proposta alternativa, non solo costruendo un ambiente per raccogliere i giovani, ma facendo di esso uno spazio dove si respiri calore, accoglienza, gioia di vivere. Per questo lo vuole una « famiglia ».

<sup>3</sup> BRAIDO P., *Il sistema preventivo di Don Bosco*, p. 189.

Il primo Oratorio era così; lo si constatava immediatamente, come testimoniò il corrispondente del giornale parigino *Pélerin* nel 1883: « Noi abbiamo veduto questo sistema in azione. A Torino gli studenti formano un grosso collegio, in cui non si conoscono file, ma da un luogo all'altro si va a mo' di famiglia. Ogni gruppo circonda un insegnante, senza chiasso, senza irritazione, senza contrasti. Abbiamo ammirato le facce serene di quei ragazzi, né ci potremmo trattenere dell'esclamare: qui c'è il dito di Dio » (MB 16, 168).

Nella lettera da Roma del 1884 Don Bosco enuncia le ragioni costitutive del suo progetto educativo: « Se si vuol fare un cuor solo ed un'anima sola, per amore di Gesù bisogna che si rompa quella fatale barriera di diffidenza e sottentri a questa la confidenza cordiale ».

E il metodo? « Famigliarità coi giovani specialmente in ricreazione. Senza famigliarità non si dimostra l'affetto e senza questa dimostrazione non vi può essere confidenza. Chi vuole essere amato bisogna che faccia vedere che ama » (MB 17, 107-114).

### 2.3. *Gli educatori come amici*

Come emerge dalla citazione precedente, Don Bosco è consapevole che un ambiente educativo è un ambiente familiare solo quando gli educatori sanno diventare amici. Questo è lo stile di relazione educativa che Don Bosco ha vissuto e a cui ha sollecitato i suoi primi figli.

La crisi dell'Oratorio scoppia quando questo stile di relazione si incrina, come ricorda la lettera del 1884.

Nelle MB è riportata una testimonianza che coglie sul vivo il clima di questa famiglia educativa; essa anticipa, nella prassi, le più avanzate esigenze della comunità educativa. « Se li avvicini senza conoscerli, non sospetteresti punto che sieno costituiti in autorità, non perché tu scorga in loro quello che, conosciuta la loro posizione in questa Casa e nelle altre, li abbia a giudicare impari ad essa, ma perché il loro tratto sociale è tale, che pare vogliano allontanare perfino il sospetto dell'essere loro. Ma più cresce la sorpresa quando vedi quei direttori aggirarsi in mezzo ai giovani studenti, ai poveri artigiani, e porgersi più da amici che da Superiori » (MB 15, 562-563).

Questo stile di relazione educativa sollecita e sostiene la collaborazione dei giovani, in un clima di lealtà e sincerità. Lo ricorda molto bene una tipica « confessione » di Don Bosco ai suoi ragazzi: « Io apro a voi tutti il mio cuore, se ho qualche cosa che non mi piaccia lo mani-



festo, se ho qualche avviso da darvi ve lo do subito o in pubblico o in privato. Non vi faccio mai nessun mistero: ciò che è nel cuore l'ho sulle labbra. Così fate anche voi, miei cari figliuoli. Se c'è qualcosa che non vi piaccia, parlatemene; si combinerà quello che sarà meglio: se avessi fatto qualche sproposito, confidatemelo prima che altri lo sappia e vedremo di rimediare a tutto » (MB 7, 505-506).

#### *2.4. Un ambiente educativo « aperto »*

Un aspetto tipico dell'ambiente educativo di Valdocco, interessante per la nostra ricerca, è la sua « apertura »; il suo inserimento, continuo e critico, nel « territorio », come diciamo noi oggi, con i suoi problemi e le sue proposte.

Ricordiamo, per accenni veloci, tre dimensioni caratteristiche: la visita dei grandi « personaggi », la scelta dei collaboratori, la « buona-notte ».

Le MB riproducono frequentemente le cronache delle visite fatte a Valdocco da grandi personaggi, del mondo culturale, politico ed ecclesiastico. Don Bosco ci teneva. Non solo restava personalmente in contatto con gli uomini « importanti » del suo tempo, ma li invitava spesso nella sua Casa, ad incontrare i suoi giovani, senza preoccuparsi troppo della loro collocazione politica o ideologica.

Le ragioni sono molte e differenziate. Ci preme sottolineare soprattutto la risonanza educativa offerta da questo fatto. Ciascuno di essi, infatti, veniva a Valdocco con il peso della sua storia: l'ambiente ne vibrava, nel tempo della preparazione, della attesa e nella verifica critica che Don Bosco realizzava, a visita conclusa. Attraverso questi personaggi, le porte di Valdocco si spalancavano sulle vicende quotidiane.

Un secondo aspetto merita attenzione: i collaboratori di Don Bosco. Soprattutto ai primi tempi della sua opera, Don Bosco si è servito moltissimo di tutti coloro che gli davano una mano. Nei primi tempi dell'Oratorio hanno collaborato con Don Bosco persone di estrazione molto diversa. Anche per i suoi salesiani, Don Bosco non ha mai preteso l'omogeneizzazione caratteriale, culturale o religiosa. Certo, Don Bosco li voleva all'altezza del compito che loro affidava. Questa qualificazione si realizzava non tanto attraverso pesanti previ criteri selettivi; ma chiedendo loro molto, nell'esercizio della loro funzione.

Questa opzione trova sicuramente la sua radice nel realismo di Don Bosco, premuto da mille urgenti problemi (MB 7, 504). Il fatto però

resta. E non è casuale. Questo significa immettere continuamente stimoli educativi nuovi, sollecitando l'ambiente a sempre nuovi confronti.

E, infine, la « buonanotte ». Attraverso questa esperienza educativa, nella convivenza rimbalzavano i « fatti » del giorno: « un consiglio o un avvertimento spesso ricavato da qualche fatto eccezionale, da una disgrazia letta in un giornale » (MB 10, 1033); fatti riletti e interpretati in direzione promozionale, « collo scopo di esporre o confermare qualche verità che per avventura fosse stata contraddetta nel corso della giornata » (MO 205). E' interessante notare il continuo legame con la concretezza quotidiana: l'intervento educativo è interpretazione critica e promozionale di una esperienza vissuta. Questo, tra l'altro, fa della « buonanotte » un momento importante per favorire e intensificare il clima di famiglia: una famiglia che riflette seriamente e collettivamente sui fatti che l'hanno attraversata.

### 2.5. *La sintesi del CG21*

Queste intuizioni di Don Bosco hanno segnato tutta la prassi educativa e pastorale salesiana. Formano uno dei temi sui quali il consenso è più allargato e più facilmente riconosciuta la ricchezza propositiva del nostro carisma.

Il CG21 ha condensato questa memoria in una sintesi felice. Essa esprime, nello stesso tempo, la constatazione di una storia e l'imperativo di un progetto per il futuro. « Il Sistema Preventivo richiede un intenso e luminoso ambiente di partecipazione e di relazioni sinceramente amichevoli e fraterne; lo spirito di famiglia e di semplicità e schiettezza; in un clima di ottimismo e di gioia " riflesso della grazia di Dio e della serenità interiore "; un modo comunitario di crescita umana e cristiana, vivificato dalla presenza amorosa e solidale, animatrice e attivante degli educatori (l'assistenza); una saggia pedagogia del tempo libero » (CG21 102).

## 3. **Approfondimenti: perché la comunità educativa, oggi**

Le constatazioni che hanno percorso le pagine precedenti ci portano verso una importante conclusione: se non vogliamo ridurre l'apparente consenso sulla comunità educativa ad un dato soltanto formale, dobbiamo approfondire il suo significato sostanziale.

In questa difficile operazione, utilizziamo come momenti dialettici di un unico processo, i problemi oggi emergenti e le intuizioni di Don Bosco. Il confronto è importante. Si tratta infatti di trovare un criterio con cui scegliere tra i diversi modelli; e questo criterio per noi non può che essere la fedeltà dinamica a Don Bosco. Nello stesso tempo, dobbiamo riesprimere Don Bosco oggi, per essergli fedeli in un contesto culturale molto diverso dal suo; e questo si può ottenere solo muovendoci all'interno degli attuali orientamenti educativi e pastorali.

Nasce così la nostra proposta: una riflessione di approfondimento condotta in termini interdisciplinari, per definire la funzione della comunità educativa salesiana oggi, la sua identità e maturità: per dire cioè a quali obiettivi deve tendere e come deve strutturarsi per poterli raggiungere. In questa riflessione, almeno indirettamente, diremo qualcosa in merito ai punti problematici con cui si è aperto questo studio.

### *3.1. La funzione della comunità educativa*

#### *3.1.1. Sul piano educativo*

Una « comunità » è indispensabile nell'azione educativa, perché essa diventa il luogo di riferimento, in tempo di pluralismo, per la formazione e l'eventuale cambio degli atteggiamenti.

Questa affermazione è sostenuta da un'ipotesi molto salesiana, molto vicina cioè alle intuizioni di Don Bosco e alla prassi della sua famiglia: come abbiamo appena ricordato, Don Bosco ci ha insegnato a dare molto peso all'ambiente come prima e fondamentale proposta educativa.

Per motivare meglio l'affermazione e comprenderne la portata operativa, suggeriamo tre stimoli complementari. Il primo colloca la comunità educativa sul piano dell'oggettività educativa: insisteremo infatti sulla necessità di fare della comunità educativa un luogo in cui si attivino processi formativi. Il secondo traduce queste istanze sul piano della presa di coscienza soggettiva: nel sostegno della comunità educativa le proposte si traducono in atteggiamenti. Il terzo, infine, guarda più al futuro, all'educazione come progettazione: la comunità educativa può diventare lo spazio esistenziale dove ciascuno diventa capace di progettare nuovi sistemi simbolici.

