

PROGETTARE L'EDUCAZIONE OGGI CON DON BOSCO

A CURA DI ROBERTO GIANNATELLI

collana
SPIRITO E VITA

7



LAS-ROMA

Collana SPIRITO E VITA - 7

PROGETTARE
L'EDUCAZIONE
OGGI
CON DON BOSCO

a cura di
ROBERTO GIANNATELLI

Seminario promosso dal Dicastero per
la Pastorale Giovanile della Direzione
Generale « Opere Don Bosco » in col-
laborazione con la Facoltà di Scienze
dell'Educazione dell'Università Pontifi-
cia Salesiana (Roma, 1-7 giugno 1980)

LAS - ROMA

Con approvazione ecclesiastica

© Maggio 1981 by LAS - Libreria Ateneo Salesiano
Piazza dell'Ateneo Salesiano, 1 - 00139 ROMA
ISBN 88-213-0037-4

Tip. Giammarioli - Frascati

SOMMARIO

Spiegazione delle sigle	6
Note informative	7
J. Vecchi: <i>Presentazione</i>	9
IL RAPPORTO EDUCATIVO NELLO STILE DI DON BOSCO	
1. H. Franta: <i>Relazioni interpersonali e amorevolezza nella comunità educativa salesiana</i>	19
Comunicazione di R. Biesmans	41
2. R. Tonelli: <i>Impostazione della comunità educativa in un contesto pluralistico</i>	43
LA DIMENSIONE UMANISTICA DELLA PEDAGOGIA SALESIANA	
3. C. Nanni: <i>Educazione alla libertà responsabile</i>	91
Comunicazioni di F. Desramaut e di F. Riu	122
4. G. Gatti: <i>Educazione della sessualità e dell'amore</i>	125
5. R. Weinschenk: <i>Educazione socio-politica: una prospettiva essenziale della pedagogia di Don Bosco</i>	152
Comunicazioni di J. Gevaert e R. Tonelli	174
Intervento di R. Weinschenk	181
LE DIMENSIONI DELLA INIZIAZIONE ALLA FEDE E ALLA VITA CRISTIANA	
6. J. Gevaert: <i>Evangelizzazione e catechesi</i>	185
Comunicazioni di A. Brecheisen, F. Floris e F. Riu	211
7. J. Aldazabal: <i>Liturgia, preghiera personale, devozione mariana</i>	217
Comunicazione di J. Schepens	250
8. E. Alberich: <i>L'esperienza e il senso della Chiesa nell'educazione salesiana</i>	258
Comunicazione di R. Tonelli	279
9. P. Gianola: <i>L'orientamento vocazionale</i>	281
Comunicazione di S. De Pieri	327
Indice generale	337

SPIEGAZIONE DELLE SIGLE

ACS	Atti del Consiglio Superiore della Congregazione Salesiana
CG21	Capitolo Generale ventunesimo della Congregazione Salesiana
CGS	Capitolo Generale Speciale della Congregazione Salesiana
Cost.	Costituzioni della Congregazione Salesiana -
CNOS	Centro Nazionale Opere Salesiane
COSPES	Centri di Orientamento Scolastico Professionale e Sociale
F.M.A.	Figlie di Maria Ausiliatrice
GE	Gravissimum Educationis
GS	Gaudium et Spes
IGLO	Introduzione Generale alla Liturgia delle Ore
IGMR	Introduzione Generale al Messale Romano
LG	Lumen Gentium
MB	Memorie Biografiche
MO	Memorie dell'Oratorio
OE	Opere Edite di S. Giovanni Bosco
RH	Redemptor Hominis
RdC	Rinnovamento della Catechesi

NOTE INFORMATIVE

1) Il Seminario « Progettare l'educazione oggi con Don Bosco » promosso dal Dicastero con la Pastorale Giovanile della Direzione Generale « Opere Don Bosco » in collaborazione con la Facoltà di Scienze dell'Educazione (UPS), si è svolto dal 1° al 7 giugno 1980, presso il « Salesianum » di Via della Pisana, 1111 - Roma.

2) Vi hanno partecipato:

- | | |
|-------------------------|--|
| 1. VECCHI Juan | Consigliere generale per la Pastorale Giovanile - Roma |
| 2. ACOSTA Felipe | Córdoba |
| 3. ALBERICH Emilio | UPS - Roma |
| 4. ALDAZABAL José | Barcelona |
| 5. BIESMANS Hendrik | Brussel |
| 6. BISSOLI Cesare | UPS - Roma |
| 7. BORGETTI Carlo | Dicastero Pastorale Giovanile - Roma |
| 8. BRECHEISEN August | München |
| 9. CIAN Luciano | Genova Sampierdarena |
| 10. COLOMER José | Barcelona |
| 11. DAMU Pietro | Leumann - Torino |
| 12. DE PIERI Severino | Mogliano Veneto |
| 13. DESRAMAUT Francis | Lyon |
| 14. FLORIS Francesco | Torino |
| 15. FRANTA Herbert | UPS - Roma |
| 16. GATTI Guido | UPS - Roma |
| 17. GEVAERT Joseph | UPS - Roma |
| 18. GIANNATELLI Roberto | UPS - Roma |
| 19. GIANOLA Pietro | UPS - Roma |
| 20. GROPPA Giuseppe | UPS - Roma |
| 21. GUTIERREZ Miguel | Sanlúcar La Mayor (Sevilla) |
| 22. KOTHGASSER Luigi | UPS - Roma |
| 23. MAIRAL Jesús | Dicastero Pastorale Giovanile - Roma |
| 24. MILANESI Giancarlo | UPS - Roma |
| 25. NANNI Carlo | UPS - Roma |
| 26. PELLERAY Michele | UPS - Roma |

27. RIU Francisco	Barcelona
28. RIVERA Celestino	Dicastero Pastorale Giovanile - Roma
29. SCHEPENS Jacques	Oud-Heverlee (Belgio)
30. SCHWARZ Ludwig	Wien
31. STELLA Pietro	UPS - Roma
32. TONELLI Riccardo	UPS - Roma
33. TRENTI Zelindo	Pordenone
34. WAHL Otto	Benediktbeuern
35. WEINSCHENK Reinhold	Benediktbeuern

- 3) Le 9 relazioni presentate al Seminario si proponevano di affrontare altrettanti punti qualificanti (non esclusivi) della riattualizzazione del Sistema Preventivo nel nostro tempo.
- 4) Il Seminario ha offerto ai relatori un proprio contributo in ordine alla verifica e all'integrazione degli studi presentati. Ciò è avvenuto in sede di assemblea e nel lavoro dei gruppi. Su questa base, i relatori hanno riscritto il proprio intervento, non più rivisto dai partecipanti al Seminario. Pertanto le relazioni che vengono ora pubblicate coinvolgono l'esclusiva responsabilità dei loro firmatari.
- 5) Alle relazioni fanno seguito delle comunicazioni, alcune lette nel Seminario, altre aggiuntesi dopo, a modo di reazione e di integrazione della relazione alla quale si riferiscono.

PRESENTAZIONE

di Juan VECCHI

Consigliere generale per la Pastorale Giovanile

Un po' di storia

Siamo arrivati al Seminario « Progettare l'educazione oggi con Don Bosco » (Roma-Pisana, 1-7 giugno 1980) attraverso alcune tappe che è interessante conoscere, per capirne le finalità.

Il 29 gennaio 1979 il Dicastero di Pastorale Giovanile e alcuni professori della Facoltà di Scienze dell'Educazione tennero un'adunanza per individuare eventuali aree di collaborazione, mantenendo ciascuno la propria competenza e la propria modalità d'intervento. Tra i temi sui quali era auspicabile una riflessione comune emerse *l'approfondimento di alcuni punti del Sistema Preventivo* in relazione al Progetto Educativo Pastorale che i Salesiani cercano di definire oggi.

Il 19 e 25 giugno 1979 un gruppo promotore della proposta si radunava per concretizzare il suggerimento, ipotizzando scadenze, cercando di individuare temi, studiando modalità di esecuzione, interessando eventuali relatori, precisando in forma generale prospettive, pensando ad una prima lista di partecipanti.

Relatori e partecipanti furono scelti in base al criterio della qualificazione, ma anche in base al criterio della interdisciplinarietà. Si è guardato anche alla diversa provenienza all'interno dell'area europea. La sostituzione successiva di alcuni relatori e partecipanti per ragioni di forza maggiore impoverì alquanto la diversità.

Una seconda adunanza allargata ebbe luogo il 20 e 21 settembre. Ad essa parteciparono i relatori. Gli obiettivi di questo incontro erano: verificare un primo schema generale delle relazioni, per evitare sovrapposizioni e concordare impostazioni e prospettive. L'angolatura secondo

cui dovevano svolgersi i diversi temi avrebbe tenuto presente questi criteri:

— Il seminario si mette dalla parte di chi inizia a lavorare secondo il metodo di Don Bosco; di chi deve impiantare il metodo educativo in un contesto culturale nuovo; di chi è già al lavoro per progettare l'intervento educativo secondo il metodo di Don Bosco; di chi non è salesiano e ci interroga sul nostro metodo educativo.

— Le relazioni prendono l'avvio da problemi che gli operatori trovano nel proprio lavoro di progettazione; non, quindi, da istanze che sono più confacenti a coloro che hanno familiarità con la riflessione sistematica e scientifica.

— Ogni relazione, poiché risponde ipoteticamente a richieste di operatori, si colloca a metà strada tra la teoria e la prassi: propone prospettive teoretiche per illuminare un tipo d'intervento, suggerisce linee concrete d'intervento e di progettazione, ispirandosi anche ad istanze o principi teoretici.

— L'interdisciplinarietà viene cercata all'interno di ogni singola relazione. Ogni relazione dovrà tener presente la prospettiva storica del Sistema Preventivo, i dati di analisi della realtà giovanile odierna riguardo al punto in questione, gli aspetti pedagogici o pastorali che si dovranno evidenziare.

Emersero altresì alcune esigenze di metodo: studio previo delle relazioni da parte dei partecipanti; il completamento del tema attraverso comunicazioni, giacché difficilmente si sarebbe potuto in una sola esposizione presentare le prospettive globali e assumere i contributi di diverse discipline; una tecnica di discussione che avrebbe permesso di perfezionare le singole relazioni in modo tale che la loro seconda stesura avrebbe raccolto gli apporti del seminario.

La lista dei temi, i nomi dei relatori, le scadenze e indicazioni generali di metodo furono comunicati ai partecipanti il 10 ottobre 1979.

Le relazioni nella maggior parte sono state inviate, secondo le scadenze stabilite, nei mesi di marzo e aprile. Nella lettera di accompagnamento si diceva ai partecipanti: « Il nostro seminario, seguendo le indicazioni e gli accordi con cui si è lavorato, sarà impostato secondo un'ottica teorico-pratica... In questa tappa che comincia con l'invio del materiale, ciascuno dei partecipanti s'impegnerà ad approfondire le singole relazioni dall'angolatura della propria competenza e della globalità stessa del tema.

Pensiamo che per raccogliere i risultati di questi studi convenga che ciascun partecipante prepari delle comunicazioni scritte, con eventuali ritocchi, ampliamenti, rielaborazioni e nuove prospettive da inserire nelle relazioni; che se gli è possibile mandi il testo scritto delle comunicazioni entro il 10 maggio p. v. Questo permetterà al comitato di coordinare la presentazione delle comunicazioni com'è previsto nell'orario del Seminario ».

L'iniziativa fu comunicata alla Congregazione salesiana in un dossier che porta la data del gennaio 1980. Nella comunicazione si invitavano le Ispettorie ad intervenire inviando esperienze, indicazione di problemi più sentiti, riflessioni. Per essere completo devo dire che non ci sono stati contributi da parte delle Ispettorie. I confratelli hanno invece dimostrato un sincero interessamento per i risultati del Seminario e desiderio di parteciparvi; desiderio che non abbiamo potuto soddisfare date le finalità particolari del seminario che comporta un numero chiuso di partecipanti.

Una parola d'ordine: progettare

A quali bisogni odierni della Congregazione risponde questa nostra riflessione? Corrisponde a un « interesse di alcuni » o si inserisce in un'azione di animazione che cammina su linee abbastanza precise e si ripromette di avere continuità?

Il Capitolo Generale XXI ha richiesto una serie di adempimenti che riguardano l'azione educativa e pastorale dei salesiani. Questi adempimenti però convergono su alcune proposte alla luce delle quali si capiscono pienamente le singole indicazioni. Tra queste proposte emergono:

— *l'elaborazione di progetti educativo-pastorali* in cui trovino espressione sia l'insieme dei criteri che ci guidano, sia le linee di azione da seguire;

— *la formazione delle comunità educative e pastorali* che riflettano e lavorino in corresponsabilità;

— *l'animazione pastorale* di queste comunità da parte dei salesiani.

Poiché il contenuto e la portata di ciascuna di queste tre proposte sono chiari per i presenti, mi dispenso dal soffermarmi su di esse. E' da rilevare però che su di esse si fonda l'attuale « politica » del Dicastero.

Non è ozioso per il lavoro che stiamo per intraprendere accennare alle « fonti » a cui si dovevano ispirare i progetti, e quindi le comunità incaricate di formularli.

La prima fonte è l'attuale condizione giovanile nella particolare società in cui si opera per rilevare a che tipo di richieste rispondere. Si tratta allora di fare un'analisi sufficientemente seria della condizione giovanile; si dice che la conoscenza di questa condizione deve costituire la premessa di ogni programmazione; si sottolinea che ci interessa « leggere la condizione giovanile soprattutto nelle attese più rispondenti al Vangelo ».

La risposta che daranno i Salesiani a queste domande sarà però orientata da un'ispirazione e da uno stile che si ricollega ad un'esperienza originale nella storia della pastorale e dell'educazione: l'esperienza di Don Bosco che è giunta a noi attraverso una tradizione viva, cioè di realizzazioni concrete, di operatori vivi, di sintesi successive e di ripensamenti costanti: è il *Sistema Preventivo*.

Il secondo punto di riferimento costante dunque per ogni progetto e per ciascuna delle sue parti è il Sistema Preventivo, pensato attraverso un avvicinamento rinnovato all'esperienza originale.

Il Sistema Preventivo non è però una « teoria » rigida e chiusa; ma una forza ispiratrice, con alcuni punti qualificanti circa la maniera di concepire l'educazione, il rapporto educativo, la persona e l'azione dell'educatore, la vocazione e le risorse di autocostruzione del giovane.

Per questo si arricchisce non soltanto dell'esperienza dei salesiani, ma anche della riflessione e della prassi pedagogica generale e specialmente delle idee e dei criteri pastorali che la Chiesa va maturando nel tempo. A questa caratteristica si ricollega la terza indicazione sulle fonti, da cui prendere ispirazione per l'elaborazione di un progetto: « Gli apporti validi delle scienze antropologiche e pastorali ».

Per ciascun interrogativo del progetto ci sono dunque tre prospettive da far convergere: la situazione, la memoria storica, le scienze dell'educazione.

I passi fatti

Il progetto è dunque una proposta di sintesi, di ripensamento arricchente, di adeguamento. Davanti ad essa molte comunità hanno avuto un primo momento di smarrimento. Non tutti ammettono l'utilità e la

possibilità di una programmazione pastorale-educativa. Alcuni hanno pensato che si trattava di adempiere una nuova formalità. Né riuscivano a capire la concezione pastorale che sta alla base dell'idea stessa, cioè la dinamica di partecipazione che presuppone, l'attenzione al reale su cui si fonda, la valorizzazione dell'apporto delle scienze antropologiche come parte integrante del nucleo di riflessione pastorale.

Il Dicastero ha cercato in un primo tempo di sottolineare gli atteggiamenti pastorali che le proposte capitolari richiedevano. Poi ha indicato una dinamica o metodologia di progettazione adeguata alle comunità. La cosa importante difatti non era fare un progetto perfetto, ma imparare a muoversi su queste linee.

In un secondo sussidio ha cercato di enucleare il contenuto generale di un progetto salesiano, distribuendo la materia nella forma più comprensibile e più maneggiabile per i confratelli e collocandosi a metà strada tra coloro che vorrebbero un progetto universale da cui dedurre il proprio, e coloro che affermano che non c'è possibilità di dare indicazioni di contenuto su un progetto, perché questo dipende strettamente dai dati colti nella situazione concreta.

Il CG21 per altro richiedeva questo servizio, quando stabiliva: « Per favorire l'unità nel decentramento il Dicastero della Pastorale Giovanile, alla luce dell'esperienza e della riflessione salesiane, indichi le *linee* fondamentali del progetto... ».

Il Dicastero ha individuato queste « linee » in cinque aree da curare in maniera convergente: la comunità educativa; la dimensione culturale; l'evangelizzazione e la catechesi; l'orientamento vocazionale; l'esperienza comunitaria giovanile. Su ciascuna ha raccolto orientamenti che sono come indicazioni per progredire, ha enunciato obiettivi generali, ha cercato di rispondere alle difficoltà trovate nel lavoro, indicando dei criteri.

Le comunità sono state invitate a organizzare gli orientamenti ideali in base ai quali operano, a guardare le indicazioni e le richieste del proprio ambiente su questi punti, a fissare gli obiettivi concreti, a definire le linee di azione, a distribuire tempo e operatori, a formulare griglie di valutazione periodica.

Le visite fatte, i capitoli ispettoriali i cui atti abbiamo in mano, ci dicono che una parte notevole delle Ispettorie si son messe al lavoro per progettare l'educazione oggi, con diverse risposte da parte delle rispettive comunità.

Le difficoltà espresse

Dal lavoro iniziale sono emerse alcune difficoltà. La prima si riferisce allo stesso *concetto e alla pratica della progettazione*. Scritti più diversi si presentano oggi con il titolo di « progetto ». Si tratta a volte di piccoli trattati, di dichiarazioni di principi, di conferenze su un aspetto pedagogico con indicazioni pratiche, di esortazioni a prendere certe linee.

La seconda difficoltà proviene da una inadeguatezza di preparazione culturale che abiliti ad operare tra le fonti d'ispirazione a cui abbiamo accennato prima, con successo. Si ha difficoltà nell'approccio al nucleo essenziale del Sistema Preventivo, con una comprensione degli elementi storici in cui si è offerto. Il CG21 parlava del bisogno di « un approfondimento sistematico e scientifico del Sistema Preventivo » come garanzia di creatività pastorale e di fedeltà.

Il Rettor Maggiore nella sua lettera diceva: « L'analisi di una tale prassi comporta oggi uno speciale travaglio di ripensamento. Infatti essendo quel sistema un insieme organico di convinzioni, di atteggiamenti e di interventi metodologici, creato e vissuto nell'ambiente socio-culturale del secolo scorso, dovremo saper fare con cuore fedele qualche distinzione delicata ma indispensabile: l'eredità viva e permanente e il suo messaggio per il futuro, e la visione culturale e la mentalità ecclesio-logica in cui ci vengono offerti ».

Il rilevamento e la lettura della realtà accusa anche forti limiti per ciò che riguarda metodologie e chiavi interpretative. E' difficile cogliere nelle correnti di pensiero e nella riflessione pastorale, in maniera organica e coerente, un quadro ispiratore dell'azione.

Questa difficoltà appare in tutta la sua forza frenante quando si tratta di risolvere dei punti particolari del progetto. Si è parlato molto a livello d'impostazione generale e di esortazione su educazione socio-politica. E' veramente difficile trovare una scuola o un centro che ne abbia formulato obiettivi concreti, stilato un programma di contenuti e di esperienze, e abbia definito bene la linea di azione. Dopo aver parlato molto con prospettive allettanti, a livello di presenze locali non siamo ancora partiti. Qualcosa di simile si può dire della formazione del senso morale, problema particolarmente sentito oggi.

Non tralascio di enunciare una terza difficoltà che forse non interessa tanto il nostro compito: le abitudini precedenti di lavoro basate su interventi individuali piuttosto che su convergenze comunitarie esplicitate:

Dalle difficoltà espresse si vede qual è il tipo di aiuto e assistenza che in questo momento si sta richiedendo: illuminazione di alcuni punti concreti del progetto, una sintesi e convergenza della memoria salesiana, dei riflessi della situazione attuale, e degli apporti specifici su alcuni aspetti su cui le comunità devono prendere decisioni e definire linee di progresso.

Il Seminario: un aiuto ai Confratelli

Il Seminario ha preso in considerazione tutti gli elementi precedenti: le proposte fatte dal Capitolo, i primi tentativi di attuazione, le difficoltà incontrate, l'aiuto che ci si chiede.

La tematica è stata centrata, dunque, non sulle grandi prospettive che abbiamo chiamato « fonti d'ispirazione » per il progetto, ma su nove punti concreti, che l'operatore e le comunità si trovano davanti e devono affrontare.

Ai relatori e agli altri partecipanti al Seminario è stato affidato il compito di far convergere su di essi le grandi prospettive. Da questo sforzo di incentrare su un tema concreto e particolare le diverse prospettive, si sarebbe ottenuto:

- un'illuminazione teoretica arricchente del punto in questione;
- una rilettura del Sistema Preventivo riguardo a questo punto;
- un suggerimento di linee di azione già chiarite;
- un'indicazione di aspetti che vanno ancora approfonditi attraverso riflessione ed esperienze.

Quest'insieme di risultati viene ora diffuso attraverso una pubblicazione che raccoglie le relazioni, le comunicazioni ed altri interventi sostanziali del Seminario.

Continuità e continuazione

La nostra iniziativa s'inserisce in una tradizione, cioè in una serie d'incontri coordinati assieme dalla Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'UPS e dal Dicastero, a cui parteciparono sempre altri Salesiani portatori di esperienza pratica.

Due di questi incontri sono risultati di particolare rilievo riguardo al tema educativo-pastorale nel decennio 1970-80. La « Settimana della

Famiglia Salesiana », realizzata nel gennaio 1974, che approfondì alcuni aspetti pedagogici generali del Sistema Preventivo ed espresse in un bilancio conclusivo lo stato della riflessione e le linee di studio aperte. Più tardi, 19-24 aprile 1976, ebbe luogo un incontro su « esperienze significative di pastorale giovanile ».

L'originalità di questo nostro Seminario nei confronti dei due precedenti incontri, si radica:

— nel voler rispondere a preoccupazioni dell'operatore più che a interessi di « studiosi »;

— nel collocarsi nella prospettiva di un progetto salesiano oggi;

— nell'affrontare il progetto risolvendo i punti particolari.

Siamo coscienti di due fatti:

1) La Congregazione ha bisogno di una riflessione sistematica teoretico-pratica sui temi pastorali-educativi, che muova dai problemi concreti che sentono le comunità. E' apprezzabile quello che stanno facendo singole persone e gruppi su questo fronte. Ma forse abbiamo bisogno di « tempi » e opportunità di concentrazione e unificazione.

2) Il secondo fatto di cui siamo coscienti è che il nostro incontro costituisce uno sforzo parziale e incompleto. Forse c'erano altre prospettive da prendersi in considerazione, forse c'è altra metodologia più opportuna; rimangono certamente tanti punti da chiarire.

Sarà conveniente continuare questa iniziativa e perfezionarla, centrando meglio le problematiche, assumendo altre prospettive? E' possibile, in base all'idea d'un progetto organico, le cui aree sembrano abbastanza chiare, ipotizzare una serie d'incontri che recepiscano i dati e le istanze che sorgono dalla prassi?

Il lavoro che ci si propone non è poco, né di scarsa rilevanza. Il Signore ci aiuti a compierlo in comunione con tutti i Salesiani che cercano di progettare l'educazione dei giovani oggi con Don Bosco.

IL RAPPORTO EDUCATIVO
NELLO STILE DI DON BOSCO

RELAZIONI INTERPERSONALI E AMOREVOLEZZA NELLA COMUNITA' EDUCATIVA SALESIANA

di Herbert FRANTA

1. Interazione educativa e amorevolezza: introduzione e programma di studio

La comunicazione costituisce un fenomeno interpersonale che nella vita sociale, a causa delle attuali divergenze e difficoltà, assume una importanza rilevante.

Per superare i processi di alienazione nelle relazioni umane e per favorire e facilitare autentiche relazioni interpersonali nelle diverse discipline ci si impegna a ricercarne forme e modi di comunicazione che promuovano, nonostante divergenze ideologiche, culturali, ecc., un'atmosfera umana più positiva.

Anche nel settore pedagogico, nonostante i notevoli progressi — per es., facilitare a tutti l'accesso alla cultura, favorire processi di apprendimento attraverso la ricerca e la sperimentazione didattica —, gli educatori avvertono nel loro impegno per la formazione della gioventù la necessità di creare nell'interazione educativa una piattaforma comunicativa che porti ad un'atmosfera interumana positiva.

Gli sforzi per realizzare la comunicazione interpersonale nell'interazione educativa prendono in considerazione soltanto l'aspetto sociale del compito educativo, però d'accordo con Tausch-Tausch (1973, 12) riteniamo opportuno sottolineare che neppure la elaborazione e la proposta degli obiettivi e dei contenuti educativi, per quanto siano rette le intenzioni degli educatori e la situazione didattica sia impostata secondo le leggi dell'apprendimento, possono garantire la creazione di una piattaforma comunicativa che abbia per conseguenza un clima interpersonale positivo.

Consideriamo quindi importante, nel settore educativo, la dimensione sociale perché, come affermano Wunderlich-Maas (1972, 117),

« la comunicazione non è solo uno scambio di intenzioni e di contenuti verbali, è anche questo, ma è soprattutto creazione di relazioni reciproche che determinano ciò che si può chiamare "piattaforma della comprensione": da questa, intenzioni e contenuti ricevono il loro significato pratico in un contesto operativo ».

E' importante rilevare che l'atmosfera o la piattaforma comunicativa accompagna il processo come effetto dell'interazione dei partners coinvolti. L'atmosfera non viene, quindi, creata fuori dal processo educativo, ma nasce piuttosto dalla situazione pedagogica in atto, ossia dal comportamento delle singole persone e dalla situazione sociale e materiale. Perciò il clima interumano non precede l'azione educativa e neppure esiste isolatamente al di fuori del contesto d'interazione, ma è lo spazio operativo del processo educativo.

Diverse considerazioni sulla realizzazione della piattaforma comunicativa nel processo educativo si trovano fin dall'inizio della riflessione pedagogica (Xochellis, 1984; Kron, 1971; Franta, 1977, 10 ss.). Queste riflessioni hanno l'obiettivo di corrispondere alla formazione di uno spazio di vita — e conseguentemente di un'atmosfera pedagogica — favorevole al conseguimento degli obiettivi educativi.

Nella progettazione o realizzazione della piattaforma comunicativa adatta al processo educativo i pedagogisti e gli educatori si lasciano guidare da diversi principi di fondo: mentre, per es., Pestalozzi (1944, 8) propone lo stile di vita dell'ambiente domestico familiare come modello del rapporto educativo, Mollenhauer (1972, 67 ss.) al contrario stabilisce che l'interazione educativa deve costituire una struttura comunicativa in cui i giovani possono acquistare la competenza del « discorso comunicativo ». Riferendoci al sistema pedagogico di Don Bosco vediamo che nel suo stile educativo la piattaforma comunicativa viene interpretata secondo il tipo di relazioni interpersonali di una comunità familiare. Questa struttura di relazioni costituisce la base o piattaforma per delle interdipendenze umane e amichevoli, capaci di favorire un clima di amorevolezza che viene così a costituire l'anima dello stile educativo di Don Bosco (Braido, 1969, 51).

Amorevolezza, in questo caso, è la conseguenza emozionalmente sperimentata dall'interazione totale, cioè effetto della dinamica all'interno della comunità (relazioni interpersonali, condizioni materiali e ambientali,

disposizioni organizzative, ecc.) e anche dei fattori che provengono dal mondo esterno (per es., situazione sociale, fattori culturali e socio-politici).

Non riteniamo di riferire l'amorevolezza esclusivamente agli atteggiamenti e ai modi comportamentali degli educatori, anche se in questa dimensione dell'interazione educativa essa viene più esplicitamente manifestata, ma la riteniamo effetto delle relazioni interpersonali di tutti i membri (educatori e giovani) e di tutti gli altri fattori (condizioni materiali, disposizioni di organizzazioni, situazioni di formazione e di ricreazione, ecc.) necessari per formare un'autentica comunità educativa.

Di fatto spesso i giovani sentono l'amore degli educatori e rispondono ad essi con affetti reciproci, soprattutto quando sperimentano che gli educatori vanno incontro ai loro interessi, bisogni e necessità.

Considerando la piattaforma educativa legata all'intera situazione della comunità educativa, riteniamo qui l'amorevolezza come *il complesso dei sentimenti (gioia, allegria, felicità, ecc.) e degli stati emozionali piacevoli (attuali esperienze significative) dei membri (educatori e giovani della comunità educativa); sentimenti e stati emozionali che nascono dalla propria esperienza di vita, in una comunità di tipo familiare inserita nel suo contesto ambientale, in cui ognuno sperimenta di poter essere se stesso e di formare la sua personalità in un autentico contatto con gli altri, considerati come persone di valore, in un rapporto di rispetto e di autentica amicizia.*

Dal punto di vista psicologico l'amorevolezza come atmosfera pedagogica costituisce la valenza positiva o il significato in cui la vita della comunità educativa salesiana — quando condotta secondo lo stile educativo di Don Bosco — viene sperimentata.

E' da sottolineare che l'amorevolezza, come altri stati affettivi, non è realizzabile direttamente, cioè « per intentionem », ma è conseguenza di una piattaforma comunicativa in cui i membri coinvolti rispondono con affetti spontanei positivi. Inoltre l'amorevolezza, come clima educativo, non è fine a se stessa, né la si può interpretare come mezzo pedagogico, ma è un'atmosfera umana che nasce spontaneamente dall'intera comunicazione educativa.

Prescindiamo ora dai fattori che condizionano dall'esterno la piattaforma comunicativa, ossia dal contesto socio-politico, culturale, ecc., e consideriamo quelle unità che si riferiscono direttamente alla dinamica interpersonale nella comunità educativa. Con questa scelta non vogliamo dare l'impressione che le singole comunità educative salesiane — in quanto

esperienze vissute dai loro membri — possano esistere isolate dai processi che si svolgono nella vita sociale, politica, culturale, ecc.; al contrario riteniamo che i membri delle comunità educative saranno maggiormente aperti e capaci di confrontarsi e mettersi in relazione con persone, fatti e avvenimenti di altri sistemi della società, se ognuno di essi si sente realizzato all'interno del suo gruppo, sente soddisfatto il suo fondamentale bisogno di appartenenza agli altri, si sente aiutato dalla collaborazione attiva e immediata degli altri nella sua promozione umana.

Per analizzare la piattaforma comunicativa nell'interpretazione dello stile educativo salesiano che porta al clima di amorevolezza distinguiamo, analogamente allo schema di Fend (1977, 62), tre sistemi di organizzazione:

- dimensione: educatori-educatori (E-E);
- dimensione: educatori-giovani (E-G);
- dimensione: giovani-giovani (G-G).

Ognuna di queste tre dimensioni va analizzata secondo le aree pedagogiche dei contenuti di fondo, degli atteggiamenti e modi di interagire e della forma organizzativa. L'efficacia della comunicazione educativa dipende da come i singoli sottosistemi interagiscono su queste tre aree.

Lo schema seguente può facilitare la comprensione dell'interdipendenza delle aree pedagogiche e delle dimensioni di organizzazione:¹

	contenuti	modo di interagire	organizzazione
E-E			
E-G			
G-G			

¹ Le aree tratteggiate indicano gli aspetti che vengono considerati nella presente trattazione.

Con una tale interpretazione dell'interazione educativa viene abbandonata la concezione tradizionale del rapporto educativo, dove lo stesso processo veniva concepito in modo lineare e visto dipendente esclusivamente o maggiormente dal comportamento dell'educatore.

L'interazione educativa è invece un processo transazionale in cui le singole unità (persone, situazioni, ecc.) sono interdipendenti. Per cui quando, per es., ci sono dei disturbi comunicativi tra gli educatori (E-E), questa situazione ha dei riflessi sulla dinamica degli altri sottosistemi (E-G) e (G-G) della comunità educativa; altrettanto si può dire quando il gruppo dei giovani non è formato ad una struttura comunicativa autentica e aperta, questo influisce sia sul gruppo degli educatori (E-E) che sul gruppo educatori e giovani (E-G).

Per i limiti di questa trattazione mettiamo nella seguente esposizione l'accento sull'interazione educatori-giovani (E-G), facendo solo qualche accenno agli altri aspetti dell'interdipendenza nella comunità educativa salesiana.

2. La facilitazione del clima di amorevolezza secondo lo stile educativo salesiano

2.1. Relazioni interpersonali nella comunità degli educatori

L'interazione educativa nei diversi settori pedagogici dipende in gran parte dal modo in cui gli educatori interagiscono tra di loro (Kretschmann, 1979).

Quanto più gli educatori elimineranno i disturbi comunicativi con i propri superiori e con i colleghi e si impegneranno a comunicare in maniera autentica tanto più facilmente si stabiliranno relazioni dinamiche reversibili e comportamenti di cooperazione e solidarietà (Franta et al., 1979); e quando al rapporto collegiale si aggiungerà l'impegno a realizzare nell'azione educativa gli obiettivi concordati l'influsso educativo dei singoli gruppi (E-G) e (G-G) sarà sempre più efficace.

Per creare un clima di amorevolezza non basta che gli educatori salesiani formino un gruppo di professionisti nell'educazione, secondo uno stile di organizzazione democratico, ma si richiede che le aree pedagogiche (aspetti contenutistici, atteggiamenti e forme d'interagire, forme di

organizzazione) vengano da essi interpretate alla luce della « comunità evangelizzata e animatrice » (cf. CG 21, 33-105).²

Se un membro del gruppo degli educatori prescindesse da questi criteri dello stile salesiano di essere educatore non solo si troverebbe in contrasto con il suo ruolo di salesiano,³ ma soprattutto non realizzerebbe comportamenti di solidarietà e di cooperazione necessari per formare una comunità educativa.

Al contrario, dove i membri della comunità vivono in « fraternità, consacrazione religiosa e preghiera » (CG 21, 33) cercando di attuare il sistema preventivo, si svilupperà una motivazione pastorale e pedagogica di operare corresponsabilmente, secondo lo stile educativo salesiano.

2.2. *Interazione educativa nella categoria: educatori-giovani (E-G)*

2.2.1. *Il ruolo dell'educatore*

Le qualità processuali e la forma in cui l'educatore interagisce con i giovani sono i temi più studiati nelle scienze dell'educazione.

Alle ricerche sulla « leadership », condotte da Lewin et al. (1939), ne sono seguite molte altre per conoscere quali categorie di tratti caratterizzano il comportamento educativo e quali effetti esercitano questi comportamenti sulle esperienze dei giovani (cf. Tausch-Tausch, 1977).

Senza entrare nella descrizione sul numero e nell'interpretazione di queste categorie nell'interazione educativa (Franta, 1977, 25 ss.), riteniamo di poter differenziare, analogamente all'interpretazione di Tausch-Tausch (1977), il comportamento degli educatori secondo tre categorie, e cioè: la categoria « emozionale » (« E »), la categoria di « controllo » (« C ») e la categoria « attività » (« A »).

Prescindendo dalla discussione se queste categorie sono adatte o meno a caratterizzare il comportamento dell'educatore, le riteniamo unità descrittive relativamente differenziate tra di loro e valide per trattare le relazioni tra educatori e giovani.

² Con la sigla « CG 21 » ci riferiamo al testo: *Documenti Capitolari* del Capitolo Generale 21 della Società Salesiana, Roma, 1978.

³ Ci riferiamo qui ai Salesiani e a tutti coloro che collaborano con essi nello spirito del sistema preventivo.

2.2.1.1. Carità pastorale come categoria « emozionale » (« E »)

La categoria « emozionale » riguarda, nell'interazione educativa, l'incontro affettivo che si manifesta attraverso la qualità degli atteggiamenti e la forma di comunicazione.

Queste manifestazioni esprimono, da parte degli educatori, la *valuatione* che essi hanno della personalità e del comportamento dei giovani.

Nella polarità positiva della categoria « E » sono da localizzare i tratti come per es.: rispetto, stima, calore umano, accettazione incondizionata; nella polarità negativa: rifiuto, distacco, freddezza, svalutazione, ecc.

Non limitandoci a considerare la categoria « E » dal punto di vista fenomenologico, cioè caratterizzandola solamente secondo i suoi tratti empiricamente verificabili (cf. Tausch-Tausch, 1977, 118 ss.), la interpretiamo qui come amore pedagogico o una struttura motivazionale dell'educatore (Franta, 1976).

Questa impostazione rispetta l'interpretazione della pedagogia salesiana quando si afferma che

« la forza di spirito che stimola l'azione educativa... procede dalla carità pastorale, ossia da una motivazione vocazionale di servizio al Vangelo » (Viganò, 1978, 28).

L'atteggiamento di fondo dell'educatore di fronte ai giovani è il principio strutturante del metodo educativo di Don Bosco, in quanto la carità pastorale tradotta in bontà è

« alla radice del nostro spirito e della nostra missione. Lo stesso nostro nome "Salesiani" è usato appunto in vista della pratica di tale carità-bontà, guardando a un santo che aveva incarnato la "benignitas et humanitas" del Salvatore » (ibidem, 13).

Un tale incontro affettivo con i giovani è incompatibile con l'« eros pedagogico » così come era interpretato da Socrate, Platone e da altri esponenti del periodo del Rinascimento e del Neo-Umanesimo (Spranger, 1925; 1958, 86 ss.); trascende le esigenze delle responsabilità umane di un « Io » per un « Tu » (Buber, 1954, 29); è più di un « engagement » come motivo predominante di una dedizione che nasce dalla consapevolezza della serietà dell'educare (Klafki, 1973, 239).

Diversa da questo tipo d'interazione educativa è la struttura motivazionale dell'educatore cristiano. Ispirati dalla benevolenza e dall'amore di Dio verso gli uomini, gli educatori cristiani si impegnano in un con-

tatto di bontà e di rispetto verso la gioventù promuovendo e facilitando lo sviluppo della loro personalità umana e cristiana.

Questo atteggiamento dell'amore pedagogico caratterizza l'incontro affettivo dell'educatore, secondo lo stile pedagogico di Don Bosco, in un modo globale o tipologico; l'incontro affettivo del salesiano con i suoi giovani può essere differenziato se guardiamo le qualità processuali e la loro forma di realizzazione con cui il santo ha tradotto la sua carità in esperienza.

Una prima qualità processuale dell'amore pedagogico, nello stile salesiano di educare, è l'*accettazione incondizionata* dei giovani, ossia la capacità d'incontrarli, indipendentemente dalla loro struttura psichica, qualità fisiche, provenienza sociale, come persone degne di alta stima e rispetto perché create ad immagine di Dio.

Un'altra qualità processuale della carità che contribuisce a creare amorevolezza nell'interazione educativa è la *comprensione* che l'educatore attua se si impegna a percepire il mondo dei giovani così come essi lo vedono e lo sperimentano fino a partecipare e coinvolgersi pienamente nella loro vita.

Se i giovani si sentono trattati come oggetti, ossia percepiscono che l'educatore non si cura dei loro sentimenti o idee, se essi si sentono incompresi o svalutati, interagiranno, di conseguenza, in modo difensivo.

Quando l'educatore, invece di intervenire con modi comunicativi diretti (valutazioni, interpretazioni, moralizzazioni, ecc.), si impegna a vedere la vita del giovane così come lui la vede e sperimenta, questi si sentirà rinforzato a comunicare sul suo mondo.

Infine l'educando svilupperà sentimenti di fiducia e sicurezza nei confronti dell'educatore in quanto non lo vede come uno che possiede la verità e che vuole dimostrare l'abilità dei propri ragionamenti e la validità delle proprie esperienze, ma lo percepisce come uno che si interessa degli altri e li rispetta. Così l'educatore attraverso il processo di empatia diventerà un « alter ego » del giovane.

Nell'indicare le qualità processuali dell'amore pedagogico del salesiano non si può trascurare il tratto dell'*incoraggiamento*.

L'educatore non toglie mai la speranza ai suoi giovani, ma si impegna sempre a trovare una soluzione alle loro difficoltà. Uno dei modi più usati per incoraggiare i giovani consiste, secondo il modello educativo di Don Bosco, nel porre uno stimolo per un cambiamento

nella condotta verso una mèta da raggiungere, manifestando al giovane la speranza che tale scopo può essere da lui raggiunto.

La carità, inoltre, sarebbe insufficientemente caratterizzata se non si considerasse il tratto della sua intensiva *disponibilità* per le diverse necessità ed esigenze dei ragazzi. Tale tratto comprende azioni educative come disponibilità, aiuto attivo, paziente e cordiale in situazioni di diverse necessità da parte degli educandi.