#### *3.1.1.1. La comunità educativa per attivare processi formativi*

Con il termine, un poco vago, di « processi formativi » indichiamo l'insieme degli interventi, diretti e indiretti, mediante cui circolano



determinati valori, in una convivenza educativa. Attraverso questi processi, i membri della comunità entrano in contatto con « proposte », ulteriori rispetto alle loro esperienze, più ricche del già acquisito. In questo confronto, che coinvolge tutti, in un rapporto di dare e ricevere, si realizza la maturazione delle persone.

Parliamo di « processo » perché tutto questo avviene sul ritmo dell'esistenza reale del gruppo umano; quindi sempre in termini dinamici. E di processo « formativo », perché pensiamo ad una operazione pro-mozionale.

Ci preme sottolineare il significato di questa opzione globale. Con essa rifiutiamo perentoriamente due ipotesi, che ricordiamo, convinti che quando la comunità si lascia irretire in queste secche, abdica alla propria funzione educativa.

In primo luogo si rifiuta di considerare matura la persona che fa coincidere il « per me » con l'« in sé »: che non accoglie cioè un principio di verificaione, se questo proviene dal di fuori della sua immediata esperienza, perché colloca sempre all'interno del suo sistema o del suo gruppo di riferimento il criterio di ogni valutazione. E' evidente che chi condivide questa prospettiva, non riesce a parlare di processi formativi e non comprende neppure il problema della maturità personale o di gruppo.

Si rifiuta però anche l'ipotesi opposta, quella cioè che studia i processi formativi unicamente come strumento per far passare, in modo più efficace, una batteria di valori, definitivamente costituiti. In questo caso, la funzionalità dei processi formativi si misura in base alla loro efficacia strumentale, al fatto cioè che sono più o meno adatti a far raggiungere obiettivi estrinseci alla persona e alla comunità. I valori sfuggono alla discrezionalità della comunità, dell'educatore, dei giovani. Sono « altrove », al sicuro nei centri culturali, decisionali, politici o religiosi. La comunità educativa si interroga unicamente sul cosa fare per farli passare più adeguatamente.

Definendo come funzione della comunità educativa la capacità di attivare processi formativi, cerchiamo, al contrario, di elaborare una reale alternativa a questi due modelli inadeguati.

Il soggetto delle concrete valorizzazioni (di quel processo cioè che traduce i valori in quadri di riferimento per le concrete situazioni di vita, sollecitando ogni persona ad elaborare un suo sistema di significati) è sempre la comunità: tutte le persone che in essa sanno esprimersi in

un processo di crescita permanente. Nel crogiuolo di questo soggetto vivente, i valori prendono corpo, in una riformulazione capace di elaborare in modo creativo anche i dati perenni.

Attraverso i processi formativi, la comunità educativa sollecita ciascuno ad acquisire quelle conoscenze e quegli atteggiamenti che determinano una matura e seria « competenza professionale », presupposto indispensabile per ogni capacità critica.

Così, la comunità educativa diventa concretamente luogo di « socializzazione » matura, perché aiuta ad acquisire le norme e i comportamenti socialmente rilevanti, favorendo una progressiva e critica partecipazione.

### *3.1.1.2. Lo sviluppo dei processi formativi ha bisogno del sostegno di un ambiente*

Quali processi formativi?

Per il momento non aggiungiamo altre informazioni, perché siamo convinti che non è possibile definire in astratto i processi formativi. Il procedimento corretto è un altro: stabilire l'obiettivo a cui i processi devono tendere e scatenare la creatività della comunità, per decidere i concreti processi, pronti a modificarli sulla misura dell'obiettivo.

Riprenderemo il discorso, indicando alcuni di questi obiettivi, quando studieremo tra breve l'identità e la maturità della comunità educativa.

In questo contesto ci poniamo un problema più radicale. E' necessario un ambiente per attivare processi formativi o possono essere disciolti nel groviglio del sistema sociale, affidati ad una società « descolarizzata »?

La maturazione di una persona si realizza attorno al nodo esistenziale degli atteggiamenti: nell'acquisizione di atteggiamenti « positivi » (per coloro che, come noi, si ispirano all'Uomo nuovo, Gesù Cristo: quelli che « corrispondono » agli atteggiamenti fondamentali della fede, speranza, carità), e nel consolidamento o nel cambio progressivo di quelli già interiorizzati.

I processi formativi si misurano su questo parametro. La loro validità sta o cade nei termini in cui sanno produrre atteggiamenti.

L'operazione di acquisizione, consolidamento e cambio non avviene nel vuoto; essi, al contrario, maturano per esperienza e per identificazione. Definiamo « identificazione » il processo attraverso cui una persona, anche senza esserne chiaramente consapevole, giunge a far proprie qualità, caratteristiche e valori, percepiti in un'altra persona riconosciuta



come importante e autorevole. I valori che si respirano nell'istituzione educativa, quelli che strutturalmente riscuotono consenso, quelli incarnati nei modelli di riferimento, sono sempre la più incisiva proposta formativa, perché incanalano i diversi comportamenti verso il loro consolidamento in atteggiamenti, attraverso appunto il processo di identificazione.

Si richiede quindi un luogo fornito di sufficiente omogeneità culturale e carico di fascino, per risultare capace di creare identificazione; un luogo in cui si faccia esperienza di un modo qualificato di vivere da uomini, per risultare positivamente propositivo.

In un tempo di pluralismo come è il nostro, molte istituzioni formative si sono ridotte a crocevia disarticolato e disimpegnato, in cui scorrono le proposte le più disparate. E così scade la capacità di attrazione dei modelli positivi.

La comunità educativa, se ben compresa e vissuta, può rappresentare invece l'indispensabile momento di riferimento e rinforzo sociale.

La comunità diventa così il luogo privilegiato per sperimentare in concreto i valori: quelli irrinunciabili, presenti nella memoria sociale della collettività, attraverso la mediazione dell'adulto (per evitare di costruire il presente tagliando i ponti con il passato); e quelli innovativi, facendo della comunità il crogiuolo di questi valori, mediante il confronto critico con modelli e la partecipazione ad esperienze significative.

### 3.1.1.3. *La comunità educativa per produrre nuovi simboli*

« Ciò che distingue l'uomo dagli altri esseri viventi che popolano la terra è senza dubbio il fatto che egli non vive in un mondo costituito esclusivamente di cose fisiche, di istinti, di conflitti per la sopravvivenza e così via, ma in un mondo di simboli. Sistemi simbolici sono infatti i linguaggi, le istituzioni sociali, il denaro, il diritto, la scienza, l'arte, le tradizioni. (...) Se a queste considerazioni si aggiunge il fatto che la percezione della realtà avviene nell'uomo attraverso i sistemi linguistici, diviene maggiormente evidente il senso dell'affermazione secondo cui l'uomo non vive in un universo di cose ma bensì in un universo di simboli. (...) Il progresso culturale dell'uomo, lo sviluppo delle sue capacità di affrontare e dominare la natura passa necessariamente attraverso lo sviluppo degli universi simbolici e quindi attraverso una maggiore capacità di articolare l'universo materiale attraverso più ricchi e discriminati universi simbolici.

A una maggiore capacità di dotare la natura di significato corrisponde una maggiore capacità di dominarla e di controllarla. Su questa equazione



si fonda lo sviluppo dell'uomo e delle società umane, l'emancipazione della natura dalla materia e dagli istinti ancestrali registrata nella parte più antica del cervello. Il mondo dei simboli è quello che consente all'uomo di trascendere i limiti della fisicità del mondo e in definitiva di essere ciò che è: l'uomo».<sup>4</sup>

Se esprimiamo e, in parte almeno, costituiamo la realtà attraverso i simboli (quelle strutture significative, cioè, mediante le quali qualcuno dice qualcosa su qualcosa a qualche altro), un importante obiettivo educativo è determinato dalla capacità di utilizzare bene i simboli e di produrne continuamente di nuovi. In questo uso-produzione ci si rapporta con la realtà, per «trasformarla».

Questa esigenza coinvolge immediatamente la comunità educativa. In un contesto pluralista, essa diventa luogo privilegiato di revisione critica dei simboli esistenti e di elaborazione di nuovi.

Nella comunità educativa si dicono molte parole, si usano quindi molti simboli. Sono tutte parole e simboli personali, liberati? O non rappresentano la eco delle mille suggestioni indotte, che ogni giorno siamo costretti ad assumere, nostro malgrado?

Pensiamo, solo per fare qualche esempio concreto, a quello che capita in tante comunità educative: i giovani sono disposti a tutto, e si piegano ad un conformismo umiliante, perché sanno che le parole autentiche, quelle che li esprimono veramente, essi le potranno pronunciare «dopo», fuori dagli spazi opprimenti della comunità educativa; gli educatori mascherano le loro crisi, ripetendo vuoti e stereotipati slogans, oppure oscillano tra un autoritarismo che non condividono e un giovanilismo di maniera, per non risultare «esclusi» nei conflitti quotidiani.

Un corretto processo di revisione critica dei simboli presenti abitualmente nella comunità educativa, richiede la verifica delle categorie con cui viene compresa, interpretata e rilanciata ogni provocazione che giunge dalla realtà alla comunità educativa; da quella realtà da cui non si può sfuggire e che, proprio per questo, forma la materia irrinunciabile di ogni stimolo educativo.

Per fare ciò, la comunità educativa utilizza saggiamente le strumentazioni adeguate: la dinamica di gruppo e l'animazione culturale, per

<sup>4</sup> POLLO M., *L'animazione culturale: teoria e metodo*, Leumann (Torino), 1980, 9-10.

analizzare i processi che hanno come radice i fenomeni di conformismo di gruppo, le scienze della comunicazione per valutare i disturbi comunicativi, le scienze sociologiche e economico-politiche per valutare i condizionamenti strutturali che stanno alla radice di molte situazioni comunitarie.

All'interno di questi processi di coscientizzazione liberatrice trova spazio la capacità di produrre nuovi simboli, sul piano religioso, politico, culturale, delle relazioni interpersonali e dei processi sociali, lasciando campo libero alla fantasia, alla creatività, alla capacità inventiva.

A questo livello l'educazione si fa prospettica: abilita a diventare uomini nuovi.

In un contesto di pluralismo, in un tempo in cui la creatività si è fatta troppo spesso spontaneismo o in cui affiorano rigurgiti regressivi, la comunità educativa diventa indispensabile, perché solo facendo esperienza di questi nuovi simboli, si può sperare in una nuova qualità di vita.

Possiamo rileggere da quest'ottica molti suggerimenti capitolari, relativi ai processi formativi. Solo per fare qualche esempio: l'impegno della Congregazione a « chiedere alle competenti autorità ecclesiastiche tutte le facoltà necessarie, tra le quali quella di adattare la liturgia alla cultura giovanile » (CGS 358); la « fiducia » nei giovani, che accoglie e promuove nello stesso tempo (CG21 101); la ricerca di essere fedeli a Don Bosco agendo « con la costante creatività pastorale » ereditata da lui, che porta a rinnovare le opere esistenti e a creare « delle nuove, più rispondenti alle mutate esigenze dei tempi » (Cost. 27).

### *3.1.2. Sul piano dell'educazione alla fede*

La comunità educativa ha pure un'importanza irrinunciabile in ordine all'educazione dei giovani alla fede.

Anche questa affermazione si radica in un'opzione pastorale tipicamente salesiana. Concludendo il CG21, il Rettor Maggiore ricordava a tutta la Congregazione: « L'identità della nostra presenza evangelizzatrice nella Chiesa e nel mondo consiste anche oggi nell'evangelizzare educando. L'educazione è il nostro modo preferito e il nostro campo privilegiato di evangelizzazione; e l'annuncio del Vangelo è il nervo e la ragione d'essere della nostra arte educativa » (CG21 569).

Si può parlare infatti di un rapporto stretto tra educazione ed evangelizzazione, solo se si riconosce la possibilità di intervenire, almeno

in modo indiretto, per sollecitare, sostenere e far maturare la personale decisione di fede.

In questa prospettiva, la comunità educativa non è solo l'occasione esterna, in cui si sviluppa quel processo « soprannaturale » che sfugge alle sue dinamiche, perché coinvolge solo il dialogo misterioso tra la grazia divina e la libertà dell'uomo. Essa è molto di più. Se questo dialogo salvifico avviene sempre sul ritmo sacramentale, servendosi cioè di mediazioni umane, le dinamiche profonde della comunità educativa offrono quel « sacramento » capace di sostenere (o di vanificare) l'evento che produce e sollecita la fede.

Perché queste affermazioni non restino nel vago, suggeriamo tre movimenti complementari, che costituiscono la comunità educativa « condizione » della salvezza.

### 3.1.2.1. *Comunità educativa e « significatività » dell'evento salvifico*

L'evento di Dio che chiama a salvezza, nella logica dell'Incarnazione è sempre Parola che interpella, rispondendo a domande esistenziali profonde. Questo fatto, vero in ogni caso sul piano oggettivo, deve risultare soggettivamente vero, come ha ricordato anche *Il rinnovamento della catechesi*: « Con la grazia dello Spirito Santo, cresce la virtù della fede se il messaggio cristiano è appreso e assimilato come "buona novella", nel significato salvifico che ha per la vita quotidiana dell'uomo » (RdC 52).

Come si nota il documento sottolinea il peso condizionante (e quindi salvifico; perché sostiene l'accoglienza del dono dello Spirito o ne motiva il rifiuto) rappresentato dall'orizzonte di significatività soggettiva in cui viene sperimentato l'annuncio.

Viviamo in un tempo di larga disaffezione religiosa e di forte pluralismo antropologico. Per molti giovani la Parola di salvezza non rappresenta più una risposta alle proprie attese: perché queste attese sono state manipolate o perché essa è formulata in una inculturazione lontana da quella giovanile.

La comunità educativa, per definizione, offre uno spazio di identificazione; e quindi di forte significatività. Quando essa vibra anche della Parola di salvezza, questo evento può operare in tutta la sua sconvolgente potenza: la significatività soggettiva permette al dono dello Spirito di far crescere fede e salvezza.

La comunità educativa è così sacramento di salvezza, perché nella sua costituzione, nella carica di identificazione e nel clima antropologico



che in essa si respira (e cioè in questi « segni » umani, trasparenti di trascendenza), essa si fa appello ad una decisione esistenziale, libera e responsabile, per il dono di Dio.

Riletta in una logica sacramentale, la comunità educativa risulta molto più che semplice « occasione » salvifica. Nel sacramento cristiano, anche se con intensità ed efficacia diversificate, il segno contiene sempre la salvezza a cui appella.

### *3.1.2.2. Comunità educativa e sostegno alla vita di fede*

La salvezza è dono che richiede una accoglienza: un'accoglienza giocata nella quotidianità della propria esistenza, prima che sui gesti rituali e liturgici. Anche nel sostenere questa accoglienza, la comunità educativa ha un grosso peso.

Se essa sollecita ad una progettazione di sé lontana dagli atteggiamenti fondamentali che definiscono l'uomo nuovo in Gesù Cristo, il suo essere-appello, difficilmente riuscirà a produrre accoglienza. Il giovane abilitato ad uno stile di vita « non cristiano », non riesce ad accogliere il dono di Dio o, se lo accoglie, lo riduce a sola espressione formale.

Quando, invece, nella comunità si respira un'aria da « nuove creature », perché gli atteggiamenti a cui ciascuno è sollecitato corrispondono a quelli definitivi della fede-speranza-carità teologale, essa sostiene strutturalmente la decisione di fede. Diventa così « grazia » divina: luogo in cui la potenza di Dio, incarnandosi nelle mediazioni umane, incontra l'uomo e lo salva.

Anche in questa prospettiva, la comunità educativa è molto più che semplice occasione. Essa diventa « condizione », « sostegno salvifico » alla decisione di fede. Certo, gli atti cristiani decisivi possono essere compiuti soltanto personalmente. Soltanto individualmente si può credere, sperare, amare, incontrare Dio, come solo individualmente si può tentare di sottrarsi a questo incontro. Ma tutte queste azioni si compiono nel « grembo materno » della comunità: solo attraverso essa.

La fede della comunità sostiene e custodisce la nostra debole fede, la vivifica e la rigenera.

### *3.1.2.3. Comunità educativa e « mezzi soprannaturali » (celebrazioni della salvezza)*

Accanto a queste due funzioni intrinseche e come loro espressione esterna più tipica, possiamo collocare quel fatto a cui è facile pensare

quando si parla della importanza della comunità educativa in ordine alla educazione dei giovani alla fede.

La tradizione salesiana l'ha giustamente sottolineato spesso.

Nello spazio vitale della comunità, i giovani hanno l'opportunità di « incontrare » la parola di Dio, di celebrare i sacramenti, di sperimentare la comunione ecclesiale, quella comunione che è radicalmente dono e promessa, oltre la faticosa comunione umana.

Questo è un aspetto qualificante delle nostre comunità educative. Esse, infatti, in un profondo rispetto per la libertà dei giovani e per la gradualità delle proposte, sanno moltiplicare nel ritmo educativo i momenti liturgici e sacramentali e affermano così la radicale priorità affidata all'evangelizzazione e l'orientamento esplicito a Gesù Cristo di tutto il progetto educativo (CG21 91).

Per questo, nella nostra comunità educativa, l'incontro con la Parola, la comunione e i sacramenti è facilitato e sollecitato in un modo tutto particolare (CG21 93). E questa proposta è realizzata sempre con uno stile che la rende gradita e ricercata (CGS 326).

Il linguaggio tradizionale chiama spesso questi eventi salvifici « mezzi soprannaturali ». Noi preferiamo indicarli come « celebrazioni » di una salvezza che si fa, per dono di Dio, sul ritmo della vita quotidiana, per evitare quel rischio di ritualismo che ridurrebbe, in ultima analisi, la comunità (ecclesiale e quella educativa salesiana che è suo evento) a semplice occasione di processi che la investono solo indirettamente.

Grosso modo, però, il fatto resta, anche se con sfumature diverse. Ed è una cosa molto importante, che sottolinea la funzione irrinunciabile della comunità in ordine alla educazione dei giovani alla fede.

Il giovane cristiano, incontrando in una comunità in cui si identifica gioiosamente, la proposta della Parola di Dio e dei sacramenti, riesce ad accoglierli come qualcosa di importante e di decisivo.

Non bisogna poi dimenticare che queste celebrazioni producono la salvezza che celebrano. Esse hanno quindi una profonda portata educativa e umanizzante, perché la salvezza di Dio fa veramente uomo. Per questo, la comunità che celebra il dono di Dio frequentemente, diventa sempre più « educativa »: sempre più luogo di esperienza di un nuovo modo di progettarsi come uomini.

Si realizza così quella circolarità tra educazione e educazione alla fede, che Don Bosco ha profeticamente anticipato nella sua prassi.