L'amore pedagogico realizzerebbe solo in maniera limitata la carità se mancasse ad essa il tratto della *bontà*.

Bollnow (1964, 70) attribuisce tanta importanza a questa qualità processuale che la considera come la suprema virtù dell'educatore; virtù che viene realizzata dall'educatore salesiano specialmente quando si dedica ai giovani più deboli, più bisognosi, senza tener conto se essi corrispondono o meno alla sua dedizione e al suo amore. Mentre Bollnow (1964, 70) è convinto che la bontà come virtù educativa è espressione di un educatore maturo che non solo conosce la relatività della vita umana ma sta al di sopra di tale relatività; è nostra convinzione che la bontà dell'educatore salesiano deve, invece, essere motivata e orientata dalla bontà di Dio e, come nell'esempio del Buon Samaritano, essa deve diventare attiva per mitigare i problemi e le sofferenze dei giovani.

Riassumendo, si può dire su queste fondamentali qualità processuali della carità che esse sono l'espressione dell'amore personale dell'educatore in funzione della formazione integrale dei giovani.

La carità sarebbe insufficientemente caratterizzata come categoria «E», secondo il modello educativo di Don Bosco, se non si considerasse la forma in cui l'amore pedagogico viene realizzato nel sistema preventivo.

Una prima qualità che deve rivestire la realizzazione dell'amore pedagogico consiste nel fatto che i giovani si rendano conto di essere amati.

Per raggiungere tale scopo Don Bosco (1965, 320) consiglia «che i giovani non solo siano amati, ma che essi stessi conoscano di essere amati... Che cosa ci vuole dunque? Che essendo amati in quelle cose che loro piacciono, col partecipare alle loro inclinazioni infantili, imparino a vedere l'amore in quelle cose che normalmente loro piacciono poco, quali la disciplina, lo studio, la mortificazione di se stessi, e queste cose imparino a fare con slancio e amore».

La comprensione del mondo dei giovani, l'andare incontro, quando è possibile, alle loro esigenze e desideri, la partecipazione ai loro interessi costituiscono alcune delle più importanti situazioni in cui la vicinanza e l'amore dell'educatore diventa per il giovane esperienza significativa. Animati da questa esperienza essi si sentiranno più facilmente disposti a compiere delle azioni per le quali non si sentono spontaneamente inclinati.

Le parole di Don Bosco (1965, 317):

« ... vicino o lontano io penso sempre a voi. Uno solo è il mio desiderio: quello di vedervi felici nel tempo e nell'eternità »

rivelano che colui che vuole seguire l'esempio educativo di Don Bosco deve *continuamente* attuare questo atteggiamento. Ciò esige che la vita dell'educatore salesiano sia totalmente a servizio dei giovani.

Nella realizzazione del suo amore verso i ragazzi Don Bosco considerava sempre il *tatto pedagogico* di cui ben sapeva valersi nella scelta del momento opportuno e della misura del suo amore.

L'amore pedagogico riveste la qualità di tatto quando la carità apostolica segue il criterio della ragionevolezza, ossia quando l'agire pedagogico evita comportamenti sentimentali e relazioni con sfumature affettivo-possessive, e quando l'educatore sa manifestare il suo affetto (stima, rispetto, riconoscenza, ecc.) nel momento opportuno e in forma e misura giusta.

2.2.1.2. *Responsabilità come categoria di « controllo » (« C »)*

Mentre nella categoria « E » sono compresi i tratti che esprimono la considerazione di valore che l'educatore ha di fronte ai giovani, la categoria « C » si riferisce a quei fatti di autorità che stabiliscono i confini di una qualche competenza tra l'educatore e l'educando.

Dalla discussione sulla legittima autorità dell'educatore nell'interazione pedagogica, concludiamo che si concorda che egli ha il compito di condurre gli educandi all'autonomia, rendendosi in questo modo sempre meno indispensabile.

Nella realizzazione di queste esigenze pedagogiche l'educatore salesiano, nell'intento che le sue relazioni con i giovani siano caratterizzate dalla qualità della carità, evita espressioni e forme autoritarie di comunicazione, forme che spesso mettono i giovani a confronti spiacevoli con l'autorità degli adulti che li costringono ad un comportamento passivo,

e si manifesta come partner in interazione, anche se dal punto di vista della competenza esiste fra di loro un comprensibile dislivello.

Per realizzare l'aspetto della responsabilità nella comunicazione pedagogica e per facilitare la crescita dell'educando verso l'autonomia, l'educatore invece di interagire con forme autoritarie (ordini, proibizioni, comandi, avvisi, ecc.) formula inviti, proposte e informazioni concrete.⁴

Nello stile salesiano l'educatore, oltre a curare l'intervento verbale nel suo esercizio di competenza e di autorità preferisce, quando le circostanze lo permettono, consultare gli educandi sulle decisioni da prendere tenendo in considerazione le opinioni e i pareri da loro espressi, lasciandoli liberi in determinate scelte e in alcuni settori della loro vita, sempre che la situazione lo consenta e che non ci sia il rischio di danni fisici, psichici e morali per sé e per gli altri.

L'impegno per forme comunicative e per modi di responsabilizzazione che, nell'interazione pedagogica, rispettano il giovane come partner che deve raggiungere la sua autonomia, diventa un'esigenza quando si considerano alcune delle conseguenze provocate dagli interventi autoritari.

— Un comportamento autoritario non ha alcun carattere di modello, se l'educando volesse imitarlo sarebbe regolarmente punito. Ordini, comandi, imposizioni, inoltre, non hanno alcun influsso positivo sul processo educativo; essi provocano spesso negli educandi un comportamento pigro e passivo, e li spinge a valutare se stessi sulla falsariga delle opinioni altrui. Gli ordini possono, inoltre, provocare irritazione e un comportamento di ribellione.

— Un comportamento autoritario da parte degli educatori implica, infine, il rischio che i giovani si comportino così anche con i loro coetanei ed entrino in conflitto tra di loro.

⁴ Per es., invece dell'ordine: «sparisci da qui un po'», sarebbe meglio dire: «noi dovremmo parlare un po', per piacere puoi andare di là?». La forma autoritaria: «non spingete così, state in fila!», può essere sostituita dall'informazione: «se venite uno dopo l'altro non si creerà confusione».

Inoltre asserzioni accusatrici sono controindicate per creare un'atmosfera di amorevolezza e sono da sostituire con osservazioni oggettive. Per es., la forma autoritaria: «ecco, non eri ben coperto e così ti sei raffreddato!», è da sostituire con una forma di osservazione più oggettiva: «non si prende così facilmente il raffreddore se ci si copre bene quando il tempo lo richiede».

Riassumendo, la categoria « C » sarà adeguatamente realizzata dall'educatore nel sistema preventivo quando si ha presente che

« parlare di comunità di giovani vuol dire aver creato tra di loro e con loro relazioni di comunicazione e amicizia, aver messo davanti ai loro occhi obiettivi comuni, aver dato loro partecipazione, *considerandoli protagonisti*⁵ del processo di educazione e non soltanto destinatari della nostra prestazione professionale e apostolica » (Viganò, 1978, 37).

2.2.1.3. *Presenza attiva e « assistenza » (« A »)*

L'interazione degli educatori, nella comunicazione educativa, sarebbe insufficiente per la promozione dei giovani se essi, oltre ad attuare tratti positivi negli atteggiamenti educativi, cioè nella categoria « E » e nella categoria « C », in una relazione congruente, non realizzassero una presenza attiva o assistenza nei singoli momenti del processo educativo.

Se l'educatore è presente in modo passivo, cioè non offre assistenza, si verificano — come dimostrano le ricerche empiriche (Tausch-Tausch, 1977, 243 ss.) — processi sfavorevoli nella formazione degli educandi.

Nel sistema preventivo si riconosce l'importanza della presenza attiva dell'educatore nei singoli momenti dell'interazione pedagogica quando si insiste sulla necessità di praticare « l'assistenza », nella funzione sia preservatrice che costruttiva (Braido, 1969, 94 ss.).

« L'assistenza » come presenza attiva è pertanto l'espressione della carità apostolica che, nel rispetto della dignità e del valore del giovane e nel rispetto della sua necessità di formarsi la competenza di essere autonomo, offre nella convivenza amichevole con gli educandi elementi e contributi alla loro crescita personale sia per la loro vita nella comunità educativa, quando l'educatore è presente direttamente, sia in tutte quelle situazioni dove l'educatore non può essere direttamente presente.

L'« assistenza », una categoria pedagogica essenziale nel sistema preventivo, è attualmente problematica; per es., Schier (1977, 114) critica la sua funzione preservatrice; d'altra parte si ritiene necessario reinterpretare l'« assistenza » a causa dell'attuale condizione giovanile (Viganò, 1978, 36).

⁵ La sottolineatura è nostra.

Per quanto riguarda l'obiezione alla sua funzione preservatrice nel processo educativo, riteniamo che essa non sia da svalutare, ma debba essere vista più differenziatamente.

E' esperienza comune che ogni gruppo, per il suo funzionamento, necessita momento per momento di un centro di riferimento (una o più persone); la convinzione che la conduzione del gruppo educativo nello stile « laissez-faire » porta a esperienze negative; la considerazione delle dinamiche di vari tipi di personalità (per es., giovani disadattati, di carattere labile, ecc.) che possono nuocere nell'interazione fra i giovani, costituiscono alcuni fattori che esigono la presenza dell'educatore come facilitatore, come anche di norme protettive e disciplinari per evitare danni spiacevoli nell'interazione educativa.

Senz'altro nel sistema preventivo l'interpretazione della funzione preservatrice sarebbe da criticare se consistesse, come accusa Schier (1977, 114), perseguendo l'obiettivo di promuovere la formazione dei giovani che si trovano in via di sviluppo normale, nel creare « isole pedagogiche » in cui i giovani, separati dal resto del mondo, venissero messi nell'impossibilità di commettere delle mancanze e venissero rinforzati quando si mettono in relazione con i valori pedagogici. Infatti, se un tale isolamento fosse possibile, si potrebbe temere che essi entrando nella vita sociale-reale troverebbero molte difficoltà nell'interpretarla e nell'affrontarla. In questo caso avremmo un modello di apprendimento secondo il « condizionamento operante » in cui la formazione educativa è prevalentemente in funzione dell'ambiente sociale.

Per quanto riguarda la reinterpretazione dell'« assistenza » alla luce dell'attuale condizione giovanile, notiamo una maggiore accentuazione della sua funzione costruttiva quando si dichiara:

« Stare tra i giovani, animando la loro attività in clima di convivenza e di apostolica familiarità offrendo elementi di maturazione, è l'essenziale della " assistenza " » (Viganò, 1978, 26).

Dato che la comunità educativa vive in stretto rapporto con altri sistemi sociali in diverse dimensioni (culturale, socio-politica, ecc.) e dato che l'educando si muove in modo flessibile nelle diverse aree pedagogiche (famiglia, gruppo scolastico, peer-gruop, ecc.), confrontandosi così con diverse mentalità e impostazioni di vita, si crea una situazione educativa che lascia poco spazio all'assistenza diretta, in cui l'educatore può stare personalmente presente con i suoi contributi.

Per aiutare i giovani a vivere i diversi aspetti della loro vita, non è tanto il caso di rinunciare all'« assistenza », secondo la solita prassi dello stile educativo salesiano, quanto accentuare la formazione dei giovani in modo che nel mettersi in relazione con il mondo, in cui l'educatore non può stare direttamente presente, siano in grado di valutare criticamente i diversi aspetti della vita e abbiano la funzionalità psichica di affrontare le diverse situazioni di contatto con il mondo, cioè di entrare in autentiche relazioni o di rinunciare a tali situazioni od esperienze. In questo caso l'« assistenza » si prolunga e si estende anche dove l'educatore non può essere presente. Un tale cambio della situazione rende necessario rinforzare l'« assistenza » nel suo aspetto costruttivo.

Per il conseguimento di tali obiettivi educativi facciamo riferimento alle trattazioni nel campo del « social learning » o apprendimento sociale,⁶ dove entra e viene trattato il complesso della formazione sociale, della prevenzione e dell'assistenza sociale e elenchiamo alcune attività pedagogiche occasionali — cioè attività fuori di una trattazione sistematica — in cui gli educatori possono essere presenti, anche se indirettamente, nelle diverse situazioni dei giovani. Ci serviamo a tale scopo delle attività « non direttive », come esposte da Tausch-Tausch (1977, 247), per formulare esempi di assistenza in forma costruttiva:

— favorire delle amicizie positive, aiutando l'educando a trovare e creare spazi di vita formativi;

— impegnare tempo e diligenza nel dialogo con i giovani su temi di loro interesse, puntando sulla riflessione critica, dando suggerimenti, proponendo alternative, ecc.;

— servire da modello di comportamento realizzando la propria identità cristiana;

— offrire delle possibilità di responsabilizzazione all'interno del gruppo, delle associazioni, ecc.;

— dare feed-back per migliorare l'auto-percezione.

Consideriamo queste attività come alcuni elementi di formazione che al di fuori di ogni programma curricolare sono delle possibilità per essere presenti direttamente o indirettamente nella vita dei giovani.

⁶ Cf. GUDJONS, 1978; WEINSCHENK, 1976; GÖTZ, 1978; WALLER, 1978; BRANDT-LIEBAU, 1978.

Riconosciamo senz'altro che questi suggerimenti di presenza attiva costituiscono solo una parziale attuazione della solita prassi della « assistenza » e che essi non possono sostituire il « social learning » che è un programma sistematico per la formazione dei giovani.

Riassumendo possiamo dire che le funzioni preservatrice e costruttiva sono due aspetti necessari e validi della presenza attiva del salesiano nel processo educativo.

Mentre la prima funzione si realizza nella facilitazione dell'interazione educativa in atto, opera la funzione costruttiva — la cui caratteristica consiste essenzialmente nell'offrire elementi di maturità o di formazione (Bildungsmöglichkeiten) — nella comunicazione pedagogica attuale si estende anche a tutte quelle situazioni del giovane in cui lui si sente stimolato e preparato ad agire responsabilmente indipendentemente dalla presenza dell'educatore.

Mentre siamo convinti che questi ed altri principi di « assistenza » vengono seguiti nella prassi educativa salesiana, notiamo la mancanza di riflessioni sistematiche sulla reinterpretazione dell'« assistenza » per l'attuale condizione giovanile.

Essendo l'« assistenza » una funzione pedagogica importante nel sistema preventivo, si dovrebbe fare ogni sforzo per colmare questa mancanza nella riflessione pedagogica salesiana.

2.2.2. Contenuti e obiettivi educativi

Nell'area dei contenuti secondo la dimensione (E-G) sono compresi quei contributi educativi che i giovani percepiscono come valori in funzione del loro benessere attuale e della loro formazione giovanile. Di fatto un giovane entra in una comunità educativa non tanto per la stima o per la simpatia verso gli educatori, ma in quanto sperimenta di poter soddisfare l'aspettativa sia di vivere il suo ruolo di giovane in modo più intenso sia di realizzare i diversi aspetti della sua formazione.

Questi fattori comportano per l'educatore l'impegno di facilitare la formazione dei giovani alla loro condizione di vita, cioè senza sacrificare il loro presente di vita giovanile di essere di aiuto nella formazione della loro personalità umana e cristiana.

Senza entrare nella discussione sugli appropriati contenuti educativi riteniamo che, per la creazione del clima di amorevolezza, è importante valutare come i contenuti pedagogici vengono percepiti dagli educandi.

Infatti se i giovani avessero l'impressione che i contenuti educativi non fossero centrati sulla loro persona, ma corrispondessero piuttosto alla mentalità degli educatori, reagirebbero con insoddisfazione e indifferenza; mentre se essi comprendono il significato degli obiettivi e dei contenuti pedagogici nell'interazione educativa, e se gli educatori riescono a far sperimentare i contenuti proposti — dove possibile concordati — come valori a favore della loro vita attuale e della loro formazione, nasceranno, a causa di queste esperienze, sentimenti di soddisfazione, di entusiasmo e di gioia.

Nell'interazione educativa diventa perciò compito fondamentale aiutare i giovani attraverso una comunicazione discorsiva, nel rispetto della loro dignità di persone e della loro esigenza nella crescita verso l'autonomia, a comprendere il significato dei contenuti educativi proposti, dando loro la possibilità di confrontare e di sperimentare i valori pedagogici.

2.2.3. Aspetti organizzativi nell'interazione educativa

La terza area della dimensione (E-G) nell'interazione pedagogica considera l'organizzazione di educatori e giovani in un gruppo familiare.

Riguardo all'impostazione organizzativa generale della comunità educativa, scrive Braido (1969, 66):

« Don Bosco come teorico della pedagogia ha risolto il problema del binomio educatore-educando, non nel rapporto democratico del cittadino in una città di ragazzi o in un villaggio di fanciulli, ma nell'immagine di una famiglia.

Il suo sistema è nato per ridare o mostrare ai giovani l'ambiente totale e integrale della famiglia. Rapporto giuridico e pedagogico del padre-figlio-fratelli ».

Senza riferire le condizioni e le leggi psicologiche della comunicazione nei gruppi primari (Schepens, 1977), in vista della comunità familiare, diamo alcuni suggerimenti per facilitare un clima di amorevolezza dal punto di vista organizzativo nella comunità educativa salesiana.

Tale clima familiare viene favorito in un primo momento dalla dinamica di *coesione* dei membri che compongono la comunità educativa. Si realizza l'unità quando i membri riescono attorno a valori significativi (religiosi, sociali, ecc.) a soddisfare i propri bisogni umani fondamentali, ossia quando:

— sperimentano di appartenere al gruppo fino al punto d'identificarsi con esso;

— sentono di poter stabilire contatti amichevoli significativi con gli altri appartenenti al gruppo;

— si sentono rinforzati dagli altri nella loro autostima;

— sperimentano che la dinamica del gruppo è favorevole per la propria realizzazione personale e quando concordano con gli scopi di esso.

Nella misura in cui la vita della comunità educativa favorisce la soddisfazione di questi e simili bisogni umani fondamentali, cresce nei membri la dinamica di appartenenza e il senso del benessere; al contrario si sviluppano tra di essi sentimenti di scontentezza e frustrazione.

Relazioni interpersonali nel gruppo significano anche organizzazione, cioè partecipazione ad una serie di regole nelle diverse situazioni relazionali. Anche nella famiglia devono esserci delle norme per regolare la vita comunitaria.

Facendo riferimento ad altre trattazioni (Satir, 1972, 112 ss.; Franta-Salonia, 1979, 136 ss.) presentiamo qui alcuni criteri per esaminare la funzionalità delle norme all'interno della comunità educativa.

Esse sono efficaci quando:

— sono stabilite reciprocamente, cioè sono formulate attraverso il consenso per facilitare la convivenza;

— non esigono prestazioni che oltrepassano le forze reali (fisiche, psichiche, ecc.) dei membri, ma rispettano le condizioni delle persone nella comunità;

— sono flessibili, esplicite, univocamente formulate, e costruttive per il raggiungimento degli obiettivi educativi.

Sottolineiamo che questi sono dei criteri che possono servire in riferimento a quelle norme che sono alla portata di decisioni della comunità educativa stessa, cioè che trattano di quegli aspetti organizzativi su cui i membri stessi della comunità educativa possono decidere.

Nella discussione sulla riforma dell'educazione si nota la necessità di reinterpretare le aspettative di ruolo (Wellendorf, 1978; Lohmann-Prose, 1975; Grace, 1972). Se la comunità familiare vuole realizzare la sua funzione educativa, è necessario che interpreti e viva quelle aspettative di ruolo che gli educandi devono essere in grado di svolgere nella loro vita futura.

Secondo Fend (1977, 74 ss.), riguardo alle aspettative normative per gli educandi, si trovano, nelle discussioni pedagogiche degli ultimi anni, due sistemi di obiettivi: da un lato una interpretazione piuttosto tradizionale delle competenze comunicative in cui vengono privilegiate, le virtù di diligenza, di obbedienza, di ordine, di sottomissione e di rispetto; dall'altra parte una interpretazione più liberale che sottolinea valori come l'autonomia, la riflessione critica, la libertà da pregiudizi, la necessità di essere informato, la competenza nella comunicazione discorsiva, ecc.

Prescindendo da un'analisi storica delle interpretazioni delle aspettative di ruolo riguardo agli educandi nella teoria e nella prassi educativa salesiana (cf. Stella, 1969, 127 ss.), possiamo dire che nell'attuale impostazione del sistema preventivo prevale una via di mezzo tra l'interpretazione tradizionale e quella della « pedagogia dell'emancipazione » (Mollenhauer, 1972; Schäfer-Schaller, 1976).

Basiamo questa affermazione sulla dichiarazione del CG 21, 90, in cui gli educatori vengono esortati a facilitare la formazione dei giovani nel processo della crescita personale e sociale:

« una graduale maturazione alla libertà, all'assunzione delle proprie responsabilità personali e sociali, alla retta percezione dei valori, un rapporto sereno e positivo con le persone e con le cose, che nutra e stimoli la sua creatività e riduca conflittualità e tensioni ».

L'esortazione a stimolare nei giovani la formazione delle competenze di essere responsabile, creativo, aperto ai valori, esclude certe aspettative di ruolo in un sistema patriarcale (per es., obbedienza cieca, sottomissione acritica alle autorità, ecc.) e nello stesso tempo non corrisponde neppure alle aspettative liberali delle competenze comunicative della « pedagogia di emancipazione ».

Se l'educatore richiedesse ai giovani comportamenti di ruolo che facevano parte di un sistema di vita del passato, per es., pretendesse da loro per prima cosa sottomissione cieca e fedeltà ad un sistema ecc., senz'altro non faciliterebbe la loro crescita nella vita, ma creerebbe delle barriere e dei conflitti comunicativi perché gli educandi non concorderebbero attualmente con tali aspettative normative.

Il clima familiare dipende anche dal grado di *apertura* e dalla misura in cui i membri si prendono il rischio di autopresentarsi, di comportarsi come persone autentiche, non nascoste dietro la facciata. Volendo

formare una comunità educativa in cui i membri si incontrano in un clima di fiducia, apertura e familiarità, è necessario che educatori e giovani si mettano in relazione come persone autentiche che comunicano le loro esperienze in modo diretto, chiaro e specifico. L'introdursi come persona vera e non difensiva non significa manifestare tutte le proprie esperienze ma, qualora lo faccia, è necessario essere sinceri riguardo a sé e agli altri.

In una comunità familiare, dove i membri si comunicano in modo non autentico, manifestandosi attraverso messaggi indiretti, non specifici e incongruenti, si crea un clima difensivo, cioè di sfiducia, di insicurezza e di malessere.

Il clima di famiglia si presenta dove la persona si sente libera di autopresentarsi nella sua esperienza. Soltanto nell'esperienza della libertà di poter prendersi il rischio di essere sé stesso viene garantito un rapporto di fiducia e di sicurezza.

La comunità educativa non si esaurisce nelle dinamiche relazionali, ma è un programma di vita che si ispira all'intuizione originale di Don Bosco. Tale programma comprende tra l'altro

« la creazione di un ambiente che faciliti l'incontro; l'offerta di svariate attività per il tempo libero; il senso missionario delle 'porte aperte' a tutti i ragazzi che vogliono entrare; l'apertura alla 'massa'...; la formazione progressiva di tutte le comunità giovanili attraverso la pedagogia della festa; la catechesi occasionale e anche sistematica, l'impegno di solidarietà, la vita di gruppo... al fine di condurre alla formazione di una forte personalità umana e cristiana » (CG 21, 124).

Questi programmi di vita nelle diverse aree educative, quando sono sperimentati in unione con Dio e in relazione autentica con gli altri come fratelli, facilitano la creazione di gioia, di felicità e di allegria, insomma contribuiscono a creare un clima di amorevolezza.

2.3. *Il gruppo dei giovani: categoria (G-G)*

Nella ricerca sulla interazione educativa si riconosce attualmente rilevante influenza che proviene dalle dinamiche che si svolgono all'interno del gruppo dei giovani sulla piattaforma comunicativa del processo educativo.

Riguardo ai singoli processi di gruppo (per es. l'influsso degli standards, il ruolo del leader, norme che si riferiscono al rendimento) non è

ancora possibile fondarsi su ricerche effettuate nel campo educativo, ma si ricorre a dei risultati ricavati da problemi analoghi nella psicologia sociale (Selg, 1978; Sjølund, 1976; Konopka, 1972).

Anche nella trattazione dello stile educativo salesiano non vediamo trattate sistematicamente le relazioni interpersonali all'interno del gruppo dei giovani come un sottosistema dell'intera comunità educativa. Considerando che i processi educativi devono essere centrati sui giovani come protagonisti della loro formazione, riteniamo che si debba approfondire questo aspetto per arrivare ad una vera e propria pedagogia del gruppo dei giovani nello stile educativo salesiano.

3. Conclusioni

Dopo un periodo di alcune riforme educative (per es., riguardo ai metodi e agli obiettivi), si notano attualmente, nel settore pedagogico, degli impegni che hanno lo scopo di facilitare un'atmosfera positiva nell'interazione educativa. Tale obiettivo non si raggiunge direttamente, cioè « per intentionem », ma va realizzato attraverso la creazione di una *piattaforma comunicativa* dove i membri, interagendo su dei valori significativi, stabiliscono delle autentiche relazioni umane.

La creazione di un'atmosfera pedagogica positiva nelle organizzazioni educative non avviene semplicemente secondo le dinamiche di un rapporto lineare tra educatore e giovani, ma dipende dal modo in cui i membri nei tre sottosistemi (« E-E », « E-G », « G-G ») contribuiscono con le loro interazioni ed esperienze — che provengono dal contatto con dei contenuti, dal tipo di relazioni interpersonali e dalla forma di organizzazione — a formare un'interazione comunicativa dove ognuno dei partners sperimenta la vita in modo più significativo.

Il clima umano positivo — interpretato nella pedagogia salesiana come amorevolezza — è l'anima del sistema preventivo di Don Bosco.

Se alle ricerche storiche sul metodo educativo di Don Bosco e alle dichiarazioni sui principi di attualizzazione per la presente situazione educativa si aggiungessero anche degli studi che propongono dei programmi validi per impostare la vita della comunità educativa salesiana in modo più concreto e differenziato — secondo le attuali condizioni e possibilità educative — allora lo stile educativo salesiano potrebbe assumere un ruolo di attualità nella ricerca di una valida piattaforma comunicativa.

BIBLIOGRAFIA

- BOLLNOW O.F., *Die pädagogische Atmosphäre*, Heidelberg, Quelle u. Meyer, 1964.
- BOSCO G., *Scritti sul sistema preventivo nell'educazione della gioventù*, a cura di BRAIDO P., Brescia, La Scuola, 1965.
- BRAIDO P., *Il sistema preventivo di Don Bosco*, Zürich, PAS-Verlag, 1964².
- BRAIDO P., *Don Bosco*, Brescia, La Scuola Editrice, 1969¹.
- BRANDT H. - LIEBAU E., *Das Team - Kleingruppen - Modell*, Ein Ansatz zur Pädagogisierung der Schule, München, Juventa, 1978.
- BUBER M., *Die Schriften über das dialogische Prinzip*, Heidelberg, Lambert-Schneider, 1954.
- DOCUMENTI CAPITOLARI del CAPITOLO GENERALE 21 della Società Salesiana, Roma, 1978.
- FEND H., *Schulklima: Soziale Einflussprozesse in der Schule*, Weinheim-Basel, Beltz, 1977.
- FRANTA H., « Amorevolezza » als pädagogische Liebe: Pädagogischer Grundakt u. Bedeutung in der Persönlichkeitsbildung Heranwachsender, in: « Don Bosco aktuell », Schriftenreihe des Kölner Kreises, Köln, Provinzialat der Salesianer D.B., 1976.
- FRANTA H., *Interazione educativa*, Roma, LAS, 1977.
- FRANTA H. - SALONIA G., *Comunicazione interpersonale*, Roma, LAS, 1979.
- FRANTA H. - RONCO A. - IBBA P. - GIOVAGNONI G., *Apprendimento di comportamenti cooperativi: verifica di un programma di training per allievi della scuola media superiore*, in: « Orientamenti Pedagogici » 21 (1979) 4, 632-650.
- GÖTZ B., *Sozialisation oder Erziehung? Eine Einführung in die Aufgaben interdisziplinärer Sozialisationsforschung*, Freiburg, Herder, 1978.
- GRACE G.R., *Role conflict and the teacher*, London, Routledge a. Kegan Paul Ltd., 1972.
- GUDJONS H., *Praxis der Interaktions-Erziehung*, Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 1978.
- HIELSCHER H. (Ed.), *Materialien zu sozialen Erziehung im Kindesalter*, Heidelberg, Quelle u. Meyer, 1974.
- KLAFKI W., *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*, Weinheim, Beltz, 1964.
- KONOPKA G., *Social group work: a helping process*, Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall, Inc., 1972.
- KRECHMANN R., *Soziale Interaktionsformen III: Lehrer-Lehrer-Interaktionen*, in: *Soziale Interaktion in der Schule*, MINSEL B. - KLAUS W. (Eds.), München, Urban u. Schwarzenberg, 1978, 123-146.
- KRON F.W., *Theorie des erzieherischen Verhältnisses*, Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 1971.
- LEWIN K. - LIPPIT R. - WHITE R. K., *Patterns of aggressive behavior in experimentally created « social climates »*, in: « J. Soc Psychol. » (1939) 10, 271-299.
- LOHMANN Ch. - PROCE F., *Organisation und Interaktion in der Schule, Möglichkeiten und Grenzen des Diskurses*, Köln, Kiepenheuer u. Witsch, 1975.
- MOLLENHAUER K., *Theorien zum Erziehungsprozess*, München, Juventa, 1972.

- PESTALOZZI H., *Stanzer Brief*, in: « Gesammelte Werke », vol. 9, Zürich, Raschner, 1944, 1-46.
- SATIR V., *Peoplemaking*, Palo Alto, CA, Science and Behavior Books Inc., 1972.
- SCHÄFER K.H. - SCHALLER K., *Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik*, Heidelberg, Quelle und Meyer, 1976³.
- SCHIPPENS J., *Le condizioni e le leggi psicologiche della comunicazione nei gruppi primari*, in: « La comunicazione e la famiglia salesiana », a cura di DESRAMAUT F. - MIDALI M., Leumann (Torino), Elle Di Ci, 1977, 19-68.
- SCHIER N., *Heimerziehung im Raum der Reformpädagogik*, Steinfeld, Salvator-Verlag, 1977.
- SELG R., *Soziale Interaktionsformen III: Schüler-Schüler-Interaktionen*, in: « Soziale Interaktion in der Schule », MINSSEL B. - KLAUS W. (Eds.), München. Urban und Schwarzenberg, 1978, 110-122.
- SJÖLUND A., *Gruppenpsychologie für Erzieher, Lehrer und Gruppenleiter*, Heidelberg, Quelle und Meyer, 1976².
- STELLA P., *Don Bosco nella storia della religiosità cattolica*, vol. 2, Zürich, PAS-Verlag, 1969.
- TAUSCH R. - TAUSCH A., *Erziehungspsychologie*, Göttingen, C.J. Hogrefe, 1973⁷, 1977⁸.
- VIGANÒ E., *Il progetto educativo Salesiano*, in: « Atti del Consiglio Superiore della Società Salesiana », Roma, 1978, LIX, n. 290, 3-42.
- WALLER M., *Soziales Lernen und Interaktionskompetenz*, Die Ausbildung von Verhaltenserwartungen und die Konstruktion von Regeln interpersonales Verhaltens beim Kinde, Stuttgart, Klett-Cotta, 1978.
- WEINSCHEK R., *Didaktik und Methodik für Sozialpädagogen*, Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 1976.
- WELLENDORF F., *Schulische Sozialisation und Identität*, Weinheim, Beltz, 1979.
- WUNDERLICH D. - MAAS M., *Pragmatik des sprachlichen Handelns*, Frankfurt a. M., Athenäum, 1972.
- XOCHELLIS P., *Erziehung am Wendepunkt? Grundstrukturen des pädagogischen Bezuges in heutiger Sicht*, München, Ehrenwirth, 1974.

COMUNICAZIONE

di R. BIESMANS

1. Premessa - Nel nostro paese, come nella Germania, non è stato facile parlare del « sistema preventivo », far penetrare questo termine.

Da anni parliamo del « metodo educativo di Don Bosco », della maniera di agire di Don Bosco nell'educazione e nella pastorale. Questo metodo può essere chiamato metodo « assistenziale » o « metodo presenziale ». Ma la presenza, l'assistenza dell'educatore non è una qualsiasi presenza, ma una presenza qualitativamente ricca e marcata dal trinomio: amorevolezza, ragione e religione. Gli atteggiamenti dell'educatore e dell'educando (cfr. la 2^a parte della lettera di Don Bosco del 10 maggio 1884!) sono impregnati dal trinomio. La conseguenza di tale presenza è un clima positivo (amichevole, gioioso, fiducioso, aperto, dialogale, disposto al rispetto mutuo e alla collaborazione...).

2. Leggendo la relazione di H. Franta mi sono rallegrato della descrizione più precisa dell'atteggiamento educativo, che si chiama amorevolezza. Si ritiene scontato che l'amorevolezza venga più esplicitamente manifestata negli atteggiamenti e nei modi comportamentali degli educatori.

Tuttavia non riesco ad essere d'accordo con l'autore per chiamare amorevolezza anche « l'effetto delle relazioni interpersonali di tutti i membri... e di tutti gli altri fattori ».

L'effetto infatti non proviene esclusivamente dall'amorevolezza. Esso si riferisce anche ad altri atteggiamenti simultaneamente presenti nell'interazione. Per es., la ragionevolezza e la religione (il fatto che l'educatore è un credente e un uomo maturo).

Dall'insieme della presenza personale educativa nell'interazione nasce quel clima *positivo*, quella atmosfera o piattaforma comunicativa *positiva*,

quel « complesso dei sentimenti, degli stati emozionali piacevoli ». Mi sembra che questo complesso favorevole alla crescita delle persone coinvolte nell'interazione non può essere attribuito alla sola amorevolezza e che questo complesso dunque non può essere chiamato semplicemente amorevolezza. Il complesso è più ricco, benché la componente dell'amorevolezza sia predominante nel contesto dell'educazione « Donbosconiana ».

In una parola mi sembra più adeguato che la piattaforma educativa o l'atmosfera dell'interazione sia chiamata « clima » positivo, piacevole, favorevole alla crescita delle persone. Questa definizione rimane, senza dubbio, più generale, ma nel contesto delle spiegazioni si mostra abbastanza chiara.

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 »¹.

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-

¹ 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 ».²

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.

² BRAIDO P., *Il sistema preventivo di Don Bosco*, Zürich, 1964², 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 ».³

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 ».

³ 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».⁴

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

⁴ 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 operatori 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.

LA DIMENSIONE UMANISTICA
DELLA PEDAGOGIA SALESIANA

EDUCAZIONE ALLA LIBERTA' RESPONSABILE

di Carlo NANNI

1. Introduzione

Per l'uomo occidentale contemporaneo la parola libertà conserva sempre un fascino particolare. Essa evoca subito orizzonti affascinanti di realizzazione umana, prospettive di aggregazioni, di consensi, di partecipazioni, di lotta per qualcosa che corrisponde ad aspirazioni profonde, mèta ultima di sforzi personali e comunitari. Ciò vale per tutti, ma forse soprattutto per chi si apre all'esistenza personale e sociale, per gli adolescenti e i giovani che cominciano a prendere in mano la propria situazione, che « sentono » la voglia di vivere in prima persona, in una profonda originalità e intensa comunione interpersonale.

Nessun tipo di educazione, nessun progetto educativo, può eludere il confronto su questo punto, pena di essere rigettato in tronco.

Per noi Salesiani due tipi di domande si impongono:

a) Ha qualcosa da dire in proposito il progetto educativo salesiano in quelle che sono le sue radici profonde, la sua prassi tradizionale? O è realtà ad esso estranea? O tutta o in gran parte da rivedere, o da improntare in modo del tutto nuovo?

b) Come educare alla libertà, in risposta alla situazione odierna?

1.1. *Le molteplici facce del problema in educazione*

Il discorso della libertà in educazione investe tutte le categorie-chiave del fenomeno educativo.

La pedagogia del nostro secolo — in particolare l'attivismo e il movimento delle scuole nuove — ha posto la libertà non solo come principio, fondamento, condizione di possibilità, orizzonte di senso dell'atto educativo, ma la promuove e la comprende come « via regia » di educazione. Essa è insieme fondamento, fine e metodo dell'educazione.

L'attenzione è rivolta particolarmente alle tematiche del rapporto e della comunicazione educativa; è qui che si appuntano i problemi, sotto forma di antinomia tra autorità e libertà, tra disciplina e spontaneità, tra controllo e creatività, ecc.

La contestazione giovanile e studentesca degli anni sessanta e la pedagogia alternativa degli anni immediatamente seguenti hanno messo a nudo la stretta connessione tra l'autoritarismo, il burocraticismo, il condizionamento, il conformismo, la passività, che si riscontra a livello di società civile, economica, politica, ecclesiale e quanto avviene in educazione e in pedagogia: la famiglia, la scuola, le associazioni — secondo alcuni — non sarebbero altro che la cinghia di trasmissione del potere e non avrebbero altra funzione che la riproduzione dell'assetto sociale e istituzionale esistente.

La soluzione dei problemi educativi viene in ogni caso a complicarsi notevolmente, in quanto viene ad essere sempre inscindibilmente legata alla soluzione di problematiche di natura istituzionale, sociale, economica, politica, ecclesiale, ecc.¹

1.2. *Le stagioni dell'educazione alla libertà*

L'esperienza comune, la tradizione pedagogica e spirituale manifestano la convinzione che la vita dipende da tre o quattro sì o no, detti negli anni dell'adolescenza. Don Bosco, richiamandosi alla tradizione cristiana, invitava a darsi a Dio, mentre si era nelle possibilità dell'adolescenza.

Con maggiore precisione gli studi di psicologia evolutiva — pur tra differenziazioni e accentuazioni diverse — mettono in luce le novità che si vengono ad avere all'interno della personalità, nell'arco di tempo che segna il passaggio dalla fanciullezza all'adolescenza.²

L'intera struttura personale del soggetto in divenire viene coinvolta in una riorganizzazione generale che interessa non solo gli aspetti biopsichici o operativi ed affettivi, ma anche quelli cognitivi e volitivi. Vengono a sufficiente maturazione la componente fisico-somatica (statura, peso, struttura corporea) e le energie fisio-psico-sessuali. Si ha una mag-

¹ Su tutto il problema si rimanda a P. BRAIDO, *Filosofia dell'educazione*, Zürich, Pas-Verlag, 1967, p. 191 ss.; oppure A. AGAZZI, *I problemi dell'educazione e della pedagogia*, Milano, Vita e Pensiero, 1978, p. 217 ss.

² Si pensi agli studi di Piaget, Wallon, Kohlberg, Erikson, Allport, ecc.

giore maturità cognitiva, conseguente ad una maggiore maturazione delle capacità intellettuali con la presenza del pensiero formale-astratto.

Si sviluppano maggiormente la capacità di critica e di raziocinio, ma anche le capacità motivazionali. Le cose vengono ad essere conosciute meglio nella loro verità e nel loro valore. Affettività e volontà sono sempre più coinvolte in prese di decisioni operative, attinenti la vita personale e la vita di relazione, segnate da una aumentata coscienza di sé come soggettività e da una maggiore coscienza della realtà circostante.

Più precise e più impegnative si fanno d'altra parte le richieste dall'ambiente, a cominciare da quello familiare e in genere da quello sociale, civile, politico, economico, culturale, anche se spesso in maniera contraddittoria.

Gli studi di antropologia e di sociologia mettono sempre più in risalto i condizionamenti socio-economici-culturali del *passaggio* dalla fanciullezza all'età adulta: *diverso*, come accadimento concreto, da società a società; e all'interno di ciascuna società diverso a seconda della classe, del ceto, del gruppo sociale e della cultura di appartenenza; differente infine da persona a persona: come ogni fiore, così ognuno ha la sua storia, la sua educazione, i suoi tempi e i suoi ritmi di maturazione.³

In ogni caso almeno nelle nostre società, per le caratteristiche sopraccennate, il periodo della pubertà e dell'adolescenza potrebbe apparire come il tempo privilegiato per una educazione intenzionale e sistematica della libertà, rispetto all'infanzia e alla fanciullezza, in cui libertà e responsabilità sono ancora allo stato germinale e nascente; la condotta è ancora legale, dipendente e quasi simbiotica; le condizioni personali e sociali di sviluppo e di esercizio non sono in gran parte presenti. Tuttavia è da notare che questa educazione alla libertà, nel periodo della pubertà e dell'adolescenza, è fortemente condizionata dalle buone o cattive abitudini, dalle conoscenze acquisite, dalle esperienze vissute nel periodo dell'infanzia e della fanciullezza.