### 3.1.3. *L'unità della funzione educativa e evangelizzatrice nella comunità educativa*

Nel progetto salesiano, l'educazione conduce e sostiene l'educazione alla fede, mentre la vita di fede diventa un profondo e irrinunciabile momento educativo.

Questa reciprocità trova nella comunità educativa il suo momento di verità; anzi, esso rappresenta la funzione più tipica della nostra comunità educativa.

Abbiamo sottolineato come i due momenti, educativo e pastorale, si richiamino intensamente. La comunità educativa è luogo di salvezza proprio nello spessore educativo in cui si definisce, per il dono di Dio che l'ha costituita concretizzazione del suo progetto salvifico; questo spessore umano si ispira e si consolida nel riferimento esplicito all'evento di Gesù Cristo.

Ma tutto questo è proposta ai giovani solo quando essi lo sperimentano nel vissuto in cui sono immersi: quando cioè la sintesi dei due momenti, educativo e pastorale, rappresenta il clima che si respira e la ragione della identificazione.

Fedeli a Don Bosco, noi non integriamo educazione ed evangelizzazione solo ripetendo « a parole » il loro accordo profondo; ma costruendo uno spazio di vita dove le cose vanno così, nella comunità si fa « esperienza » che l'uomo diventa sempre più uomo, se sa accogliere l'uomo nuovo che è Gesù Cristo, mentre chi ha accolto questo dono di Dio, lo esprime in una continua passione liberatrice e promozionale per l'uomo.

La funzione della comunità educativa è quindi tutt'altro che marginale, soprattutto per i giovani che vivono in luoghi educativi ed ecclesiali in cui difficilmente si fa esperienza di questa integrazione anche a causa dell'attuale pluralismo antropologico e teologico.

### 3.2. *L'identità e maturità della comunità educativa*

Definiamo l'identità della comunità educativa riflettendo sulla sua maturità: la comunità educativa che noi ipotizziamo è quella capace di assicurare quel livello di maturità che cerchiamo di descrivere.

Certamente, la ricerca sulla maturità di una comunità non è una cosa semplice, perché essa è la sintesi armonica di un sistema complesso di criteri valutativi.

Dobbiamo precisare bene questa opzione pregiudiziale.



Parlando di comunità educativa pensiamo ad un sistema con tre poli in reciproca relazione. Solo nella interrelazione (e per di più dinamica, perché i tre poli sono in continuo movimento), possiamo comprendere la nostra ipotesi di maturità. I tre poli sono: le singole persone, l'insieme sociale costituito da quel « gruppo » che chiamiamo « comunità », il contesto socio-culturale in cui la comunità è inserita (lo chiamiamo « società », utilizzando appositamente un termine generico).

Ogni gruppo umano (la « comunità » in quanto insieme sociale) è caratterizzato da un fascio di fenomeni che non coincidono con la somma di quelli che caratterizzano le persone che lo compongono. Il gruppo non è mai la sintesi dei suoi membri. Esso è qualcosa di « nuovo », di vivente-a-sé, in quanto gruppo.

D'altra parte, i membri del gruppo non sono componenti asettiche di questa realtà, come le diverse tessere di un mosaico. Essi sono « persone », al cui servizio globale l'insieme-gruppo deve piegarsi, nel rispetto della sua logica di « gruppo ».

Il gruppo, inoltre, fa sempre parte di un sistema sociale più vasto, con cui interagisce, ne abbia o meno coscienza, perché « è impossibile non comunicare », come insegna un fondamentale assioma della comunicazione. Questo sistema sociale più vasto ha quindi un peso sulla sua vita interna, incide sulla sua maturità.

La ricerca sulla maturità si muove quindi nel confronto continuo e interdipendente di questi tre « poli ».

### *3.2.1. Rapporto comunità educativa-persona*

A proposito del rapporto comunità educativa-persona, consideriamo « immaturi » (e cioè non sufficientemente capaci di assicurare una corretta maturità di gruppo) due modelli: quello individualista e quello « organologico ».

Il primo modello inadeguato lo definiamo individualista, perché considera il gruppo come la somma di tanti individui, per nulla modificati e influenzati nella loro individualità dal fatto di realizzare una esperienza di gruppo. All'interno di questa logica, gli interventi educativi sono sempre e unicamente centrati sull'individuo, preso come singolo.

La comunità educativa fornisce una buona occasione alla realizzazione di questi processi, perché assicura la presenza contemporanea e interessata di tutti gli individui.

Il secondo modello lo chiamiamo « organologico », utilizzando un termine poco felice ma espressivo, se ben compreso. Si considera il gruppo come un organismo fisico (da cui, dunque, l'aggettivo « organologico ») che produce attività e formazione. Gli individui partecipano di questa produzione per il fatto di far parte fisicamente del gruppo, di restarne inseriti.

In questo modello, la pressione di conformità è spinta al massimo. Il gruppo è centrato sul gruppo. La persona riceve dal gruppo per osmosi. E' vero, la pressione di conformità non nasce solo per cause strutturali, quasi fosse l'anima impersonale del gruppo a produrla. Sono gli individui del gruppo a costruirla e a mantenerla. Lo studio critico della dinamica di gruppo evidenzia però i limiti ideologici di questo consolidamento reciproco, denunciando così l'immatùrità del modello. Inoltre, l'opzione per una educazione liberatrice e responsabilizzante copre di giusto sospetto ogni comportamento troppo legato a conformismi d'ambiente.

Il modello positivo, quello che assicura un buon indice di maturità a proposito del rapporto comunità educativa-persona, è costruito attraverso l'utilizzazione critica e liberatrice della pressione di conformità.

Da una parte si costruisce un clima di gruppo, accettando l'insorgere spontaneo e necessario di una certa pressione, per creare uno spazio « caldo », dove sperimentare in concreto quel modo alternativo di esistere e di agire sul quale si cerca l'accordo programmatico. E così la comunità diventa vero luogo esistenziale di riferimento.

Dall'altra, però, costante è la preoccupazione di responsabilizzare ciascuno alle proprie decisioni e scelte, preferendo il dissenso al conformismo. Per questo il confronto è ricercato attivamente; sono evitati gli sbandamenti emotivi; si fa largo uso di approcci razionali; lo stile di animazione non è mai non-direttivo (in quel senso peggiorativo del termine, che in alcuni manuali di dinamica di gruppo è indicato come animazione a stile « laissez-faire »), consapevoli che così si lascerebbe campo aperto a tutta la grossa direttività che è nell'aria (e che nel gruppo, appunto, diventa conformismo).

In questa comunità, le decisioni esistenziali sono sempre della persona, nella sua singola irripetibilità. Ma queste decisioni sono sostenute dal suo essere in gruppo, per cui la sua maturazione non è separata dal suo essere-parte di un gruppo.

### 3.2.2. *Rapporto comunità educativa-società*

Anche a proposito del rapporto comunità educativa-società, vediamo la possibilità di due modelli inadeguati e immaturi.

Il primo modello è quello che riduce la comunità a rifugio-conforto per la persona. In questo modello, la cessione del proprio tempo al gruppo non avviene in vista della realizzazione di un progetto condiviso, ma piuttosto sulla base di una promessa di rafforzamento verso l'esterno minaccioso.

In questo modello, la comunità educativa rappresenta una « sub-cultura », marginale rispetto all'insieme sociale più vasto.

Il secondo modello inadeguato è quello giocato sul fronte opposto: il funzionalismo. La comunità educativa non ha nulla di autonomo, di proprio, ma è tutto « in funzione di ». E' centrata unicamente sul compito verso l'esterno. La legge dell'efficienza (della produzione continua di risposte alle esigenze che emergono nel sistema sociale di cui il gruppo è parte) schiaccia ogni ricerca di gratificazione (di ciò, cioè, che il gruppo è capace di fare per rispondere ai bisogni dei suoi membri).

Il modello positivo e maturo è rappresentato da quella comunità educativa che sa costituirsi come momento autonomo della vita dei suoi membri (quindi non solo come momento « in funzione di »), di persone però che sanno di avere legami indissolubili, attivi e passivi, con tutto il sistema sociale.

Da una parte, infatti, la persona non può fare a meno di inserirsi nella dinamica della società reale, allargando sempre di più i suoi confini culturali e la rete delle relazioni sociali, impegnandosi a modificare quelle alienanti per sé e per gli altri.

Dall'altra, questa persona non può rinunciare a una vita pienamente consapevole e autodiretta. La comunità educativa realizza per queste persone uno spazio di vita alternativa veramente sperimentabile. Questa esperienza non è consumata all'interno; anzi spinge verso il fuori, per allargarsi quasi a macchia d'olio. Questa esperienza inoltre non è assicurata tagliando ogni legame con l'esterno; ma, al contrario, facendo della comunità educativa stessa il luogo di una continua revisione critica di questo esterno.

In questo modello, la comunità educativa sa realizzare un equilibrio dinamico e attivo tra due istanze contemporaneamente urgenti: l'esigenza di identità (il bisogno cioè di possedere un proprio sistema di significati,



acquisito per via d'esperienza e vissuto in modo pieno: a questa esigenza risponde l'autonomia della vita di gruppo) e l'esigenza di funzionalità (il bisogno cioè di fare qualcosa per il sistema di cui si è parte, consapevoli che è impossibile non comunicare, come già ricordavamo: a questa esigenza risponde la diversificata prassi verso l'esterno).

Nella comunità educativa la ricerca di identità e di funzionalità non sono due momenti distinti o ordinati secondo una successione cronologica (quasi si potesse dire che prima bisogna formarsi e poi agire o viceversa...). Rappresentano invece i due poli interdipendenti di uno stesso processo: l'identità si consolida nella mischia della prassi e la funzionalità si qualifica come servizio specializzato di una identità.