Così pure, se è vero che la pubertà e l'adolescenza costituiscono « l'età del decollo » della libertà, è pur vero che è piuttosto la giovinezza, l'età in cui si fanno le prime e fondamentali esperienze concrete di

³ In generale si veda D. DE MASI - A. SIGNORELLI (a cura di), *La questione giovanile*, Milano, Angeli, 1978. E da un punto di vista soprattutto antropologico-psicologico: AA.VV., *La condizione giovanile*, Pistoia-Roma, Cooperativa Centro Documentazione, 1979, e la bibliografia segnalata all'interno.

libertà responsabile; e alle scelte fatte si pongono le basi che permangono nell'età adulta. Ciò soprattutto nelle società ad alto sviluppo industriale, come le nostre, in cui sempre più si fa consistente il fenomeno della procrastinazione dell'ingresso nella società adulta; e d'altra parte si enfatizza il ruolo e l'età giovanile fin quasi a farne un gruppo sociale e una sub-cultura a sé stante.

Appare chiaro quindi, pur nella differenziazione delle forme, la necessità di una continuità educativa per la crescita della libertà nelle sue diverse « stagioni »: in una fondamentale prospettiva di « educazione permanente »: di una educazione cioè che si fa « compagna » del divenire personale, anche se si articola diversamente a seconda delle diverse età dell'esistenza e a seconda delle diverse esigenze di ognuno.

Interessante da questo punto di vista l'attenzione di Don Bosco non solo per i ragazzi e per i giovani, ma anche per quelli che per tutta la vita rimanevano « ex-allievi ».

2. L'esperienza attuale della libertà

2.1. *La « fuga dalla libertà »*

Queste possibilità di educazione alla libertà responsabile trovano oggi tutti, educandi, ragazzi, giovani e educatori, insegnanti, genitori, sacerdoti, in gravi difficoltà, per la difficile situazione, che stiamo attraversando e vivendo.

L'umanità dell'uomo e la sua libertà sono al centro delle dichiarazioni di chi regge la « cosa pubblica », come attestano le varie dichiarazioni dei diritti dell'uomo, del cittadino, del bambino; le costituzioni politiche, le grandi radunanze internazionali; i discorsi dei politici, ecc. E tuttavia quotidianamente abbiamo sotto gli occhi o giungono ai nostri orecchi o sperimentiamo sulla nostra pelle imprese di dominazione, di oppressione politica, di terrorismo. Le aggressioni imperialistiche contro la libertà dei popoli non sono cose di altri tempi.

Le scienze umane ci hanno ammaestrato a riguardo dei modi sottili e mistificatori con cui si realizza e si manifesta la « fuga dalla libertà » (Fromm) del nostro tempo e della nostra società. E hanno messo in luce il circolo vizioso di angoscia e autoritarismo che si sviluppa nelle strutture e nelle istituzioni da noi stessi create.

Scienza, tecnologia, mass-media sembrano esserne le strumentazioni efficaci e persuasorie.⁴

Dei messaggi di libertà che vengono dalla radio, dalla televisione, dal cinema, dai dischi, dai registratori, dai giornali, dalle riviste, dai manifesti delle nostre strade ne abbiamo un senso di saturazione. E tuttavia ne siamo come presi e avvolti, in un gioco tragico il cui esito finale sembra essere ineluttabilmente la massificazione del vivere e del consenso civile e la spersonalizzazione anonima, individuale e collettiva.

Nonostante il '68 e le lotte che si sono combattute in questi ultimi anni, per i diritti civili, per la qualità della vita, per la liberazione della donna, per l'emancipazione e la liberazione dei popoli si ha talvolta l'impressione profonda di non toccare che un « fantasma » di libertà.

Certi fenomeni tipici del nostro tempo — esasperati dalla crisi economica e dal difficile momento congiunturale che stiamo attraversando a tutti i livelli — ne sembrano il segno più cospicuo, il campanello d'allarme: la caduta nel solipsismo; la ripresa o la teorizzazione di concezioni nichilistiche; il rigurgito della contestazione eversiva; il rifugio e la ricerca spasmodica e quasi nevrotica di forme di vita securizzanti, private o di gruppo (il posto, la famiglia, la coppia, il ritorno a forme religiose tradizionalistiche, magiche, la partecipazione a movimenti carismatici, misticheggianti), ecc.⁵

2.2. Il prezzo educativo del « contrabbando » della libertà

Gli equivoci, le falsificazioni, le ideologizzazioni della libertà — che sono spesso al fondo di tali fenomeni di massa — sono pure pagati a prezzo di equivoci, di sbandamenti, di infatuazioni fuorvianti e ossessionanti nella sfera della libertà personale.

E' un qualcosa che abbiamo tutti da sopportare. Ma, certo in primo luogo, sono i ragazzi e i giovani che pagano lo scotto di questo contrabbando della libertà: blanditi come sono da molte parti, a cominciare dall'« industria » della cultura, del consumo e della fabbricazione del consenso sociale e politico.

⁴ J. LADRIERE, *I rischi della razionalità*. La sfida della scienza e della tecnologia alle culture, trad. it., Torino, SEI, 1978, p. 93 ss.; C. NANNI - M. PELLERÉY, *I rischi della razionalità*, in « Orientamenti Pedagogici », 1979, 3, pp. 571-524.

⁵ V. LANTERNARI, *Crisi e ricerca d'identità*, Napoli, Liguori, 1977², p. 60 ss.

Spesso sono portati al limite dell'exasperazione dalle prospettive di emancipazione, autonomia e autoespansione, fatte balenare davanti ai loro occhi: mentre nella realtà effettiva hanno da sperimentare la compressione dell'esistenza, la massificazione conformistica, la procrastinazione dell'ingresso nella vita civile e professionale, la dipendenza reale familiare, ambientale, economica, civile, sociale, politica.

Sono essi che maggiormente risentono degli stretti confini ideali del progetto di liberazione e emancipazione, egemone nella nostra società e cultura occidentale: costretto e chiuso entro i confini del mondo, immanentisticamente antropocentrico, tendenzialmente portato alla riduzione del personale e della vicenda esistenziale all'individuale, all'istintivo, al momentaneo, al temporale, all'edonistico: o al possesso e alla dominazione imperialistica sulle cose e sugli altri.

La ricerca affannosa del piacere; la riduzione dell'amore a genitalità; l'exasperante attività di autorealizzazione o all'opposto la noia della vita; la « fuga dalla vita » nella assolutizzazione mortale che conduce alla droga e all'eversione, possono correttamente interpretarsi come frutto di una inculturazione e socializzazione logicamente conseguente a una tale visione di libertà e alle sue fatue promesse.

A sua volta questa pesante situazione è pagata pure dai *genitori* e dagli *educatori*, in termini di sbandamento o crisi di identità personale, di perdita di coscienza del proprio ruolo educativo; di incapacità di intervento: sperimentando sulla propria pelle lo sconcerto o addirittura il blocco psicologico e operativo, non sapendo cosa pensare, come agire, come comportarsi, come intervenire, cosa proporre, a cosa educare, a quale cultura, a quale società, a quale uomo, a quali valori, secondo quale modello di sviluppo personale e comunitario.

2.3. *Le « nuove frontiere » della libertà*

Nonostante tutte queste difficoltà è pur vero che il nostro è anche il tempo di nuovi fermenti, di nuovi orizzonti, di nuovi modi di sentire e pensare la libertà. Qui di seguito si cercherà di indicare quelli che sembrano i movimenti di tendenza più cospicui.

2.3.1. *Dall'autonomia alla dedizione e all'impegno*

Una prima e fondamentale affermazione di libertà è quella che, contro ogni forma di dominazione e di oppressione, richiede spazi di pensiero e di azione personali, sia a livello individuale, che di gruppo, o a livello collettivo.

I pensatori del secolo scorso hanno raccolto questa affermazione storica rivendicativa, di difesa della singolarità e della capacità di iniziativa personale (che pervade l'uomo moderno e lo fa geloso ad ogni tentativo di espropriazione altrui) e hanno parlato della libertà soprattutto come *autonomia* dell'uomo che è « legge » per se stesso e che ritrova nella propria interiorità la norma dell'agire. Allo stesso modo gli stati (o i gruppi) debbono essere indipendenti e sovrani.

Oggi, tuttavia, si è sempre più consapevoli, almeno a livello aurorale e intuitivo, che la libertà ci coinvolge in una avventura a più largo respiro dell'autonomia. Affermare il proprio diritto — come la storia dei popoli insegna — comporta spesso arroccarsi e rinchiudersi nei limiti angusti della propria particolarità. E talora dà luogo a nuove forme di dominazione e appropriazione egoistica.

La libertà invece si ritrova spesso nella posizione di chi si apre all'amore, risponde ad un appello con una *dedizione senza misura*, rimanendo *fedele* a ciò che costituisce l'oggetto delle sue aspirazioni, oppure si getta nella lotta e nell'*impegno* di liberazione sociale, politica, religiosa, costi quel che costi.

Si dimostra con i fatti, cioè, che la libertà non è solo *libertà da* o *libertà di*, ma anche *libertà per*.

2.3.2. Dalla spontaneità alla responsabilità

Movimenti recenti ricercano o esaltano la libertà come *spontaneità*, assenza di costrizione o di calcolo.

E in senso positivo si vuol vedere la libertà come *creatività*, genialità, intuizione, sentimento di piena espansione di sé.

Si diventa così sospettosi nei confronti di ogni forma di organizzazione razionale, di ogni movimento di istituzionalizzazione della libertà.

E si prova una certa insofferenza per ogni remora che viene dall'ambiente o dallo stesso divenire temporale.

D'altra parte si comprende pure che bruciare la libertà nei gorgi di una vertiginosa assolutezza è dimenticare la condizione tipica dell'uomo, « intrisa di tempo e di giorni ». E' dimenticare la dimensione della crescita e la storicità dell'azione umana, che è « liberata » quando si proietta nel futuro, nella fecondità di un progetto di valore, intravisto e organizzato razionalmente; alla conquista di « nuove frontiere » e di nuovi spazi per le verità e i valori dell'uomo.

Nell'esperienza della propria *corporeità* e nel vivace e diretto contatto con la *natura* e nello *stare insieme* si cercano oggi nuove vie per una libertà che voglia assumere le configurazioni della responsabilità.

2.3.3. *La lunga marcia della libertà*

Allo stesso modo si fa strada presso molti l'evidenza che, come tutto ciò che è nelle mani dell'uomo e nel raggio delle sue possibilità, anche la libertà è insieme un *dato*, un *dono* trasmesso, e un *compito* da adempiere, una missione, una « vocazione » ad essere in un certo modo: un qualcosa che è dato all'uomo *in germe* e perciò da sviluppare, da costruire, nell'impegno e nell'esercizio concreto e laborioso, attraverso una molteplicità di attività e di operazioni individuali e sociali, nel corso delle quali si fa la felice esperienza dell'autorealizzazione e della crescita di tutti, dell'iniziativa personale e della collaborazione comune, dell'appello e dell'aiuto, del donare e del ricevere.

Si comprende cioè che incamminarsi lungo le strade della libertà è *partecipare ad una lunga marcia*, in cui si è coinvolti tutti, sia come singoli individui sia come società nel suo insieme in una sorta di *apprendistato permanente ad essere liberi*, che comporta una attiva sollecitudine da parte di tutti per dare « qualità umana » all'azione del singolo e alla comune vicenda storica. Perché non senza sforzo, e non senza una severa *disciplina promozionale*, si diventa liberi.

2.3.4. *Dalla soggettività alla comunità*

Nel passato si è dato risalto alla componente « motivazionale » della libertà. L'esistenzialismo di qualche decennio fa ha posto l'accento piuttosto sulla « drammaticità » della scelta soggettiva. Il nostro tempo sembra mettere in risalto, per un certo verso, le potenzialità « operative » e le capacità realizzatrici della scelta libera; ma per un altro verso — a seguito dei guasti subiti ad opera di quella che è stata denominata la « razionalità borghese » e l'« ideologia del progresso » ad essa conseguente — è piuttosto cauto nel porre a fondamento della libertà la soggettività personale, così come storicamente è stata intesa.

Si ricercano perciò le categorie di una *nuova soggettività*, fondata sui bisogni radicali dell'uomo,⁶ sul « camminare insieme », sulla « compagnia », sulla « solidarietà », sulla « convivialità ».⁷

⁶ A. HELLER, *La filosofia radicale*, Milano, Il Saggiatore, 1979.

⁷ I. MANCINI - G. RUGGIERI, *Fede e cultura*, Torino, Marietti, 1979.

Inoltre, come recenti documenti della Chiesa hanno insinuato,⁸ si cerca pure di superare le angustie individualistiche storicamente collegate all'immagine dell'uomo, proprie delle culture occidentali, aprendole alle categorie di « comunità » e di « popolo », non immediatamente identificabile con « massa », come succede spesso in una logica euro-occidentale.

2.3.5. *Dalla immanenza alla trascendenza*

Il parallelo scacco dell'ideologia del « cambio politico » e della « prassi rivoluzionaria » ha reso più attenti alle dimensioni del « personale » e del « privato », non risolvibili semplicemente nelle dimensioni del pubblico, del politico e dell'economico.

E' in questa linea che alcuni intellettuali e pensatori cristiani richiamano alla necessità di doversi portare ad un livello di vita più alto di quello pensato entro le categorie immanentistiche e antropocentriche del pensiero moderno, se si vuole far salva ultimamente la libertà dell'uomo, e non la si vuol ridurre ad una « passione inutile » (Sartre).

Solo cogliendo la *dimensione trascendente* dell'esistenza, solo se l'umanità non è ridotta entro la « curva dei giorni » (Camus) e del mondo, solo allora — si afferma — si potrà parlare di un senso e di una consistenza della libertà umana.

Ciò comporta d'altra parte che Dio non sia visto come concorrente dell'uomo nella libertà; che la creazione non sia vista come qualcosa in cui l'uomo è ridotto ad un « manichino » nelle mani di Dio. E che la religione non sia la sublimazione alienante per ciò che all'uomo non riesce.

Un particolare contributo alla soluzione di questo problema viene dalla crescente attenzione al pensiero biblico-cristiano che parla di Dio come Jahvé, presenza liberatrice, che va « alla ricerca dell'uomo » (Heschel) per liberarlo e farne il « suo popolo »; che esprime la creazione come chiamata originaria alla pienezza dell'esistenza alla creatività storica (=l'uomo « vicario » di Dio nel mondo) e alla definitiva comunione (=l'uomo creato ad immagine e somiglianza di Dio); che vede l'umanità dell'uomo « vulnerata », ma « redenta » dall'interno, ad opera di un « Dio che si fa uomo perché l'uomo sia Dio » (S. Agostino).

⁸ Ad es. il Sinodo dei Vescovi sulla catechesi o la Conferenza della Chiesa latino-americana di Puebla.

E si riprende l'insegnamento di S. Cipriano di Cartagine, secondo cui la legge di Dio è « il buon insegnamento » di Dio per crescere nella fede, rafforzarsi nella speranza, produrre frutti di carità: non l'imposizione di un « dio-carabiniere ».

2.4. *L'assenza di quadri di riferimento*

E' pur vero che questi e altri stimoli sono tutt'altro che condivisi da tutti. Inoltre solo raramente costituiscono il patrimonio di pensiero stabile, che sorregge l'agire.

Infatti quello di cui oggi si deve soprattutto denunciare la carenza non è tanto la mancanza di fermenti positivi o di nuove proposizioni di valori, quanto piuttosto la loro assunzione in sistemi coerenti di significato, capaci di fornire modelli di comportamento e quadri di riferimento validi per l'azione umana libera.

3. **L'ispirazione storica di Don Bosco e della tradizione salesiana**

3.1. *La « libertà grande » nei divertimenti*

Per Don Bosco non era molto facile parlare di libertà, data la sua formazione e i tempi in cui viveva. Per gran parte dei cattolici del suo tempo, libertà era sinonimo di libertinaggio morale, di liberalismo politico anticlericale e irreligioso o comunque un segno di irrequietezza e di rilassatezza nella vita religiosa.⁹

⁹ E' noto come egli prese sempre le distanze dagli entusiasmi risorgimentali italiani, che prendevano anche ecclesiastici dell'ambiente torinese vicino a Don Bosco, soprattutto nel periodo del 1848. E' in questo clima che il biografo di Don Bosco, il quale riprende un racconto di Don Bosco, chiama « povero traviato » un predicatore che nella predica ai ragazzi non fa che acclamare alla libertà. E non senza compiacenza annota che i giovani oratoriani di Don Bosco, disinteressati alla cosa, alla parola « libertà, libertà, libertà », più volte ripetuta dal predicatore, facevano eco sottovoce con la filastrocca: « libertà, torotèla torotà » (MB 3, 415). Per la libertà come fattore destrutturante della vita religiosa (e della congregazione salesiana in particolare) si veda MB 17, 386.

Si ricorda che nel corso delle citazioni si farà uso delle seguenti abbreviazioni:

— MB = *Memorie Biografiche*, cui segue subito l'indicazione del volume e della pagina. Così ad esempio la indicazione data sopra: MB 3, 415, vorrà significare: *Memorie Biografiche*, vol. 3, pag. 415. E l'altra: MB 17, 386, è: *Memorie Biografiche*, vol. 17, pag. 386.

— D. BOSCO, *Scritti* = S. GIOVANNI BOSCO, *Scritti sul sistema preventivo nell'educazione della gioventù*, a cura di P. Braido, Brescia, La Scuola, 1965; cui segue subito il numero della pagina.

Tuttavia egli sembra dare ampio spazio alla libertà in campo educativo.

Nello scritto su *Il sistema preventivo*, nel contesto del discorso riguardante l'applicazione del sistema preventivo stesso, si afferma:

« Si dia ampia libertà di saltare, correre, schiamazzare a piacimento. La ginnastica, la musica, la declamazione, il teatrino, le passeggiate sono mezzi efficacissimi per ottenere la disciplina, giovare alla moralità ed alla sanità ».¹⁰

In quanto espressione letteraria riecheggia una sentenza di S. Filippo Neri, del resto molto usata nella letteratura ascetica piemontese della metà ottocento. Don Bosco stesso ne è cosciente. Difatti qualche riga sotto, il testo prosegue:

« Fate tutto quello che volete, diceva il grande amico della gioventù S. Filippo Neri, a me basta che non facciate peccati ».¹¹

Questo fatto non è da sottovalutare. E' un indice di quella continuità culturale di Don Bosco con la tradizione educativa e pedagogica cristiana comune, che, nelle sue espressioni più vivaci, ha sempre favorito questi germi di attività volti a far maturare i giovani secondo un loro personale modo d'essere, pur in uno stesso e comune orizzonte cristiano ecclesiale, per quanto si voglia angusto e storicamente circoscritto.

Oltre a ciò il testo è certamente un documento adeguato di quel che effettivamente accadeva e si voleva che accadesse nell'Oratorio, anche dopo la sua « collegializzazione » negli ultimi decenni della vita di Don Bosco.

La « libertà grande nei divertimenti », insieme all'allegria, al canto, alla musica, costituisce l'ultimo dei « sette segreti dell'Oratorio » che secondo Don Bosco spiegano come mai nell'Oratorio non succedono i disordini che si contavano in altri collegi, come egli stesso ebbe a dire verso il giugno 1875 in risposta a visitatori dell'Oratorio, meravigliati del dinamico, e a prima vista caotico, andirivieni di ragazzi in tutto l'ambiente della casa.¹²

¹⁰ *Il sistema preventivo nell'educazione della gioventù*, in D. Bosco, *Scritti*, 295.

¹¹ *Ibidem*.

¹² MB 11, 222.

Tuttavia sembrerebbe a prima vista innegabile un certo carattere « strumentale » di un tal modo di vedere la libertà.

Essa si pone nell'ordine dei mezzi, chiaramente subordinata a finalità superiori: la disciplina, la salute, la moralità.

A dire il vero le MB riportano una testimonianza che sembrerebbe elevare di molto il ruolo della libertà nell'attività educativa di Don Bosco: intervistato dal corrispondente romano del *Journal de Rome* — entusiasticamente meravigliato dei « miracoli » di Don Bosco a vantaggio della « causa cattolica » — alla domanda sul suo sistema educativo (« Vorrebbe ora dirmi qual è il suo sistema educativo? »), Don Bosco perentoriamente rispondeva:

« Semplicissimo: lasciare ai giovani piena libertà di fare le cose che loro maggiormente aggradano. Il punto sta di scoprire in essi i germi delle loro buone disposizioni e procurare di svilupparli. E poiché ognuno fa con piacere soltanto quello che sa di poter fare, io mi regolo con questo principio e i miei allievi lavorano tutti non solo con attività, ma con amore ».¹³

Qui la libertà sembrerebbe essere il principio pedagogico costitutivo e unico. A prima vista questa affermazione potrebbe essere sottoscritta dal più deciso assertore dell'attivismo del nostro secolo.

O si tratta di una battuta giornalistica ad effetto propagandistico?

3.2. Libertà e obbedienza

Un tale interrogativo sorge in particolare allorché si confrontano questi testi con quelli riguardanti l'obbedienza e la responsabilità.

In vari scritti, ci si imbatte di frequente in espressioni che affermano, ad esempio, che l'obbedienza è la principale virtù dei giovani, quella che le compendia tutte;¹⁴ l'obbedienza ai propri superiori è il fondamento di ogni altra virtù e le genera tutte;¹⁵ « Se è a tutti necessaria, lo è in modo speciale per la gioventù ».¹⁶

Secondo P. Stella l'obbedienza sembra essere « la via compendiosa dei giovani alla salvezza e alla santità ».¹⁷

¹³ MB 17, 85-86.

¹⁴ MB 6, 12-16.

¹⁵ *Regolamento per le case*, in D. Bosco, *Scritti*, 441-442.

¹⁶ *Ibidem*.

¹⁷ P. STELLA, *Don Bosco nella storia della religiosità cattolica*, vol. II, Zürich, Pas-Verlag, 1969, p. 227.

Ai giovani chiede che siano come un fazzoletto nelle sue mani, che gli diano la chiave del loro cuore, che si lascino guidare con piena confidenza, docilità, disponibilità, duttilità.

E' vero che tale obbedienza è sempre in un clima di confidenza e amorevolezza, di fiducia reciproca, anche quando è fissata per scritto in forma regolamentare.¹⁸

E anch'essa è finalizzata al bene e alla felicità degli allievi.¹⁹ E' pure chiaro il riferimento religioso. L'obbedienza alla legge di Dio e ai superiori diventa il sacrificio gradito a Dio della propria libertà, dono massimo avuto da Dio:

« Fra tutti i doni che Dio ci fece, la libertà, cioè l'averci creati liberi, è il dono più grande. Ora quando noi obbediamo facciamo un sacrificio di questa libera volontà, assoggettandola al volere di un altro; ma è il sacrificio più gradito che possiamo fare a Dio. Ma perché questa obbedienza sia grata a Dio, deve essere di nostra volontà ».²⁰

3.3. Libertà e responsabilità

E' indubbio che Don Bosco ha formato i suoi Salesiani e i giovani ad un vivo senso di responsabilità, con un forte appello alla coscienza morale e religiosa, chiamata a rispondere in prima persona direttamente a Dio riguardo al proprio agire e al proprio operato. In effetti più che di responsabilità si parla più precisamente di « render conto a Dio ». E' Dio il diretto — ma anche l'unico — referente della responsabilità. Nei confronti degli altri c'è piuttosto « l'amore del prossimo » e nei confronti della società « l'onestà » del cittadino.

Così « ogni direttore deve rendere conto a Dio dell'anima di ciascuno de' suoi confratelli che dallo stesso Dio furono collocati sotto la sua speciale direzione », come detta negli esercizi spirituali del 1871.²¹

E nelle « buone notti », nel corso dell'anno scolastico, più volte richiama i ragazzi all'impegno nello studio, avendone i mezzi, motivandoli

¹⁸ Come avverte P. BRAIDO, *Il sistema preventivo di Don Bosco*, Zürich, Pas-Verlag, 1964, p. 173 ss.

¹⁹ *Regolamento*

²⁰ MB 6,15: predica ai giovani collegiali di Valdocco nel 1859.

²¹ MB 10, 1078.

con il ricordare il «conto rigoroso» che dovranno render a Dio se non approfittano del tempo che hanno avuto.²²

In questo quadro di riferimento sono anche giustificati gli effetti «forti», in qualche misura punitivi, dell'assistenza: «gli assistenti — ricorda ai giovani in una "buona notte" — dovranno inoltre rendere conto a Dio, se avran trascurato di assistere i loro giovani e se questi per loro negligenza si fossero lasciati andare a qualche colpa».²³

3.4. *Libertà o sottomissione?*

Ad un primo impatto con testi come quelli citati sull'obbedienza e sulla responsabilità, sembrerebbe di trovarsi di fronte ad una tipica espressione di educazione tradizionalistico-clericale, del cattolicesimo della restaurazione post-napoleonica. In più, strettamente inquadrato nella tradizione culturale piemontese e nell'ambiente civile, costruito dalla amministrazione assolutistica e centralistica dei Savoia.

Il modello educativo finale sembrerebbe a prima vista l'onesto e laborioso suddito piemontese (incarnato nella figura del «travèt»), che ha un sentito culto per l'ordine stabilito e che, come cittadino, vive un quieto e fiduciario rapporto nei confronti delle autorità costituite; oppure il «buon cristiano», la cui vita consiste nell'adempimento delle leggi proposte alla coscienza, fino ad una certa eteronomia idealizzata e affermata di diritto o per lo meno di fatto, e che nelle sue decisioni dipende del tutto dalla superiore autorità religiosa.

Al fine di togliere o per lo meno di ridimensionare tale impressione, occorre ricercare l'esatto senso dei testi mettendoli nel loro contesto e confrontandoli con altri passi e con la viva prassi storica, codificata dalle MB e dalla tradizione orale dei Salesiani. Un lavoro filologico e storiografico in gran parte da fare. Qui si cercherà solo di esprimere alcune annotazioni e impressioni, utili alla trattazione del tema.

3.5. *Il senso del richiamo all'obbedienza e alla responsabilità personale*

a) Tale insistenza sull'obbedienza e sulla responsabilità personale, come scrive P. Stella,²⁴ può essere considerata come la risposta diretta al ragazzo e all'adolescente che esprime il senso della propria

²² Si veda ad es. MB 6, 353; o MB 6, 318-319, che si riferiscono al 1859.

²³ MB 13, 420-421.

²⁴ P. STELLA, *Don Bosco...*, vol. II, p. 231 ss.

colpevolezza per lo più in termini di disobbedienza ai genitori e agli altri adulti.

b) C'è indubbiamente la percezione pedagogica dell'inesperienza, della fragilità, della debolezza e volubilità intellettiva, affettiva e morale dei ragazzi.

c) Ma c'è anche la motivazione etico-teologica di una visione dell'uomo e del fanciullo « vulnerato » e redento, in ogni caso bisognoso di guida e di educazione, se si vuole che la inesperienza, l'imprudenza, la fragilità non si trasformi in sbandamento, in peccato, in duratura inclinazione al male e ad una esistenza traviata, ultimamente e eternamente infelice.

d) Presuppone la presa di decisione libera dell'educando. Nell'opera educativa costui non ha un ruolo puramente passivo o solo recettivo.

« Senza il vostro aiuto non posso far nulla. Ho bisogno che ci mettiamo d'accordo e che fra me e voi regni vera amicizia e confidenza ».²⁵

e) L'attività dell'educatore viene a porsi come « col-laborazione », come proposta-appello, cui corrisponde simmetricamente la persuasione interna e la risposta libera a lasciarsi guidare o ad ubbidire. In questo ordine di idee gli educatori sono invitati a guadagnarsi il « cuore », per muovere la mente alla comprensione e la volontà all'azione obbediente.

f) Il rapporto tra attività educativa dell'educatore e ubbidienza dell'educando non è diretto e meccanico. Esso è mediato dai tre cardini del sistema preventivo, la ragione, la religione, l'amorevolezza:²⁶

— Educatore ed educando sono disciplinati e obbediscono ad un *ordine razionale* oggettivo che è al di sopra di tutti. La disciplina e l'obbedienza sono « espressione di un ordine *dimostratosi ragionevole* ed indispensabile in una comunità familiare di grandi proporzioni ».²⁷ E, caso mai, da realizzarsi « ragionevolmente », secondo saggezza, prudenza, tatto, non in modo legalistico e impersonale.

²⁵ MB 7, 504.

²⁶ « Questo sistema si appoggia tutto sopra la ragione, la religione e sopra l'amorevolezza »: *Il sistema preventivo...*, in D. Bosco, *Scritti*, 292.

²⁷ P. BRAIDO, *Il sistema preventivo...*, p. 174.

Ai direttori del collegio si raccomanda che « mai si diano comandi ripugnanti », anzi che si abbia massima cura « di secondare le inclinazioni di ciascuno affidando di preferenza le cose che si conoscono di maggior gradimento » e mai « cose superiori alle forze dei subalterni ». ²⁸ Non scoraggiando mai nessuno, anche quando sono necessari castighi. ²⁹

— « La pratica religiosa, soprattutto quella sacramentale, è considerata essenziale fondamento di una educazione che non voglia essere fallimentare ». ³⁰

— Alla autorevolezza oggettiva dei principi etico-religiosi, mostrata preventivamente e proposta agli allievi, si aggiunge la sua concreta incarnazione nella persona dell'educatore, che *consacrato* al bene dei suoi allievi, li *ama* e diventa *amico* e *benefattore*, facendosi a sua volta amare e riconoscersi come tale, con quella autorevole amorevolezza che guadagna il « cuore » e porta all'obbedienza, alla disciplina, e, positivamente, all'impegno personale delle proprie energie secondo le direttive ricevute. ³¹

g) Sono forse da aggiungere altre due note di carattere storico:

— Sembra abbastanza certa una diversità di accentuazione a seconda delle diverse situazioni concrete: Don Bosco « sembra, ad esempio, puntare largamente sulle buone capacità dei giovani nel periodo in cui la casa annessa all'Oratorio era un pensionato che dava larga autonomia ai giovani e stimolava in loro il senso di responsabilità e di autogoverno. Quando invece ha sott'occhio la popolazione dell'internato, allora insiste molto sull'obbedienza come generatrice di ordine e disciplina ». ³²

La storia di tanti giovani, suoi collaboratori, promossi educatori « sul campo » — forse al di sopra delle loro stesse risorse e possibilità personali e d'età — è una preziosa testimonianza di quei primi tempi. ³³

²⁸ *Ricordi confidenziali ai direttori*, in D. Bosco, *Scritti*, 289.

²⁹ Cfr. MB 10, 1022.

³⁰ P. STELLA, *Don Bosco...*, vol. II, p. 236. Sull'importanza della religione in educazione, si veda ad es. MB, 3, 605. O anche D. Bosco, *Scritti*, 295.

³¹ Sulla funzione liberatoria dell'assistenza si veda D. Bosco, *Scritti*, 293.

³² P. STELLA, *Don Bosco...*, vol. II, p. 238.

³³ Si leggano ad es. le vite di Magone Michele e di Domenico Savio e la testimonianza di Don Bosco stesso in *Memorie dell'Oratorio*, contenuta in D. Bosco, *Scritti*, p. 361. O si pensi alla parte avuta dai giovani nelle associazioni religiose dell'Oratorio: le Compagnie.

— Tale insistenza sull'obbedienza e sulla responsabilità rispondeva pure alle concrete esigenze dei tempi, che richiedevano da parte dei cattolici — in un momento che si può dire di « trapasso » culturale oltre che politico — personalità forti, decise e ordinate.

In conclusione si potrebbe affermare che dietro tale insistenza c'è tutta la complessità dell'atteggiamento di Don Bosco educatore: da una parte la sua grande simpatia umana e cristiana per i fanciulli, positivamente visti come « tenere piante », ³⁴ con forze e capacità d'iniziativa « meravigliose »; ³⁵ dall'altra la sua convinzione della necessità di una guida e di una direzione, perché tali forze e potenzialità ottengano il loro fine. ³⁶

3.6. Libertà « schierata » e « pedagogia del fine »

Ma c'è un secondo ordine di considerazioni da fare, per comprendere il concetto di libertà di Don Bosco nell'insieme della sua concezione e prassi educativa.

Don Bosco si è fatto sempre difensore della libertà di coscienza nei confronti dei suoi Salesiani e dei ragazzi. ³⁷ E, come si è detto, è chiara la sua convinzione nelle capacità di libera e attiva decisione dei ragazzi e dei giovani. E ha spesso spronato l'iniziativa dei suoi ragazzi.

Ma è pure chiaro che la sua concezione della libertà ha una evidente connotazione morale-religiosa. In linea con la migliore tradizione, la libertà è vista come una qualità dell'agire umano, che si « qualifica » aderendo volontariamente al bene e al valore intravisto. E' una « libertà schierata ». Solo così evita di confondersi con libertinaggio o con il peccato della superbia demoniaca.

Allora risulta più sfumato anche il senso della libertà in sede educativa.

³⁴ Per la metafora « tenera pianticella » si veda ad es.: [G. Bosco], *Il giovane provveduto*, Torino, Paravia, 1847, p. 13.

³⁵ Si veda ad es.: *Introduzione a un « piano di regolamento »*, in D. Bosco, *Scritti*, 360; o MB 7, 761; MB 16, 66.

³⁶ *Il sistema preventivo...*, in D. Bosco, *Scritti*, 361.

³⁷ Si veda ad es.: MB 10, 1021; MB 12, 332; MB 15, 640; MB 18, 20; *Ricordi confidenziali ai direttori*, in D. Bosco, *Scritti*, 287.

Ad essere precisi, più che « strumentale » a fini superiori, la libertà è vista come una « qualità » della « crescita-verso » il conseguimento del fine educativo ultimo, la maturità umana e cristiana. Indubbiamente ci si muove in un quadro di « pedagogia del fine », non di una libertà fine a se stessa.

3.7. *Il quadro di riferimento ultimo della libertà*

C'è infine un terzo ordine di considerazioni da fare.

L'intera attività educativa di Don Bosco e la sua pedagogia — e quindi anche la sua visione della libertà — trovano il loro completo significato probabilmente solo se assunte nel quadro più comprensivo della sua spiritualità e della soteriologia ad essa sottesa.

In questa luce la « passione » educativa di Don Bosco risulta la traduzione operativa del *Da mihi animas. L'amorevolezza* si rivela molto più che un semplice sentimento e uno stile educativo di affetto: essa è, più profondamente, carità che si esempla sull'amore di Cristo per i fanciulli; sulla carità paolina;³⁸ su S. Francesco di Sales, dalla tradizione venerato come il « dolcissimo santo » e il perfetto imitatore della dolcezza di Cristo.

La *religione* non viene ridotta a semplice mezzo educativo, ma è portata nell'ordine dei fini, come stile permanente di vita di una personalità adulta e libera.

Il *fine stesso dell'educazione* (il « buon cristiano » e « l'onesto cittadino ») diventa per i migliori proposta di essere « stoffa » per « fare un bell'abito da regalare al Signore ».³⁹ E a tutti è presentato e predicato l'ideale della santità.

L'*obbedienza* stessa diventa la risposta personale, che accomuna educatori e educandi, a collaborare al disegno divino di salvezza, nella coscienza di essere dentro una storia di redenzione e di essere oggetto di un appello, a cui si deve in ogni caso rigorosamente render conto.

³⁸ « La pratica di questo sistema è tutta appoggiata sopra le parole di S. Paolo che dice: *Charitas benigna est, patiens est; omnia suffert, omnia sperat, omnia sustinet.* » La carità è benigna e paziente » (Il sistema preventivo..., in D. Bosco, *Scritti*, 294).

³⁹ G. Bosco, *Vita del giovinetto Savio Domenico allievo dell'Oratorio di S. Francesco di Sales*, Torino, Paravia, 1859, p. 35.

Lo stesso *clima e spirito di famiglia* — tante volte conclamato come anima e struttura ambientale fascinosa del sistema educativo salesiano — pur legato a precise matrici culturali, pur frutto di una sapiente costruzione pedagogica, pur risultato di una faticosa e spesso estenuante comunione di vita educativa tra educandi e educatori (che nella tradizione salesiana ha portato a caratterizzare scherzosamente il salesiano, e l'assistente in particolare, come « animale da cortile »), trova il suo fondamento nella comune figliolanza divina e la sua esemplarità nella grande famiglia costituita dalla Chiesa e dall'umanità, che riconoscono Dio come Padre.

3.8. *Grandezza e debolezza di una tradizione*

Questa è l'impressione che molti allievi, divenuti adulti, hanno saputo esprimere adeguatamente; nel loro educatore hanno riconosciuto l'uomo di Dio, il Santo; nel suo amore paterno l'esemplata espressione dell'amore paterno di Dio; nel suo comportamento quotidiano, un modo concreto di vivere la comunione con Dio. E nella loro vicenda educativa giovanile hanno sperimentato e provato uno stile profondo di vita cristiana comunitaria; hanno avuto la sensazione di uno sviluppo pieno delle proprie capacità personali; si sono sentiti elevati ad una vita vissuta nella « libertà dei figli di Dio »: una libertà che difficilmente altrove si sperimentava in quei tempi.

A questa dimensione religiosa si univa in Don Bosco — ma anche in alcuni salesiani — una grande personalità psicologica e una ammirabile saggezza creativa.

Su queste due piste di grande spiritualità e di saggezza umana è sempre nato e si è istradato, nel corso della tradizione educativa salesiana, quel profondo affetto, riconoscenza, fiducia filiale, amicizia profonda, che viene spesso a legare in modo caratteristico allievi, ex-allievi e salesiani; meraviglia per chi non ha vissuto un tale tipo di esperienza di vita.

Certo non è da sottovalutare, al fine di una comprensione della autorevolezza di Don Bosco, il suo ruolo « carismatico », di « padre » di tutti, non solo dei giovani ma anche dei suoi collaboratori, scelti, formati, esemplati secondo i suoi precisi intendimenti, anche se sulla base delle loro diversificate attitudini personali.

Tuttavia sembra che si può affermare abbastanza tranquillamente che quando questo quadro referenziale viene a mancare anche il « sistema

preventivo » comincia a traballare. Invece del giovane capace di entrare efficacemente nella vita adulta, si fabbrica al massimo il potenziale funzionario o padre di famiglia onesto, abitudinario, ordinato, ma facilmente schematico, incapace di innovazione e di comprensione del cambiamento: ultimamente conservatore, o peggio reazionario, in qualsiasi situazione di vita venga a trovarsi: vita familiare, vita sociale, vita ecclesiale, vita politica, vita professionale, rapporto educativo e didattico, ecc.

L'autorevolezza dell'educatore, l'azione « preventiva » scade in forme meccaniche, educativamente insignificanti, se non addirittura in forme autoritarie, chiaramente repressive.

La ragionevolezza della disciplina diventa legalismo che mortifica le iniziative e gli spazi di libertà (quando non scatena reazioni emotive, che turbano più o meno duraturamente lo sviluppo personale del ragazzo o del giovane e che comunque provocano abbandoni e distanze, che si cercano di rimuovere o di dimenticare man mano che si diventa adulti o ci si allontana dall'ambiente educativo salesiano).

La famosa *lettera del 1884* da Roma ne è una precisa testimonianza, già vivente Don Bosco.

Non c'è da invocare molte documentazioni « scientifiche », per dover riconoscere che la storia del sistema preventivo, nel corso della vicenda della congregazione salesiana, ha collezionato anche questo tipo di guasti e di scadimenti concreti, accanto a brillanti risultati.

4. Indicazioni per la programmazione dell'azione educativa

4.1. *La diversa cultura della libertà*

A parte i guasti o i limiti concreti, e pur con tutti gli approfondimenti, l'impressione di una certa distanza, tra la tradizione educativa salesiana e le esigenze d'oggi, rimane. Come si è detto all'inizio, oggi la libertà non è solo il principio fondante, da salvare in ogni tipo di azione, ma è fine e metodo dell'azione personale e collettiva, educativa e sociale.

In questa linea ad esempio è difficile pensare Don Bosco alle prese con la richiesta di una piena esperienza di *libertà senza limiti*, assunta preventivamente con tutti i suoi eventuali costi: un fare esperienza fuori

di ogni custodia e senza guida; e che neppure è possibile mettere in rapporto con la figura del figliol prodigo del Vangelo, perché si tratta di una richiesta di libertà voluta come « via educativa », come « prova » di ciò che si vuol essere, non come sbandamento. E che, proprio perché tale, non solo richiede all'educatore misericordia o permissività o pazienza, ma piuttosto una suprema forza di sospensione di giudizio e un « lasciar fare un cammino » che si vuole intraprendere da soli o, in ogni caso, senza protezioni adulte.