Come si nota facilmente, le differenti alternative presentate proiettano verso processi formativi molto diversi. Facciamo un solo esempio, mettendo al centro del discorso il rapporto tra gruppo e realtà.

Nel primo modello la realtà è « minaccia » all'armonia di gruppo, pericolo imminente sulla omogeneità di vedute. Di qui la preoccupazione costante di filtrare la realtà, prima di lasciarla cadere nella comunità educativa. La formazione ha carattere protettivo e gli interventi dell'educatore hanno funzione selettiva. I giovani accettano questa menomazione culturale, perché la sperimentano molto funzionale al consolidamento del clima di rifugio.

Nel secondo modello, la realtà entra nella comunità educativa con tutta la sua forza brutale e aggressiva. Gli educatori cercano anzi di potenziare questa forza, anche per controbilanciare l'effetto ipnotico del sistema sociale. La comunità educativa è sommersa di fatti, di analisi, di suggestioni, di emozioni. Ed è quindi continuamente sul piede di guerra. I processi formativi sono prevalentemente orientati a chiudere il circuito realtà-gruppo senza troppe preoccupazioni sulla capacità dei singoli di gestire in modo responsabile questa prassi politica e partecipativa. Gradualità, progressività, rispetto dei ritmi di maturazione, priorità educative, verifiche... sono dimensioni assenti dai processi formativi.

#### **4. Orientamenti operativi**

Il capitolo sugli orientamenti operativi potrebbe diventare molto lungo, perché un argomento come è quello su cui stiamo lavorando coinvolge moltissimi problemi concreti.

Per evidenti ragioni, dobbiamo fare delle scelte. Privilegiamo perciò quei temi più urgenti, sul cui confronto ogni comunità educativa può elaborare poi le sue strategie.

Certo, siamo consapevoli di un fatto che vogliamo ricordare prima di addentrarci nella ricerca di suggerimenti operativi. La comunità educativa non sarà mai una realizzazione univoca, quasi si potesse ritagliare qui un'immagine perfetta di comunità educativa, da esportare poi in situazione.

La comunità educativa, al contrario, è « viva » proprio perché diversificata sulla misura dei suoi destinatari, delle diverse istituzioni educative che si costituiscono come comunità educativa, delle situazioni particolari nel cui tessuto essa si inverte. Lo stesso denominatore comune assume uno spessore nuovo quando, in situazione, passa dalla carta alla vita.

Le riflessioni che seguono restano perciò necessariamente nel generico. Suggestiscono alcuni stimoli fondamentali e costitutivi, da ritradurre nel fuoco della realtà.

#### *4.1. Alla ricerca di un'immagine condivisa di comunità educativa*

Abbiamo aperto questo studio con un sospetto: il largo consenso sulla comunità educativa si frantuma quando ci si scontra sui problemi concreti della sua gestione. Se la nostra ipotesi è vera, dobbiamo constatare che il pluralismo culturale non rappresenta solo il contesto in cui sono collocate anche le nostre comunità, ma esso le attraversa profondamente.

##### *4.1.1. Un modo di risolvere i problemi: riflettere sulla prassi*

Per realizzare in modo corretto e sufficientemente omogeneo i processi di progettazione educativa e pastorale, è quindi importante tentare di raggiungere una immagine condivisa di comunità educativa. Solo a partire da questo quadro di riferimento, possiamo poi definire i compiti, gli ambiti di intervento, le funzioni.

Certo, non si tratta di ritagliare una definizione astratta e formale, da applicare poi deduttivamente alla prassi. Ci si ritroverebbe poi con gli stessi conflitti operativi o si moltiplicherebbero all'infinito le ragioni di dissenso.

Il procedimento corretto ci sembra un altro.

Sollecitati dagli interrogativi che la prassi quotidiana lancia, tutti i membri della comunità educativa cercano di approfondire la propria autocoscienza, per raggiungere lentamente quell'immagine condivisa di

« comunità educativa », che permetterà poi di ritornare alla prassi quotidiana con una rinnovata capacità di trasformazione. In questo processo possono tornare utili le informazioni che hanno costituito la nostra proposta di approfondimento; anche perché sarebbe pericoloso pensare di « inventare » ogni volta da capo che cosa sia comunità educativa, dimenticando la memoria salesiana e i contributi degli specialisti.

#### *4.1.2. Unità e diversificazione nella comunità*

In questa prospettiva trova soluzione anche il grosso nodo del rapporto tra unità e diversificazione nella comunità.

Nella comunità educativa matura, aperta e pluralista, non tutti possono fare le stesse cose e soprattutto queste non possono essere prodotte allo stesso modo. Lo proibisce il rispetto della irripetibilità personale e il dovere di accogliere il diverso-da-sé come proposta di arricchimento. Lo impedisce il clima di pluralismo: a prescindere dalla sua valutazione, esso resta un fatto con cui fare i conti.

D'altra parte, non si può parlare di comunità educativa se non quando si raggiunge un minimo di convergenza sui valori di fondo e sugli obiettivi dell'esercizio della comune corresponsabilità.

L'unità potrebbe essere ridotta ad una esigenza-limite. In questo caso trova spazio la diversificazione, ma a scapito della convergenza, perché essa è giocata su dati così esigui da risultare inesistenti. Oppure l'unità potrebbe essere pretesa in una enfasi totalizzante e onnicomprensiva. In questo caso, si brucia la diversificazione, trasformando la necessaria unità in una piatta uniformità.

La soluzione di questo conflitto non sta nel « giusto equilibrio », incapace di cogliere la radice dei problemi. E neppure può essere lasciata ai rigurgiti autoritari o agli espropri soggettivi, perché siamo in una dimensione costitutiva della comunità.

L'unità si costruisce attorno alla condivisione, dialettica e progressiva, di quel nucleo di significati operativi che definisce la « nostra » comunità educativa: la sua funzione, la sua identità e maturità. La diversificazione è invece la traduzione operativa di questo quadro condiviso. Si tratterà di una diversificazione molto ampia, perché sostenuta dalle responsabilità e dalle sensibilità personali, dai compiti e dalle urgenze educative; in una parola, da quel concreto e quotidiano qui-ora in cui prendono corpo e si riformulano valori e obiettivi.

In questa proposta, unità e diversificazione sono in reciproco riferimento: l'unità si concretizza nella diversificazione e le diverse operazioni



trovano un punto di raccordo profondo e di verifica nei valori costitutivi dell'unità.

La tradizione salesiana più genuina si è sempre mossa in queste prospettive. Lo documenta anche il dettato costituzionale: « L'autorità di qualsiasi genere e livello deve lasciare all'iniziativa degli organismi inferiori e dei singoli quello che può essere fatto e deciso da loro. Questo principio valorizza le persone e le comunità, permette un più reale impegno ed evita di moltiplicare i ricorsi inutili e troppo frequenti alle autorità superiori. Tutto questo presuppone una conveniente autonomia responsabile e conseguentemente una equa distribuzione dei poteri tra i diversi organi di governo » (Cost. 127).

#### *4.2. Un nucleo condiviso di valori: il progetto educativo-pastorale salesiano*

Per costituire comunità educativa, non è sufficiente che i membri condividano una immagine di comunità. Ridotto così, infatti, il discorso resterebbe prevalentemente sul piano formale: si condivide la struttura portante, senza entrare nel merito dei valori che questa struttura è chiamata a sostenere e a produrre.

Si può parlare seriamente di comunità educativa solo quando si realizza una convergenza dinamica anche attorno ai valori che sostengono il processo educativo. Ma proprio qui nascono i problemi più gravi, se teniamo presente il fatto del pluralismo e la necessaria collaborazione interculturale in cui realizziamo il nostro servizio.

Non possiamo elaborare noi un nostro progetto e chiedere l'adesione a questo servizio, proponendolo in termini strumentali o di discriminazione. Ci troveremo spesso da soli: con un meraviglioso progetto tra le mani, ma con nessuno disposto ad accoglierlo. E se anche trovassimo qualcuno capace di sopportare questa manipolazione ideologica, vanifichiamo alla radice la nostra pretesa educativa, dal momento che per educare si richiede, come dato minimo, la condivisione dei fini educativi.

Il problema si complica, quando ci si rende conto che le nostre istituzioni educative, per fedeltà alla loro matrice, hanno irrinunciabili obiettivi evangelizzatori; non ci basta, infatti, essere buoni educatori, perché « l'attività evangelizzatrice e catechistica è la dimensione fondamentale della nostra missione. Come salesiani siamo tutti e in ogni occasione educatori della fede » (Cost. 20).

Esistono quindi conflitti sulla definizione della funzione educativa, a partire dall'immagine di uomo e di sistema sociale in cui ci si riconosce.

Ed esistono contrasti sull'obiettivo di evangelizzazione a cui questa funzione è chiamata. Non possiamo infatti dare per scontata l'esperienza e la domanda di fede, nè per i nostri collaboratori nè tanto per i giovani che cercano il nostro servizio educativo. Sul piano pratico, poi, questi contrasti si traducono nel difficile accordo sulle priorità, sui ritmi, sull'utilizzazione delle strutture, sul significato da attribuire a formule-chiave come « rispetto della persona », « fare proposte »...

Se le cose stanno così, possiamo ancora parlare di comunità educativa? Non è meglio riformulare tutto sulla logica, più comoda, dell'offerta-domanda?

La Congregazione salesiana, in un momento importante della sua autoconsapevolezza, ha ridefinito il suo progetto educativo-pastorale affermando che « un'autentica evangelizzazione si attua entro un progetto che mira alla totale promozione dell'uomo, allo sviluppo integrale del singolo e dei gruppi » (CG21 81).