Inoltre libertà e responsabilità sono esaltate non solo nella loro prospettiva etica (=libertà di coscienza e d'azione secondo valore) o religiosa (=il render conto a Dio) ma in primo luogo nella *solidarietà* e nel comune cammino all'interno della vicenda *storica umana*, intratemporale e intramondana; nelle loro dimensioni sociali e civili, riguardanti il proprio concreto mondo circostante.

Così pure il *pluralismo* delle visioni del mondo e della condotta pratica è oggi affermazione non solo sopportata o « negativamente » tollerata. Esso viene affermato — anche se non senza ambiguità — come legittimo, come un valore da promuovere, come un fine a cui improntare l'azione educativa.

Educare alla libertà equivarrebbe, in questa prospettiva, non solo ad educare *nel* pluralismo o *attraverso* il pluralismo, ma anche *al* pluralismo.

Quest'ultima affermazione va probabilmente intesa nel senso che la formazione deve portare al raggiungimento di una identità personale talmente solida, che la persona sia capace di vivere nella attuale situazione pluralistica, senza sentirsi persa o dilaniata ma che sappia invece convivere, confrontarsi e collaborare con gli altri al bene comune.

Ma, presso alcuni, una tale affermazione nasconde una visione relativistica e scetticggiante della realtà: e in questo senso educare al pluralismo equivale puramente ad educare allo spirito critico o al massimo all'apertura agli altri.

4.2. Libertà e programmazione

Per altro verso, l'idea stessa di programmazione e di progetto sembra di troppo in questo ambito educativo: non sarebbe mortificare la libertà, la creatività personale? Non sarebbe un soggiogare l'immediatezza e l'« ingenuità » della vita a favore di una razionalizzazione disumana dell'esistenza? O, in ogni caso, un sottostare ad una coibente

obbedienza, che non sarebbe « virtù », ma piuttosto strumento adultistico, oppure pezza di appoggio ideologica per la dominazione e l'alienazione?

E' questa in fondo l'anima personalistica della contestazione descolarizzatrice e spontaneistica che ha percorso il mondo educativo e pedagogico di questi ultimi anni. Gli effetti negativi da essa provocati hanno messo a tacere in fretta tali forme di contestazione e le loro espressioni pedagogiche.

Oggi viviamo forse una inversione di tendenza sotto il segno della programmazione tecnologica, di cui le teorie curriculari sono espressione didattica ed educativa.

Tuttavia non con questo sono scomparsi certi mali denunciati in precedenza: il burocraticismo, l'autoritarismo; e in più il formalismo, l'indottrinamento, la dispersione specialistica, il riduzionismo efficientistico e sociologicistico, ecc.

Più produttiva in sede didattico-scolastica, la programmazione educativa ha bisogno di essere assunta con molta cautela quando la si voglia applicare e realizzare in campi così delicati come l'educazione alla libertà responsabile.

D'altra parte le vivaci istanze del nostro tempo — così sensibile in fatto di libertà — ma insieme così esigente di fronte alla complessità della situazione — richiedono di superare i guasti dello spontaneismo, dell'improvvisazione, del particolarismo, del settorialismo.

« Progettare » l'educazione alla libertà può significare allora semplicemente — come scrive il Rettor Maggiore nella lettera sul « Sistema Preventivo » — « convocare allo studio e alla riflessione, fissare l'attenzione sul contesto sociale ed ecclesiale sul quale lavoriamo, cercare con creatività strade e soluzioni che rispondano alle situazioni che affrontiamo, unire la comunità in criteri comuni a cui tutti si ispirano e in cui tutti si riconoscono, assicurare l'integralità e liberarci dall'improvvisazione e dal settorialismo ». ⁴⁰

Mi sembra ovvio ricordare che a questo importante *momento della vita comunitaria* dovranno partecipare tutte le componenti della comu-

⁴⁰ E. VIGANÒ, *Il progetto educativo salesiano*, in « Atti del Consiglio Superiore della Società Salesiana », 1978, n. 290, p. 39.

nità educativa, in primo luogo i ragazzi e i giovani — « soggetti » della propria educazione —, seppure in forme differenziate a seconda dell'età, delle situazioni, dei settori e ambiti educativi.

4.3. Criteri previ

A questo scopo bisognerà da una parte rifarsi allo spirito di Don Bosco, rispettoso e attento alle capacità personali di ognuno,⁴¹ d'altra parte porsi con spirito creativo alla ricerca di stili nuovi in cui incarnare lo stesso « nucleo carismatico » del sistema preventivo. Il Rettor Maggiore ricorda che è necessario per questo:

— rifare il clima di quel coinvolgimento di amicizia e di salvezza che caratterizzò l'Oratorio di Valdocco soprattutto ai tempi di Don Bosco e di Domenico Savio;⁴²

— sentirsi « in consonanza al processo di personalizzazione proprio della nuova condizione giovanile »; « tenersi sulla lunghezza d'onda dei problemi che propongono »;⁴³

— riubicarsi concretamente tra i ragazzi e i giovani, rinnovando la tradizione di dialogo, di amicizia e di ascolto della voce proveniente dal mondo giovanile così come esso oggi è, in bene e in male, con le caratteristiche sue proprie, da studiarsi con passione e serietà, pur senza cadute riduzionistiche di prospettiva.⁴⁴

4.4. La libertà responsabile e le sue « vie »

Responsabilità è essere e sentirsi autore dei propri atti. E' capacità di presenza personale, razionale e libera, di rispondere, di render conto a sé e agli altri (e, in senso più largo, al mondo, alla storia, all'Altro che è Dio). E' farsi carico degli impegni che ci si assume e delle conseguenze di ciò che si fa o si mette in opera. In questo senso essa costituisce il grado più alto della libertà personale.

Su questo punto — che costituisce probabilmente l'*obiettivo finale* e *generale* dell'intera attività educativa — dovrà esserci, in sede di

⁴¹ Sul rispetto di D. Bosco per la crescita personale degli educandi si veda ad es. il cap. 3 della Vita di Magone Michele: [G. Bosco], *Cenno biografico sul giovinetto Magone Michele allievo dell'Oratorio di S. Francesco di Sales*, Torino, Paravia, 1869. O anche MB 5, 367-372; MB 13, 282-284.

⁴² E. VIGANÒ, *Il progetto educativo salesiano...*, p. 41.

⁴³ *Ibidem*, p. 20 *passim*.

⁴⁴ Cfr. *Ibidem*, pp. 21-24, *passim*.

programmazione, un chiaro e preciso consenso da parte di tutti, educatori ed educandi.

Questo obiettivo finale specifica già di per sé alcune « *vie* » da intraprendere in vista del conseguimento di una libertà adulta e responsabile:

a) Essa richiede infatti di « *collaborare con i giovani* per sviluppare ogni loro risorsa fino alla piena maturazione umana » (Cost. 18), attraverso « la ragione, la religione, l'amorevolezza », non attraverso l'imposizione e la coercizione meccanica ed esterna.

Saranno perciò da *privilegiare*, per quanto è possibile, le forme dell'*autoeducazione*, i momenti attivi nei quali l'educando o gli educandi prendono posizione di fronte a se stessi e al loro processo di sviluppo personale, operando in prima persona per la propria educazione.

Questa del resto è la richiesta specifica che viene da molti giovani d'oggi, per quanto si voglia interpretare come domanda indotta. Sarà caso mai da « educare », non certo da stroncare o mortificare.

In questo senso l'attività dell'educatore, soprattutto verso i più grandi, sarà soprattutto un « *accompagnare* » coraggiosamente il giovane nei suoi sforzi, nei suoi tentativi e nelle sue esperienze di ricerca ad essere libero.

b) Essa richiede pure che si segua il principio della *gradualità* e della *continuità educativa*, nel rispetto delle *forze personali* e del *momento evolutivo* che ognuno attraversa, interiormente e relazionalmente; in modo da non sovraccaricare il ragazzo o il giovane con pesi che neppure l'adulto riesce a portare.

E senza lasciarsi « ossessionare » dai risultati o dal futuro professionale del giovane (senza d'altra parte dimenticarlo!).

A questo proposito la tradizione salesiana di giovani educatori o animatori di gruppi di ragazzi più piccoli richiede una particolare vigilanza, per evitare conseguenze negative in termini di maturazione personale, dovute ad un sovraccarico di responsabilità o ad una totalizzazione di energie in tale impegno di animazione e collaborazione educativa.

c) Sarà bene, inoltre, lungo il percorso educativo, far assaporare la gioia che proviene, come frutto, dall'impegno preso: senza troppe dilazioni dei fini, come ci avverte la pedagogia contemporanea.

La *pedagogia dei premi*, caratteristica della tradizione salesiana, dovrà essere probabilmente aggiornata per evitare forme di selezione

discriminanti o psicologicamente primitive, ma non essere messa definitivamente da parte.

Magari attuandola secondo elezioni « democratiche », come si faceva nell'Oratorio.⁴⁵

E in ogni caso accompagnando la fatica personale con quell'*incoraggiamento* diretto e pronto, che gratifica e sprona al cammino ulteriore; anche esso tipico della « disciplina » educativa tradizionale salesiana, che lo privilegia, per evitare finché è possibile l'alternativa dei castighi.

4.5. *Gli obiettivi intermedi*

L'obiettivo finale sembra specificare pure quelli che si potrebbero indicare come gli *obiettivi intermedi*, che riguardano i presupposti necessari perché la libertà responsabile si dia e si attui.

In primo luogo sembra da porsi tra essi l'attenzione alla maturazione di una *identità personale e sociale soddisfacente*, condizione di possibilità per l'azione libera e responsabile e per la propria ubicazione nella vicenda storica comunitaria.

L'educazione diventa così graduale e continua *promozione* della autonomia personale; aiuto a superare la dipendenza o la dispersione anonima negli altri, nel gruppo o nella massa. Ma insieme diventa opera di coscientizzazione e di iniziazione al comune processo storico di crescita personale e sociale.

Una libertà responsabile suppone *anche* la capacità di saper guardare in faccia alla realtà circostante, umana, sociale, ambientale, storica. Una educazione alla libertà responsabile richiede cioè l'*apprendimento* degli aspetti o dei principi di *valore*, presenti nel vissuto della propria esperienza e che reclamano una presa di decisione e una risposta in ordine alla loro attuazione, costruzione, introduzione innovativa.

In terzo luogo educare alla libertà responsabile vorrà dire previamente *formare* a quegli *atteggiamenti* di rispetto, di apprezzamento, di impegno, di fedeltà, di apertura agli altri e ai valori presenti in loro e attorno a loro.

Seguendo l'esempio di Don Bosco, bisognerà pure *iniziare concretamente* alla responsabilità, mediante il *graduale inserimento* in strut-

⁴⁵ MB 8,19.

ture e istituzioni e mediante la *partecipazione* alle prese di decisione e alle attività delle istituzioni in cui ci si ritrova a vivere.

E forse anche bisognerà *guidare* nell'impegno sociale e nelle attività socio-politiche che alcuni intraprendono al di dentro delle organizzazioni professionali e di lavoro, nelle strutture di partecipazione della vita urbana, civile, partitica, ecc.

Infine, in un mondo pluralistico, fortemente influenzato dai mass-media e segnato profondamente dallo sviluppo della scienza e della tecnica, essere liberi suppone anche — e forse fondamentalmente — aver *senso* critico e possedere *competenze* specifiche e precise. Una attività educativa in tal senso darà particolare valore all'attività dei salesiani nel campo dell'insegnamento, della formazione professionale, dell'animazione socio-culturale.

4.6. *Contenuti, esperienze, figure e luoghi dell'educazione alla libertà*

Un lavoro di progettazione educativa comporta pure l'attenzione ai contenuti, ai luoghi, ai tempi, alle persone e alle esperienze concrete che si intendono porre in atto per conseguire gli obiettivi proposti e rispondere alle reali esigenze dell'ambiente e ai bisogni dei singoli e del gruppo nel suo insieme.

E' un lavoro che richiede particolare capacità di diagnosi e di aderenza alla realtà concreta; e una saggezza che probabilmente nessuna scienza può insegnare. Un tale lavoro risulta oggi particolarmente difficile, per le difficoltà concrete che una educazione alla libertà responsabile viene ad incontrare, quali ad es. la fragilità e la gracilità fisico-psichico-etica dei giovani del nostro tempo; il pluralismo caotico, se non l'anomia, dell'ambiente circostante; le condotte irresponsabili, individuali e collettive; il disorientamento educativo a riguardo, ecc.

In questo lavoro tuttavia mi pare che risultano particolarmente illuminanti alcuni aspetti del sistema preventivo di Don Bosco, soprattutto per quanto concerne: un chiaro quadro di valori; la figura dell'educatore e la presenza educativa; l'associazionismo giovanile come luogo di iniziazione alla libertà responsabile.

4.6.1. *La chiarezza del quadro di valori, che guida e misura l'intervento educativo e costruisce strutture adeguate di libertà*

E' indubbio che Don Bosco ha avuto una visione concreta e unitaria dell'educazione e dei fini educativi. Valori umani (« la civile, morale,

scientifica educazione») e valori cristiani (« la gloria di Dio e la salvezza delle anime») si univano in stretta sintesi e si realizzavano nella esistenza concreta, diventando programma di vita, progetto educativo, anima delle strutture e dell'attività educative.

Il suo « progetto-uomo » e il suo « progetto-persona », condensato in formule semplici, ma pedagogicamente dense ed efficaci, comprendono il buon cristiano e l'onesto cittadino, ma anche il santo; « l'allegria, studio, pietà »; le tre « S » da lui suggerite senza incertezze: « sanità, sapienza, santità ».

Egli fu sempre attentissimo ai valori delle realtà umane, ai problemi della scuola, del lavoro, del tempo libero, della stampa, della musica, delle innovazioni tecniche e scientifiche; preoccupato per i giovani per il loro inserimento nella società, nel mondo del lavoro e della professione; il tutto inserito in un superiore piano di salvezza.

Si potrà forse discutere della qualità del suo « umanesimo ». Dovrà con molta probabilità essere rivista la sua prospettiva soteriologica e ecclesiologica. Il posto della libertà in tale progetto di uomo e di persona è sicuramente da chiarire e meglio ubicare, dandole maggior densità e spazio.

Ma non si potrà misconoscere l'unità profonda di tale progetto. Non se ne potrà dimenticare la qualità di inserimento armonico al di dentro dei processi concreti di crescita personale, umana, sociale. Come pure difficilmente se ne potrà trascurare il chiaro senso di operatività, di *traducibilità* e espressività reale *in strutture*, in procedure comportamentali e comunitarie, in istituzioni, in forme pedagogiche e persino giuridiche, limpide e precise.

4.6.2. *La figura dell'educatore e la presenza educativa, suscitatrici di libertà*

In una società tradizionalistica come era quella di Don Bosco, a prevalente struttura rurale, artigianale o agricola, la figura dell'educatore si esemplava in modo indiscusso sulla figura paterna; e l'ambiente educativo si rapportava sul modello della famiglia patriarcale e gerarchizzata, sensibile ai valori della sottomissione e dell'obbedienza, più che a quelli della collaborazione, dello spirito di iniziativa, della partecipazione democratica, della creatività personale.

E tuttavia alcune caratteristiche di Don Bosco educatore sembrano particolarmente istruttive per chi vuole educare oggi alla libertà:

— le sue capacità *illuminative* nell'indicare direttive di vita rispondenti alle capacità e disposizioni personali di ognuno;

— la sua *guida autorevole e discreta* nelle difficoltà del contesto ambientale;

— la sua *solidarietà e vicinanza* nelle sofferenze interiori e nei momenti di crisi della crescita personale;

— la sua capacità di *scoprire « vocazioni »* libere e responsabili per la società civile e ecclesiastica;

— la sua *intraprendenza* per istituire e edificare *strutture* di sostegno e *luoghi* concreti di libertà.

Rivestono infine una particolare attualità non solo lo *stile* di presenza, di *convivenza e di familiarità* della « assistenza » salesiana, ma soprattutto il *carattere amicale*, che sempre Don Bosco ha cercato di far rivestire al suo rapporto educativo e a cui ha più volte invitato i suoi salesiani: per lo meno in dialettica vissuta con la componente di paternità.⁴⁶

4.6.3. *L'associazionismo giovanile come luogo di libertà*

L'ampiezza del fenomeno giovanile, la molteplicità dei suoi aspetti, la complessità delle sue forme, supera le possibilità e le competenze della famiglia e della scuola, anche a prescindere dalla loro attuale situazione di profonda crisi.

Oggi, più che in passato, si promuovono attività ricreative, sportive, ludiche; meno, attività di altro tipo, ad es. sociali, artistiche, religiose. Si tratta indubbiamente di spazi e momenti di libertà. Ma piuttosto scarsa sembra la prospettiva educativa vera e propria.

⁴⁶ Mi pare esemplare a riguardo il testo di MB 7, 503: « Fate conto che quanto io sono, sono tutto per voi; giorno e notte, mattino e sera, in qualunque momento. Io non ho altra mira che di procurare il vostro vantaggio morale, intellettuale, e fisico. Ma per riuscire in questo, ho bisogno del vostro aiuto: se voi me lo date, io vi assicuro che quello del Signore non ci mancherà ed allora tenete per certo che faremo grandi cose.

Io non voglio che mi consideriate tanto come vostro superiore, quanto come vostro amico. Perciò non abbiate nessun timore di me, nessuna paura ma invece molta confidenza, che è quello che io desidero, che vi domando, come mi aspetto da veri amici ».

O all'opposto ci si limita esclusivamente ad attività di impegno o di animazione, che spesso finiscono per stancare i giovani che vi si immettono. L'associazionismo giovanile, differenziato e articolato secondo interessi, potrebbe diventare l'ambiente educativo primario per l'educazione di una libertà responsabile. A patto, certo, che si espliciti la dimensione educativa; e che vi sia una particolare struttura, disciplina e esercizio dell'autorità interna, tale che eviti di riprodurre, nella dinamica di gruppo, forme autoritarie e burocratiche tipiche nel mondo adulto. Le associazioni d'altra parte devono rimanere — come diceva Don Bosco — « cose dei giovani »:⁴⁷ in un delicato equilibrio, tra collegamento con l'insieme delle istituzioni circostanti e spontaneismo, esposto ai rischi dell'inconcludenza e delle fughe unilaterali per la tangente.

Infine vorrei ricordare quello spazio di educazione alla libertà che consegue a alcune *attività di massa*, promosse e animate completamente o almeno con la collaborazione responsabile dei giovani, nel vivo rapporto con l'ambiente o, come oggi si dice, con il territorio.

Come ricorda P. Stella « tra il '55 e il '70 Don Bosco personalmente curò le passeggiate autunnali dei giovani nel Monferrato. Credè una particolare simbiosi tra la provincia e l'Oratorio »,⁴⁸ ma soprattutto — mi pare — offrì una occasione di espressione alla libertà dei suoi giovani, oggi più che mai significativa e attuale: in una cultura che nel « viaggio » e nello « stare insieme » tocca quel tratto antropologico, che si cerca di tradurre nella categoria della « compagnia » e della « convivialità », non solo sociale e culturale, ma religiosa e trascendente.

5. Conclusione

Qualsiasi progetto educativo — pur risultato di un faticoso e approfondito lavoro di programmazione — ha l'intrinseco carattere di « ipotesi pedagogica »; lascia cioè aperto lo spazio alle « novità » e ai problemi suscitati dall'intervento educativo vero e proprio e dalle sue caratteristiche « variabili d'attuazione ». Non tutto è programmabile.

⁴⁷ Lo scrive nei « Ricordi confidenziali ai direttori ». La citazione si può leggere in D. BOSCO, *Scritti*, 287.

⁴⁸ P. STELLA, *D. Bosco...*, vol. II, p. 465.

Questo sempre. Ma certamente in particolar modo in questo delicato settore dell'educazione, costituzionalmente attraversato dalla imprevedibilità e dalla creatività dell'azione personale libera e dalla forza della « vocazione » divina, nonostante tutte le pressioni e i condizionamenti.

D'altra parte è in questo ambito che si fa l'esperienza, intima e profonda, del « timore e tremore » di ogni attività educativa: sempre « tentativo »; sempre « rischio »; dal risultato mai dato per scontato; sempre per questo appello e impegno; bisognosa di solidarietà e di grazia, umana e divina; ma sempre affascinante, perché « compromessa », « ingaggiata » dentro quel mistero di grandezza che è la libertà personale e la sua crescita.

Una esperienza che il Salesiano sa di fare in prima persona, ma nella solidarietà di una comunità e nella continuità sostanziale di una tradizione educativa, che lo lega a Don Bosco, ai suoi confratelli salesiani, ai diversi collaboratori, insieme ai quali è incamminato verso il Regno.

BIBLIOGRAFIA

a) *Sul tema della libertà e dell'educazione alla libertà in generale*

- CORRADINI L. et al., *Quale educazione ai valori nella scuola d'oggi*, Brescia, La Scuola, 1978.
- FROMM E., *Avere o Essere?*, (trad. it.), Milano, Mondadori, 1977.
- GALLI N., *Educazione morale e crescita umana*, Brescia, La Scuola, 1978.
- GIAMMANCHERI E. - PERETTI M. (a cura di), *L'educazione morale*, Brescia, La Scuola, 1977.
- LADRIERE J., *I rischi della razionalità. La sfida della scienza e della tecnologia alle culture*, (trad. it.), Torino, SEI, 1978.
- LAENG M., *Educazione alla libertà*, Teramo, Lisciani & Giunti, 1980.
- MANCINI I. - RUGGIERI G., *Fede e cultura*, Torino, Marietti, 1978.
- MARCEL G., *Il mistero dell'essere*, (trad. it.), Torino, Borla, 1970.
- MENCARELLI M., *Creatività e valori educativi*, Brescia, La Scuola, 1977.
- NANNI C., *Quali valori?*, in « Note di Pastorale Giovanile » (1980) 7, pp. 28-37.
Il fascicolo è interamente dedicato al tema dell'educazione ai valori.
- PERETTI M., *Autorità e libertà nell'educazione contemporanea*, Brescia, La Scuola, 1975.
- RIGOBELLO A., *Il futuro della libertà*, Roma, Studium, 1978.
- SECCO L., *La dinamica umana della realtà educativa*, Brescia, La Scuola, 1976.
- TULLIO-ALTAN C., *I valori difficili*, Milano, Bompiani, 1974.

b) *Sul sistema preventivo*

- AA.VV., *Don Bosco educatore oggi*, Zürich, Pas-Verlag, 1963.
- BRAIDO P., *Il sistema preventivo di Don Bosco*, Zürich, Pas-Verlag, 1964², specialmente la parte II e il cap. 1 della parte III.
- CAVIGLIA A., *Il « Magone Michele ». Una classica esperienza educativa*, Torino, SEI, 1950.
- CIAN L., *Il « sistema preventivo » di Don Bosco e i lineamenti caratteristici del suo stile*, Torino-Leumann, LDC, 1978.
- DESRAMAUT F., *Saint Dominique Savio*, Le Puy-Lyon-Paris, Mappus, 1965³.
- RICALDONE P., *Don Bosco educatore*, 2 voll., Colle Don Bosco (Asti), LDC, 1951-1952, specialmente (v.I) parte II, capp. 3, 4; (v.II) parte III, capp. 5, 6, 7.
- Il sistema educativo di Don Bosco tra pedagogia antica e nuova*, Torino-Leumann, LDC, 1974.
- STELLA P., *Don Bosco nella storia della religiosità cattolica*, vol. II, Zürich, Pas-Verlag, 1969, specialmente i capp. 2, 3, 9, 10, 11, 14.

COMUNICAZIONE

di F. DESRAMAUT

Non è evidente per tutti che « la via compendiosa dei giovani alla salvezza e alla santità è, secondo Don Bosco, l'obbedienza », come si legge nella relazione. Le biografie dei giovani, scritte da Don Bosco, lasciano una impressione differente. Gli *Indici* di quelle di Domenico Savio e di Michele Magone non parlano di obbedienza.

In quella di Michele Magone si parla solamente di « fedeltà al dovere » (cap VII).

E l'inizio del cap. XI della *Vita di Domenico Savio* dice pressappoco il contrario:

« La prima cosa che gli venne consigliata per farsi santo, fu di adoprarsi per guadagnare anime a Dio; perciocché non avvi cosa più santa al mondo, che cooperare al bene delle anime... ».

La « via compendiosa alla santità » data come modello in quel libro ai giovani e ai salesiani è ben altra cosa che l'obbedienza. L'iniziativa vi ha la parte più bella.

Ciò è più importante di quanto si potrebbe pensare, perché Don Bosco non aveva che una spiritualità, quella che egli proponeva ai suoi religiosi, ai cooperatori e ai ragazzi.

La spiritualità invece che ci è presentata in questa proposizione è quella in uso nella società di tipo autoritario che circondava Don Bosco, più che la spiritualità (e la pedagogia) che egli viveva e che domandava di vivere.

COMUNICAZIONE

di F. RIU

Chiaramente l'educazione della libertà suppone la possibilità di opzioni, dato che l'esercizio della libertà è l'unica strada che porta ad una libertà matura.

Quando contrapponiamo, quindi, la scuola cattolica alla scuola pluralista, può sembrare che neghiamo alla scuola cattolica il pluralismo necessario affinché in essa possa essere educata la libertà. Non è così. La scuola cattolica, in effetti, non è la scuola « pluralista » che raccoglie nel suo seno, in modo volontario e sistematico, il pluralismo religioso, filosofico, politico, pedagogico, ecc., o che, per lo meno, non rifiuta né condiziona la presenza di qualsiasi idea, metodo o esperienza nella comunità educativa. Però la scuola cattolica, in virtù della coerenza che difende come esigenza educativa, deve mettere i suoi alunni in condizione di esercitare la loro libertà, cioè, di scegliere. Ciò suppone che questi alunni possano conoscere per poter scegliere e possano provare per poter rifiutare o accettare. Diversamente, la libertà non potrebbe essere oggetto di educazione.

Con ciò intendiamo dire che nella scuola cattolica — non « pluralista » — deve esservi un pluralismo adeguato all'età e al livello di maturazione degli alunni, un pluralismo graduale e progressivo, un pluralismo in funzione del compito che la scuola deve realizzare, cioè un pluralismo educativo.

Uno degli argomenti che utilizzano coloro che difendono la scuola internamente pluralista come il miglior modo di educare per la libertà è apparentemente decisivo. Dicono, in effetti, che la scuola non pluralista non può educare per la società pluralista. Non è necessario aggiungere che la scuola non pluralista, per loro, sarebbe la scuola monolitica, che adotta e impone idee, criteri, compresa la religione.

Ma non tutto è così semplice. Vi è, in realtà, un grande pluralismo nella nostra società, e la scuola deve aiutare gli alunni a prepararsi a vivere, secondo la propria identità, in questo pluralismo. Però se il pluralismo della società è reale, non è meno certo che la famiglia, dalla quale proviene l'alunno quando entra nella scuola primaria, non è pluralista. Questa è la realtà. Il mondo del bambino a 4-6 anni è la famiglia, come il mondo dell'adulto deve essere la società. La scuola accoglie il bimbo che proviene da una famiglia non pluralista e lo introduce nella società pluralista.

Una scuola cattolica, partendo da una visione dell'uomo, del mondo e della vita, deve aiutare l'alunno a conoscere ed accettare il pluralismo come una realtà sociale, a vivere in esso, ad operare scelte libere e coscienti, a convivere con coloro che pensano ed agiscono in modo diverso dal suo, ad arricchire e a manifestare la propria identità nel dialogo e nel contrasto con gli altri.

La coerenza della scuola cattolica non la porta, quindi, a negare il pluralismo nel suo seno come se questo fosse qualcosa di maligno che è necessario evitare. Al contrario. La sua stessa coerenza e i fini che persegue la portano a provocare gradualmente il pluralismo affinché questo, come tutto ciò che è nella scuola, sia uno strumento di educazione. Non si tratterà, chiaramente, di un qualsiasi pluralismo né in un qualsiasi momento. La scuola dovrà tener conto sia dell'origine familiare degli alunni sia della loro età, maturità e della realtà sociale nella quale si realizza la sua azione educativa. L'educazione per il pluralismo sarà uno dei tanti aspetti del suo progetto educativo. Imporre un ambiente pluralista all'alunno che non è preparato ad « accettarlo » potrebbe essere tanto dannoso quanto negargli il pluralismo che l'educazione della sua libertà esige. La coerenza educativa della scuola cattolica deve impedire entrambi gli eccessi.

EDUCAZIONE DELLA SESSUALITA' E DELL'AMORE

di Guido GATTI

1. Per una rilettura di Don Bosco

1.1. *La situazione attuale*

Le trasformazioni anche radicali che si sono venute operando in questi ultimi decenni nel costume e nella cultura sessuale e anche nelle metodologie educative al riguardo impongono all'educatore salesiano una non facile rilettura dell'eredità pedagogica di Don Bosco su questo settore così decisivo dell'educazione.

A un certo costume di rigore morale (impennato forse un po' unilateralmente sull'interdizione dei comportamenti esterni socialmente riprovati, piuttosto che sulla formazione di atteggiamenti interni moralmente positivi) che godeva del consenso e dell'appoggio indiscusso della società e della cultura, è succeduto un costume permissivo, che considera questo settore della vita come sottoposto unicamente alla giurisdizione della coscienza personale, quando non addirittura del tutto extraterritoriale rispetto alla morale.

Ad una cultura che vedeva il sesso unicamente in funzione della trasmissione della vita e all'interno della famiglia monogamica (considerata come cellula fondamentale della società e condizione decisiva della sua stabilità) è succeduta una cultura che vede nel sesso unicamente una possibilità espressiva, quando non addirittura un semplice bisogno fisiologico da esercitarsi in assoluta libertà.

Lo si ritiene una specie di energia invincibile, onnipresente nella psicologia umana, la cui repressione o anche solo sublimazione, se pure entro certi limiti imposta dalle esigenze della convivenza umana, sarebbe sempre qualcosa di negativo, o almeno di pericoloso, la causa più o meno occulta di tutte le nevrosi personali e collettive.

La sessualità è così ridotta a un *gioco*, quasi totalmente indipendente dalle finalità procreative e di coesione familiare, da condurre con la più ampia spontaneità possibile, riducendo i controlli e le inibizioni al minimo assolutamente imposto dalle esigenze di sopravvivenza della società umana, escludendo quindi da esso praticamente solo la giustificazione della violenza in senso stretto.

Così non sono più oggetto di riprovazione sociale né l'infedeltà coniugale, né il meretricio e neppure l'omosessualità e le altre forme di perversione sessuale.

Spesso il *sex appeal* è utilizzato come strumento di incentivazione dei consumi, quindi all'interno di una *cultura consumistica* che finisce per ridurre lo stesso sesso a un genere di consumo o a una comoda valvola di sfogo delle tensioni sociali.

L'industria pornografica rappresenta così la punta dell'iceberg di una più generale *degradazione e banalizzazione del sesso*.

La nuova situazione non contiene però soltanto elementi negativi, ma anche occasioni e *possibilità positive*. La riscoperta della *funzione espressiva* della sessualità ha portato con sé le premesse per una nuova valorizzazione delle funzioni comunicative, interpersonali e personalizzanti della sessualità, la sua destinazione a farsi linguaggio di un amore autentico.

Così il *nuovo costume educativo*, fondato su una *iniziazione precoce* al mistero della sessualità (purtroppo spesso nella sua esclusiva dimensione biologica), mentre può servire da innesco a una ulteriore banalizzazione del sesso, può essere anche piegato ad esercitare una funzione liberante e rasserenante.

Puntare su una *maggiore consapevolezza*, senza farne un idolo o una soluzione miracolistica di problemi che restano in fondo di natura morale, è utilizzare un'arma in più (oggi praticamente irrinunciabile) nel difficile compito educativo.

Questa è la situazione di fatto in cui deve operare il salesiano oggi, per educare i giovani a una gestione umana e cristiana della sessualità e all'amore.

1.2. Un tentativo di ricostruzione storica

1.2.1. Alla ricerca di indicazioni sempre attuali

Anche in questo campo, un discorso sulla pedagogia salesiana non può evitare di *cominciare da Don Bosco*.

E' legittimo pensare che in questo, ancora più che in altri campi, il pensiero e l'azione di Don Bosco portino il peso dei *condizionamenti storico-culturali* del tempo in cui è vissuto, e quindi anche di una religiosità dal carattere eccessivamente moralistico, di una teologia unilateralmente pessimista nei confronti della realtà sessuale, di una morale legalistica e cosista, di una psicologia prescientifica e approssimativa.

Ma Don Bosco ha troppo detto e fatto come educatore in questo campo perché tutto possa essere liquidato come un tributo ai pregiudizi del tempo; una massa così ingente di materiale educativo non può non portare l'impronta della sua personalità e del suo carisma, non può non rivelarci *alcuni elementi essenziali e specifici della sua pedagogia*, che rappresentano per noi, che ci richiamiamo a lui, un'eredità e un compito con cui siamo chiamati a misurarci.

1.2.2. Una pedagogia della lotta

Il primo di questi elementi è quello che chiamerei una *concezione « polemica »* dello sviluppo umano e cristiano del giovane e quindi anche dell'attività educativa.

Polemico va inteso qui nel suo significato etimologico riferito al termine « *pólemos* », guerra; e sta ad indicare *una concezione della crescita e dell'educazione intese come lotta* mortale contro le forze del male (e naturalmente del male morale e teologale, cioè del peccato) che, interferendo fin dall'inizio nel processo educativo, ne minaccia alla radice le possibilità di esito positivo e determina il rischio reale di uno scacco, che rappresenterebbe lo scacco di una vita e una premessa di perdizione eterna.

Il problema della castità giovanile, e quindi di una autentica educazione e sviluppo psicosessuale e dell'amore, è per Don Bosco un campo privilegiato di questa lotta.

Di lotte e di guerre sono popolati un po' tutti i suoi sogni. Commentando il sogno del gattone cornuto che strappa i fiori della virtù dalle mani dei giovani Don Bosco diceva:

« Il giglio, miei cari figlioli, è la bella virtù della modestia alla quale il diavolo *muove sempre guerra*. Guai a quei giovani che tengono il fiore in basso. Il demonio lo porta via, lo fa cadere. Coloro che lo tengono in basso sono quelli che accarezzano il loro corpo mangiando disordinatamente e fuori di tempo; sono coloro che fuggono lo studio e si danno all'ozio; sono coloro ai quali

piacciono certi discorsi, che leggono certi libri, che sfuggono la mortificazione.

Per carità *combattetete questo nemico*, altrimenti egli diventerà vostro padrone.

Queste *vittorie* sono difficili; ma l'eterna sapienza ci ha dato il mezzo per conseguirle: hoc genus dæmoniorum non eicitur nisi per orationem et ieiunium.

Alzate il vostro braccio, sollevate in alto il vostro fiore e sarete sicuri. La modestia è una virtù celeste e chi vuol conservarla bisogna che si innalzi verso il cielo » (MB 8, 34).

In queste parole, che il biografo mette in bocca a Don Bosco e che riflettono certamente la sostanza del suo pensiero c'è tutta la sua pedagogia sessuale, anzi una dimensione essenziale di tutta la sua pedagogia.

Scopo dell'educazione, e quindi dello sviluppo umano che essa deve favorire, non è principalmente l'adattamento a un ambiente sociale, l'integrazione in una cultura, l'acquisizione di abilità intellettuali o pratiche, di sensibilità estetiche, il sopimento dei conflitti intrapsichici o un felice equilibrio psicologico, ma la vittoria sulla minaccia del male morale e *l'acquisizione della virtù*.

1.2.3. *Il protagonismo dell'educando*

Questa concezione comporta delle conseguenze importanti sul piano della prassi educativa: ad es. quella, in un certo senso molto moderna, del protagonismo del ragazzo nel processo educativo.

L'educazione è rivolta a una libertà, ancora nascente, se si vuole, ma capace di una collaborazione o di un veto assolutamente decisivi e in un certo senso irriducibili.

L'educazione non ha *nulla di meccanicistico*, non si fonda su processi deterministici, non può contare su espedienti o tecniche infallibili. « *E' cosa del cuore* e del cuore è padrone solo Dio ».

Certo anche l'educatore partecipa a questa lotta (e Don Bosco vi si è impegnato allo spasimo). Ma il suo contributo resta *un affiancamento dall'esterno*: è l'apporto di truppe ausiliarie. La sua assenza può avere risultati drammatici; il giovane proprio perché immaturo è impotente di fronte al male. Ma l'esito finale positivo è assicurato solo dalla piena e leale partecipazione di una libertà che, in ultima istanza, nulla può manipolare o violentare.

Solo Dio può trovare le strade segrete di questa libertà, vincerne le resistenze senza farle violenza: è *il mistero della grazia*.

Per questo Don Bosco agisce in collaborazione con Dio, contando sull'aiuto efficace della grazia: di qui l'insistenza sulla dimensione teologica di questa lotta, sull'importanza dei sacramenti, della preghiera, della devozione a Maria.

1.3. I pregiudizi del suo tempo

1.3.1. Una religiosità dai contenuti moralistici

Ho detto che dietro questa concezione ci stanno, insieme con intuizioni originali e dati perenni della visione cristiana dell'uomo, anche le convinzioni e i pregiudizi del suo tempo.

Un recupero intelligente di ciò che è ancora attuale nella pedagogia sessuale di Don Bosco esige che essi siano consapevolmente tenuti presenti come elementi da cui il sistema educativo di Don Bosco deve essere il più possibile *sceverato*. Indichiamo qui alcuni di questi condizionamenti culturali che ci sembrano più significativi per il nostro argomento, calcando magari un po' i toni, per esigenze di chiarezza ed efficacia espositiva.

Il primo elemento è la venatura moralistica di tutta la religiosità dell'ottocento. La religione sembra ridotta a *un sistema di incentivi e di deterrenti morali*.

La salvezza (vista soprattutto come un fatto spirituale e personale: *la salvezza della propria anima*) è l'elemento centrale del discorso religioso, è l'interesse primo della pastorale (e quindi per Don Bosco anche della pedagogia). Ma essa è presentata soprattutto come il frutto delle buone opere (sia pure compiute con l'aiuto strumentale della grazia): la stessa storia della salvezza sembra ridursi ad una collezione di buoni esempi, che per essere adeguatamente utilizzati dalla pastorale hanno bisogno dell'aggiunta di una « morale » finale.

Dio è visto soprattutto come legislatore e giudice. La stessa redenzione è pensata in termini giuridici come espiazione di una pena. *La preoccupazione parentetica* domina tutto il discorso religioso. La scalata al cielo della virtù è al centro della panoramica: la grazia è un aiuto, i sacramenti dei mezzi, il paradiso un premio.

1.3.2. Una concezione della castità dai contenuti quasi esclusivamente negativi

Soprattutto la castità pre- ed extraconiugale è vista principalmente nel suo aspetto di rinuncia, di dominio di sé, oggi diremmo di « re-

pressione ». Don Bosco aveva fatto da giovane prete il proposito di parlare di questo argomento solo in termini positivi. Ma la teologia del suo « milieu » culturale gli rendeva il compito arduo per non dire impossibile: non gli forniva contenuti di valore adeguati. Le contropartite positive delle rinunce e della repressione quali erano?

Quando Don Bosco parla della « *bella virtù* » in fondo può dire soltanto che è... bella.

La diffidenza della teologia del suo tempo gli impediva di presentarla come educazione all'amore e di illuminare con questo il peso assiologico dei *Sì* che i *No* della rinuncia e del dominio di sé preparano e rendono possibile. La *ricchezza dei simboli* (il giglio, le vesti candide...) tradisce *la difficoltà* di un discorso più contenutistico.

La stessa terminologia usata (innocenza, moralità, costumi) pur se volutamente generica, indica il carattere in fondo evasivo di questo discorso; carattere che peraltro non è specifico di Don Bosco, ma tipico della catechesi e della pubblicistica parentetica cattolica di quel tempo.

Ma lo stesso vale anche per il discorso sul negativo morale corrispondente, cioè sul peccato o, se vogliamo, sulle debolezze sessuali. Anche di esse si parla in termini simbolici: la *teratologia surrealistica* dei sogni, popolati di mostri fantastici, corrisponde all'impossibilità di parlare delle debolezze sessuali in termini più espliciti di egoismo, di strumentalizzazione dell'altro, di fissazione a livelli di infantilismo e di immaturità umana. *Lo specifico delle virtù e del vizio è sostituito dal generico di provenienza teologale*. La bella virtù è descritta con i termini (anche qui simbolici o magari un po' giuridici) con cui la teologia del suo tempo descrive l'anima in grazia e l'impurità con i caratteri ugualmente generici dell'anima in peccato.