Crediamo che in questo orientamento sia possibile riformulare la corresponsabilità educativa e pastorale: esso assicura la collaborazione e quindi costruisce comunità.

Compreso in questa prospettiva, il nostro progetto educativo diventa luogo di comunione e di confronto, anche tra diversi. Essendo centrato sull'uomo e sulla sua maturazione integrale, tutti coloro che sono interessati alla sua formazione risultano i benvenuti. Si richiede la disponibilità a cercare e a servire l'uomo.

Certo, questo non deve risultare qualunquismo pratico: stemperando il nucleo valoriale non si fa corresponsabilità né comunità. Quando si è seriamente concentrati attorno all'impegno di promuovere l'uomo, non c'è sicuramente il rischio del qualunquismo. Anche perché sappiamo, almeno nella fede, che non possono esistere molte definizioni di uomo. C'è solo l'Uomo: la sua immagine è un dono offerto, da ricercare continuamente e collegialmente.

Tutti hanno qualcosa da proporre in questa ricerca, perché tutti sono già stati afferrati dall'Uomo. La nostra comune ricerca è la tensione, non ancora risolta, a conquistare la sua risposta. Siamo ancora in ricerca, tutti, perché afferrati almeno implicitamente (ma sempre realmente) dalla sua risposta, cerchiamo ogni giorno con una attesa più radicale.

Questa disponibilità a cercare, in atteggiamento di accoglienza e di servizio, determina il nucleo minimale attorno cui costruire la comunità educativa. Si può trasbordarlo per eccesso, quando si pensa di pos-



sedere già tutta la verità e ci si offre come suo venditore presuntuoso; o per difetto, quando si rifiuta di concentrarsi sull'accoglienza e sul servizio dell'uomo. Gli uni e gli altri non possono collaborare nella comunità educativa, perché non hanno nulla da condividere. Ed è negata così la corresponsabilità, alla radice.

Come si nota, il « minimo » per fare comunità non è concepito in prospettiva di quantità ma di intensità di consapevolezza. Lo sviluppo di questo germe, che la comunità serve e sollecita in tutti non avviene per moduli aggiuntivi, ma mediante sviluppo, germinazione, passaggio dall'implicito al sempre più esplicito.

Avviene, in altre parole, mediante crescita in umanità, fino a quella pienezza di sé che scopriamo, quando decidiamo gioiosamente di accogliere Colui che già ci possiede e ci investe del suo amore.

Questo orientamento va storicizzato e concretizzato, ricordando che ci troviamo in un periodo culturale in cui anche le affermazioni più impegnative (come, per esempio, centralità della persona, servizio all'uomo, promozione integrale...) possono risultare equivoche, quindi insufficienti del definire il nucleo minimo da condividere.

Quest'opera di concretizzazione va realizzata in situazione, tenendo conto però in modo complementare di questi elementi:

— il riferimento continuo, come criterio decisivo e normativo, ai documenti scritti e vissuti dalla famiglia salesiana (in particolare il CGS e il CG21): essi determinano il progetto educativo e pastorale salesiano, perciò solo nella condivisione dinamica e progressiva di questo dato si rispetta la salesianità delle differenti comunità educative;

— l'attenzione all'identità istituzionale delle nostre opere, anche nella innegabile differenziazione che le caratterizza: è diverso il consenso minimo richiesto per costituire comunità educativa in ambiente scolastico, da quello richiesto per un centro giovanile e una parrocchia; diverso ancora è quello incarnato in una piccola comunità che vive « nuove presenze » in situazione di frontiera;

— la responsabilità costituzionale della comunità ispettoriale, principale garante e testimone della salesianità a livello delle diverse situazioni locali.

Ritorniamo, per altre strade, ad un tema pregiudiziale in tutto il nostro studio: la comunità è « educante » per tutti, anche se a titoli diversi. Perché tutti, giovani, educatori, genitori e forze sociali, sono in



fase di educazione, iniziale e/o permanente. E questa convergenza educativa è assicurata dal contributo che ciascuno offre e riceve dall'altro.

#### 4.3. *La logica dell'animazione*

La comunità salesiana, in quanto comunità di credenti, anima questa ricerca, testimoniando nella sua fede il « già » definitivo dell'Uomo. Nella stessa logica, coloro che hanno precise responsabilità educative non abdicano al loro ruolo, ma costruiscono processi formativi, servendo il contatto esistenziale con valori.

La scelta di una profonda corresponsabilità educativa e pastorale non significa perciò la rinuncia ad ogni funzione propositiva né tanto meno quel libertinaggio culturale che pretende un falso « essere alla pari ».

Chi possiede qualcosa, riconosce di avere un titolo ulteriore per servire, e offre questo « talento », mettendolo nel crogiuolo della ricerca comune. L'educatore adulto e la comunità salesiana per la sua particolare funzione evangelizzatrice, fondano così la loro autorità non sul rapporto istituzionale che nella comunità educativa è stemperato nella corresponsabilità, ma sulla competenza e coerenza, che assicurano una proposta di valori culturalmente significativa e testimoniata dalla loro esistenza.

In questa prospettiva il dialogo tra educatore e educando e tra gli educatori salesiani e gli altri collaboratori, è ricercato efficacemente, perché nessuno utilizza la differenza per la sopraffazione, ma per il confronto reciprocamente arricchente.

Questo stile di presenza è stato condensato dal CG21 nella scelta dell'« animazione » come nuovo modello di relazione educativa: « L'evangelizzazione, testimonianza e annuncio, vissuta dai Salesiani all'interno della comunità educativa, richiede di farsi carico del ruolo di animatori nei confronti di tutte le forze che collaborano » (CG21 66). La scelta è molto ricca e impegnativa, soprattutto se è realizzata con la costante preoccupazione di dare alla formula quei contenuti operativi che la letteratura sull'argomento ha ormai delineato.

Animare significa infatti abilitare ogni persona a divenire partecipante attivo e critico dei processi educativi che permeano la sua esistenza; e questo attraverso un metodo formativo globale, che considera l'uomo come un sistema indivisibile e che proprio in questa ricomposizione in unità stimola alla ricerca della via della trascendenza.

L'animazione risulta così lo stile con cui nella comunità educativa si fa insieme educazione ed evangelizzazione e con cui si attua in modo corresponsabile il progetto educativo-pastorale salesiano.

Essa infatti è, nello stesso tempo:

— momento qualificante del progetto, perché si evangelizza e si educa non in modo impositivo, ma « animando »;

— metodo con cui si realizza una corresponsabilità non rinunciataria né rassegnata, perché la ricerca sul progetto avviene « facendo proposte », ma in modo tale da rendere ciascuno partecipante attivo e critico (e cioè « animando »);

— stimolo a costruire realmente la comunità educativa, perché l'animazione richiede la corresponsabilizzazione e la ricostruzione di globalità; quindi sostiene e sollecita la crescita comunitaria.

#### *4.4. Alcuni problemi operativi*

A questo punto, anche la nostra riflessione sulla comunità educativa deve concentrarsi sui problemi tecnici: le strategie, gli agenti, le strutture di partecipazione.

Non possiamo però fornire troppi particolari, perché queste operazioni concrete vanno elaborate tenendo conto in termini molto precisi delle diverse situazioni. E questo compete a coloro che si trovano nella mischia dell'esistenza.

##### *4.4.1. I soggetti della comunità educativa*

Il CG21 ha fatto un discorso molto concreto a proposito dei « membri » della comunità educativa. Vale la pena di ricordarcelo, per dare alla corresponsabilità l'ampiezza che le compete.

Nella comunità educativa salesiana sono soggetti dell'unico progetto educativo e pastorale:

— la comunità dei salesiani, come nucleo centrale e animatore della crescita di tutti verso la responsabilità di risultare qui-ora « i segni e i portatori dell'amore di Dio » ai giovani;

— i cooperatori e quegli exallievi che hanno fatto una scelta educativa d'ispirazione cristiana (e quindi almeno implicitamente: una scelta evangelizzatrice): essi allargano la responsabilità animatrice della comunità salesiana, perché si offrono come « testimoni » del progetto educativo di Don Bosco;

— i collaboratori laici: insegnanti, animatori professionali nei settori delle attività educative, il personale tecnico e amministrativo;

— i genitori dei giovani, che sono i primi e principali responsabili della loro educazione;



- i diversi organismi della Chiesa locale;
- le forze sociali presenti sul territorio, come prescrivono alcune legislazioni civili, per « aprire » fattivamente la comunità educativa alla realtà e fare della comunità educativa stessa un centro di animazione educativa-evangelizzatrice nel territorio;
- i giovani, perché, come Don Bosco, sappiamo di dover realizzare la missione educativa e evangelizzatrice (e quindi di dover impostare il progetto relativo) non solo in mezzo ai giovani e per essi, ma con loro e per mezzo di loro.

Certo, questo elenco, nella prassi educativa quotidiana, va organizzato in un quadro di riferimento che suggerisca le precise scelte di campo della comunità educativa.

Non si tratta infatti di stabilire l'organigramma di un complesso produttivo, nè tanto meno di elencare i responsabili per dividersi i compiti gestionali o per controllarne meglio i canali di comunicazione, ma di definire gli orientamenti fondamentali della nostra relazione educativa.

Al centro stanno i giovani, come persone e come condizione, al cui servizio tutti si pongono.

I salesiani sono all'origine di questo processo di maturazione globale, perché sono consapevoli di esistere per produrre attorno a sé uomini nuovi, dal momento che il loro carisma costitutivo li lancia in una missione di educazione evangelizzatrice.

La collaborazione e l'accordo con coloro che a titolo diverso partecipano questa missione, non ha ragioni strumentali, quasi fossimo costretti a cercare collaboratori perché non bastiamo più da soli. Significa al contrario la coscienza pratica che il condividere la stessa vita ci chiede di tradurre in atteggiamento di servizio liberatore questo stato di fatto.

Siamo inoltre consapevoli che questa collaborazione profonda e partecipante si può attivare solo quando tutti diventano capaci di relazioni interpersonali autentiche.

#### 4.4.2. *Livelli di partecipazione*

Abbiamo molte volte posto l'accento su due atteggiamenti qualificanti per la vita della comunità educativa: la dinamicità e la tensione a crescere. E abbiamo individuato nello stile di animazione lo stimolo propulsivo di questa crescita.

Possiamo perciò dire, con una immagine, che la comunità educativa si costruisce come una spirale in cui il nucleo centrale allarga sensibilità



e corresponsabilità verso le periferie più estreme. Questo fatto è importante: per non svuotare la corresponsabilità, vanificando così la comunità, e per non annullare la responsabilità educativa, deprivando così la comunità della sua ragione costitutiva.

Queste esigenze, quando sono tradotte in termini operativi, diventano la proposta di un modello differenziato di partecipazione. Si richiede sempre la partecipazione, anche dei nuclei estremi della spirale. Ma si realizza una partecipazione con intensità differenziata, sulla misura della vicinanza/lontananza dal centro della spirale. Questa differenziazione non è discriminante, perché il nucleo centrale tende ad allargarsi fino a quelli periferici, mediante un processo di animazione. E perché il rapporto tra centro e periferia non è mai in una direzione, ma si attua sempre in una logica di reciprocità, di dare e ricevere nello stesso tempo.

Concretamente, tutto questo comporta una partecipazione a livelli diversi:

— la comunità salesiana garantisce l'ispirazione fondamentale del progetto educativo e il suo influsso reale sulle programmazioni delle diverse attività e settori operativi;

— questa responsabilità è condivisa in modo pieno anche con tutti coloro che assumono come determinante la finalità evangelizzatrice del nostro progetto educativo; per questo i primi collaboratori a piena partecipazione sono scelti all'interno della Famiglia Salesiana e tra le persone capaci di inserirsi in un programma apostolico;

— nella comunità educativa trovano conveniente integrazione e assumono un'adeguata partecipazione anche coloro che, senza partecipare alla stessa scelta di fede, aderiscono ai valori promozionali dell'uomo e agli orientamenti educativi fondamentali del progetto salesiano;

— la comunità educativa è infine aperta a corresponsabilizzare tutti coloro che in qualche modo sono sinceramente impegnati per la promozione umana dei giovani, disponibili a realizzare questo in un atteggiamento di ricerca e di confronto.

#### *4.4.3. La formazione permanente della comunità educativa*

La comunità educativa è il soggetto dei processi di educazione. Questa funzione è assolta non solo mediante una gestione corresponsabile dell'educazione, ma prima di tutto divenendo soggetto di formazione permanente, come ricorda anche CG21 309-310.

Siamo consapevoli che le tre aree di formazione, quella professionale (culturale e educativa), cristiana e salesiana, in cui dovrebbe esprimersi la crescita progressiva della comunità, rappresentano dimensioni complementari di uno stesso stile globale di esistenza.

Possiamo perciò suggerire alcuni atteggiamenti, in modo unitario, che dovrebbero segnare il clima che si respira e a cui si dà prestigio nella comunità educativa, da parte di tutti, per facilitare la capacità di autoformazione.

— La disponibilità alla calma, al silenzio, all'ascolto, per cogliere i valori nel fragore delle quotidiane emozioni.

— L'abitudine al confronto, alla verifica, per evitare ogni forma di manipolazione culturale, soprattutto quella sottile quotidiana alienazione, che « vende » prima bisogni e motivazioni, per smerciare poi i prodotti capaci di soddisfarli.

— La capacità di apprendere i valori dal vivo dei comportamenti quotidiani, sapendo riflettere sulle cose che si fanno, sapendo esaminare i propri gesti attraverso processi al rallentatore (« esame di coscienza » come lettura calma, « rallentata » dei fatti quotidiani, nello schema motivazionale: stimolo, motivazioni, reazioni).

— L'abitudine a lasciare giudicare da valori oggettivi i valori personali, per evitare di rendere assoluta la propria esperienza e normativo ciò che invece è soltanto decisione contingente.

— Il rifiuto costante di legare la realizzazione personale alle cose che si possiedono, ai ruoli che si occupano, alla possibilità di soddisfare tutti i desideri.

— La scoperta della persona dell'altro come « vocazione » personale: la propria esistenza e quanto si possiede sono un « dono » da condividere e una « responsabilità » da giocare per la promozione degli altri.

— Capacità di superare i falsi problemi ideologici e le lunghe disquisizioni teoriche, per impegnarsi concretamente nelle cose. Da questo impegno nasce una riflessione e approfondimento, critici ed essenziali. L'educazione al realismo comporta, in altre parole, l'abitudine a riflettere sulla prassi e il rifiuto del discutere per discutere.

— Un maturo senso di pazienza, inteso come perseveranza, capacità di attesa, attività operosa per anticipare quello che è realizzabile, superando così sia l'impazienza devastatrice che l'integrazione e il disimpegno.

— Accettazione motivata e critica della funzione delle strutture e delle istituzioni sociali, per valutarle nella loro dimensione positiva e impegnarsi a modificarle per quanto possiedono di condizionante e alienante.

— Il senso della persona, che fa toccare con la mano la grandezza di ogni uomo, mai ridicibile alle proprie visioni ideologiche e mai strumentalizzabile come « forza d'urto » in vista del raggiungimento di obiettivi, anche validi.

#### *4.4.4. Strutture di corresponsabilità e di partecipazione*

La comunità educativa ha bisogno di strutture e norme che regolino la partecipazione e assicurino la corresponsabilità.

Quando invece la gestione delle riunioni o l'impianto operativo della corresponsabilità comunitaria è lasciato troppo al caso, si corre il rischio di innescare pericolosi processi di manipolazione.

Ogni comunità si crea le sue strutture di confronto e di dialogo. Affermata l'esigenza, possiamo perciò fare solo degli esempi, ricorrendo a tradizioni educative abbastanza diffuse: consigli a livelli diversi, assemblee, metodologie per la programmazione e la definizione degli obiettivi e per la verifica, organi di coordinamento e di decisione...

Non è inutile ricordare che il corretto esercizio di queste strutture partecipative richiede una competenza tecnica, da acquisire mediante lo studio delle discipline specializzate (la dinamica di gruppo, per esempio, e l'animazione socio-culturale).

Questa fiducia e rispetto degli apparati tecnici rappresenta una precisa esigenza salesiana, come logica conseguenza della consapevolezza che esiste uno stretto rapporto tra educazione (e relative scienze dell'educazione) e evangelizzazione.

#### *4.4.5. Corresponsabilità e decisioni*

La vita della comunità educativa è tutta intrecciata di « decisioni ».

Come si può raggiungere una matura decisione, in reale clima di corresponsabilità?

Lo studio della decisione concentra la sua attenzione sul fenomeno dell'opinione, che è il momento precedente e condizionante l'atto libero e responsabile della decisione. L'opinione è la fonte dei giudizi, l'espressione di sentimenti e valori, che una persona vive in un determinato momento della sua storia. Essa è un fatto strettamente personale. Nello



stesso tempo ha una forte risonanza sociale, perché ciascuno vive il proprio sistema di credenze e di valori all'interno di un sistema sociale che accoglie o isola proprio sulla misura delle personali opzioni.

Questo influsso costruisce le opinioni e le orienta, fino a produrre variazioni a misura della pressione esercitata dal gruppo sociale in cui sono espresse.

Nel rapporto opinioni-decisioni gioca un peso assai rilevante il livello di informazioni che si possiede. Più l'individuo o il gruppo sono informati intorno all'oggetto di opinione, tanto più la decisione che scaturisce tenderà a staccarsi dal soggettivo e dallo stereotipato. Anche la spinta al conformismo gruppale viene controllata e superata in rapporto alla quantità di informazioni posseduta attorno all'oggetto di opinione-decisione.

Certo, l'informazione non rappresenta l'unica variabile che può influenzare la decisione. Altri fattori importanti sono, per esempio, quelli connessi alla struttura informale e formale dell'insieme sociale, alla ripartizione della simpatia/antipatia che condizionano l'adesione o il rifiuto a certe formule di opinione, al livello di maturità personale e collettivo...

Da questi veloci accenni (per il cui sviluppo rimandiamo alle discipline specializzate), emerge chiaramente una conclusione: una vera decisione comunitaria deve passare attraverso una reale partecipazione ad essa di ogni membro della comunità; partecipazione che deve essere caratterizzata dall'effettivo contributo e non dall'acquiescenza di comodo che dissocia le proprie responsabilità da quelle del gruppo sociale.

Tutto questo è possibile a determinate condizioni. Le ricordiamo, anche perché riprendono in sintesi alcuni contributi disseminati lungo le pagine di questa proposta:

— Si richiede prima di tutto che esista un « fine condiviso »: quel progetto educativo globale che definisce la ragione di esistenza della comunità stessa. La condivisione del fine non deve essere necessariamente totalizzante, purché si consenta anche a coloro che non lo condividono pienamente di offrire un contributo critico che stimoli la crescita della comunità.