1.3.3. *La mancanza di una prospettiva psicologica*

Ma questo tradisce un secondo pregiudizio, mutuato dalla morale e dalla psicologia del suo tempo. E' quello che potremmo chiamare *assenza di prospettiva*, di rilievo, di una specie di terza dimensione nella visione del processo di sviluppo morale.

Per questa visione esistono *soltanto due possibilità*, due modi contrapposti di essere di fronte alle esigenze della morale. Quella di *chi non ha ancora raggiunto l'uso di ragione*, e che non possiede quindi libertà morale e quindi non può essere considerato responsabile delle sue azioni.

E quella di *chi tale uso ha raggiunto* e che quindi, qualsiasi possa essere la sua età, è già da considerarsi moralmente un adulto, quindi pienamente libero e responsabile.

Di più, non sono adeguatamente percepite le caratteristiche *compulsive e condizionanti* di certi dinamismi sessuali e quindi la diminuzione di libertà e di responsabilità, che deve frequentemente presumersi in determinati comportamenti sessuali degli immaturi e dei disturbati psichici, per i quali oltretutto viene meno la forza inibitiva e saziatrice dell'amore.

Allora *ogni caduta è considerata una colpa* e una colpa grave, data l'assenza di parvità di materia insegnata dalla tradizione in questo campo.

La eventuale diminuzione di responsabilità non può essere presunta a meno che non si possa provare in maniera certa la mancanza di avvertenza o di libero consenso.

1.4. La realizzazione pratica

1.4.1. Un ambiente sereno ed educativo

Con tutto ciò l'oratorio resta un ambiente respirabile e sereno. Né questa concezione conflittuale del processo educativo, né l'impostazione prevalentemente moralistica della religiosità, che Don Bosco attinse dal suo milieu culturale, né i limiti della sua teologia e della sua conoscenza psicologica portano alla creazione di un ambiente educativo saturo di angoscia o di angustia spirituale.

L'oratorio non assomiglierà mai a una piccola Port Royal: invece dell'ossessione vi dominano *la più schietta allegria*, la serenità di una famiglia felice e il fervore operoso di un cantiere.

Come mai?

Le cause sono molte ed è opportuno individuarle, perché alcune di esse rappresentano aspetti dell'eredità di Don Bosco, ancora di grande attualità, imprescindibilmente legati all'essenza del suo sistema educativo.

1.4.2. La personalità di Don Bosco

C'era innanzitutto l'influsso soverchiante della personalità di Don Bosco, *equilibrata* e piena di *ragionevolezza* e buon senso. In Don Bosco non c'era nulla del rigore e della coerenza quasi paranoica del dottrinario puro.

Al di là del carattere spesso, almeno formalmente, assoluto delle sue massime, il suo *comportamento era molto flessibile*. Don Bosco si lasciava guidare molto dalle circostanze, cioè dalle situazioni personali, lette con il discernimento dovuto a un felice intuito naturale, all'esperienza di un lungo lavoro educativo, svolto sempre in prima persona, ad un grande senso di partecipazione affettiva e anche a particolari carismi dello Spirito. Forse abbiamo tenuto troppo poco conto di questa flessibilità pratica nella interpretazione delle parole di Don Bosco.

1.4.3. *Lo spirito di famiglia*

C'era poi il clima di famiglia che si respirava dappertutto. Ognuno si sapeva accettato, si sentiva amato come un figlio da Don Bosco, godeva della più grande *sicurezza affettiva*, tanto più apprezzata quanto più sopravvenuta a dolorose privazioni, in ragazzi che avevano provato la orfananza e l'abbandono. Pensiamo, per fare un esempio, a Buzzetti Giuseppe: venuto a dieci anni dalla Lombardia a Torino per fare il garzone muratore: doveva avere una fame immensa di affetto paterno. Così Gastini Carlo e tanti altri. E Don Bosco saziava questa fame con la casta naturalezza del suo affetto paterno, lontano da ogni morbosità e da ogni tentazione di plagio, proprio come lo è quello di un padre.

Logico quindi che egli godesse della più illimitata *confidenza filiale* di moltissimi dei suoi giovani. E ne usava sobriamente, soprattutto nel dialogo penitenziale, per una guida educativa e spirituale ispirata alla essenzialità, alla misura, alla adattabilità, alla ragionevolezza.

Lungi dal favorire sensi patologici di colpa, la confessione e tutto l'ambito del clima di pietà che regnava all'oratorio svolgevano una *funzione chiarificatrice e rassicurante*, anche se tutt'altro che deresponsabilizzante.

C'era poi l'efficacia equilibratrice di una notevole *apertura verso l'esterno*, verso il mondo, cioè verso ambienti di vita più naturali e meno artificiosi di quelli di un internato. L'oratorio non assomigliò mai a un monastero. Anche nell'ospizio regnò a lungo una libertà, un andirivieni (molti dei ragazzi andavano a scuola o al lavoro fuori), un contatto continuo con l'esterno, che divenne più tardi impensabile nel nostro internato classico.

1.4.4. *Una strategia di aggiramento*

Ma c'era anche, alla base di questa serenità, una scelta precisa di strategia educativa: quella che portava a preferire l'aggiramento indiretto alla lotta frontale.

I giovani erano impegnati a combattere per il buon esito della loro crescita nella virtù, ma in modo che il loro interesse non risultasse polarizzato dagli inevitabili problemi che alla loro età il settore della morale sessuale comporta. L'oratorio era una palestra di studio serio, di lavori, di giochi: « Mi sembrava — scriverà nella famosa lettera da Roma — di essere nel vecchio oratorio durante l'ora della ricreazione: mi si offriva un quadro pieno di vita, di movimento, di gioia... ».

L'interesse dei giovani era mobilitato dalle attività più diverse, assorbenti, costruttive. La musica, il teatrino, il crescere stesso della opera di Don Bosco, constatabile quasi come un miracolo quotidiano, che si svolgeva sotto i loro occhi, li coinvolgeva tutti e dava loro la impressione di essere i protagonisti privilegiati di una grande avventura e di un momento importante della storia.

Questa era l'educazione sessuale di Don Bosco nella sua attuazione pratica. Rispetto a questa sostanza, contrapporre, ipostatizzandolo, un metodo del silenzio a un metodo della illuminazione è toccare solo un aspetto secondario del problema e perdere di vista l'essenziale.

Del resto i frutti di questa educazione furono Domenico Savio, Besucco Francesco, Michele Magone e una intera generazione di salesiani dalla personalità virile e robusta che portarono la congregazione in tutto il mondo e legioni di buoni cristiani, di buoni cittadini e di buoni padri di famiglia che ritennero fermamente di dover proprio a Don Bosco tutta la loro riuscita umana e cristiana.

1.5. Attualizzazione della memoria salesiana

La Congregazione, attraverso le prese di posizione dei suoi organi ufficiali, ha recepito in questi ultimi anni i dati più affidabili delle recenti scienze dell'uomo; ha seguito lo sviluppo della teologia morale, soprattutto accogliendo la nuova impostazione della morale sessuale fondata sul riconoscimento del valore della sessualità come linguaggio dell'amore che il Concilio ha proposto alla Chiesa nella *Gaudium et spes*; a questa luce ha riletto *l'insegnamento e la prassi viva di Don Bosco* con una ermeneutica attualizzante che ha permesso di sceverare le intuizioni pedagogiche essenziali di Don Bosco dai condizionamenti e dalle precomprensioni contingenti di una cultura superata.

Un documento autorevole di questa evoluzione è contenuto negli *atti del Capitolo generale speciale*. Esso riconosce la necessità e la funzione liberatrice di una illuminazione saggia sul senso delle energie

sessuali e sulla necessità e il valore del dominio di sé, il bisogno di aiutare il ragazzo ad aprirsi agli altri con la donazione di sé, sia attraverso la formazione di una famiglia sia servendo più da vicino il Signore (n. 354).

Riconosce il valore costruttivo, a certe condizioni, di determinate forme di *mixité*, opportunamente sorrette dall'intervento educativo del salesiano (355), il bisogno di un più intenso raccordo con l'azione educativa della famiglia (356). Esso afferma *l'esigenza della lotta gioiosa e illuminata* ma insieme il *carattere positivo della purezza* intesa « come vera liberazione da ogni egoismo, pienezza dell'amore e slancio apostolico » (372).

2. Significato e obiettivi dell'educazione sessuale

2.1. Utilizzare l'apporto delle scienze dell'uomo

Ogni morale si fonda su un'antropologia così come, d'altra parte, ogni antropologia sfocia ultimamente in una morale.

L'uomo infatti non è pienamente definibile che in base a una vocazione e a un progetto che assume il dato di fatto, la realtà di base conoscibile attraverso le scienze dell'uomo, ma insieme lo trascende. Ciò che costituisce l'uomo nel suo vero essere specifico è insieme una possibilità reale e un « *dover essere* ».

Così ogni educazione, nella misura in cui si propone la costruzione dell'uomo compiuto, è in qualche modo educazione morale, cioè appello a una libertà, appesantita da condizionamenti negativi, ma ancora capace, in quanto sorretta dalla grazia, di impegnarsi nella attuazione di quei valori che costituiscono la persona nel suo vero essere e che sono appunto valori morali.

Nella definizione dei valori morali, in qualsiasi campo della vita umana e quindi anche in quello della sessualità, anche se l'ultima parola non può essere lasciata a una psicologia o a una sociologia puramente descrittive, la conoscenza dei dinamismi normali e patologici dello sviluppo psicosessuale costituisce *un aiuto indispensabile* allo stesso progetto morale, in quanto permette di cogliere nel dato di fatto *indizi e preorientamenti* della vocazione morale ed elementi di strategia educativa, non altrettanto facilmente evidenziabili per altra via.

2.2. Dalla pregenitalità alla genitalità

I diversi settori o dimensioni dell'educazione morale si commisurano infatti alle diverse dimensioni dello sviluppo umano che esse vogliono orientare e promuovere e ne devono rispettare le *tendenze profonde e i ritmi di crescita*.

L'educazione sessuale (soprattutto nella sua dimensione etica) si misura quindi sui dinamismi evolutivi della sessualità e sulle finalità e i valori propri di una sessualità adulta e riuscita. Su questi dinamismi le scienze dell'uomo ci possono dire molto. Esse non possono quindi essere ignorate né possono essere trascurati i loro dati, soprattutto nella misura in cui ci offrono indizi e preorientamenti della vocazione morale dell'uomo in campo sessuale e delle strategie educative capaci di facilitarne la realizzazione.

E' quindi proprio da questi indizi, presenti nel normale processo di evoluzione psicosessuale, che vogliamo partire per la ricerca dei significati e degli obiettivi morali dello sviluppo sessuale. L'evoluzione della sessualità dalle sue prime apparizioni ed esperienze di natura infantile (qualunque sia l'età in cui si presentano) alle sue condizioni (purtroppo non sempre raggiunte) adulte e pienamente umane è spesso descritta, sulla scia di Freud, come *passaggio dalla pregenitalità alla genitalità*. E' uno schema discutibile ma utile e non privo di una sua profonda intuizione di verità.

La sessualità pregenitale è la sessualità nella sua forma infantile, polimorfa e anarchica, asservita esclusivamente al *principio del piacere*; essa ignora ogni organica subordinazione delle sue « fasi » parziali a una *teleologia d'insieme*. Rifiutando il *principio della realtà*, si fonda su una visione confusiva delle cose, su una allucinazione di onnipotenza che la porta a prescindere dalla sua ordinazione all'incontro interpersonale. Il termine del desiderio sessuale non è riconosciuto come persona ma considerato come *oggetto di consumo (principio di appropriazione)*. Essa è quindi fondamentalmente *entropica* e necrofila (ubbidisce inconsciamente a un *istinto di morte*).

La sessualità adulta o genitale presuppone uno sviluppo adeguato della *cognitività* ed è fondato sulla leale accettazione della propria dipendenza e complementarietà e del carattere personale, e quindi finalistico e non strumentale dell'altro (*principio di realtà*).

Essa presuppone una organica subordinazione delle pulsioni o « fasi » parziali alla fase genitale, cioè al carattere insieme *comunicativo* (unitivo) e *creativo* (procreativo) dell'incontro completo tra i due sessi.

Per questo essa ha un carattere *neghentropico*, è al servizio della vita (*istinto di vita*) e dello sviluppo personale, conduce alla pienezza dell'essere umano.

Il passaggio dalla sessualità pregenitale alla sessualità genitale non è qualcosa di puramente spontaneo, naturale: è un fatto della cultura e quindi della libertà.

E' il risultato di una educazione che propone e fa accettare sempre più liberamente delle « repressioni » cioè delle rinunce alla gratificazione di quegli impulsi che costituiscono la sessualità pregenitale nel suo carattere anarchico, non-teleologico, narcisistico, infantile.

Solo attraverso questo processo di rinuncia e di selezione, di organizzazione finalistica e di convergenze, di accettazione della realtà e di apertura all'altro, la sessualità diventa un *fattore di crescita personale e sociale* e viene integrata come elemento positivo nello sviluppo di una personalità armonica e matura.

Questa descrizione, necessariamente semplificatrice e dialettica, stabilisce dentro il fatto sessuale una oggettiva polarità *negativo-positivo*, distruttivo-costruttivo, infraumano-umano, che orienta verso un itinerario di crescita e conferma intuizioni preziose affermate su un altro piano dalla morale cristiana. L'educazione sessuale non persegue peraltro una maturazione puramente psicologica e moralmente neutrale. Pur includendola e assumendone i dinamismi essa tende alla realizzazione di valori umani nel senso pieno del termine e quindi morali.

2.3. *L'amore come significato morale della sessualità*

Si pone quindi esplicitamente il problema di quali siano questi valori, quale sia il significato morale e quindi specificamente umano della sessualità, che si porrà perciò come mèta e obiettivo di ogni processo educativo in questo campo.

La sapienza morale di tutti i popoli e di tutte le religioni e filosofie morali del passato, e quindi anche di quella cattolica, è stata portata a vedere nella sessualità, come valore che fondava tutte le valutazioni morali e quindi tutto l'impegno morale e il processo educativo, *la finalità procreativa*, per cui l'uomo è inserito nel mistero della fecondità di Dio e reso partecipe del suo potere creatore e datore di vita. La realtà personale dell'amore, pure intrinseca al fatto sessuale in quanto umano,

era più facilmente messa in secondo piano. Non venivano adeguatamente percepiti i legami che univano questa realtà essenzialmente spirituale e quella corporea, istintuale o al massimo emotivo-affettiva della sessualità.

La particolare attenzione che la cultura occidentale dall'illuminismo in poi ha rivolto al *soggetto*, al carattere essenzialmente personale e relazionale della realtà umana, ha portato a mettere sempre più a fuoco *la realtà dell'amore*, in tutto il suo spessore corporeo e spirituale, come *significato specificamente umano* e *valore morale fondamentale* della realtà sessuale.

Questa visione è stata recepita solo gradualmente e solo da poco nella morale cattolica, anche se ha già al suo attivo la solenne conferma di documenti come la *Gaudium et spes* e la *Humanae vitae*.

Non si tratta naturalmente di escludere o di minimizzare la finalità procreativa come fonte di esigenze morali; si tratta piuttosto di coglierla nel suo vero contesto, quello appunto dell'amore che la rende specificamente umana. La sessualità ha quindi nell'uomo una essenziale destinazione alla comunicazione, allo scambio, all'incontro interpersonale. Diventa pienamente umana e veramente umanizzante, nella misura in cui si costituisce come linguaggio dell'amore e di un amore vero.

Tutte le esigenze morali ad essa connesse si riducono in fondo alle *esigenze interne dell'amore*, si fondano sulle note che costituiscono questo amore nella sua autenticità personale-totale.

Educare la sessualità è quindi in ultima istanza *educare l'amore*. Ogni impegno di morale sessuale viene così ricondotto all'impegno di educare in se stessi un amore autentico, di sviluppare una autentica capacità di amare, e di attuarla nella vita.

Tale impegno dura tutta la vita; comincia molto prima della vita coniugale, ma resta anche nel suo contesto, come stimolo dinamico e principio inesauribilmente perfettivo e rinnovativo.

La castità cristiana è amore: ciò è vero nella misura in cui si percepisce e afferma con chiarezza il carattere dinamico e aperto di questo amore. La castità cristiana è un amore che si realizza, che cresce e si rinnova, che garantisce la sua autenticità, in un processo autoeducativo che non ha limiti. La castità cristiana si identifica con l'educazione dell'amore. E' un caso (assai più evidente di altri) in cui si rivela la dimensione educativa (o meglio autoeducativa) dell'impegno morale in genere; a cui corrisponde la dimensione ultimamente etica propria di ogni vero processo educativo.

2.4. *Con Don Bosco contro ogni mitologia dello spontaneismo*

Qui possiamo valorizzare un aspetto importante dell'eredità pedagogica di Don Bosco: si tratta di opporsi con assoluta chiarezza e decisione alla mitologia dello spontaneismo dominante oggi nella nostra cultura.

Oggi si pretende spesso che lo sviluppo dell'amore sia affidato unicamente alle forze spontanee della natura e si teme ogni intervento educativo (ma anche autoeducativo) come una violazione o una contaminazione delle « *buone forze della natura* ». Ogni preoccupazione educativa è ridotta a quella, puramente negativa, di *non interferire*. Sarebbe moralmente buono tutto ciò che è spontaneo, autentico, naturale; negativo ogni intervento dirottatore, ogni forma di repressione, ogni forma di inautenticità, ogni violazione della spontaneità. Contro ogni forma di mitologia spontaneista dobbiamo riaffermare la necessità di una educazione della sessualità in funzione dell'amore.

Gli istinti e i sentimenti spontanei con cui la sessualità si affaccia alla vita dell'uomo, per quanto orientati verso l'amore, non sono ancora l'amore, almeno l'amore vero, quello realmente umano e capace di sostenere quella comunione di vita che esso esige, e le responsabilità generative cui è aperto. Questi istinti e questi sentimenti sono altamente ambigui, nel senso che sono in potenza l'amore più nobilitante, così come la passione più degradante e più egoistica; non hanno ancora un volto definito; sono alla ricerca di una fisionomia che sarà di fatto diversissima da caso a caso.

L'evoluzione della sessualità *non ha quindi un esito positivo previamente assicurato*. C'è la possibilità di un successo estremamente costruttivo per la persona e la possibilità di uno scacco che è scacco dell'uomo in quanto tale. Questa costruzione si realizza nella libertà.

Essa inizia quando la libertà è ancora in germe, e per questo ha bisogno dell'appoggio e dell'innesco dell'educazione, la quale ha appunto come scopo quello di risvegliare la libertà, di liberarla dai suoi condizionamenti negativi, di chiamarla al compito della autorealizzazione di sé nell'apertura ai valori, e prima di tutto a quello dell'amore.

L'uomo porterà con sé per tutta la vita le riserve di libertà o di schiavitù, i condizionamenti positivi o negativi di questa educazione: è l'*eredità educativa*, assai più decisiva per l'essere umano di quella genetica. L'ambiente in cui vive il ragazzo ha sempre un suo influsso educativo anche per quello che riguarda lo sviluppo sessuale e la crescita

dell'amore. Ma purtroppo, affidato al caso, come troppe volte esso è, privo di una consapevole strategia e di una volontà esplicita di influire costruttivamente, finisce per trasmettere, e così perpetuare, gli aspetti più deteriori del modo con cui esso vive la sessualità e con cui attua, o meglio tradisce, le esigenze dell'amore vero. Di qui la *necessità di una pedagogia sessuale* che programmi questo influsso e lo metta consapevolmente al servizio della libertà dell'educando e della sua maturazione nella capacità di amare in modo autentico.

Affermare con Don Bosco il carattere ultimamente morale dell'educazione sessuale è demistificare insieme con l'ideologia dello spontaneismo quella di una *concezione puramente ludica* della sessualità e l'inclusione più o meno razionalizzata dell'esercizio della sessualità nell'*ideologia del consumismo*. Il gioco, anche inteso nel significato migliore della parola, cui spesso si richiama l'antropologia oggi, resta sempre un tipo di azione totalmente chiusa in se stessa, non ha altri significati che quelli di una creatività che non ha leggi, e altri obiettivi che quelli che esso stesso arbitrariamente si pone; una forma di agire che non ha quindi bisogno di fare attenzione alle sue conseguenze perché non ha veramente conseguenze.

L'attività sessuale non appartiene a questo genere di creatività non responsabile: essa può dare la vita a nuove persone umane e quindi fare dell'uomo un collaboratore della creazione. Essa ha inoltre sempre in sé una pretesa oggettiva di interpersonalità: è sempre rapporto con l'altro, apertura o strumentalizzazione, amore o egoismo; è sempre costruttiva o distruttiva dell'uomo.

Tanto meno la sessualità può essere considerata un genere di consumo: non può essere « consumata » senza mettere in gioco le sorgenti della vita e il senso dell'esistenza umana. Consumarla è distruggere una parte di se stessi, una possibilità originale ma esigente di autorealizzazione.

3. Strategia di una autentica educazione sessuale

3.1. Il protagonismo dell'educando

In quanto compito e responsabilità morale, la crescita nell'amore resta in ultima istanza il *frutto delle scelte libere del soggetto*. La vita di un uomo, la sua riuscita come uomo, il significato della sua vita sono

legati quindi a queste scelte, ne sono lo sviluppo e il risultato. Compito di una autentica educazione è in ultima analisi quello di rendere possibili e favorire (ma senza manipolazioni che non avrebbero senso né efficacia: il bene morale o è liberamente voluto o non è tale) scelte di questo tipo, anzi un orientamento globale di fondo costruttivo della persona e moralmente positivo.

Ogni altro compito educativo ha funzione di mezzo, rappresenta la costituzione di una premessa e di un *condizionamento positivo* per la libertà del soggetto, che resta protagonista del dramma della vita morale.

Sia esso orientato, come finalità immediata, alla sdrammatizzazione di conflitti, o alla chiarificazione di complessi morbosi di colpa, oppure alla prevenzione e preservazione da suggestioni e traumi esperienziali troppo forti per la nascente libertà del ragazzo, oppure ancora al ricupero più o meno totale di soggetti già segnati da esperienze o abitudini negative, il suo ultimo scopo e insieme la sua strategia di fondo consiste nella *mobilizzazione e nel rafforzamento della libertà* del soggetto per aiutarlo a vincere questa battaglia decisiva di carattere morale e tale quindi che nessuno può combattere per lui. Il protagonismo dell'educando in educazione è legato a questo carattere ultimamente morale dello sviluppo umano e dell'educazione stessa, che ha il compito di favorirlo e di renderlo possibile.

3.2. Una educazione individualizzata

A questa dimensione è legata inoltre l'esigenza che l'educazione dell'amore sia opportunamente individualizzata.

E' una esigenza che la stessa morale ha tardato ad avvertire. In questo campo, più che in qualsiasi altro, le norme etiche, per quanto rispecchino un ordine morale oggettivo, al di là della loro formulazione generale, necessariamente assoluta, devono essere, nella loro applicazione concreta, individualizzate, cioè commisurate sulle reali possibilità e sui *ritmi di crescita* delle singole persone. Esse non potranno essere relativizzate nel loro rigore oggettivo (ma astratto) e tuttavia esprimeranno questo rigore con la *condiscendenza* che è propria della pedagogia di Dio (RdC 15). Si adegueranno cioè al livello concreto della persona singola, chiedendole soltanto, anche se con la più assoluta serietà, di andare avanti nella direzione segnata dalla norma.

La norma indica per la persona concreta più una *direzione di marcia* che un confine: il vero confine tra il bene e il male passa all'interno di ogni situazione concreta; l'umano è davanti a me, il disumano e

l'infraumano sono subito sotto la situazione in cui mi trovo. Non sono chiamato che a superare me stesso, a sforzarmi di andare oltre, partendo dal punto in cui mi trovo e camminando nella direzione indicatami dalla norma generale.

« Senza perdere di vista la perenne validità dei principi oggettivi, si tratta di presentare tali esigenze, realizzantesi in una realtà concreta che si trova in progressiva maturazione dei valori umani e cristiani » (V. COSTA, *Orientamenti per una pedagogia pastorale della castità*, Torino, Borla, 1966, p. 39).

Tutto questo naturalmente, vale soprattutto in campo sessuale: un campo in cui l'uomo non si possiede mai completamente e tanto meno all'inizio di una maturazione che è tra le più impegnative della vita morale; l'amore vero è il frutto di una crescita e di una integrazione progressiva delle diverse componenti della sessualità nella decisione spirituale di reciproca e totale dedizione, che si realizza solo attraverso una conquista graduale e il graduale superamento di debolezze difficilmente evitabili. Il giovane, che non può contare sulla forza inibitrice e saziatrice dell'amore adulto, incontra difficoltà maggiori nel dominio di sé.

Ma spesso si danno anche per l'adulto delle situazioni di immaturità affettiva e morale relativamente irreversibili che comportano una certa perdita di libertà e di possibilità di realizzazione di amore autentico. Nei giovani questo stato di *immaturità è normale*: è l'immaturità di chi è in via di maturazione, di chi non è ancora giunto alla mèta cui pure è incamminato: inevitabili smarginature lungo questa strada saranno più subite che volute. Imperfetta maturità suppone appunto *imperfetta libertà* e padronanza di sé. Si tratta di uno stato che domanda impegno pieno di pazienza e ragionevolezza.

Individualizzare non significa però soltanto condiscendere ma soprattutto *mobilitare tutte le energie* effettivamente disponibili per obiettivi concretamente possibili, nella linea di una crescita verso la pienezza dell'attuazione dei valori.

Individualizzare l'intervento educativo è appellarsi alle reali energie di bene del ragazzo.

L'educazione dell'amore non è l'immissione nell'educando di un valore che gli sia completamente estraneo. Educare qui è più che mai « e-ducere », cioè tirar fuori dalle possibilità radicali della persona una energia e un bisogno latenti, costitutivi del suo stesso essere.

Amare è il bisogno più alto ma anche il più universale dell'uomo, il più debole ma anche il più profondamente radicato. Debole nel senso che altri bisogni, più immediati e più direttamente sorretti dagli istinti, possono oscurarlo e impedirne lo sviluppo; profondamente radicato perché legato al bisogno di felicità e di autorealizzazione, costitutivo della stessa struttura della libertà umana. Non è alla natura umana che bisogna fare violenza per amare e per perfezionare l'amore, ma alle adulterazioni e alle sofisticazioni della verità dell'uomo: *è l'amore la verità dell'uomo.*

3.3. Una strategia globale

Oltre che sul protagonismo del ragazzo e sull'individualizzazione dell'intervento educativo, l'educazione sessuale deve puntare su una strategia di crescita globale e quindi su un'azione *indiretta e preparatoria* piuttosto che sullo scontro frontale. L'educazione dell'amore non è la educazione di un settore determinato, di un compartimento stagno della personalità: è l'educazione della persona come tale. L'amore cresce nella misura in cui si sviluppano armonicamente tutte le qualità della persona: in primo luogo quelle fondamentali della consapevolezza, della libertà e dell'affettività.

3.3.1. Crescita di consapevolezza

Qui si inserisce *la dimensione informativa dell'educazione sessuale* che costituisce un aspetto parziale e remoto ma d'altra parte necessario, almeno nella situazione attuale, di una vera educazione sessuale.

I dinamismi istintivi, di cui abbiamo messo in risalto l'ambiguità rispetto alla crescita dell'amore, sono tanto più facilmente negativi e pericolosi quanto più è loro concesso di agire nell'ombra della non-consapevolezza. Il primo passo per il dominio di sé è la presa di possesso della realtà da parte di una ragione autoconsapevole e lucida. Lo stesso impegno morale perderebbe gran parte della sua costruttività umana qualora si riducesse a una specie di cortocircuito della volontà, fuori dalla luce della cognitività.

L'informazione sessuale dovrà anch'essa essere il più possibile completa e radicale. *Completa* nel senso di non limitata all'aspetto biologico ma di includere quello psicologico, sociale, morale. *Radicale* nel senso di andare alla radice delle cose, di *far parlare la realtà*, attraverso la presentazione leale e amorosa dei suoi interni dinamismi. La morale vera non ha bisogno, come il falso moralismo, di prediche, di esortazioni

generiche; le basta una spassionata conoscenza della realtà per essere sufficientemente motivata.

3.3.2. Crescita della libertà

Ogni crescita di libertà è una chance in più per l'amore. La libertà di cui parliamo è naturalmente la *libertà morale*, cioè l'assenza di costrizioni interne o esterne alla volontà, se si esclude quella insopprimibile tendenza alla felicità e al compimento di sé di cui la volontà è costituita e di cui si alimenta lo stesso amore. Questa situazione non è un punto di partenza, ma *il punto di arrivo di una lunga educazione* ed autoeducazione. D'altra parte è la condizione di ogni forma di valore morale veramente umano e quindi anche dell'amore vero: non ci si può donare se non nella misura in cui ci si possiede. La libertà è fonte di unità e pace interiore, della disponibilità al dono gioioso di sé. Pretendere di educare all'amore con la costrizione, la paura, il ricatto affettivo, il calcolo interessato è andare nella direzione opposta a quella dell'amore.

L'educazione della libertà è anch'essa *indiretta*: è la creazione di *condizionamenti positivi* ma soprattutto la liberazione dai condizionamenti negativi che rappresentano per essa una schiavitù. Sono negativi quei condizionamenti che la portano in direzione opposta al suo fondamentale desiderio di bene. Positivi quelli che facilitano l'adempimento di questo desiderio.

Condizionamenti positivi della libertà e quindi premesse per un suo esercizio conforme alla tensione profonda di cui è fatta sono, ad esempio, una realistica conoscenza di sé, la capacità di percepire i valori morali come bene per la persona, la formazione graduale di una adeguata padronanza degli *istinti* e dei *mòti spontanei* dell'animo attraverso una opportuna disciplina educativa. A quest'ultimo proposito va detto che tali energie sono qualcosa di fondamentalmente buono: la loro ambiguità è legata alla condizione di peccato della esistenza umana, come storicamente si dà nella attuale economia della salvezza. In questa situazione l'esercizio della libertà presuppone l'assoggettamento di queste energie a una *disciplina* che le metta al servizio dei valori e delle scelte di fondo della persona.

Il minore, incapace di impegnarsi da solo in questa difficile presa di possesso, ha bisogno dell'aiuto dell'educatore, il quale, d'altra parte, deve ricordare che l'efficacia del suo influsso disciplinatore dipende dalla

accettazione consapevole e dal consenso convinto del ragazzo. Anche in questo campo la pura imposizione esterna non produce nulla.

Condizionamento positivo della libertà è la formazione di un certo *sensu* (proporzionato all'età) di *interiorità* che comprende l'abitudine alla riflessione, la capacità di non lasciarsi plagiare dagli stimoli più violenti e suggestivi, di prendere le distanze dai persuasori occulti o meno occulti della nostra civiltà. Educare all'interiorità è educare al silenzio, alle grandi domande sul senso delle cose, alla considerazione abituale delle realtà ultime che relativizzano gli aspetti più macroscopici e superficiali del quotidiano. Non ci si può aprire a nessun altro, nemmeno a Dio, se non nella misura in cui si è capaci di offrire all'altro una profonda risonanza interiore.

3.3.3. *Educazione dell'affettività e dell'apertura sociale*

Questa risonanza è normalmente carica di calore umano e di sana emotività: l'educazione dell'amore è sempre anche educazione di questa affettività.

L'affettività è, per l'amore, un trampolino di lancio e una riserva di energie. Il calore affettivo è la capacità di cogliere la bontà fondamentale delle persone in modo facile e pieno di risonanza emotiva positiva, di consentire alle loro gioie e ai loro problemi; è un modo caldo di vedere l'altro, che affonda le sue radici nell'istintività e quindi, in ultima analisi, nella corporeità. Per questo è anche una *realtà ambigua* di cui però abbiamo forse troppo diffidato in passato.

Don Bosco ci invita a *utilizzare meglio* le occasioni di crescita che essa offre. Accettandola di più nell'educando, evitandone ogni repressione inconsulta, e soprattutto realizzando un *ambiente educativo positivamente saturo di affettività* sana e profonda, noi valorizzeremo alcuni degli aspetti migliori e meno compresi della sua eredità pedagogica.

Rifiutare la dimensione affettiva della vita dell'adolescente e del giovane in nome di una diffidenza, che pure sembrerebbe avere delle buone ragioni, istruita com'è da esperienze che spesso sono state almeno parzialmente negative, significherebbe mortificare ingiustamente un aspetto essenziale della sua personalità e troncargli in radice possibilità di maturazione dell'amore.

Quanto ad un ambiente positivamente saturo di sana affettività si tratta solo di recuperare e far rivivere, in situazioni nuove e per certi versi più difficili (la convivenza educativa è ridotta nel tempo e nella

intensità rispetto al passato), una grande tradizione salesiana: l'*amorevolezza* e lo *stile di famiglia* sono i pilastri del nostro sistema educativo.

Ad amare si impara, prima ancora che col difficile esercizio dell'amore stesso, con quello più elementare e più facile, ma purtroppo non abbastanza assicurato a tutti i ragazzi, dell'essere amati e incondizionatamente accettati come persone, dello sperimentare quella « *sazietà d'affetto* » che, secondo il catechismo dei bambini della CEI, è appunto la prima iniziazione all'esercizio dell'amore e quindi ad ogni autentica esperienza morale.

Naturalmente l'efficacia educativa di questo affetto è legata alla condizione imprescindibile che esso sia, da parte dell'educatore, assolutamente sano e non solo sul piano psicologico, ma anche su quello più propriamente morale. L'assenza di ogni pericolosa forma di morbosità presuppone una buona normalità psicosessuale ma si estende fino alle caratteristiche morali dell'oblatività e del disinteresse autentico. L'educatore è chiamato alla difficile attuazione di un amore verso l'educando, che dia senza attendersi nulla in cambio, che sia pronto a morire a se stesso, alle sue pur comprensibili pretese di reciprocità per vivere soltanto nella piena realizzazione di colui a cui è rivolto.

Questo è il modello della *castità consacrata*: a colui che sceglie il celibato per il Regno dei cieli, non è chiesto di rinunciare all'amore, ma all'attuazione genitale dell'amore e quindi alle gioie della sessualità: in un certo senso gli è chiesto il disinteresse più totale dell'amore: di dare senza attendersi nulla in cambio, contando solo sulle gioie della intimità con Dio.

Si può dire che un amore del genere è incluso in ogni autentico rapporto educativo. All'educatore è chiesto, almeno all'interno di questo rapporto, un *affetto casto* che si struttura sul modello della castità consacrata, un affetto che accetta la dimensione pasquale del morire totalmente a se stesso per vivere solo nella riuscita dell'altro, amato con *disinteresse totale*.

3.3.4. Altre forme di condizionamenti positivi della libertà

Sono costituite da quelle *abitudini e inclinazioni acquisite* con la educazione che, pur non essendo ancora morali in senso vero e proprio, sono tuttavia in linea con la direzione fondamentalmente neghentropica e promozionale della persona che è propria dello sviluppo morale e quindi risultano in sotterranea continuità con esso, lo rendono possibile e lo favoriscono.

Vorrei far riflettere a questo proposito sul carattere positivo, ai fini dell'educazione morale, dell'*abitudine alla proprietà e alla pulizia*. Si parla spesso di « *pulizia morale* »: è una allusione, forse involontaria, al carattere pre-morale di questa abitudine e dell'educazione che la costruisce nel soggetto. Un uguale carattere pre-morale hanno il *senso della stima e del rispetto di sé*; una stima e un rispetto che naturalmente devono includere il corpo, strumento ed espressione dell'anima. Non dimentichiamo che S. Paolo motivava i suoi inviti alla castità cristiana con la funzione di tempio dello Spirito, propria del corpo (1 Cor. 6, 12-20).

Su questa linea va vista la *funzione pre-morale del pudore*, cioè di quell'istintiva (ma educabile) difesa di quell'ambito di realtà corporee, istintuali e affettive che vengono gelosamente custodite come patrimonio sacro della persona e in vista del dono di sé nell'amore.

Perfino il buon gusto ha un suo valore pre-morale: esiste una certa continuità anche tra l'estetica e l'etica: il buono è anche attraente e bello. L'educazione di questi *habitus operativi* è frutto di preparazione e di affiancamento a quella dell'amore e della sessualità.

E' facile chiedersi a questo punto se questi « condizionamenti positivi » possono essere ordinati secondo una certa *sequenza temporale*, in rapporto con i diversi momenti successivi della crescita personale del ragazzo, in modo da costituire quasi una serie di obiettivi intermedi dell'azione educativa e da dar corpo così a una strategia educativa più dettagliata e raccordata con le diverse tappe dell'età evolutiva.

Certo che qualcosa del genere è possibile.

Così si può dire che il *controllo di sé* rappresenta, insieme con una adeguata *securizzazione affettiva*, uno degli obiettivi primari che godono di una evidente anteriorità cronologica rispetto ad altre tappe ed obiettivi più avanzati ed ambiziosi. Così l'educazione a forme più generiche di interpersonalità (come ad esempio un sano *cameratismo* e un ragionevole senso di solidarietà col « gruppo » dei coetanei) *precede l'educazione all'amicizia* vera e propria, e tanto più l'amicizia tra ragazzo e ragazza.

Ma questa serie cronologica di obiettivi non può mai essere intesa in modo troppo rigido, quasi alla stregua di un preciso *scandenzario educativo*.

La tabella di marcia dell'educatore non può mai essere prefabbricata a tavolino: è troppo legata ai ritmi concreti di crescita del giovane. E l'educazione è sempre un *fatto globale*, in cui tutti gli obiettivi o mètà

educative, costituiscono un'unità vivente e vanno perseguiti solidalmente, sia pure in maniera più o meno diretta ed urgente.

E del resto una simile determinazione va al di là del taglio prevalentemente etico di questo nostro discorso.

4. I soggetti attivi dell'educazione sessuale

4.1. *L'ambiente educativo*

Soggetti attivi dell'educazione sessuale sono, come si è visto, *prima di tutto i giovani stessi*, ma solo all'interno di una interazione continua con un *ambiente educativo* (e l'ambiente che circonda il ragazzo è sempre tale, o in senso positivo o, purtroppo, in senso negativo).

L'ambiente educativo svolge un'azione positiva nei confronti della maturazione psicosessuale del ragazzo nella misura in cui è in grado di accettarlo e di amarlo incondizionatamente, di illuminarlo, sorreggerlo, stimolarlo, offrire esempi vivi di sessualità soddisfacentemente integrata in personalità mature e aperte all'amore.

Nessun educatore isolato costituisce da solo un simile ambiente. Neppure una comunità educativa più ampia, come è ad es. quella salesiana, opera mai in « regime di monopolio ».

Essa ha bisogno di un intenso raccordo, ogni volta che è possibile, con quella convivenza educativa, naturale e primaria che è la famiglia. Ha bisogno di un collegamento efficace con la chiesa locale e, in essa o accanto ad essa, con gruppi giovanili, movimenti familiari, famiglie riuscite ed esemplari.

Ma ha anche bisogno di tener conto (magari per immunizzare, ma spesso solo per essere realisti nella programmazione delle *mète educative*) di tutti gli influssi educativi (per tanta parte negativi) di una società che è quello che è, ed al cui influsso non è pensabile di poter sottrarre del tutto i giovani, segregandoli puramente e semplicemente in qualche inesistente « recinto sacro ».

4.2. *La comunità educativa salesiana*

Questo non esclude che la comunità educativa salesiana come tale possa esercitare un influsso decisivo nella maturazione psicosessuale del ragazzo, soprattutto per quanto riguarda la sua dimensione pedagogicamente più significativa, cioè quella morale e religiosa.

Bisogna dire a questo proposito che la comunità educa, prima ancora che per quello che è la competenza professionale e pedagogica dei suoi

membri, per quello che è la sua azione intenzionalmente educativa, le mètte che si propone e le strategie consapevolmente messe in opera, per quello che è come comunità di persone e (almeno nel nostro caso) come comunità credente.

La presenza di tensione o problemi affettivi irrisolti o risolti male a livello di rapporti comunitari, l'incidenza di motivazioni meno limpide al suo interno, la rendono inevitabilmente meno educativa.

Un sano « spirito di famiglia », una virile fraternità, la sincera accettazione reciproca tra i membri, e quindi un legittimo pluralismo di istanze, composto nel dialogo rispettoso e capace di una sostanziale concordia nelle scelte educative pratiche, insomma tutto ciò che fa della comunità un ambiente personalizzante in senso globale rende anche la comunità capace di una azione educativa positiva in questo campo specifico.

Essenziale, per quanto riguarda la capacità personalizzante della comunità educativa, è naturalmente la sua leale apertura al mondo giovanile, cioè una collettiva accettazione (anche se responsabilmente critica) dei giovani e del loro mondo, delle loro istanze e della loro cultura, e quindi l'attitudine a cogliere tutto quanto vi può essere di positivo nel « nuovo » di cui i giovani sono portatori. Compito della comunità salesiana è anche quello di « evangelizzare » la realtà sessuale, rivelandone il significato salvifico e la collocazione nel progetto di Dio.

Questo mette naturalmente in gioco il livello di fede e le motivazioni religiose effettive della comunità educativa. E' un punto sul quale la comunità educativa non può barare al gioco. L'autenticità della vita di fede e delle motivazioni religiose è qualcosa che non si può fingere, perché opera al di là del filtro di ciò che è intenzionale e studiato, attraverso il semplice contagio della vita.

4.3. La persona dell'educatore e i suoi problemi

Arrivati a questo punto del discorso, anche il singolo educatore avrà già raccolto più di uno stimolo e di una occasione per una verifica del carattere più o meno positivo della sua personale presenza educativa e del suo personale influsso sui giovani in questo campo.

Vi avrà forse trovato conferme, ma anche motivi di perplessità e di inquietudine giustificata.

Il fatto è che, anche per il singolo educatore, vale in questo campo il principio per cui si educa assai più con quello che si è che con quello che si fa.

Grazie anche alla vivissima intuizione empatica dell'adolescente, l'educatore finisce per proiettare inevitabilmente sui suoi allievi la luce della sua maturazione personale in questo campo, ma purtroppo anche le ombre dei suoi problemi irrisolti, soprattutto se al livello di una minore consapevolezza, delle sue relative immaturità affettive, degli sbagli educativi di cui è stato vittima inconsapevole ma di cui porterà per sempre con sé certe stimmate.

Le *più gravi forme di immaturità*, come ogni vera e propria forma di patologia sessuale, rappresentano naturalmente una *precisa contro-indicazione* per la missione di educatore.

Ma i normali limiti di una personalità « *media* » possono essere adeguatamente controbilanciati dai valori di fondo di una dedizione sincera alla propria missione e da un atteggiamento di conversione permanente.

Questo atteggiamento include una chiara conoscenza e un onesto riconoscimento di questi limiti, attraverso lo smascheramento dei loro aspetti meno consapevoli, l'impegno di una formazione permanente che permetta una comprensione sempre più ampia e profonda (non solo di natura freddamente intellettuale ma anche valutativa e vitale) della realtà sessuale e dei suoi valori umani e cristiani e infine un impegno morale vissuto come *continua integrazione della sessualità* e delle sue energie *nell'amore* cui si è dedicata la vita.

L'amore è il senso della propria missione educativa come anche delle proprie scelte-di-stato, siano state esse quelle della vita coniugale o del celibato consacrato.

I giovani accetteranno tanto più facilmente e con tanto minori contraccolpi negativi sulla loro formazione e sul processo di maturazione dell'amore i limiti dei loro educatori quanto più essi, consapevoli di non potersi presentare come « *modelli assoluti* », saranno indotti dall'umile riconoscimento dei loro limiti ad uno *stile educativo meno autoritario* e a uno spirito di collaborazione nella comune ricerca di una verità morale che tutti ci trascende e che su tutti esercita il suo richiamo ad un cammino lungo quanto la vita.

4.4. *L'azione della grazia*

Tutto ciò ci ricorda che tra i protagonisti dello sviluppo psico-sessuale e della crescita dell'amore non dobbiamo dimenticare Dio, l'azione preveniente, sanante e divinizzante della sua grazia, e quindi dei

sacramenti, della vita di fede, della preghiera con cui all'azione della grazia ci si rende disponibili.

A questo proposito è però necessario chiarire alcuni facili equivoci: non possiamo attribuire alla grazia una azione positiva *diretta* sui dinamismi della crescita psicosessuale e sui fatti psichici che causano, sostengono, accompagnano determinati comportamenti moralmente negativi in questo campo; né la grazia, né la vita di fede, né i sacramenti agiscono alla stregua di un psicofarmaco o di una psicoterapia, e tantomeno in modo infallibile e miracolistico.

Certo la grazia è capace di operare miracoli, ma non al livello sperimentale della psicologia empirica, ma a un livello più profondo, al cuore stesso della libertà, dove il soggetto decide di sé in totalità nei confronti di Dio.

Ad altri livelli, meno profondi, della psicologia, che pure sono radicalmente coinvolti e implicati nel comportamento morale soprattutto in questo settore, la grazia opera solo *indirettamente*, attraverso l'efficacia, sempre solo parziale e graduale, delle scelte di fondo della libertà, sulle scelte categoriali della vita morale.

Questo non esclude che il segno sacramentale, come tale, abbia spesso una sua efficacia educativa diretta legata alla natura stessa del segno, ma insieme assunta nell'ambito dell'efficacia soprannaturale della grazia: è il caso, ad esempio, della natura direttamente educativa del *dialogo penitenziale*, sulla cui efficacia la nostra tradizione ha tanto contato in passato e di cui con troppa leggerezza ci siamo sbarazzati oggi, senza neppure provvedere adeguate sostituzioni.

La fedeltà a Don Bosco e anche alle recenti indicazioni del magistero (RH 20), esigono un impegno di tutti per la riscoperta e il ricupero di questo strumento educativo, naturale e soprannaturale insieme.

Saldamente orientato a Dio, abitualmente immerso in una atmosfera di familiarità con Lui, rasserenante e mobilitante insieme, il cuore del giovane imparerà gradualmente a valutare alla luce della fede, nel modo più corretto e completo, la complessità dei « segni » di cui avverte in sé la presenza, il loro vero significato che è una vocazione all'amore e troverà più facile, perché coerente con tutto l'insieme della vita, camminare sulla difficile via che alla maturità dell'amore conduce.

BIBLIOGRAFIA

- BRAIDO P., *Il sistema preventivo di Don Bosco*, Zürich, Pas-Verlag, 1964.
- CHAUCHARD P., *Forza e saggezza del desiderio* (trad. it.), Roma, Città Nuova, 1973.
- CHAUCHARD P., *Il progresso sessuale* (trad. it.), Torino, Borla, 1963.
- COSTA V., *Orientamenti per una psicopedagogia pastorale della castità*, Torino, Borla, 1966.
- DE VANNA U. (a cura di), *Crescere nell'amore. L'educazione sessuale dei preadolescenti*, Torino-Leumann, LDC, 1979.
- GATTI G., *Morale sessuale: educazione dell'amore*, Torino-Leumann, LDC, 1979.
- PLÉ A., *Vita affettiva e castità* (trad. it.), Roma, Città Nuova, 1965.
- Problemi di educazione sessuale giovanile*, numero speciale di *Orientamenti Pedagogici* 11 (1964) 3.
- SOVERNIGO G., *Come amare*, Torino-Leumann, LDC, 1967.
- STRAETLING B., *Etica ed educazione sessuale* (trad. it.), Roma, Ed. Paoline, 1975.
- SUENENS L. J., *Un problema cruciale: amore e padronanza di sé* (trad. it.), Roma, Edizioni Paoline, 1964.
- VESCOVI DEL LOMBARDO-VENETO, *Principi morali ed orientamenti pastorali per l'educazione sessuale*, Torino-Leumann, LDC, 1974.
- ZAVALLONI R., *La pastorale in funzione educativa*, in *La scuola cattolica* 92 (1966), pp. 3-18.

EDUCAZIONE SOCIO-POLITICA: UNA PROSPETTIVA ESSENZIALE DELLA PEDAGOGIA DI DON BOSCO

di Reinhold WEINSCHENK

La pedagogia di Don Bosco è orientata essenzialmente verso una formazione integrale del giovane. Nei suoi scritti programmatici egli parla sempre di *buoni cristiani e onesti cittadini*. Tuttavia il suo obiettivo principale era l'educazione religiosa. Nella prassi quotidiana però questa educazione religiosa veniva ricollegata con bisogni molto attuali e soggettivi dei giovani. Sotto questo profilo si può anche prospettare che il suo agire possa essere messo in rapporto con l'attuale problema dell'educazione socio-politica.

1. Educazione socio-politica dal punto di vista della pedagogia

1.1. Un chiarimento provvisorio dei concetti

L'educazione socio-politica non deve riferirsi solo all'ambito della politica sociale in senso stretto. In tal senso si orienterebbe su tutte le misure che servono a migliorare la posizione di determinati gruppi nello Stato e nella società. Di conseguenza non sarebbe un compito che spetta all'educatore, bensì fondamentalmente ai partiti politici.

Attribuendo invece a politica sociale il senso più ampio di dottrina sociale della società, il suo ambito riguarda sia la dimensione sociale che la dimensione politica della società. L'aspetto sociale coincide con quello di sicurezza sociale, mentre l'aspetto politico si identifica con i compiti di assicurare alla popolazione il necessario per l'esistenza, l'integrazione dei singoli per mezzo della partecipazione, ecc.

Nella terminologia italiana il socio-politico può essere distinto in « socio » e « politico ». « Socio » è il compagno, il camerata, il membro di un gruppo. « Politico » comprende tutto ciò che riguarda lo Stato o ha riferimento alla politica. In tale cornice l'educazione socio-politica potrebbe

essere intesa come educazione a diventare soci politici, cioè educazione dei futuri membri del partito. Tale concezione è però troppo ristretta. Bisogna quindi separare tra loro i due ambiti, cioè il *sociale* e il *politico* che figurano nella parola sociopolitico.

Il « sociale » comprende tutto ciò che riguarda la società umana, in modo particolare i rapporti tra individui e gruppi all'interno di una società ben circoscritta. Significa pure tutto ciò che viene fatto per realizzare una maggiore giustizia sociale, cioè l'impegno per migliorare le condizioni di vita delle classi più povere della società.

Mettendo ora sia il sociale che il politico in collegamento con l'educazione il compito educativo diventa: rendere capace la nuova generazione di realizzare gli interessi personali ed altrui mediante un agire politico appropriato. Di conseguenza l'educazione sociopolitica coincide in larga misura con l'ambito dell'educazione sociale e con quello della formazione politica.

1.2. *Educazione sociale e formazione politica come contenuti dell'educazione socio-politica*

L'ambito « educazione socio-politica » non è usualmente caratterizzato nella pedagogia per mezzo di questo concetto. Perciò bisogna interpretarlo partendo dal significato verbale e contenutistico dei concetti. Secondo la spiegazione dei termini data precedentemente, il contenuto oggettivo del termine si riferisce all'ambito originario dell'uomo come « zoon politikon ». Finora però questo ambito veniva trattato e studiato dalla pedagogia sotto la categoria *educazione sociale* oppure *formazione politica*.

L'*educazione sociale*, secondo diverse concezioni, è intesa come accentuazione del comportamento sociale nel quadro dell'educazione globale dell'uomo. A seconda del caso questo si riferisce ai compiti normali della pedagogia (approccio pedagogico), oppure a un interessamento speciale alle diverse forme di deviazione sociale (approccio socio-pedagogico).

Questa dissociazione in due settori nettamente distinti è però stata in qualche modo relativizzata di nuovo tramite il concetto fondamentale di « socializzazione » che la pedagogia ha assunto negli anni settanta. Il concetto di socializzazione dovrebbe sostituirsi al concetto di educazione. In tutte le esposizioni della problematica educativa si parla di processi di socializzazione, di problemi di socializzazione, di compiti e obiettivi di socializzazione. Le istituzioni educative vengono ormai chia-

mate istanze di socializzazione o agenzie di socializzazione. Nello stesso tempo il significato del termine educazione viene ridotto al solo influsso finalizzato dell'educatore sul fanciullo, mentre nel termine socializzazione viene conglobata la totalità delle esperienze che i fanciulli fanno nel contatto con gli altri. Esso comprende nello stesso tempo sia esperienze di apprendimento finalizzate che quelle spontanee.

Questo sviluppo è talmente forte che in certe consulenze di tipo scolastico e di politica sociale elaborate da diverse Commissioni di esperti per conto del Governo federale, la socializzazione costituisce ormai il fondamento delle ricerche e delle prese di posizione. S'intende quindi con socializzazione « il processo mediante il quale vengono trasmesse agli individui in crescita i valori, le norme e gli orientamenti che valgono in una società. Nella misura in cui questo non si fa soltanto sulla base di interventi educativi pianificati, ma per mezzo di innumerevoli altri influssi, che vengono anche inclusi nel concetto di socializzazione e con esso devono essere elaborati, il concetto di socializzazione è molto più ampio che non il concetto di educazione. Conseguentemente con il concetto "compiti di socializzazione" vengono caratterizzati tutti i compiti di *apprendimento* che l'individuo nel corso di questo processo deve assolvere per diventare a pieno titolo membro della società a cui appartiene » (*Dritter Jugendbericht*, 1972, p. 151-152).

Nella stessa linea la socializzazione è definita « l'apprendimento di modi di comportamento, di stile di pensiero, di sentimenti, conoscenze, motivazioni, apprezzamenti, che avviene sotto l'influsso del contesto sociale » (*Zweiter Familienbericht*, 1975, p. 13). Il concetto di socializzazione vede dunque il pensiero pedagogico sotto il profilo della realtà sociale e della società. Una educazione socio-politica si appropria così la « funzione di socializzazione » dei singoli individui. Essa ha come oggetto il processo di formazione e di integrazione sociale, che dovrebbe far sì che in un determinato ordine sociale il comportamento della giovane generazione si conformi alle specifiche attese culturali degli adulti (cfr. Weinschenk, 1975, p. 8 e ss.).

La *formazione politica* nella Repubblica Federale della Germania è connessa con lo sviluppo di una pedagogia politica. Per questa pedagogia politica si richiede che sia sempre collegata nel modo più stretto con un « programma globale di formazione e di vita per un popolo, una nazione, un ambito culturale », e che essa debba contenere una « dottrina » « che permetta di piazzare politicamente la generazione da

educare tra un'immagine del passato e un futuro da conquistarsi ancora, tra immagine storica e utopia « (cfr. Hornung, 1962, p. 10).

Una pedagogia politica intesa in questo senso si propone di condurre l'uomo ad impegnarsi nel suo ambiente sociale. Bisogna tuttavia aggiungere che fino ad oggi la realizzazione di questo obiettivo è assunta prevalentemente da una sola materia scolastica che porta le più svariate denominazioni. Al posto dell'educazione civica di una volta si trovano oggi lo studio del sociale, lo studio della comunità, l'insegnamento politico oppure la dottrina della società. « In Nordrhein-Westfalen tale materia si chiama, a partire dal 1973, "insegnamento politico"; il termine "studio del sociale" è ancora usato in Baviera, a Berlino, e nel Rheinland-Pfalz; nel Baden-Württemberg si è rimasti finora con il termine "studio della società" ».

Queste diverse denominazioni conducono comunque anche a diversi obiettivi nei rispettivi programmi scolastici. Nell'Assia, ad es., per ciò che riguarda la materia "studio della società" il supremo obiettivo per una società democratica è definito « capacità di decidere per se stesso e di partecipare ».

In Nordrhein-Westfalen la « emancipazione è il valore che deve guidare la valutazione degli obiettivi didattici ».

In Rheinland-Pfalz si tratta dello « sviluppo della personalità e della solidarietà, percezione di interessi personali e impegno per il bene comune, capacità di emancipazione e di integrazione, disponibilità per l'adattamento e per la resistenza, pensare con alternative e coraggio per prendere posizione ».

A dispetto di tante differenze l'obiettivo centrale è *acquire la capacità di un comportamento democratico* (cfr. Grosser, 1977, p. 7-9).

In tal modo la formazione politica costituisce una integrazione di sapere e di abilità pratiche. Tuttavia è molto difficile dire ciò che oggi s'intende di fatto, come contenuto e obiettivi, con formazione politica. Generalmente viene attirata l'attenzione sul doppio significato del termine, cioè la dimensione costruttiva e la dimensione critica. Formazione politica infatti viene intesa « sia come formazione che offre all'individuo l'esperienza in materia politica, sia come quella formazione che mette gli uomini al servizio di obiettivi politici », i quali « anche attraverso le variazioni storiche del programma di formazione politica » possono aver conservato fino ad oggi il loro significato.

Questa duplice concezione viene rinforzata dal fatto che non c'è chiarezza né unità circa gli obiettivi della formazione politica come tale. Secondo K. G. Fischer tuttora « si trovano difensori della posizione di una formazione politica costruttiva, accanto a coloro che insistono sulla riflessione critica. La maggior parte dei teorici rimane ancora con la pseudo-alternativa "adattamento o resistenza" piuttosto che fare uno sforzo per risolverla nell'unica alternativa ragionevole "adattamento o cambiamento" » (cfr. Fischer, 1973, p. 9 e ss.).

Se ora, in via di sintesi, partendo dall'educazione sociale e dalla formazione politica, vogliamo concretizzare un più valido concetto di educazione socio-politica, è necessario introdurre la distinzione tra l'ambito degli obiettivi e l'ambito dell'agire.

Sul piano degli *obiettivi* l'educazione socio-politica ha il compito di preparare il giovane rendendolo disponibile e capace di partecipare consapevolmente ed attivamente alla vita democratica nella nostra società, nonché alla umanizzazione dell'ambiente sociale e della vita economica. Non è possibile distinguere nettamente questo proposito dagli obiettivi generali della pedagogia generale e dalle altre sottodiscipline pedagogiche.

L'individuo deve imparare in particolare:

- a riflettere sulle condizioni, le dipendenze, le connessioni e le contraddizioni del suo ambiente e a farne una valutazione;

- a smascherare la pressione del consumismo e materialismo della vita moderna e a sviluppare un atteggiamento critico contro queste forze che dall'esterno vorrebbero determinare la sua vita;

- a rendersi consapevole della rilevanza sociale della cultura, della vita economica, della democrazia, ecc., e a partecipare consapevolmente al loro ulteriore sviluppo;

- a conoscere e a realizzare personalmente diritti e doveri sociali;

- a impegnarsi per la salvaguardia e l'attuazione della giustizia sociale;

- a riconoscere la possibilità di cambiamento della propria persona e dell'ambiente e ad agire di conseguenza;

- a riconoscere e individuare la possibilità di miglioramento delle condizioni di vita delle classi svantaggiate della società, e ad impegnarsi per la loro realizzazione.

Accanto a numerose qualificazioni che si riferiscono piuttosto all'individuo, scaturiscono dagli obiettivi didattici che abbiamo presentato soprattutto abilità pratiche che hanno attinenza all'ambiente sociale e alla società:

- sensibilità nei confronti del prossimo;
- capacità di istituire contatti;
- disponibilità per la comunicazione e la cooperazione;
- capacità ad affrontare i conflitti;
- comportamento di solidarietà;
- impegno politico.

Per ciò che riguarda *l'ambito dell'agire* dell'educazione socio-politica, bisogna distinguere a seconda che l'educatore abbia di mira l'integrazione e la capacità di adattamento del giovane oppure, in prima istanza, in vista di un possibile cambiamento, intende far politica giovanile e sociale.

Mentre sembra essere possibile raggiungere un consenso, per ciò che riguarda gli obiettivi, resta totalmente aperto il modo in cui questi obiettivi dovrebbero essere raggiunti.

Nel contesto di una responsabile educazione sociale bisogna domandarsi in che misura il processo di inserimento garantisce pure la necessaria autonomia e distanza. Per ciò che riguarda la formazione politica, il problema fondamentale è se e in quale misura i giovani debbano partecipare all'agire politico come tale. Inoltre, nella realtà di ogni giorno, l'educatore si trova di fronte al dilemma di dovere, da un lato, coordinare i bisogni dei giovani con le attese della società e, da un altro lato, collaborare a un cambiamento della società. L'ambito della sua azione pedagogica si estende da una parte alla realtà micro-sociale, cioè l'attività pedagogica con i giovani nel loro ambiente, da un'altra parte verso il macro-sociale, cioè il miglioramento del sistema sociale.

Nel caso che l'educazione socio-politica è concentrata sulla *sfera micro-sociale*, essa si sforza di promuovere lo sviluppo di un normale comportamento sociale nonché di far acquisire la capacità di formulare un giudizio ragionevole sulla politica e di partecipare alla vita politica. Si tratta di una preparazione adeguata del giovane, che deve essere in grado, nel contesto di una società dinamica, di vedere i problemi, di formularli e di risolverli.

In casi particolari l'educazione socio-politica ha pure il compito di aiutare giovani disadattati a superare la loro deviazione e a recuperare il ritardo. Questi devono essere messi nella condizione concreta di pren-

dere, come tutti gli altri, il loro posto autonomo nella società. Di conseguenza l'attività pedagogica si orienta verso il ricupero e la promozione di individui in particolari settori della vita.

Se al contrario l'educazione socio-politica si sposta verso l'*ambito macro-sociale*, essa si sforza di aver influsso su pressioni e sanzioni prepotenti e nocive che provengono dalla società. Dato il fatto che soprattutto la devianza, come pure lo sviluppo normale dell'individuo, è collegata nel modo più stretto con la vita sociale e da essa dipendente, l'educazione socio-politica è situata in un settore dove l'aspetto individuale e quello strutturale della realtà sociale s'intrecciano. A seconda delle posizioni, questo settore costituisce un ambito metapedagogico o metapolitico. Dal punto di vista contenutistico si tratta di mettersi d'accordo sulla possibilità e sulle norme di una convivenza umana e significativa nel mondo.

In questa prospettiva c'è nella pedagogia un gruppo che opera secondo un approccio personalistico tradizionale, e un altro gruppo che si rifà alla teoria critica della società.

Nella maggior parte degli studi pedagogici si insiste sul fatto che l'educazione si orienti verso la personalità etica, cioè verso l'uomo che si impegna per il « bene » e all'occorrenza mette in secondo ordine i suoi bisogni egoistici. Qui l'educazione sta al servizio dell'individuo. Essa sostiene l'uomo nel suo sviluppo personale. Anche se a volte sorge l'impressione che qui si considera l'uomo in senso troppo ristretto, troppo individuale e isolato dal mondo, questo approccio mira comunque a una educazione integrale. Dal punto di vista dell'educazione socio-politica, questo tipo di educazione è funzionale all'interno del sistema globale. Esso ha un orientamento personalistico e partecipa al mantenimento e alla strutturazione ottimale della convivenza umana.

Al contrario l'educazione che si ispira alla teoria critica si muove nella direzione opposta. Si tratta anzitutto di migliorare le strutture sociali. L'educazione socio-politica assume perciò una specifica funzione di politica sociale. Accanto a istanze giustificate, questo approccio porta con sé il pericolo di sradicare spiritualmente l'uomo e, almeno in parte, di subordinare i giovani al meccanismo del « mezzo per raggiungere lo scopo ». Una siffatta educazione è disfunzionale nel sistema globale. Il suo obiettivo è il cambiamento e l'ulteriore umanizzazione e democratizzazione (cfr. Fellsches, 1977, p. 7 e ss.; 196 e ss.).

1.3. *Motivazione o legittimazione di un'educazione socio-politica*

Non è possibile ricollegare semplicemente tra loro l'educazione sociale e l'educazione politica. Con un po' di riflessione si possono segnalare diversi motivi a sostegno di questa tesi.

Nel senso più largo l'educazione socio-politica è sempre stata ed è tuttora parte di ogni pedagogia seria. Almeno a partire da Dilthey (1833-1911) l'educazione vale già come una funzione della società. E' stata soprattutto la pedagogia critica che ha richiamato all'opinione pubblica che l'educazione ha una funzione di prassi sociale. L'educazione è integrata nello sviluppo storico, sviluppandosi nel quadro di una cultura e di un popolo. Essa infatti ha come obiettivo che il giovane, mediante l'educazione sociale, possa diventare un cittadino responsabile. Essa vuole che, per opera degli individui, la vita pubblica venga strutturata e sviluppata ulteriormente. Perciò, per la pedagogia, non soltanto i gruppi sociali, ma anche le condizioni sociali sono di uguale importanza. Educazione è sempre in qualche misura politica sociale e politica della società.

Un fondamento maggiormente politico per il crescente interesse nell'educazione socio-politica va cercato nel fatto storico che, dopo la seconda guerra mondiale, i paesi europei hanno optato per diverse forme di regime democratico. Devono perciò aiutare la giovane generazione a integrarsi in questa forma di società. Per i diversi Stati della Repubblica Federale Tedesca era perciò una cosa ovvia attribuire alla scuola anche un compito di formazione politica.

Il motivo più recente per cui le riflessioni pedagogiche prendono in considerazione la situazione socio-politica è dato in quelle zone dove, nel contesto di inquietudini politico-rivoluzionarie, educatori, istituzioni educative e società di educatori si trovano in presenza di forze totalmente nuove che si ispirano a un'altra visione del mondo. In questo caso gli educatori si trovano a dover decidere fino a che punto le loro idee pedagogiche sono ancora realizzabili come tali. Rifugiarsi in una posizione di indifferenza non è possibile.

2. **Educazione sociale e politica in Don Bosco**

Il concetto « educazione socio-politica » non si trova direttamente in Don Bosco e nei suoi interpreti. Comunque, per ciò che riguarda la cosa in sé, quando si tratta di presentare l'impegno sociale e politico di Don Bosco, si distinguono, in riferimento al contesto storico, due ambiti

operativi: « Don Bosco e il problema sociale » e « Don Bosco e la politica » (cfr. Stella, 1969, vol. II, cap. IV; Spalla, 1975; Bosco T., 1979, § 29). Forse il termine composito socio-politico permette di dare una nuova accentuazione al doppio impegno di Don Bosco, dando alla sua opera fondamentale nell'ambito sociale e alla sua « eredità politica » un nuovo impulso per il presente.

Storicamente Don Bosco si è trovato coinvolto in un'epoca di cambiamenti e di rivoluzione. L'anno 1848 fece tremare tutta l'Europa. Nella tradizione piemontese gli anni '48 divennero sinonimo e simbolo di rivoluzione; per la tradizione conservatrice erano simbolo di agitazione tumultuosa, per non dire demoniaca. Prendevano consistenza sia correnti antiradicali che correnti anticconfessionali. Nel nome della libertà civile e del progresso fu abolita la censura ecclesiastica (1847) ed introdotta quella dello Stato. Protettore della religione cattolica fino al 1848, lo Stato ora si secolarizza, di modo che l'opinione cattolica conservatrice viene a trovarsi sotto grave pressione, mentre nello stesso tempo richiede, appellandosi alla Scrittura, il rispetto per il re e l'autorità pubblica. In quel tempo di sconvolgimento bisognava schierarsi. Non c'era spazio per una posizione di indifferenza. Dalla parte conservatrice si riteneva indispensabile tenere il principio di non fare concessioni alla rivoluzione, e la volontà di restituire alla Chiesa la sua autorità in modo che non soltanto potesse essere utile per lo Stato, ma soprattutto potesse nuovamente far fronte al suo compito salvifico nel tempo presente.

In questa situazione d'insicurezza si imponeva negli ambienti cattolici la necessità di mobilitare tutte le forze. Era compito delle persone oneste, con tutte le loro forze e con tutti i mezzi leciti e onesti, porre argini a questo torrente selvaggio che con le sue ondate distruttrici cercava di distruggere la società e la religione. In questa linea fu intrapreso lo sforzo comune di formare per mezzo di libri e riviste di carattere concreto e popolare una opinione pubblica cattolica unitaria (cfr. Stella, 1969, vol. II, p. 81 e ss.).

Proprio in questo tempo Don Bosco si fece sempre più avanti. Quando lo giudicava necessario, diventava « prete di lotta ».

Dopo il 1848 aumentò le proprie attività nel settore educativo e soprattutto in quello pubblicistico. Molti scritti e fascicoli periodici sono nati in quegli anni. Con il suo *almanacco* (Galantuomo) incominciò ad intervenire sullo sviluppo futuro della Chiesa, dello Stato e della vita pubblica (cfr. Stella, 1968, vol. I, p. 116 e ss.). Nel 1854 incoraggiò

perfino i suoi lettori a partecipare alle elezioni. « Nessuno ha il diritto di non votare, perché nessuno ha il diritto di non salvare la sua patria. Non votare è atto di cattivo cittadino. Votare male è un delitto ». Nelle elezioni l'elemento religioso diventa essenziale. Un cattolico non va alle urne per eleggere deputati e consiglieri comunali. Deve invece guardare anzitutto se i candidati hanno « buone intenzioni, competenza politica e religione ». Anche in forza delle persecuzioni personali subite (1860), egli è del parere che i cosiddetti « democratici liberali », chiamati da lui semplicemente « italiani » erano la sorgente di ogni male. Ai suoi occhi non si tratta di veri democratici bensì di « pseudo-democratici » (democraticoni) (cf. Stella, 1969, vol. II, p. 85). Ci sarebbero altri numerosi esempi per affermare che Don Bosco pur essendo conservatore, era anche un uomo politico. Rappresentava il punto di vista cattolico tenendo presente nello stesso tempo il bene della società e della Chiesa in Italia. Questo impegno politico è però soltanto il contorno del suo impegno sociale cristiano. Per lui si trattava di rendere operante la *Caritas*. Intendeva abilitare adulti e giovani al suo servizio. Essendo però Don Bosco un prammatico di stampo particolare, è molto difficile raccogliere una documentazione che permetta di interpretare le sue idee sull'educazione socio-politica. Bisogna scegliere ed unire un insieme di fatti, formando una specie di mosaico in cui viene tematizzato soprattutto il punto di vista della « questione sociale » con l'aspetto dell'educazione sociale nonché il posto della politica in Don Bosco.

2.1. Don Bosco e la « questione sociale »

Per Don Bosco la questione sociale è anzitutto una questione pratica. Il suo impegno instancabile era sempre orientato verso la soluzione di situazioni di miseria umana. Anche se Karl Marx nel 1848 ha pubblicato il *Manifesto comunista*, propagandando un radicale cambiamento della società, l'istanza marxista non ha per nulla toccato Don Bosco. Manifestamente non aveva alcuna conoscenza delle diverse forme di socialismo e marxismo. Non c'è da parte sua nessuna trattazione teorica su problemi socio-economici. Stella giunge alla conclusione: « Non pare che egli si ponga il problema delle classi in trasformazione: almeno, non si hanno documenti che ce lo attestino. Egli avverte, sì, che la società è minata dalla rivoluzione e avverte una certa separazione tra ricchi e poveri. Ma ciò che fa non è una teorizzazione come quella di Ozanam o del Toniolo e una conseguente pianificazione. Egli invita all'obbedienza e al rispetto, non fa che stendere la mano ai ricchi,

predicare l'elemosina, chiedere sussidi in schemi tradizionali e collocabili in qualsiasi secolo » (Stella, 1969, vol. II, p. 95).

Da questo atteggiamento scaturivano per Don Bosco alcune conseguenze molto pratiche.

— *Don Bosco era un difensore dei poveri e dei proletari.*

Nelle biografie redatte da Don Bosco viene accentuato il valore relativo delle cose materiali. I genitori esemplari di Francesco Besucco, pur essendo molto poveri, erano felici in forza delle loro convinzioni religiose. Don Bosco combatteva molto severamente slogan politici vuoti, quali libertà, uguaglianza e fraternità. Li accettava soltanto quando erano tradotti nella realtà. In questo senso voleva essere fratello dei più poveri. Nel suo *Almanacco* del 1854 scrive: « La mia fratellanza si estende unicamente a quella povera gente, la quale, per non avere luogo migliore, viene ad abitare nella mia camicia » (Opere Edite, 1854, pp. 234-235).

— *Don Bosco era educatore di giovani poveri e abbandonati.*

Tra i giovani l'interesse di Don Bosco era sempre in primo luogo rivolto verso i ragazzi più bisognosi, poveri, abbandonati e trascurati. In un appello per la partecipazione a una lotteria destinata a diminuire la montagna di debiti che andava accumulandosi, Don Bosco richiama: « Nell'Oratorio di Valdocco vi sono anche le scuole feriali di giorno e di sera specialmente per quei ragazzi che o per l'umiltà delle lacere vesti o per la loro indisciplina non possono essere accolti nelle pubbliche scuole » (SSP, 1965, p. 478).

Secondo il regolamento per gli oratori domenicali e festivi, devono essere accettati, in quanto luoghi di tempo libero per i giovani, « di preferenza i poveri, i più abbandonati e analfabeti » (cfr. OE, 1877, p. 59).

I veri destinatari delle case della Congregazione Salesiana, secondo la sua finalità, sono « di preferenza la classe media e la povera classe popolare » (cfr. OE, 1877, p. 155).

— *Don Bosco desidera per i giovani una formazione professionale e un posto di lavoro.*

Don Bosco dimostrava grande cura per i giovani nel mondo del lavoro. Moltissime volte, la prima cosa da farsi era aiutare sul piano professionale i giovani disoccupati. I « cauzionari » avevano nell'Oratorio « il compito più importante ». Consisteva nel sistemare presso un buon padrone i ragazzi più poveri e più abbandonati. Dovevano inoltre

interessarsi di quei giovani i quali erano alla ricerca di un posto di apprendistato o erano disoccupati (cfr. OE, 1877, p. 56). Quando c'era da intervenire per un posto di apprendista, questi « cauzionari » dovevano anche prendersi cura di stipulare un contratto di apprendistato, in cui compiti e doveri tra padrone e apprendista erano stipulati. Che presso Don Bosco la formazione professionale fosse anche collegata con l'educazione, risulta in tutti i dettagli dal seguente documento del 1851:

« In virtù della presente privata scrittura da potersi insinuare a semplice richiesta di una delle parti, fatta nella Casa dell'Oratorio di San Francesco di Sales tra il Sig. Carlo Aimino ed il giovane Giuseppe Bordone allievo di detto Oratorio, assistito dal suo cauzionario Sig. Ritner Vittorio, si è convenuto quanto segue:

1) Il Sig. Carlo Aimino riceve come apprendizzo nell'arte sua di vetrio il giovane Giuseppe Bordone nativo di Biella, promette e si obbliga ad insegnargli la medesima nello spazio di tre anni, i quali avranno il suo termine con tutto il mille ottocento e cinquantaquattro il primo dicembre e dargli durante il corso del suo apprendizzaggio le necessarie istruzioni e le *migliori regole riguardo l'arte sua* ed insieme gli opportuni avvisi relativi alla sua buona condotta, con *correggerlo* nel caso di qualche mancamento, *con parole e non altrimenti*; e si obbliga pure di occuparlo continuamente in lavori relativi all'arte sua e *non estranei ad essa, con aver cura che non eccedano le sue forze.*

2) Lo stesso mastro dovrà lasciare *per intiero liberi tutti i giorni festivi* dell'apprendizzo acciocché possa in essi attendere alle sacre funzioni, alla scuola domenicale e ad altri suoi doveri come allievo di detto Oratorio.

Qualora l'apprendizzo per causa malattia (o di altro legittimo motivo) si assentasse dal suo dovere, il mastro avrà diritto a buonificazione per tutto quello spazio di tempo che eccederà li quindici giorni nel corso dell'anno. Tale indennità verrà fatta dall'apprendizzo con altrettanti giorni di lavoro quando sarà finito l'apprendizzaggio.

3) Lo stesso mastro si obbliga di corrispondere giornalmente all'apprendizzo negli anni suddetti, cioè il primo lire una, il secondo lire una e cinquanta, il terzo lire due, in ciascuna settimana (secondo la consuetudine *gli si concedono ciascun anno 15 giorni di vacanza*).

4) Lo stesso signor padrone si obbliga in fine di ciascun mese di *segnare schiettamente la condotta del suo apprendizzo sopra di un foglio che a tale oggetto gli verrà presentato.*

5) Il giovane Giuseppe Bordone promette e si obbliga di prestare durante tutto il tempo dell'apprendizzaggio il suo servizio al mastro suo padrone con prontezza, assiduità e comportarsi verso di esso come il dovere di buon apprendizzo richiede, e per cautela e garanzia di questa sua obbligazione presta in sua sicurtà il qui presente ed accettante Sig. Ritner Vittorio Orefice, il quale si obbliga al ristoro di ogni danno verso il padrone mastro, qualora questo danno avvenga per colpa dell'apprendizzo.

6) Se venisse il caso che l'apprendizzo incorresse in qualche colpa per cui venisse mandato via dall'Oratorio (cessando ogni suo rapporto col Direttore dell'Oratorio), cesserà allora anche ogni influenza e relazione tra il Direttore di detto Oratorio ed il mastro padrone; ma se la colpa dell'apprendizzo non riflettesse particolarmente il mastro, dovrà esso ciò non ostante dare esecuzione al presente contratto fatto coll'apprendizzo e questo compiere ad ogni suo dovere verso del mastro sino al termine convenuto sotto la sola fidejussione sopra prestata.

7) Il Direttore dell'Oratorio *promette di prestare la sua assistenza pel buon esito della condotta dell'apprendizzo* e di accogliere con premura qualsiasi lagnanza che al rispettivo padrone accadesse di fare a cagione dell'apprendizzo presso di lui ricoverato.

Locché tanto il mastro padrone che l'apprendizzo, assistito come sopra, per quanto a ciascuno di essi spetta ed appartiene, promettono di attendere ed osservare sotto pena dei danni.

Torino, novembre 1851.

Carlo Aimino.

Giuseppe Bordone.

D. Giov. Batt. Vola, *teologo.*

Ritner Vittorio, *Cauzionario.*

D. Giovanni Bosco, *Direttore dell'Oratorio.*»

(cfr. G. Spalla, 1975, pp. 63-65).

— *Don Bosco accettava e sosteneva istituzioni di sicurezza sociale.* Anche se la « società di mutuo soccorso » fondata nel 1850 e collegata con la compagnia di S. Luigi non raggiunse un grande significato, appartiene comunque al quadro completo della attività socio-politica di Don Bosco. Pagando un contributo settimanale in caso di malattia o di disoccupazione involontaria i membri dovevano essere aiutati secondo il loro bisogno (cfr. SSP, 1965, p. 462 e ss.).

— *Cittadini benestanti e ricchi hanno secondo Don Bosco il dovere di aiutare generosamente i poveri.*

Infine Don Bosco cercava anche di contribuire alla soluzione del problema sociale ricordando ai ricchi e benestanti il dovere che comportava per loro la proprietà. Nei suoi scritti cercava di propagare l'aiuto alla gente povera e a promuovere l'elemosina. Un esempio da imitarsi viene descritto nel volumetto *Angela* 1869. Il possidente Pietro vide assicurata la felicità della sua famiglia e la prosperità dei suoi beni dal momento che incominciò a non mandare mai via un povero con le mani vuote. Inoltre ogni anno coltivava un pezzo di terra con fagioli e piselli lasciando ai poveri di farne la raccolta per il loro uso. Infine per i più abbandonati aveva organizzato nella grangia un angolo di pernottamento (cfr. OE, 1869, p. 175 e ss.). Don Bosco stesso per sostenere le sue opere sociali, si rivolgeva nei più svariati modi ai cittadini possidenti e alla nobiltà. Egli sperava di guadagnarli alla causa non già con la lotta ma con la collaborazione.

— *Don Bosco voleva la collaborazione del governo per risolvere il problema dei ragazzi e dei giovani disadattati.*

Nel 1878 Don Bosco ebbe un colloquio con il ministro dell'interno Francesco Crispi sulla dolorosa situazione dei « riformatori statali ». Scrisse poi un *promemoria* in cui stabiliva le condizioni secondo lui necessarie per migliorare il problema dell'educazione da parte dello Stato. Non è sua intenzione esonerare lo Stato dal proprio dovere, ma si dichiara disposto ad aiutare, se gli vengono messi a disposizione locali e assicurato un certo sostegno finanziario. Nella lettera d'accompagnamento indirizzata al ministro, Don Bosco gli scrive in questi termini:

« Eccellenza,

Ho l'onore di presentare a V.E. le basi sopra cui si può regolare il sistema preventivo applicato tra i giovinetti pericolanti nelle pubbliche vie o nelle case e ospizi di educazione.

Nello stesso tempo, ansioso di assecondare il buon volere espresso da V.E. mi fo ardito di nominare alcune località di Roma che possono servire a tale uopo e che sono dipendenti dal medesimo Governo: ...

Qualunque di questi locali al Governo piacesse di lasciare a mia disposizione lo destinerei esclusivamente a favore dei fanciulli poveri e pericolanti, ed ho piena fiducia che ciò si possa effettuare con leggero disturbo delle finanze del Governo. In questo modo provvederebbe ad un gran numero di poveri fanciulli che dimandano di essere ricoverati, e si porrebbe anche un termine al grave e dispendioso inconveniente di inviare da questa città una moltitudine di ragazzi abbandonati nell'Ospizio di Torino e di S.Piardarena.