— Tutti i membri della comunità devono essere accettati e percepito soggettivamente: la distribuzione della simpatia va ottenuta mediante il clima di rispetto e nella consapevolezza che ogni persona ha un contributo irripetibile da offrire alla crescita di tutti.

— Ognuno deve poter usufruire della stessa quantità di informazione, almeno in merito ai problemi sui quali gli si sollecita una decisione corresponsabile. Questa esigenza, del resto, ci sembra veramente tipica della comunità educativa salesiana. La nostra tradizione ha infatti disseminato la giornata educativa di tanti elementi finalizzati, almeno indirettamente, alla diffusione di informazioni: si pensi, per esempio, al ruolo della « buonanotte », proprio in questa prospettiva.

— La comunità deve possedere una struttura di decisione che non sviscila il contributo fondamentale di ogni persona, con un calcolo quantitativo di voti; questa struttura dovrebbe riuscire a formulare decisioni operative attraverso processi dialettici, molto comprensivi e aperti.

— Per realizzare tutto ciò occorre una reale comunicazione tra tutti i membri, senza il disturbo di strutture autoritarie e censorie. Si richiede, cioè, una profonda convivenza umana, animata e servita da coloro che hanno, per vocazione e professione, responsabilità a cui non possono abdicare. Ritorna l'opzione dell'animazione, come nuovo modello di relazione educativa. Anche a questo proposito, siamo in una esigenza che trova sensibilissimi coloro che si riconoscono nella memoria di Don Bosco.

#### *4.5. La comunità educativa, soggetto della programmazione educativa e pastorale*

Il pluralismo culturale non solo investe le nostre comunità educative ma le attraversa. Esse ne risultano segnate profondamente nella loro costituzione e in tutte le loro espressioni operative. L'abbiamo ricordato molte volte.

Questo fatto ha un peso nei processi educativi e pastorali.

I giovani infatti ricevono proposte diverse, qualche volta persino contraddittorie. Si confrontano con differenti modelli d'uomo, in teoria e nella quotidiana frequentazione dei loro educatori. Incontrano esperienze di vita cristiana disomogenee. Sentono parlare dei loro problemi con toni e con prospettive di soluzione molto disarticolati. Anche il loro coinvolgimento nei processi educativi si realizza con accentuazioni diversissime.

D'altra parte non si può sognare la riprivatizzazione dell'azione educativa e pastorale: quando è gestita in un « a tu per tu », individualista e settoriale, i conflitti sembrano smorzati, ma si corre il rischio dell'autoritarismo, della manipolazione e dell'inefficacia pratica.

L'unica soluzione è quella prospettata: la comunità educativa come soggetto a pieno titolo della progettazione e dell'operazione educativa e pastorale.

Comunità come soggetto non equivale a spersonalizzazione, in un anonimato massificante che rilancia sul collettivo e sullo strutturale ogni responsabilità.

L'educazione e l'educazione alla fede è, radicalmente, un processo personale, anche se si svolge nel grembo materno di una comunità, e quindi con risonanze strutturali e collettive. Per questo si educa solo quando ci si aiuta ad accogliere-rifiutare con piena responsabilità personale il modello d'uomo che la comunità efficacemente propone. E quando si afferma, contro ogni disimpegno, che la comunità è propositiva nella trasparenza di ogni persona.

Il dialogo interpersonale assicura la dinamicità e la crescita, anche se innesca conflitti, mentre l'equilibrio omeostatico dell'istituzione può generare la quiete della morte.

I conflitti sono « dentro » la comunità educativa. Le assicurano la vivacità e la rendono aperta al cambio e alla ricerca; la radicano profondamente nell'oggi giovanile e culturale.

Fare della comunità educativa il soggetto di ogni intervento significa accettare i ritmi lenti di una progettazione che ricerca il consenso sostanziale di tutti, significa dedicare tempo e energie per attivare il confronto e costruire questo consenso.

Questa prospettiva garantisce però il continuo contrappeso delle esperienze personali: di coloro che sono lanciati per i temi dell'evangelizzazione e di quelli che chiedono una promozione progressiva dell'umano; di coloro che hanno i piedi per terra e di quelli che sognano ad occhi aperti; dei giovani e di coloro che la vita ha già arricchito di un greve bagaglio di esperienze.

L'accordo è possibile e la comunità diventa concretamente il soggetto perché ciascuno serve la crescita di tutti: dona e accoglie, consapevole che la solidarietà salvifica del singolo con gli altri è così profonda che il suo individuale essere uomo-nuovo non può venire separato dall'essere-nella-comunità.



## BIBLIOGRAFIA

- AMATO A. (ed.), *La Chiesa locale. Prospettive teologiche e pastorali* (Roma 1976).
- ARDIGÒ A., *Crisi di governabilità e mondi vitali* (Bologna 1980).
- ASSOCIAZIONE TEOLOGICA ITALIANA, *Coscienza e missione di Chiesa. Atti del VIII Congresso nazionale* (Assisi 1977).
- BEINERT W. - SEMMELROTH O., *Il nuovo popolo di Dio come sacramento della salvezza*, in: «Mysterium salutis». 7. L'evento salvifico nella comunità di Gesù Cristo (Brescia 1972) 347-437.
- BELLERATE B. (ed.), *Pluralismo culturale ed educazione. Atti del 3° colloquio interideologico promosso da «Orientamenti Pedagogici» tenutosi a Roma l'8-9 dicembre 1978* (Torino 1979).
- BOFF L., *Ecclesiogenesi. Le comunità di base reinventano la Chiesa* (Roma 1978).
- CONGAR Y., *Un popolo messianico. La Chiesa sacramento di salvezza. Salvezza e liberazione* (Brescia 1976).
- CORRADINI L., *La comunità incompiuta. Crisi e prospettive della partecipazione scolastica* (Milano 1978).
- CORRADINI L., *Democrazia scolastica* (Brescia 1976).
- CORRADINI L., *Una scuola per l'uomo (la comunità cristiana s'interroga)* (Milano 1979).
- «Costruire la comunità ecclesiale da laici per animare da cristiani la società italiana». Ricerca sulla riagggregazione del mondo cattolico (Roma 1980).
- DE VITA R., *Piccoli gruppi e società in trasformazione* (Milano 1978).
- DIANICH S., *La Chiesa mistero di comunione* (Torino 1977).
- Evangelizzazione e culture oggi in Italia. Atti del Convegno organizzato dal Centro San Domenico. Bologna 28-30 settembre 1979* (Bologna 1980).
- FALLICO A., *Gruppi ecclesiali e impegno politico* (Torino 1976).
- FALLICO A., *Quando un gruppo diventa Chiesa* (Roma 1972).
- GARELLI F., *Gruppi giovanili ecclesiali: tra personale e politico, tra funzione educativa e azione sociale*, in: «Quaderni di sociologia» 26 (1977) 275-320.
- GHIOTTO G. et alii, *Esperienze di base, luoghi di creatività evangelica* (Roma 1977).
- GODIN A., *La vita di gruppo nella Chiesa* (Trento 1971).
- KLOSTERMANN F., *Chiesa: evento e istituzione* (Assisi 1978).
- KLOSTERMANN F. et alii, *La Chiesa locale. Diocesi e parrocchie sotto inchiesta* (Roma-Brescia 1970).
- KRECH D. et alii, *Individuo e società* (Firenze 1970).
- Laicità nella Chiesa. A cura del dipartimento di scienze religiose dell'Università Cattolica* (Milano 1977).
- LIÉGÉ P.A., *Lo stare assieme dei cristiani tra comunità e istituzioni* (Brescia 1979).
- MAGGIONI B. - DE MARCHI B. (ed.), *Progetto di Dio e opzioni politiche* (Milano 1977).
- MANCINI I. - RUGGIERI G., *Fede e cultura* (Torino 1979).
- MOLTMANN J., *La Chiesa nella forza dello Spirito. Contributo per una ecclesiologia messianica* (Brescia 1976).
- MOLTMANN J., *Nuovo stile di vita. Piccoli passi verso la «comunità»* (Brescia 1979).

- MÜHLEN H., *Una mystica persona. La Chiesa come il mistero dello Spirito Santo in Cristo e nei cristiani: una persona in molte persone* (Roma 1968).
- NOUWEN H. J.-M., *Viaggio spirituale per l'uomo contemporaneo. I tre movimenti della vita spirituale* (Brescia 1980).
- POLLO M., *L'animazione culturale: teoria e metodo* (Leumann 1980).
- RAHNER K. et alii, *La Chiesa nella situazione di oggi* (Roma 1969).
- RAHNER K., *Teologia dall'esperienza dello Spirito* (Roma 1978).
- RAHNER K., *Trasformazione strutturale della Chiesa come compito e come chance* (Brescia 1973).
- RAHNER K. et alii, *La salvezza nella Chiesa. Strutture fondamentali della mediazione salvifica* (Brescia 1968).
- SANTORO F., *La comunità condizione della fede* (Milano 1977).
- SCHILLEBEECKX E., *Il Cristo. La storia di una nuova prassi* (Brescia 1980).
- TONELLI R., *Educazione all'impegno politico* (Leumann 1977).
- TONELLI R., *La vita dei gruppi ecclesiali. Appunti di dinamica di gruppo per l'utilizzazione pastorale* (Leumann 1978).
- TONELLI R., *Pastorale giovanile oggi. Ricerca teologica e orientamenti metodologici* (Roma 1979).
- TONELLI R., *Lavorare per produrre aggregazione*, in: « Note di pastorale giovanile » 13 (1979) n. 2, 48-54.
- TONELLI R., *I « processi formativi » nei gruppi giovanili*, in: « Note di pastorale giovanile » 13 (1979) n. 10, 47-56.