Con fiducia e con profonda gratitudine prego Dio che la conservi e mi professo

Della E.V.

Umile supplicante
Sac. Giovanni Bosco

Roma, 21 febbraio 1878 ».

Trattandosi dunque di aiutare giovani in pericolo e di prevenire la loro emarginazione, Don Bosco è disponibile per qualsiasi forma di cooperazione. Senza riserve offre al potere la propria esperienza ed è convinto che il proprio intervento avrà seguito, se lo Stato è disposto a mettere a disposizione le necessarie istituzioni, di attrezzarle e di pagare per ogni giovane una corrispondente somma giornaliera. A suo parere questo comporterebbe per lo Stato un risparmio sulle spese al momento a suo carico. Si tratta dunque essenzialmente di ottenere la collaborazione dello Stato e, in tal modo profilattico, il numero dei giovani in pericolo diminuirà sensibilmente.

2.2. *Don Bosco e la formazione politica*

Considerando le cose superficialmente, la politica sembra essere per Don Bosco una cosa che con la pedagogia non c'entra per nulla. Manifestamente nelle sue istituzioni non le lascia il minimo spazio. Nel Regolamento per gli oratori domenicali e festivi si legge: « Durante la ricreazione ed in ogni altro tempo è proibito parlare di politica, introdurre giornali di qualsiasi genere; leggere o ritenere libri senza l'approvazione del Direttore » (OE, 1877, p. 61, SSP, 1965, p. 381).

Nello stesso tempo si deve constatare che Don Bosco non era poi tanto apolitico. Già di fronte alla questione sociale egli prende nettamente posizione in favore dell'educazione dei giovani poveri e dei figli del proletariato. Per lui non si tratta soltanto del principio « chi ha i giovani, ha l'avvenire », ma era convinto che « chi mette in atto una buona educazione, determina l'aspetto della società di domani ». In ultima istanza l'obiettivo delle sue attività educative era « un migliore avvenire ».

Ai genitori diceva: « Se i figli vengono educati bene, la prossima generazione sarà di nuovo amante dell'ordine e del lavoro... e andremo incontro a tempi migliori » (OE, 1855, p. 377).

Don Bosco considerava l'educazione come un fattore di miglioramento sociale. Sembra che abbia detto: « Chi voglia rigenerare una città od un paese non ha altro mezzo più potente: bisogna che cominci coll'aprire un buon Oratorio festivo » (cfr. Stella, 1969, vol. II, p. 96). Con l'educazione Don Bosco aveva dunque di mira la restaurazione dell'ordine sociale e umano in favore del popolo italiano. L'obiettivo globale della sua pedagogia era perciò « il buon cristiano e l'onesto cittadino ».

Con la connotazione « onesto cittadino » l'educazione di Don Bosco, accanto all'aspetto religioso, ha acquisito anche un aspetto politico. Se ne possono dedurre una serie di criteri e di elementi costitutivi per una educazione politica secondo Don Bosco.

— *In materia di comportamento politico Don Bosco ha una posizione particolare.* Sia l'agire stesso di Don Bosco, sia diversi documenti mostrano che Don Bosco aveva una posizione autonoma in materia politica. In un'epoca tumultuosa, gli sembrava ovvio che ognuno che svolgesse una funzione pubblica, ad esempio educazione, « doveva prendere posizione ». In forza della sua convinzione personale e della sua posizione di sacerdote, considerava parole vuote i valori di libertà, uguaglianza e fraternità finché non fossero tradotte in realtà. La sua è una politica dell'agire. Sempre di nuovo mette l'accento sul fatto che il suo impegno pubblico è al servizio della gioventù povera e abbandonata...

Già nel suo tempo Don Bosco doveva comunque giustificare questo modo particolare di prendere posizione. Ad esempio, la sua resistenza per partecipare a cortei pubblici, a dimostrazioni in occasione di feste nazionali, diventò per lui motivo di conflitti politici. Da un lato non

voleva apparire come un nemico dell'Italia, ma da un altro verso non voleva sostenere principi che potevano avere conseguenze disastrose. Nel 1849 chiariva perciò al marchese Roberto d'Azeglio la sua posizione nei seguenti termini:

« Signor Marchese, è mio fermo sistema tenermi estraneo ad ogni cosa che si riferisca alla politica. Non mai *pro*, non mai *contra* (...). Fare quel po' di bene che posso ai giovinetti abbandonati, adoperandomi con tutte le forze affinché diventino buoni cristiani in faccia alla religione, onesti cittadini in mezzo alla civile società » (SSP, 1965, p. 145).

Accusato, nel 1863, di dare un insegnamento e un'educazione anti-sociali, Don Bosco cercava di spiegare in diversi modi al provveditore agli studi di Torino la sua lealtà sociale. Sottolineava in generale questi fatti:

« Sono 23 anni che sono in Torino ed ho sempre impegnato le mie poche sostanze e le mie forze nelle carceri, negli ospedali, nelle piazze a favore dei ragazzi abbandonati. Ma né colla predicazione, né in alcun altro modo ho mai voluto mischiarmi in politica. Perciò l'associazione ai giornali di qualunque colore è proibita per sistema in questa casa. Quanto si dice diversamente sono voci vaghe e prive di fondamento » (SSP, 1965, p. 490).

Don Bosco non si è mai schierato per un partito politico. La sua « politica » era determinata dalla sua opera caritativa per i giovani, in particolare i ragazzi poveri e abbandonati. La sua resistenza nei confronti di qualsiasi partito politico viene giustificata in una lettera del 1860 al ministro dell'interno Terenzio Mamiani nei seguenti termini:

« Sono sempre stato rigorosamente estraneo alla politica; non mi sono mai mischiato né pro né contro alle vicende di attualità del giorno. Anzi per impedire ogni principio di partito, fu in questa casa proibito parlare di politica in qualsiasi senso. Quindi niuno di questa casa fu mai associato ad alcun giornale. Questo ho stimato di fare, nella persuasione che un sacerdote possa sempre esercitare il pio ministero di carità verso il suo prossimo in qualsiasi tempo e luogo, e in mezzo a qualunque specie di Governo » (SSP, 1965, p. 481).

Di conseguenza per Don Bosco era impensabile la sua appartenenza a un partito. Non ha mai cercato di ottenere potere politico.

— *L'obiettivo della formazione politica è per Don Bosco il « cittadino onesto ».* Don Bosco cercava di realizzare l'educazione nel contesto globale della famiglia, dello Stato/Società e della Chiesa. Ai suoi occhi, l'educazione poteva considerarsi riuscita soltanto qualora i ragazzi fossero diventati cittadini onesti e utili, e buoni cristiani (cfr. SSP 1965, p. 145, 276, 297, 304, 478). L'adulto quindi era giudicato in base alla sua posizione che di fatto assumeva nella società. Per assolvere questo compito di educazione religiosa e politica, l'educatore, secondo il programma di Don Bosco, doveva impegnarsi per realizzare nei giovani allo stesso tempo « una educazione o formazione civica, morale e scientifica » (cfr. SSP, 1965, p. 197).

Per Don Bosco l'educazione politica si identifica con l'educazione civica. Obiettivo era di formare il giovane facendone un valido cittadino. Che cosa era poi un « valido cittadino » non viene detto in nessuna parte. Don Bosco parla semplicemente di cittadino « onesto » oppure « utile ». « Onesto » e « sincero » si applica a qualsiasi cittadino che agisce in modo giusto e secondo la legge, astenendosi da azioni cattive, soprattutto quando arrecano danno al prossimo. Implica anche che la sua vita sia in corrispondenza con la legge morale e con il costume. Il cittadino valido è dunque un uomo, che si ritrova nella vita civile ordinata ed è capace di adattarsi e di integrarsi ai costumi e alle norme, di modo che non entri in conflitto con lo Stato. Per la società il cittadino è utile soltanto quando è in grado di soddisfare le necessità generali e di apportare vantaggi e guadagno per lo Stato. Il cittadino serve quindi per lo Stato quando non è di peso alla società e quando con parole ed azioni promuove la vita pubblica e sociale.

Parlando di un cittadino che serve per lo Stato, Don Bosco pensava probabilmente alla competenza professionale del singolo. Al posto di « cittadino » Don Bosco parlava anche di « artigiani competenti » (cfr. SSP, 1965, p. 478). L'educazione politica diventa dunque per lui qualcosa che caratterizza il compito educativo globale. Si tratta quindi di questo: che cioè nel corso del suo sviluppo il singolo non subisca danni, e venga messo nella condizione, mediante una professione appropriata, di provvedere con il suo lavoro ai propri bisogni. Il contributo dell'educazione al bene della società viene illustrato da Don Bosco nella costatazione di ciò che sono diventati questi suoi giovani. Nel suo *pro-memoria* al ministro dell'interno Francesco Crispi Don Bosco scrive:

« Appoggiato sopra l'esperienza di trentacinque anni si può costatare che:

1° - Molti ragazzi usciti dalle carceri con facilità si avviano ad un'arte con cui guadagnarsi onestamente il pane della vita.

2° - Molti che versavano in estremo pericolo di divenir discoli, cominciarono a cagionar molestia agli onesti cittadini, e già davano non leggeri disturbi alle pubbliche autorità, costoro si ritrassero dal pericolo e si posero sulla strada dell'onesto cittadino.

3° - Dai registri consta che non meno di centomila giovanetti assistiti, raccolti, educati con questo sistema, imparavano la musica, chi la scienza letteraria, chi arte o mestieri, e sono divenuti virtuosi artigiani, commessi di negozio, padroni di bottega, maestri insegnanti, laboriosi impiegati, e non pochi coprono onorifici gradi nella milizia. Molti anche, forniti dalla natura di non ordinario ingegno, poterono percorrere i corsi universitari e si laurearono in lettere, in matematiche, medicina, leggi, ingegneri, notai, farmacisti e simili » (SSP, 1965, pp. 303-304).

In conclusione, l'educazione politica, secondo Don Bosco, è concentrata in larga misura sul comportamento sociale. Ha funzione profilattica, corregge cioè eventuali difficoltà di giovani punibili per la legge, e li rende capaci, tramite la formazione professionale e un adeguato posto di lavoro, di inserirsi nella società. In un senso più ampio, l'educazione politica mira a realizzare un uomo coltivato. Si tratta di integrazione e di progresso per vivere in una società stabile.

3. Elementi e prospettive di una educazione socio-politica

Per restare nella tradizione di Don Bosco, l'educazione socio-politica fa suo il compito di preparare la giovane generazione a far fronte alla vita nel presente e nel futuro. Condizione fondamentale per aver « tempi migliori » è « una buona educazione ». Essa ha sempre di mira il bene dell'uomo. I rapporti nella società e nello Stato sono da giudicarsi alla luce della fede, e da inserirsi in un giusto ordine, che garantisca la libertà e la dignità dell'uomo.

Con l'educazione socio-politica Don Bosco cercava di assicurare il *progresso sociale*. Questo progresso viene fondato sulla promozione par-

ticolare del comportamento sociale, e raggiunto da una configurazione più umana del mondo del lavoro.

Il comportamento sociale è per Don Bosco espressione della carità cristiana. Questa si manifesta soprattutto nel contatto tra gli uomini. Venir incontro, avere dei riguardi, aiutarsi vicendevolmente, vera fraternità devono caratterizzare la convivenza. Il prossimo sono i compagni e gli amici dell'ambiente vicino (ad esempio la classe) ma anche gli adulti. Il comportamento sociale si rispecchia anche nell'atteggiamento personale nei confronti dell'ordine sociale. L'inserimento sociale è il fondamento per la pratica dei diritti e dei doveri del cittadino. Accanto all'ordine, il lavoro ha per Don Bosco un alto significato. Determinante è l'atteggiamento dell'uomo verso il mondo del lavoro e della professione. Una formazione professionale qualificata, un posto buono e sicuro di apprendista, un posto di lavoro in un contesto umano, sono altrettanti fattori che devono far crescere l'apprezzamento della propria capacità di lavoro. Con grande solidarietà Don Bosco s'impegnava perciò per gli interessi della gioventù povera e dei giovani lavoratori. In tutto ciò Don Bosco pensa al comportamento del singolo. Gli sta a cuore di mettere il singolo nella condizione di collaborare per propria convinzione al miglioramento generale della vita. Quindi scopo dell'educazione socio-politica è anche la formazione di una personalità che agisce responsabilmente.

L'educazione socio-politica ha d'altra parte delle ripercussioni sull'agire politico dell'educatore. Da un lato abbiamo costatato che cosa devono imparare i giovani, e di quali abilità pratiche devono appropriarsi. Da un altro lato si cela dietro a questo il problema: in che misura deve essere politico l'agire dell'educatore? Per Don Bosco si può dire con certezza che non aderiva a un partito politico. Nel senso letterale della parola rappresentava un punto di vista al di sopra dei partiti, una posizione cioè che doveva mettersi al di sopra dei partiti. Ovunque e in ogni momento Don Bosco si era impegnato in favore del povero, bisognoso e svantaggiato, ed aveva investito tutte le sue energie nella creazione di istituzioni sociali in favore della gioventù abbandonata. Colpisce soprattutto il fatto che il suo impegno per una maggiore giustizia sociale è subordinato alle strutture sociali esistenti. Non gli è mai apparsa l'idea di lotta di classe. Contro nemici personali e avversari politici rinunciava persino a un ricorso giudiziario.

L'indipendenza politica gli sembrava essere la sola via per migliorare la situazione sociale globale e la vita del singolo. Considerando questi fatti e affermazioni non è possibile ricollegare l'educazione socio-politica di Don Bosco con l'attuale educazione critica della società (che mira alla trasformazione della società). La sua « critica » viene dal Vangelo e dall'immagine cristiana dell'uomo e del mondo. Tale atteggiamento è determinato non in ultima istanza anche dal fatto che Don Bosco ha realizzato la sua opera sociale come sacerdote della Chiesa cattolica.

Bisogna perciò lasciare in larga misura al regno delle speculazioni, la domanda se Don Bosco, nella qualità di solo educatore, si sarebbe interessato alla lotta e all'opposizione contro le strutture sociali.

In margine a questa domanda bisogna anche tener presente il fatto che gli educatori, che lavorano sul campo, devono lasciare ai giovani la possibilità di scelte politiche personali.

La scelta politica personale in qualità di educatore, Don Bosco l'ha puntualizzata chiaramente nel 1883 in occasione del suo onomastico:

« No davvero, con la nostra opera noi non facciamo della politica. Noi rispettiamo le autorità costituite, osserviamo le leggi da osservarsi, paghiamo le imposte e tiriamo avanti, domandando solo che ci lascino fare del bene alla povera gioventù e salvare anime. Se si vuole, noi facciamo anche della politica; ma in modo affatto innocuo, anzi vantaggioso ad ogni Governo. La politica si definisce la scienza e l'arte di ben governare lo Stato. Ora l'opera dell'Oratorio in Italia, in Francia, nella Spagna, nell'America, in tutti i paesi dove si è già stabilita, esercitandosi specialmente a sollievo della gioventù più bisognosa, tende a diminuire i discoli e i vagabondi, a scemare il numero dei piccoli malfattori e dei ladroncelli, a vuotare le prigioni; tende in una parola a formare buoni cittadini, che lungi dal recare fastidi alle pubbliche autorità saranno loro di appoggio per mantenere nella società l'ordine, la tranquillità e la pace. Questa è la nostra politica; di questa soltanto ci siamo occupati finora e di questa ci occuperemo in avvenire.

Certo nel mondo vi devono essere anche quelli che s'interessino delle cose politiche, per dare consigli, per segnalare pericoli o per altro; ma questo compito non è per noi poveretti. A noi la religione e la prudenza dicono invece: — Vivete da buoni cristiani, occupatevi della morale educazione della vostra figliuolanza, istruite

bene nel catechismo i fanciulli dei vostri collegi e delle vostre parrocchie, ecco tutto. — Questa, ripeto, è la condotta di Don Bosco, il quale è sì poco politico, che non legge nemmeno un giornale; questa sia pure la vostra condotta, miei cari figliuoli... » (MB, 1935, vol. XVI, pp. 290-291).

BIBLIOGRAFIA

- BOSCO G., *Opere edite* (Ristampa anastatica), Roma 1976-1977, 37 voll.
- BOSCO G., *Scritti sul sistema preventivo nell'educazione della gioventù*, a cura di P. BRAIDO, Brescia, 1965.
- BOSCO T., *Don Bosco*, Leumann (Torino), 1979.
- BMJFG, (Bundesminister für Jugend, Familie und Gesundheit) (Hg.), *Dritter Jugendbericht*, Bonn, 1972.
- BMJFG, *Zweiter Familienbericht*, Bonn - Bad Godesberg, 1975.
- FELLSCHES J., *Moralische Erziehung als politische Bildung*, Heidelberg, 1977.
- FISCHER K., *Einführung in die politische Bildung*, Stuttgart, 1973³.
- GROSSER D., *Politische Bildung*, München, 1977.
- HORNUNG K., *Etappen politischer Pädagogik in Deutschland*, Bonn, 1962.
- LEMOYNE G. B., AMADEI A., CERIA E., *Memorie Biografiche di San Giovanni Bosco*, San Benigno Canavese - Torino, 1898 - 1948, 20 voll. (20° vol.=indice generale a cura di E. FOGLIO).
- SPALLA G., *Don Bosco e il suo ambiente sociopolitico*, Leumann (Torino), 1975.
- STELLA P., *Don Bosco nella storia della religiosità cattolica*, Vita e opere (Vol. I); Mentalità religiosa e spiritualità (Vol. II), Zürich, 1968 e 1969.
- WEINSCHENK R., *Zum Selbstverständnis der Sozialpädagogik und ihrem Aufgabenbereich*, Freiburg, 1975.
- WEINSCHENK R., *Grundlagen der Pädagogik Don Boscos*, München, 1980.

COMUNICAZIONE

di J. GEVAERT

Da un punto di vista filosofico e pedagogico generale non vi è motivo per separare l'educazione sociale e quella politica. Tutto può comodamente essere classificato sotto l'etichetta generale di educazione sociale. Dato che la realtà politica non è che una dimensione del sociale.

L'educazione alla maturità nell'ambito delle relazioni sociali comprende due dimensioni fondamentali: quella intellettuale e quella operativo-esperienziale.

1. *Obiettivi di educazione sociale in chiave di apprendimento intellettuale*

1.1. Sul piano strettamente *interpersonale* sono rilevanti, per esempio: l'amicizia - i rapporti ragazzi-ragazze e l'educazione all'amore - i rapporti con i genitori - i rapporti con persone adulte nella scuola e fuori.

1.2. Sul piano sociale *strutturale* gli obiettivi di educazione sociale devono riguardare i seguenti settori fondamentali:

a) la base economica dell'esistenza; la preparazione a vivere nel quadro dell'economia moderna e delle strutture che essa comporta;

b) la dimensione culturale-scientifica: una formazione generale a tutte le dimensioni significative dell'esistenza umana, e non soltanto alla stretta professionalità;

c) la dimensione etica, compresa quella dei diritti fondamentali dell'uomo o delle libertà fondamentali;

d) la dimensione delle libertà sociologiche, cioè di quelle strutture e condizioni minime che sono indispensabili per assicurare a tutti

l'esercizio delle libertà fondamentali. Questo implica una formazione alla convivenza nella libertà.

1.3. Sul piano della *visione della vita*: la problematica della giustizia sociale cristianamente ispirata; l'insegnamento della Chiesa in materia sociale. Un confronto sereno e serio con le ideologie non cristiane in materia sociale e politica, e una presa di posizione critica nei loro confronti.

1.4. Sul piano della *realizzazione del bene comune*: il significato e la rilevanza della dimensione politica, come strumento per la realizzazione del sociale in un senso che è realmente degno dell'uomo; informazione e sensibilizzazione circa la realtà politica.

2. *Sul piano dell'agire*

2.1. Partecipazione ad attività umanitarie.

2.2. Partecipazione ad attività caritative.

2.3. Educazione al dialogo, all'analisi dei fatti e delle situazioni, alla collaborazione, alla responsabilità; formazione di leaders.

N.B. — Come si può constatare in questo quadro di obiettivi non figura, come obiettivo specificamente educativo e scolastico, l'educazione all'azione politica diretta. Essa comprende infatti una professionalità che è oggetto di insegnamenti specifici, curati sia sul piano degli studi universitari, che sul piano delle scuole dei partiti. Una partecipazione alle attività politiche è una base indispensabile per l'esperienza e l'apprendimento in questo settore.

COMUNICAZIONE

di R. TONELLI

1. *Quale « politica »?*

La voce « politica » è tra i termini oggi più equivoci, per la violenta accelerazione culturale che si è concentrata attorno a questa parola. Si richiede una chiarificazione terminologica e contenutistica.

1.1. *La posizione « tradizionale »*

La definizione di « politica » (e quindi l'uso che se ne fa, quando essa diventa aggettivo, qualificativo di altri sostantivi, come « educazione », « impegno », « prassi ») si scontra e si confonde con il termine « socialità ».

La posizione culturale più diffusa, attorno a cui è più largo il consenso tradizionale, distingue tra « impegno sociale » e « impegno politico ».

Si parla di « impegno sociale » a proposito dei diversi interventi, negli svariati settori della vita o delle condizioni « sociali », con lo scopo di operare processi promozionali. L'obiettivo generale è di contribuire a superare le situazioni di alienazione e di oppressione.

La politica invece è l'azione umana consapevole e organizzata, che ha come scopo la cura degli interessi collettivi della società, la creazione degli organi necessari e la determinazione delle leggi adeguate al loro funzionamento. La dimensione caratterizzante di questa definizione di politica è « l'esercizio del potere ». Si fa politica solo gestendo il potere, elaborando strategie per raggiungerlo o facendo pressione su coloro che lo detengono.

La distinzione è importante, soprattutto in prospettiva educativa.

Compete all'educazione ogni riferimento al sociale, con l'assunzione di impegni diretti di tipo promozionale. Ma si esclude il fatto politico, perché legato a riferimenti partitici, nella gestione del potere.

In rapporto all'impegno sociale, l'educazione è di tipo partecipativo: vengono prese iniziative concrete in merito.

In rapporto all'impegno politico, essa è solo di tipo informativo-culturale: vengono comunicate le informazioni necessarie, evitando i coinvolgimenti diretti.

1.2. *La posizione « innovativa »*

Alla radice della distinzione ricordata sopra tra « sociale » e « politico » sta una concezione di « potere ». Si pensa all'esercizio del potere politico come un fattore unicamente istituzionale, legato alle istituzioni ufficiali. L'attuale sensibilità ha superato largamente queste prospettive. Oggi molti riconoscono che ogni azione per la promozione della giustizia, e cioè per la creazione di condizioni che rendano possibili ad ogni uomo l'autorealizzazione del proprio destino, fa necessariamente i conti con il potere e quindi richiede una larga partecipazione a questo potere.

Da qui la distinzione pratica tra « sociale » e « politico »: un impegno sociale in cui si prescinda dalla partecipazione al potere è un fatto alienante (nei risultati) e inesistente nella realtà (perché comunque si elabora un confronto, partecipativo o meno, con il potere).

Da queste percezioni nasce la nuova definizione di politica. Essa:

- sottolinea la necessità di una partecipazione diretta al potere, a livello di società prima ancora che di stato;
- riferisce a tutti i cittadini il diritto e il dovere di controllare gli apparati organizzativi della società;
- postula un'ampia base comune per fondare il consenso politico;
- si richiama con realismo alle concrete situazioni della società;
- richiama un quadro di valori sui quali si orienta una « mobilitazione » generale per la politica: la costruzione di una nuova società in cui siano assicurate le condizioni oggettive per restituire a ciascuno la sua fondamentale capacità di autoprogettazione.

2. *Quale rapporto tra « educazione » e « politica »*

2.1. *L'educazione come « fatto politico »*

L'educazione è un fatto politico, già presente in tutte le sue dimensioni. Per questo ricordiamo la non-neutralità politica dell'educazione, sia

nei contenuti che vengono fatti circolare, sia nei metodi di insegnamento e di apprendimento, sia nei luoghi concreti in cui si fa l'educazione.

Infatti ogni processo educativo comporta la stabilizzazione di un preciso rapporto tra giovani e realtà sociale (istituzioni, significati, norme, valori). Ora, tra persone e istituzioni sono possibili solo questi tipi di adattamento: o l'integrazione passiva o l'eversione spontaneistica o il confronto critico e creativo (l'educazione « liberatrice », come altri preferiscono chiamare questo modello).

Il primo modello definisce l'educazione come accettazione incondizionata delle norme istituzionali. L'adattamento è di tipo integrativo. Educare significa guidare il giovane ad interiorizzare le norme dell'istituzione sociale, addolcendo l'impatto con i vari premi sociali e smussando le emergenze troppo rigide.

Il secondo modello definisce l'adattamento come eversione globale della istituzione sociale. Non è la persona che deve modificarsi per entrare nella istituzione. Ma è l'istituzione che va cambiata radicalmente per fare spazio alla persona. In questo caso, educare significa rinforzare, attraverso opportuni interventi, la spontanea reazione di rifiuto che ogni « nuovo » assume nei confronti di un sistema culturale prestabilito.

Una forma adolescenziale di eversione è l'evasione: la fuga verso un mondo utopico, dove le istituzioni mai sono normative.

Il terzo modello definisce l'adattamento come una autonoma capacità di porsi liberamente e consapevolmente di fronte ai contenuti normativi delle varie istituzioni, per elaborarli criticamente, scegliendo, rifiutando, modificando. Educazione significa perciò confronto con i vari valori vigenti, per decidere realisticamente una posizione creativa nei confronti delle diverse istituzioni sociali. In questa prospettiva, persona e istituzione agiscono in tensione innovativa reciproca: l'educazione commisura il principio di realtà che è ogni istituzione, con il principio di novità che è ogni persona. Questo processo è l'unico educativo in senso pieno, avviene all'interno dei processi di socializzazione; esso si qualifica come forza critica dentro questi stimoli, in parte inconsci e automatici, che mirano a formare soggetti adatti alle istituzioni sociali.

2.2. Metodi di intervento educativo e politico

Quando si vuole tradurre in opzioni concrete le scelte di un certo rapporto tra educazione e politica, generalmente ci si muove su uno dei

seguenti indirizzi, anche se si tratta più di accentuazioni che di contrapposizioni:

— Indirizzo etico: nella proposta educativa prevale la promozione di quelle virtù morali ritenute necessarie per l'impegno politico (per esempio: la socialità, il senso dell'impegno e della responsabilità). Non viene anticipata nessuna prassi: l'educazione viene considerata prevalentemente come abilitazione etica, in vista di una prassi futura.

— Indirizzo informativo-culturale: nella proposta educativa prevale la preoccupazione di fornire le informazioni relative ai fatti politici istituzionali. In questo caso la sfera conoscitiva prende il sopravvento su quella operativa.

— Indirizzo socio-psicologico: l'educazione ha come obiettivo la creazione di atteggiamenti sociali, per abilitare ad intessere in forma matura i rapporti interpersonali.

— Indirizzo partecipativo: predomina l'esercizio progressivo di partecipazione alla gestione di attività politiche dirette. La formazione etica e la necessaria informazione sono ottenute mediante l'esercizio di impegni concreti e gradualmente e la relativa riflessione educativa su di essi. Non viene privilegiato uno spazio « simulato », ma la realtà.

Questo modello si realizza di fatto secondo due matrici alternative: empirica o assiologica. Parliamo di matrice empirica quando prevale la prassi senza alcuna riflessione previa e successiva; la partecipazione è soprattutto opportunistica, nel senso che intende creare consensi sui gesti, senza scendere alle motivazioni e agli obiettivi profondi. Parliamo invece di matrice assiologica se la partecipazione diretta è vissuta con una attenzione molto viva ai valori in base ai quali giudicare la prassi, per collocare l'azione in un preciso quadro valutativo e valoriale.

Evidentemente, noi proponiamo questo ultimo livello, come l'unico veramente educativo e liberatore.

3. *Educare al politico attraverso il « prepolitico »*

La dilatazione in atto nella politica e il moltiplicarsi di iniziative nel campo più strettamente civile, permette di fare spazio ad esigenze e attività che in questi anni erano state svalutate dalla identificazione troppo stretta tra « politica » e « militanza attiva ».

La trasformazione sociale appare sempre più come frutto della trasformazione delle diverse aree e dei diversi momenti della vita umana.

Sempre di più si è consapevoli del peso politico che hanno, oltre e accanto al cambio delle strutture economiche e sociali, il consolidamento di valori personali autentici, la creazione di spazi culturali, i processi educativi, le nuove esperienze che mettono in discussione gli schemi rigidi delle strutture sociali.

Questi spazi rappresentano il « prepolitico », un luogo privilegiato di azione politica, gestibile e facilmente maturante, anche perché liberata dalle tensioni e contraddittorietà insite nella prassi politica in senso stretto. Nel prepolitico si gioca anche l'educazione al superamento dell'idealismo e dell'utopismo, che svuotano la politica perché la irrigidiscono.

Concretamente, sono da rivalutare le proposte tese a favorire una aggregazione giovanile in cui sia possibile « stare assieme », avere rapporti personali accettabili, fare festa, confrontarsi, progettare. Sono da rivalutare anche le iniziative tese a produrre cultura, come potrebbero essere il cineforum, il teatro, lo spettacolo musicale, il recital, i dibattiti... Sempre in questa direzione vanno rivalutati spazi di intervento che una cattiva totalizzazione della politica aveva troppo facilmente svalutato: il servizio di volontariato agli emarginati e agli anziani, la solidarietà con i poveri, le iniziative per il terzo mondo, l'impegno dentro le istituzioni ecclesiali nell'educazione dei ragazzi e nell'animazione dei gruppi, l'attività di catechesi.

Per un approfondimento di queste note, si veda:

TONELLI R., *Educazione all'impegno politico*, Leumann-Torino, LDC, 1977.

INTERVENTO

di R. WEINSCHENK

La discussione ha fatto vedere che appunto l'ambito di una educazione sociopolitica secondo Don Bosco può condurre a posizioni assai divergenti. Come esempio si potrebbero citare gli interventi di J. Gevaert e di R. Tonelli. Vi sono ragioni fondamentali per dubitare sulla possibilità di un paragone tra la situazione storica di Don Bosco e le condizioni contemporanee. Ciò nonostante ci sembra che si possono stabilire alcuni principi per l'educazione sociopolitica nella linea di Don Bosco:

1. Educare significa « prendere posizione ». L'educazione non si concilia con un atteggiamento di indifferenza.

2. L'educazione sociopolitica si riflette nel rapporto dell'uomo con il mondo del lavoro e della professione. La sicurezza sociale è strettamente connessa con la realizzazione globale — Don Bosco parla di realizzazione della salvezza — dell'uomo.

3. Educazione sociopolitica per Don Bosco significa integrazione.

4. Ogni forma di azione sociopolitica si fa sempre entro i termini della legalità e con qualsiasi tipo di governo.

LE DIMENSIONI DELLA INIZIAZIONE ALLA FEDE
E ALLA VITA CRISTIANA

EVANGELIZZAZIONE E CATECHESI

Alcune indicazioni per la loro programmazione all'interno di un progetto educativo

di Joseph GEVAERT

Il problema dell'evangelizzazione e della catechesi è talmente ampio e complesso che in nessun modo nell'ambito di una breve relazione può essere trattato nei suoi aspetti essenziali. Anche limitando il problema all'ottica sensibilmente più ristretta di questo convegno, cioè alla formulazione di alcuni principi e orientamenti il più possibile pratici per aiutare gli educatori nella programmazione di attività di evangelizzazione e di catechesi nell'ambito di un progetto educativo salesiano, c'è ancora una tale quantità di problemi da richiedere, da soli, una settimana di studio. Bisognerà perciò ulteriormente restringere l'argomento, anche se in tal modo le considerazioni che seguono avranno inevitabilmente un carattere frammentario.

Tale restrizione d'altra parte si giustifica in qualche modo, quando si considera l'imponente numero di documenti ecclesiastici¹ e salesiani² — purtroppo spesso sconosciuti o comunque insufficientemente conosciuti da parte degli educatori salesiani — che sembrano aver formulato gli orientamenti essenziali in materia di evangelizzazione e di catechesi nel mondo d'oggi. Inoltre, in non pochi paesi e continenti le stesse conferenze episcopali hanno formulato orientamenti per l'evangelizzazione e la catechesi che hanno forza vincolante per tutti gli ambienti educativi:

¹ Cfr. S. CONGREGAZIONE PER IL CLERO, *Directorium catechisticum generale*, 1971. PAULUS VI, *Evangeliis nuntiandi*, 1975. JOHANNES PAULUS II, *Catechesi tradendae*, 1979.

² CGS 137-306; CG21 18-135; ACS n. 290; ACS n. 296.

direttori catechistici³, catechismi nazionali⁴, programmi nazionali per l'insegnamento della religione nella scuola⁵, direttive fondamentali per la attuazione di un progetto educativo cristiano nelle scuole cattoliche⁶. Aggiungiamo anche gli orientamenti fondamentali per la realizzazione del progetto educativo salesiano già formulato dal Dicastero per la pastorale giovanile⁷.

Considerando questa massa di orientamenti, talvolta teorici, altre volte più aderenti alla prassi, possiamo dire che i documenti salesiani ufficiali hanno detto il necessario per ciò che riguarda le immagini e le strutture ideali, il dover essere ideale dell'evangelizzazione e della catechesi, specificamente per ciò che riguarda le strutture dell'evangelizzazione indiretta e non tematica (« evangelizzare educando... »).

Resta invece più scoperto nei documenti, e risulta molto più difficile nella pratica di un progetto educativo, il problema della evangelizzazione diretta, della catechesi e dell'insegnamento della religione. Questo punto focale dell'evangelizzazione, cioè l'annuncio nelle sue diverse espressioni, e in modo particolare la prima evangelizzazione e la catechesi, è sempre stato e resterà sempre il compito fondamentale della Chiesa. L'evangelizzazione indiretta, per quanto importante e caratteristica del mondo salesiano, non può mai essere un pretesto per non mirare a quella diretta, che si manifesta nel primo annuncio, nella conversione, nella catechesi (catecumenale), nella predicazione... Ogni forma di evangelizzazione indiretta dovrà sempre essere vista come una via verso quella diretta ed esplicita.

Il problema è dunque il seguente: come impostare in concreto le attività di evangelizzazione diretta nelle principali strutture — istituzioni scolastiche, oratori, centri giovanili, parrocchie di periferia, altre opere educative — dove lavora la maggior parte dei confratelli salesiani? Cosa permettono e non permettono queste strutture? Come programmare

³ Per es. CONF. EPISC. ITAL., *Il rinnovamento della catechesi*, 1970.

⁴ Per es. CONF. EPISC. ITAL., *Non di solo pane. Il catechismo dei giovani*, 1979. CONF. EPISC. FRANC., *La catéchèse des enfants. Texte de référence*, 1980.

⁵ Per es. ITALIA: *Programmi di insegnamento della scuola media*, 1979. GERMANIA: *Zielfelderplan für den katholischen Religionsunterricht der Schuljahre 5-10*, 1973. SPAGNA: *La enseñanza religiosa escolar*, 1979. BELGIO: *Leerplan schoolcatechese*, 1976-1980.

⁶ Per es. CONF. EPISC. ESP., *La Iglesia y la educación en España, hoy*, 1969.

⁷ Per es. *Progetto educativo pastorale*, 1978. *Elementi e linee per un progetto educativo pastorale salesiano*, 1979.

l'evangelizzazione in un contesto pluralistico, scristianizzato, spiccatamente missionario? Cosa si può fare, supposto il contesto di una adeguata evangelizzazione indiretta su base pedagogico-sociale, per programmare diverse forme e fasi dell'evangelizzazione diretta ed esplicita?

Prima di passare alla riflessione su questa tematica è necessario precisare tre cose:

— il termine *evangelizzazione* è usato come comprensivo dell'intero processo dell'annuncio della parola e di formazione alla vita cristiana matura, di cui la catechesi è una espressione centrale. Quando sarà usato nel senso di prima evangelizzazione (primo annuncio-predicazione missionaria) verrà specificato. L'estensione data al termine evangelizzazione in *Evangelii nuntiandi*, dove comprende anche tutto l'aspetto dell'inserimento nelle culture e della trasformazione delle medesime,⁸ non è direttamente rilevante per la nostra riflessione, poiché questo

⁸ Cfr. *Evangelii nuntiandi*, nn. 19-21. Nel n. 24 si afferma: «L'evangelizzazione... è un processo complesso e dagli elementi vari: rinnovamento dell'umanità, testimonianza, annuncio esplicito, adesione di cuore, ingresso nella comunità, accoglimento dei segni, iniziative di apostolato. Questi elementi possono apparire contrastanti e persino esclusivi. Ma in realtà sono complementari e si arricchiscono vicendevolmente».

Nei documenti del Concilio Vaticano II si trovano 3 significati del termine «evangelizzazione»: 1) la predicazione missionaria o primo annuncio del Vangelo, *Ad gentes* n. 6; 2) tutto il ministero della Parola, di cui la catechesi è una parte fondamentale, *Lumen Gentium* n. 35; *Christus Dominus* n. 6; *Gaudium et Spes* n. 44; 3) tutta l'attività missionaria della Chiesa, *Ad Gentes* n. 23; n. 27. Cfr. D. GRASSO, *Evangelizzazione. Senso di un termine*, in M. DHAVAMONY (ed.), *Evangelisation*, Roma, Pont. Univ. Greg., 1975, p. 29. Nel *Instrumentum laboris* del Sinodo del 1974 l'evangelizzazione in senso ampio era intesa come «l'attività con cui la Chiesa proclama il Vangelo, perché ne germogli, si dispieghi e si accresca la fede» (n. 4). Nello stesso senso *La catechesi del nostro tempo con particolare riferimento alla catechesi dei fanciulli e dei giovani*, 1976, n. 2. In S. CONGR. PER L'EDUCAZIONE CATTOLICA, *La scuola cattolica*, 1977, n. 7, si legge: «La missione della Chiesa è dunque di evangelizzare, cioè di proclamare a tutti il lieto annunzio della salvezza, di generare nel battesimo nuove creature nel Cristo e di educarle a vivere consapevolmente da figli di Dio». Sul rapporto evangelizzazione-catechesi cfr. *Catechesi tradendae*, 1979, nn. 18-19.

E' importante osservare che anche là dove il Sinodo del 1974 ha parlato di catechesi in senso ampio, tutti i vescovi intendevano l'evangelizzazione come comprensiva di tutta l'azione della Chiesa però in quanto finalizzata all'annuncio evangelico, dal quale scaturisce la fede, fondamento dei sacramenti e di tutta la vita cristiana. Cfr. D. GRASSO, *op. cit.*, p. 40.

aspetto rientra globalmente nelle problematiche dell'evangelizzazione indiretta. In ogni caso noi parleremo di evangelizzazione in un senso sensibilmente meno ampio rispetto a quello troppo estensivo che incontriamo in certe espressioni del CG21 e nel linguaggio salesiano recente, dove a volte tende a confondersi con sistema preventivo, pedagogia, pastorale, educazione, ecc.;

— è lasciata da parte la problematica riguardante la catechesi dei fanciulli, sia perché regolarmente organizzata secondo le direttive delle conferenze episcopali, sia perché non rientra nella zona caratteristica del lavoro salesiano. La catechesi degli adulti è un problema a sé, che non possiamo esaminare in questo contesto. Il problema della catechesi giovanile a livello delle parrocchie salesiane il più delle volte è delegato all'oratorio o al centro giovanile e può essere considerato in tale contesto;

— è totalmente lasciato da parte il problema della programmazione didattica della catechesi e dell'insegnamento religioso.

1. Quattro punti qualificanti per l'impostazione di una strategia di evangelizzazione esplicita nel quadro di un progetto educativo salesiano

La parte del progetto educativo salesiano che si riferisce alle attività di evangelizzazione e di catechesi deve ispirarsi soprattutto ai seguenti principi o criteri:

— La situazione reale dei giovani nei confronti della religione in genere e della fede cristiana in particolare.

— Le possibilità e i limiti delle strutture nelle quali bisogna lavorare per l'evangelizzazione e la catechesi.

— Il rinnovamento delle direttive ufficiali della Chiesa in materia di evangelizzazione e di catechesi.

— L'elemento non programmabile in ogni opera di evangelizzazione.

1.1. *La situazione reale dei giovani nei confronti della fede cristiana*

La strategia dell'evangelizzazione viene in primo luogo determinata dalla situazione reale in cui si trovano i giovani nei confronti della fede cristiana. Questa situazione è sufficientemente studiata e non dovrebbe essere sconosciuta. Non sempre però si ha il coraggio di guardarla in faccia,

forse per la paura di dover cambiare troppe cose nell'abituale modo di evangelizzare.

Senza che sia necessario ricorrere a molti dati statistici sulla sociologia religiosa dei giovani nei diversi paesi europei⁹, è comunemente noto che la maggioranza delle opere salesiane in Europa è situata in un contesto missionario, in ambienti sensibilmente scristianizzati o non più evangelizzati, con un numero crescente di cristiani (battezzati e sacramentalizzati) non evangelizzati. Si deve inoltre segnalare che è in rapido aumento il numero dei ragazzi battezzati e non cresimati.

Nelle periferie delle grandi città europee raramente la percentuale di pratica religiosa dei giovani supera il 20%. In non pochi casi non raggiunge nemmeno il 5%. Nelle scuole e nelle opere cattoliche, comprese quelle salesiane, la situazione è leggermente migliore, ma non sostanzialmente diversa. L'etichetta *cattolica* delle nostre opere ha cessato da tempo di essere un filtro e una garanzia che i frequentatori siano anche impegnati nella vita cristiana. Una notevole parte dei giovani che frequentano le opere salesiane esprime esattamente quel mondo secolarizzato, pluralistico, indifferente, qualche volta anticlericale e non credente, dal quale provengono. Il sorgere di nuovi fermenti e attese religiose — indubbiamente motivo di gioia e di speranza — non dovrebbe essere un pretesto per chiudere gli occhi davanti al fatto che viviamo e lavoriamo ormai in una situazione *missionaria* e non più, come una volta, in una situazione di cristianità.¹⁰

Tenendo presente il compito di evangelizzare in mezzo a questi giovani che frequentano le nostre opere educative, si possono utilmente distinguere le seguenti categorie:

1.1.1. I ragazzi inizialmente evangelizzati, provenienti in genere da famiglie ancora cristiane, preparati ai sacramenti attraverso una catechesi elementare, in qualche misura disposti e motivati per fare una catechesi matura che permetta di vivere in forma adulta la vita cristiana. Ragazzi

⁹ Tra le iniziative recenti vanno menzionate le inchieste sociologiche sulla religiosità dei giovani fatte su richiesta del Segretariato per i non credenti in diversi paesi europei (Olanda, Belgio, Francia, Spagna, ecc.), di cui sono stati pubblicati i risultati nei rispettivi paesi. Rilevante la ricerca sulle attese religiose dei giovani in Italia, coordinata dall'Istituto di sociologia religiosa dell'UPS, in corso di stampa (Leumann-Torino, LDC).

¹⁰ Cfr. R. MTON, *Fine di un'eclissi?*, Leumann-Torino, LDC, 1980.

buoni che accettano una formazione segnatamente cattolica. Tuttavia, a causa della giovane età (11-12 anni), questi ragazzi sono ancora in una fase iniziale di evangelizzazione. Generalmente non sono ancora stati confrontati personalmente con la fede cristiana, non hanno ancora scelto personalmente di convertirsi e di aderire con tutta la vita a Cristo seguendo la sua via.

1.1.2. Molti ragazzi, adolescenti e giovani che frequentano le nostre opere, vengono però da famiglie poco cristiane, dove la preparazione del Vangelo non è stata effettuata, famiglie non praticanti, disunite o separate, scristianizzate o religiosamente indifferenti. Molti dei ragazzi e giovani di queste famiglie hanno fatto la prima comunione e un inizio di catechesi, ma hanno poi abbandonato quasi del tutto la pratica della vita cristiana. La catechesi della loro fanciullezza è rimasta una vernice superficiale, senza radici nella loro esistenza.

1.1.3. Non pochi ragazzi e soprattutto giovani, che hanno ricevuto una prima formazione religiosa la rifiutano ora esplicitamente, seguendo la pressione sociologica dell'ambiente. Alcuni rifiutano non solo le pratiche religiose, ma anche l'insegnamento religioso obbligatorio per tutti nella scuola cattolica. Non si deve escludere che tra questi ci siano anche ragazzi di buona volontà e di qualche vaga attesa religiosa. In genere si trovano in uno stato di analfabetismo religioso.

1.1.4. Infine c'è una piccola percentuale di ragazzi e giovani cristiani già impegnati e fortemente desiderosi di vivere una autentica vita cristiana, di approfondirla con la catechesi, e soprattutto con esperienze di comunità cristiana. Sono disponibili e talvolta volenterosi per praticare l'apostolato in mezzo ai loro compagni.

Da questa situazione — evocata inevitabilmente in tratti grezzi ed eccessivamente schematici — scaturiscono alcune conseguenze fondamentali per l'impostazione delle attività di evangelizzazione e di catechesi nel progetto educativo salesiano. In particolare:

a) Nelle opere salesiane più diffuse non si possono trattare indistintamente i ragazzi e i giovani come se fossero già cristiani per decisione personale, pronti a proseguire lungo questa strada. Non si possono neppure considerare globalmente come *catecumeni* che hanno già fatto la prima scelta (iniziale accettazione del messaggio e della persona di Gesù Cristo, conversione, iniziale catechesi) e si rivolgono ora alla Chiesa

desiderosi di percorrere un autentico itinerario di catechesi. Molti non sono nemmeno *postulanti*, cioè candidati interessati a saperne di più, perché non sono interessati né motivati religiosamente, oppure si trovano in uno stato di indecisione o di conflittualità nei confronti del cristianesimo.

In concreto ciò significa che non si può desiderare globalmente da questi giovani una partecipazione alle pratiche cristiane e ai sacramenti, che invece si giustificerebbe se si trattasse di giovani che hanno già percorso un certo cammino cristiano. Quando mancano gli elementari presupposti per la partecipazione ai sacramenti, bisogna concentrare tutti gli sforzi sull'evangelizzazione missionaria, in attesa che la grazia di Dio faccia germogliare, in libera accoglienza, il dono della fede cristiana.¹¹ Di conseguenza anche il progetto educativo salesiano richiede un ripensamento per ciò che riguarda l'evangelizzazione diretta in questi ambienti spiccatamente missionari.

Analogamente, da questi giovani non si può desiderare nella scuola cattolica la partecipazione a un impegnativo corso di catechesi, poiché la vera catechesi richiede anch'essa almeno una prima adesione personale a Gesù Cristo. Da un lato bisognerà accontentarsi di un insegnamento della religione che si giustifica nel quadro scolastico sulla base di una formazione umana integrale, e quindi può essere richiesto obbligatoriamente anche da parte di coloro che non sono credenti o almeno non sono cristiani. Da un altro lato il progetto educativo salesiano dovrà pensare ad altre forme di evangelizzazione che si scostano da quelle abituali ampiamente collaudate in un regime di cristianità.

b) Una seconda conseguenza è già implicita nella precedente. Conviene enunciarla esplicitamente. Considerando l'enorme diversità dei giovani nei confronti della fede cristiana, il progetto educativo salesiano, almeno nel settore dell'evangelizzazione e della catechesi, dovrà proporre agli educatori il principio della diversificazione. Indubbiamente questo

¹¹ Con ciò non è affatto negato che i sacramenti abbiano una forza inerente di evangelizzazione e di catechesi. Tuttavia questa non si realizza in forma materiale e quasi magica. Una elementare evangelizzazione è presupposta, nonché una iniziazione al linguaggio simbolico. Soltanto nel contesto di una fede già inizialmente presente e di una sufficiente catechesi dei misteri di Cristo, i grandi simboli del linguaggio sacramentale possono avere una forte carica di evangelizzazione e di catechesi.

principio, soprattutto nelle scuole, cozzerà contro una mentalità difficilmente sradicabile, cioè della stretta uniformità delle classi scolastiche. Ora è doveroso ricordare che non esiste uno stretto parallelismo tra la crescita della fede cristiana e il progresso scolastico o l'età psicologica. Pertanto nel progetto educativo potrà essere obbligatorio e uniforme per tutti soltanto quell'aspetto della formazione umana e religiosa che non presuppone esplicitamente la scelta della fede cristiana già fatta con una certa consapevolezza e maturità. Così, per esempio, secondo determinate norme e criteri, potranno essere obbligatori l'insegnamento della religione, attività di formazione sociale in gruppo, informazioni e discussioni culturali sui grandi problemi dell'esistenza umana, informazioni sul cristianesimo, ecc.

Per il resto bisognerà necessariamente pensare a diversificare le proposte e le offerte di formazione e di evangelizzazione. La prudenza degli educatori potrà cercare di attuare una strategia che si situa là dove si trova la maggioranza dei giovani che frequenta un'opera educativa o una sezione. Però con grande flessibilità bisognerà scendere a forme preparatorie, elementari, iniziali di evangelizzazione per coloro che si trovano su questo livello, ed avere grande pazienza se molti non vanno oltre. Da un altro lato bisognerà creare lo spazio nel progetto educativo per offrire itinerari di catechesi e di formazione cristiana molto più esigenti per coloro che hanno già fatto un certo progresso sulla via cristiana.

c) Una terza conseguenza della situazione missionaria va anche brevemente sottolineata. In un contesto missionario bisognerà imparare a lavorare con spirito missionario e con metodi missionari. Se la fede cristiana non è presente, se i giovani non sono in nessun modo evangelizzati, se non sono nemmeno interessati a questo ordine di problemi, bisognerà lavorare con tutte le forze su questa preparazione del terreno, fare evangelizzazione di prima linea. E anche le attività che rientrano in questa forma di evangelizzazione vanno programmate nel progetto educativo. Questa preoccupazione di evangelizzare partendo dal punto in cui realmente si trova il giovane, non accontenterà tutte le persone che hanno corresponsabilità educativa nella scuola. Molti genitori e pastori pensano in primo luogo al bagaglio di conoscenze religiose che l'allievo dovrebbe avere al termine della scuola o della permanenza nell'opera educativa salesiana, e con rammarico e disappunto costatano che questo il più delle volte non è il caso.

Per il salesiano che realmente intende evangelizzare, il punto gravitazionale sarà invece: creare autentiche possibilità di un incontro personale con Cristo e di una adesione nella fede. Anche in tutte le diverse attività formative, compreso l'insegnamento religioso, sarà presente la preoccupazione di sostenere e di far crescere la fede cristiana che appunto nel contesto missionario non viene adeguatamente sostenuta dall'ambiente.

Invece di essere, come una volta, istituzioni che mettono il coronamento sull'opera di evangelizzazione e di catechesi iniziata da altri, oggi gran parte delle nostre opere educative diventano avamposti della evangelizzazione, dove faticosamente viene seminato, mentre altri raccoglieranno i frutti.

1.2. *Possibilità e limiti delle strutture*

Molte volte nell'elaborazione di un progetto educativo non si tiene sufficientemente conto delle possibilità positive e soprattutto degli inevitabili limiti delle strutture nelle quali si lavora come educatori ed evangelizzatori. Inoltre non si tiene adeguatamente presente che nell'ambito dell'evangelizzazione, come in quello educativo, le nostre opere educative non sono autosufficienti, ma fanno parte di un insieme organico in cui anche i genitori cristiani e la comunità credente hanno un ruolo significativo. Il tema, pur essendo molto centrale, è meno focalizzato nei documenti ufficiali.

Prendiamo come esempio l'istituzione scolastica, terreno di evangelizzazione e di catechesi per la maggior parte dei salesiani. Fino a che punto le scuole per esterni offrono possibilità positive e quali sono i loro fondamentali limiti come strumenti per l'evangelizzazione e la catechesi? ¹²

E' vero che a un determinato punto della storia, particolarmente all'inizio di questo secolo, in quasi tutti i paesi dove loro è stato concesso, i cattolici hanno creato scuole di ogni tipo, sia in vista della formazione cristiana dei propri figli, sia anche — in misura molto più ridotta — con intenti missionari. In certi paesi, per esempio in Olanda, l'intero itinerario dell'evangelizzazione e della catechesi è stato trasferito dalla parrocchia verso la scuola, oppure delegato alla scuola cattolica. In quel particolare contesto culturale e sociale si credeva ovviamente che la

¹² Cfr. S. CONGR. PER L'EDUCAZIONE CATTOLICA, *La scuola cattolica*, 1977.

scuola cattolica da sola era capace di portare il peso dell'evangelizzazione e della catechesi.¹³

Oggi questo sistema è profondamente in crisi, sia per i condizionamenti strutturali e sociologici delle scuole cattoliche, sia perché dal punto di vista pastorale non è opportuno delegare alla scuola tutta l'opera della catechesi e della formazione esplicitamente cristiana.

Tuttavia, è indubbiamente una realtà che ancora oggi la Chiesa incontra il maggior numero di giovani proprio nelle scuole, assai più che non nelle parrocchie e in altre opere educative. La scuola è perciò un luogo privilegiato per iniziare rapporti interpersonali e discorsi liberanti in vista dell'evangelizzazione vera e propria, che magari il più delle volte avrà luogo fuori della scuola.¹⁴ Dal punto di vista dell'evangelizzazione si potrebbe dire che la scuola è uno dei grandi avamposti, dove si può iniziare il lavoro di evangelizzazione senza completarlo. Il suo potere di influsso, pur essendo relativizzato da tante altre agenzie di formazione, è tuttora molto grande e incisivo. Perciò non a caso i regimi anticlericali e antireligiosi prendono con la forza le scuole per farne strumenti di indottrinamento al servizio dell'ideologia ufficiale.

Questi aspetti positivi non devono però far perdere di vista i limiti pesanti di queste strutture come luoghi di evangelizzazione.

Infatti, come abbiamo accennato sopra, le scuole cattoliche raccolgono un pubblico giovanile molto eterogeneo dal punto di vista religioso, che porta il pluralismo delle opinioni e delle visioni di vita all'interno delle istituzioni scolastiche. Pur riconoscendo l'indispensabile necessità di avere all'interno di ogni scuola salesiana un nucleo di autentica comunità cristiana, è iperbolico affermare che con tutti questi giovani si possa vivere una comunità di fede, o trasformare globalmente la comunità scolastica in comunità di fede. Anzi, il pluralismo religioso e morale intacca non di rado gli stessi educatori laici, o per lo meno non si trova sempre in loro una precisa testimonianza di impegno e di pratica religiosa. Questo diventa attualmente uno dei gravi problemi di tutte le scuole cattoliche.¹⁵

¹³ Cfr. W. SARIS, *School, pastoraal en gezin*, Nijmegen, 1968: = *Scuola, pastorale e famiglia*, Leumann-Torino, LDC, 1972.

¹⁴ Cfr. *Scuola e insegnamento della religione*. Sinodo delle diocesi della Germania federale, 1974, n. 2.6.

¹⁵ Cfr. CONF. EPISC. OLAN., *La scuola cattolica*, Leumann-Torino, LDC, 1977, pp. 40-43.

Da un altro lato, una istituzione scolastica è anzitutto una istituzione sociale e secolare. Per natura e obiettivi essa non serve in primo luogo alla formazione dei cristiani nella loro fede, bensì alla formazione umana e professionale, mediante un apprendimento di studio saggiamente programmato. In questa ottica gli stessi documenti ufficiali della Chiesa richiedono che anche le scuole cattoliche siano in primo luogo vere e autentiche scuole: scuole che realizzano pienamente gli obiettivi di una scuola moderna.¹⁶ Se tale concezione della scuola non esclude, anzi richiede tassativamente la formazione religiosa,¹⁷ essa comunque non è il luogo primario dell'evangelizzazione e della catechesi. Queste hanno la loro sede congenita nelle comunità di fede (parrocchie) e nelle famiglie cristiane.¹⁸

Inoltre le istituzioni scolastiche, nella maggior parte dei paesi europei, non si possono organizzare secondo l'arbitrio e il beneplacito dell'ente religioso committente. Manca, è vero, in più di un caso il coraggio di sfruttare al massimo, in una prospettiva di evangelizzazione, l'elasticità e la libertà che le leggi permettono. Ma in genere la legislazione è molto rigida quanto a programmi e diverse attività educative. Le esigenze di qualificazione professionale e intellettuale sono situate verso il limite superiore delle prestazioni giovanili. Gli orari sono sovraccarichi. Lo studio della religione non è qualificante ai fini della promozione. Aggiungiamo a questi aspetti limitativi il fatto che gran parte dei giovani vengono da lontano, arrivano all'inizio delle lezioni e se ne tornano a casa immediatamente dopo il termine delle lezioni. Spazio per attività extrascolastiche ne rimane poco, e spesso non è nemmeno desiderato.

In una parola, le scuole per esterni hanno grandissimi limiti come strumenti di evangelizzazione diretta. Restano tuttavia strumenti importanti per la prima evangelizzazione, per l'evangelizzazione indiretta e per la dimensione culturale del cristianesimo.

Se abbiamo insistito più a lungo sulle strutture scolastiche, e in particolare sulle scuole per esterni, ciò non significa che un discorso analogo non vada fatto anche per altre opere educative: internati, oratori, centri giovanili... Certamente, rispetto alle scuole, queste opere educative sono più flessibili per attuare una ampia gamma di attività evangelizzatrici

¹⁶ S. CONGR. PER L'EDUCAZIONE CATTOLICA, *La scuola cattolica*, n. 25.

¹⁷ *Ibid.*, n. 30.

¹⁸ *Ibid.*, n. 51. *Catechesi tradendae*, n. 67.

in corrispondenza con il livello in cui si trovano i giovani. Hanno inoltre il vantaggio di un più stretto legame con una comunità di fede (parrocchia) e di una più facile collaborazione con i genitori cristiani. In questo contesto può attuarsi più facilmente una strategia missionaria, soprattutto perché vi è spazio per iniziative molto diverse. Possono coesistere fraternamente le prime forme di evangelizzazione incarnate in attività educative, culturali, sociali, accanto a itinerari catecumenali molto esigenti. Le celebrazioni sacramentali vi si inseriscono in un clima di libertà.

Però anche queste strutture educative (sport, svago, attività artistiche...) hanno dei limiti. Molti giovani che non sono cristiani e non intendono esserlo, frequentano questi centri perché nei quartieri popolosi delle grandi città spesso non ci sono altri luoghi d'incontro. Oratori e centri giovanili prendono perciò spesso una funzione di servizio sociale e pedagogico-formativo che ne limita interiormente la libertà di organizzare attività di evangelizzazione molto accentuate e manifeste.

Non dimentichiamo di menzionare tra i limiti strutturali dei centri giovanili l'endemica mancanza di mezzi economici e di personale qualificato. Il più delle volte i confratelli meglio preparati, con titoli universitari, vengono destinati alle scuole.

Analogamente andrebbe fatto un discorso sulle strutture parrocchiali e sulle strutture di molti internati.

Ogni progetto educativo salesiano deve sfruttare al massimo le possibilità positive che le strutture concrete offrono all'evangelizzazione. D'altra parte deve con grande realismo riconoscere che entro certe strutture non si riesce sempre a fare molto, e frequentemente ci si deve limitare a forme di evangelizzazione indiretta e alla preparazione del terreno che poi altri lavoreranno.

1.3. Il pensiero della Chiesa nell'ambito dell'evangelizzazione e della catechesi

Più ancora che nelle precedenti considerazioni dobbiamo limitarci qui a un semplice richiamo di cose che tutti gli educatori salesiani, in quanto professionisti in questo settore, dovrebbero conoscere a perfezione. Per dare forma concreta e organizzata alle attività di evangelizzazione e di catechesi nel quadro del progetto educativo salesiano, è indispensabile tener presente il profondo rinnovamento che si è verificato anche a livello ufficiale della Chiesa. Gli ultimi vent'anni sono segnati da grandi

eventi e documenti (settimane internazionali di catechesi, *Direttorio catechistico generale*, due Sinodi rispettivamente sull'evangelizzazione e sulla catechesi, l'*Ordo initiationis christianae adultorum*, ecc.).¹⁹

In un modo significativo la Chiesa ha spostato il punto gravitazionale della catechesi dalla fanciullezza verso il mondo dei giovani e degli adulti. Essa ha precisato che il vero luogo della catechesi è la comunità di fede (parrocchia) e la famiglia cristiana, senza per il resto trascurare il ruolo di sostegno che possono avere la scuola cattolica ben funzionante e altre opere educative in favore dei giovani. La distinzione tra catechesi in senso stretto e insegnamento della religione nelle scuole è generalmente accettata. Il catecumenato è presentato come modello per ogni catechesi. L'accento della catechesi si è spostato dalle formule intellettuali astratte verso la educazione della fede e la dimensione di evangelizzazione. Una crescente importanza è data ai metodi missionari, cioè a una sufficiente distinzione (senza separazione) tra preparazione del terreno, primo annuncio, conversione, catechesi catecumenale, predicazione, ecc. La collaborazione tra comunità di fede, famiglie e scuole cattoliche appartiene alla fondamentale struttura delle attività catechistiche. I sacramenti devono essere l'espressione di una vera scelta di fede. La loro celebrazione deve aver luogo in riferimento a una comunità di fede, di regola la parrocchia, qualche volta anche la comunità degli educatori cristiani operante nella scuola o nell'opera educativa. Nella maggior parte dei paesi i vescovi hanno preso in mano la loro fondamentale responsabilità nell'organizzare e nel dirigere le attività di evangelizzazione e di catechesi...

Gli educatori salesiani non possono ignorare quanto esiste nella Chiesa del loro paese come documenti e programmi ufficiali, catechismi e libri di testo ufficialmente prescritti. Questo deve avere una precisa ripercussione nei progetti educativi concreti, in armonia con la particolarità dell'approccio salesiano. Anzi a livello regionale e diocesano i salesiani dovrebbero poter contribuire creativamente a inventare migliori metodi di evangelizzazione soprattutto per quelle categorie o settori che

¹⁹ Almeno i seguenti documenti dovrebbero essere studiati da tutti (oltre a quelli ufficiali della Congregazione Salesiana): *Direttorio catechistico generale*, 1971. *Evangelii nuntiandi*, 1975. *Catechesi tradendae*, 1979. Inoltre i documenti ufficiali delle singole conferenze episcopali in materia di evangelizzazione, catechesi, insegnamento religioso, scuola cattolica.

sono notevolmente trascurati dalle direttive ufficiali: adolescenti e giovani che non frequentano più le scuole; apprendisti e allievi delle scuole tecniche e professionali; i giovani che sono lontani dalla Chiesa e dalla religione.

1.4. L'elemento non programmabile in ogni opera di evangelizzazione

Il nostro discorso sulla necessità di programmare l'evangelizzazione e la catechesi nel quadro del progetto educativo salesiano sarebbe unilaterale, se insistesse soltanto sulla programmazione e non facesse almeno un accenno al fatto che specie nel settore dell'evangelizzazione — come anche in quello dell'educazione — non tutto è programmabile. Un progetto educativo sulla carta, una strategia di evangelizzazione sono cose bellissime e indispensabili, a condizione che non vengano assottigliate e mistificate.

Nell'evangelizzazione, in particolare, il momento favorevole è ancora sempre dipendente in prima istanza dall'intuizione e dalla capacità personale dell'evangelizzatore che sa coglierlo. Per quanto tutto debba essere adeguatamente programmato, spesso si presentano le occasioni per il vero annuncio di Cristo nelle circostanze più impensate. Sono proprio quelle che il più delle volte cambiano una vita umana.

In questa cornice non si potrà mai dire abbastanza dell'importanza che riveste il rapporto interpersonale di fiducia e di accoglienza del giovane da parte dell'educatore-evangelizzatore. In questo contesto può risuonare la Parola di Dio come un appello rivolto a questo giovane in questo contesto concreto della sua esistenza. Il vecchio Vangelo può diventare un lieto messaggio di salvezza e di grazia. Nella stessa ottica il CG21 ha fatto bene a insistere lungamente sullo spirito missionario dei confratelli e sulla testimonianza personale e comunitaria.

2. Aspetti e fasi della evangelizzazione diretta nel quadro del progetto educativo salesiano

Per conferire una adeguata concretezza ai momenti di evangelizzazione e di catechesi nel quadro del progetto educativo salesiano è indispensabile tenere davanti agli occhi alcune distinzioni. In particolare la preparazione del Vangelo, il primo annuncio o predicazione missionaria, la conversione, la catechesi in senso stretto o itinerari di catechesi

catecumenale, l'insegnamento della religione. Molti altri problemi connessi, quali la liturgia, la pastorale scolastica, ecc., non possono essere considerati per mancanza di spazio. Chiedere l'attenzione per la distinzione tra i diversi momenti e aspetti non significa che tali momenti debbano essere rigidamente separati o avere sempre una successione cronologica. Al contrario, con questa insistenza si vuol raggiungere, nell'attuale contesto dell'evangelizzazione, che determinati momenti indispensabili, quando non sono presenti, vengano esplicitamente recuperati ad esempio nella catechesi o nell'insegnamento religioso. Questo riguarda in modo particolare il primo annuncio (predicazione missionaria) e l'adesione di fede a Cristo.

2.1. Preparazione del Vangelo

Un contributo forte delle scuole salesiane e di altre opere educative è situato sul piano della preparazione del Vangelo.

La preparazione del Vangelo o pre-evangelizzazione (termine che però ad alcuni non piace) indica tutto l'insieme di iniziative e di attività che servono per togliere gli ostacoli a un interessamento religioso e cristiano, nonché per disporre favorevolmente gli animi all'ascolto dell'annuncio cristiano.

Per moltissimi giovani la prima cosa da farsi sulla via dell'evangelizzazione è scuotere l'indifferenza, il disinteressamento ai problemi profondi dell'esistenza, togliere i pregiudizi antireligiosi (e anticlericali). Il primo passo per superare questi atteggiamenti può essere costituito appunto dalla convivenza nell'ambito di una vera scuola cattolica o di un centro giovanile, impostato secondo principi cristiani. Il contatto umano e familiare con l'educatore cristiano (religioso o laico), l'esperienza di vivere in un ambiente impregnato di valori cristiani, il constatare personalmente che queste persone cattoliche sono esseri umani interessanti e simpatici, l'esperienza di essere coinvolti in un progetto educativo che è realmente segnato dalla visione cristiana dell'uomo (e non soltanto dal fatto che vi è anche un corso di religione o la possibilità di assistere alla messa...) neutralizza moltissimo l'atteggiamento di indifferenza o di risentimento antireligioso, e può sviluppare l'iniziale disponibilità alla fede cristiana.

Il progetto educativo salesiano deve pertanto richiedere da tutti gli educatori che operano nella scuola o nel centro giovanile, che siano realmente in mezzo ai ragazzi e ai giovani, e costituiscano il più possibile contatti di conoscenza e di amicizia. Inoltre questi rapporti interpersonali

educativi devono essere impregnati di valori cristiani: di giustizia, di correttezza, di cordialità, di volontà di pace e di ripacificazione, di promozione e di liberazione, di interessamento e di ascolto, di attenzione particolare al più debole e a colui che ha maggiori difficoltà nello studio e nell'inserimento sociale, di apertura alla speranza e alla vita eterna...

Inoltre il progetto educativo deve programmare conferenze, gruppi di studio, incontri con cristiani adulti, ecc., che servono a disporre favorevolmente verso il cristianesimo. Queste forme di preparazione del Vangelo si adattano molto all'oratorio, agli internati, ai centri giovanili, ai pensionati. Nelle scuole tale compito può essere assolto dall'insegnamento della religione, e riceve un valido sostegno anche dai corsi di letteratura e di storia in particolare.

In tutti gli ambienti salesiani sono significative, sempre in chiave di preparazione al Vangelo, le attività che fanno conoscere le opere della Chiesa nel settore della promozione umana, in particolare nel terzo mondo e nelle missioni. Molto rilevante può anche essere la programmazione di attività di aiuto sociale per i poveri, per il terzo mondo, per gli handicappati, ecc., alle quali possono collaborare tutti i giovani, anche coloro che non sono cristiani.

2.2. *Evangelizzazione in senso stretto o predicazione missionaria*

Anche se oggi il concetto di evangelizzazione ha preso un significato molto ampio, c'è un accordo generale sul fatto che una fase costitutiva del divenire cristiano è l'annuncio esplicito, in forma sintetica, del messaggio evangelico, con lo scopo di provocare l'adesione di fede alla persona di Cristo.²⁰ Primo annuncio, annuncio fondamentale, conversione o adesione a Cristo nella fede. E' anzitutto in riferimento alla assenza di questo momento costitutivo che si parla di cristiani sacramentalizzati ma non evangelizzati: non c'è l'adesione personale di fede in Cristo, basata sull'ascolto del suo messaggio. Non c'è una sostanziale conoscenza del messaggio cristiano. Spesso c'è soltanto una specie di cristianesimo sociologico.

Nel progetto educativo salesiano questo aspetto meriterebbe una maggiore attenzione, specialmente nella misura in cui si lavora in contesti missionari. La disattenzione a questo momento è d'altronde una causa frequente perché tanta energia impegnata in corsi di approfondi-

²⁰ *Catechesi tradendae*, n. 18.

mento teorico e intellettuale della fede cristiana non giunge a risultati significativi.²¹

Molti si domandano se questo aspetto della predicazione missionaria e della conversione può essere programmato in un progetto educativo. Questo è certamente difficile per ciò che riguarda le scuole, ma reali possibilità si presentano ovunque. Consideriamone alcune.

Un primo passo o momento dell'annuncio evangelico è dato ovviamente dalla evangelizzazione indiretta che si esprime attraverso la organizzazione globale del progetto educativo salesiano. E' il Vangelo vissuto coerentemente nel contatto con gli altri, in concreto nella relazione educativa. Si evangelizza realmente attraverso ciò che siamo e facciamo e non soltanto con le parole che diciamo.

Un secondo aspetto è la professione esplicita della propria fede. Molte volte i giovani d'oggi chiedono esplicitamente all'educatore di dire la propria fede. In questi momenti — ovviamente non programmabili — bisogna avere il coraggio di dire la propria fede personale. Molte volte è anche possibile programmare incontri con grandi testimoni della fede cristiana, in cui, attraverso l'informazione sulle opere che fanno, viene anche proclamato il messaggio fondamentale di Gesù Cristo.

Una terza possibilità è offerta dall'insegnamento della religione. Anche se diremo in seguito che esso va distinto dalla catechesi vera e propria, è un dato di fatto che il contatto diretto con testi della Bibbia, che comunque è sempre parola di Dio, può costituire per molti un vero e proprio annuncio missionario. Indipendentemente dal nostro intervento, la parola di Dio ha la sua forza provocatrice che invita all'atto di fede. Perciò l'insegnamento della religione dovrà essere oggetto della massima cura e programmazione.

Un'altra possibilità è offerta da momenti di iniziazione cristiana di giovani che frequentano la scuola o il centro giovanile. Anche se di regola l'iniziazione sacramentale deve aver luogo nella parrocchia, per

²¹ Non mi fermo sul problema del rapporto tra apologetica e primo annuncio. Senza dubbio — per quanto oggi trascurata — l'apologetica è una dimensione importante dell'evangelizzazione. Nel processo globale della formazione del cristiano maturo essa dovrà avere un posto sufficientemente ampio. Essa è particolarmente rilevante nel contesto scolastico e in genere nell'ambito della catechesi giovanile. Da ciò non segue però che al primo annuncio bisogna far precedere un lungo periodo «apologetico». Può darsi che sia più efficace arrivare abbastanza direttamente con il primo annuncio, riprendendo poi nel seguito la dimensione apologetica. Altrimenti c'è anche il rischio di restare intrappolati in una fase apologetica mal concepita.

motivi di evangelizzazione può essere estremamente significativo il battesimo di un giovane, la cresima, un matrimonio cristiano, celebrato in una istituzione educativa. Partendo dai legami di amicizia e di solidarietà, è facile ottenere la partecipazione di molti per curare i canti o le musiche, e in questo contesto possono sentire anche l'annuncio esplicito del mistero cristiano. Queste occasioni sono momenti privilegiati dell'annuncio evangelico.

Infine molte possibilità vengono offerte nel quadro di attività extrascolastiche (internati, pensionati, gite, week-end formativo, ecc.). In queste occasioni si possono discutere tematiche centrali della vita umana, che offrono l'occasione di proclamare la proposta cristiana. Si possono celebrare eucaristie o altre funzioni particolarmente curate. L'assenza momentanea di altri diversivi, la curiosità di vedere cosa si fa, la bellezza di una liturgia ben curata, la parola sincera del sacerdote o di altri cristiani convinti... possono costituire per non pochi il momento del primo annuncio di Cristo che porta a una scelta personale nei suoi confronti e a una vera conversione.

2.3. *Catechesi in senso stretto*

La catechesi è uno dei momenti principali nell'intero processo di evangelizzazione, un momento che ha la propria fisionomia e non si confonde con gli altri aspetti. Catechesi nel vero senso della parola si rivolge sempre a soggetti che in qualche modo, almeno iniziale, hanno fatto la scelta della fede cristiana. In questo senso essa si distingue sia dalla prima evangelizzazione, sia dall'insegnamento religioso nelle scuole, poiché quest'ultimo non presuppone necessariamente questa scelta.

Nel contesto pratico delle opere educative salesiane si presentano però diverse difficoltà per organizzare itinerari di vera catechesi.

La prima difficoltà è di ordine strutturale. Si riferisce soprattutto alle scuole e viene dal fatto che le strutture scolastiche sono talmente strette e il contesto a tal punto pluralistico che una vera catechesi risulta difficile.²²

La seconda difficoltà riguarda il fatto che molti catechizzandi in realtà non hanno percorso le fasi precedenti. In particolare non hanno sentito l'annuncio fondamentale e non hanno fatto il passo della conversione personale o adesione personale a Cristo Signore.

²² In qualche paese (per es. l'India) è legalmente esclusa dalla scuola ogni forma di catechesi nel senso proprio della parola.

Quanto alla prima difficoltà, quella di ordine strutturale, il problema è di più facile soluzione negli internati, negli oratori e nei centri giovanili. Sulla base di libertà si possono e si devono offrire corsi di vera catechesi, anche sotto forma di itinerari catecumenali. Ogni progetto educativo salesiano dovrebbe prevedere questa catechesi approfondita, che porta alla piena maturità della fede.

Per le scuole la difficoltà strutturale è molto maggiore. In molti paesi è praticamente impossibile organizzare un corso di catechesi parallelo all'insegnamento della religione, o come alternativa ad esso. D'altra parte l'insegnamento della religione non può semplicemente sostituirsi ai compiti della catechesi, perché si rivolge a tutti i giovani indistintamente e mira a obiettivi anzitutto culturali e scolastici. A dispetto di queste difficoltà bisognerà comunque puntare al massimo sull'insegnamento religioso perché sia veramente qualificato e, a seconda della situazione di fede personale, possa funzionare in un doppio senso: come approfondimento culturale della fede per coloro che sono già credenti; come iniziazione culturalmente qualificata per coloro che non sono cristiani. D'altronde, nel quadro di una autentica catechesi per i giovani, bisognerebbe comunque trattare, anche se con accenti diversi, le stesse problematiche che rientrano generalmente nei contenuti dell'insegnamento religioso scolastico.²³ Comunque in quelle zone e opere che sono ancora profondamente cristiane, il corso di insegnamento religioso potrà praticamente avere il carattere di una vera catechesi, tenendo tuttavia presente l'esigenza di focalizzare l'unità tra fede e cultura, e tra fede e vita.

In alcune zone si sta profilando un'altra via di soluzione nel senso che, sempre più frequentemente, si fa appello agli insegnanti di religione, compresi i confratelli salesiani, perché curino itinerari di autentica catechesi nell'ambito delle parrocchie, per gli stessi giovani che incontrano anche nel contesto scolastico.

In una parola, se per gli educatori salesiani, come è ovvio, si tratta realmente di evangelizzazione in tutti i suoi aspetti, bisogna almeno tentare di offrire una autentica catechesi a coloro che lo desiderano.²⁴

²³ *Direttorio catechistico generale*, nn. 82-91. *La scuola cattolica*, nn. 38-52.

²⁴ *Catechesi tradendae* insiste fortemente sull'idea che nel momento attuale la dimensione catechetica dell'evangelizzazione deve essere molto focalizzata. Cfr. A. EXELER, *Zur Freude des Glaubens hinführen*. Apostolisches Schreiben Ueber die Katechese heute Papst Johannes Paulus II. Mit einem Kommentar von A. EXELER, Freiburg, Herder, 1980, pp. 124-126.

E' noto però che questo non è soltanto un problema di progetto educativo, ma anche e in primo luogo di competenza professionale e di zelo missionario.

Quanto alla seconda difficoltà, cioè che molti catechizzandi in realtà non hanno fatto le tappe precedenti, è indispensabile che la catechesi faccia opera di supplenza, assumendo tutte le problematiche che appartengono alla preparazione dell'evangelizzazione, al primo conciso annuncio, alla conversione o scelta personale della fede cristiana.²⁵ In questo senso la catechesi deve avere come caratteristica generale una forte carica evangelizzatrice, essere catechesi evangelizzatrice che realmente tende a formare l'uomo di fede cristiana.²⁶

Di fronte a queste difficoltà del contesto missionario la responsabilità salesiana è sollecitata in modo particolare per creare itinerari per giovani. Infatti, a livello mondiale, come è risultato chiaramente dal Sinodo del 1977 sulla catechesi, il problema della catechesi giovanile non ha trovato finora una soluzione soddisfacente, e l'intero problema dell'evangelizzazione dei giovani è bisognoso di studio e di approfondimento.

2.4. *Insegnamento della religione*

Forse nessun settore dell'evangelizzazione è stato tanto discusso negli ultimi quindici anni quanto l'insegnamento religioso nelle scuole. Non mancano tentativi di riferirlo all'ambito dei « servizi » che la Chiesa presta al mondo piuttosto che all'ambito dell'annuncio.²⁷ Prevale comunque la convinzione che l'insegnamento religioso, per quanto distinto dalla catechesi e spesso in una situazione precaria all'interno delle scuole, può e deve essere un valido contributo all'evangelizzazione diretta.²⁸

Il punto gravitazionale dell'insegnamento religioso, a differenza della catechesi in senso stretto, sta nel fatto che esso si rivolge a tutti i giovani della scuola per iniziarli alla comprensione del fatto religioso

²⁵ Cfr. *Catechesi tradendae*, n. 19.

²⁶ Interessante al riguardo il volume di J. HOFINGER, *Evangelization and Catechesis. Are We Really Proclaiming the Gospel?*, New York, Paulist Press, 1976.

²⁷ Cfr. *Scuola e insegnamento della religione*. Sinodo nazionale delle diocesi della Germania Federale, n. 2.6.1.

²⁸ Nell'impossibilità di riferire qualcosa dell'immensa bibliografia al riguardo, si possono menzionare per l'Italia: ISTITUTO DI CATECHETICA (a cura di), *Scuola e religione*, Leumann-Torino, 2 voll., 1972-73. IDEM, *Insegnare religione oggi*, Leumann-Torino, 2 voll., 1977.

e in modo particolare di quello cristiano. Dal punto di vista degli obiettivi scolastici, tale approccio alla religione persegue anzitutto fini umanizzanti e formativi. Perciò l'approccio è prevalentemente culturale. Esso non presuppone la scelta della fede cristiana già fatta e maturata, e resta significativo — se fatto secondo una determinata impostazione — anche per coloro che eventualmente avessero deciso di non vivere da cristiani.

Nelle scuole cattoliche l'obiettivo fondamentale dell'insegnamento religioso dovrebbe comunque includere la creazione di possibilità autentiche di scegliere l'impostazione cristiana della vita, e spazi per realizzare l'esistenza alla luce del Vangelo. Tali possibilità non devono essere teoriche e velleitarie, ma concretizzate in un accurato e qualificato studio del cristianesimo nelle sue dimensioni costitutive.²⁹

Di fronte all'insegnamento religioso il progetto educativo salesiano può e deve prevedere la partecipazione obbligatoria per tutti. Deve inoltre essere l'ambizione maggiore di ogni gruppo di educatori salesiani in una scuola, l'organizzare e l'impostare nel modo più accurato e qualificato il corso di insegnamento della religione. Tale programmazione deve essere oggetto di uno studio separato che non può essere adeguatamente assolto nel quadro del progetto educativo generale. In tale programmazione vanno coinvolti anche gli insegnanti laici, i giovani cristiani e gli stessi genitori. In ogni caso bisognerà lavorare con realismo tenendo presente sia la situazione missionaria sia i limiti strutturali che vengono imposti dal contesto scolastico.

Gli obiettivi dell'insegnamento della religione nel quadro del progetto educativo salesiano dovrebbero dunque grosso modo essere situati nella linea di quanto è stato formulato bene dal Sinodo tedesco del 1974 per l'insegnamento religioso nelle scuole pubbliche, nonché da numerosi « programmi » di altri paesi. Al termine degli studi dovrebbero essere raggiunti i seguenti obiettivi: 1) il giovane ha compreso che la religione corrisponde a profondi problemi umani, universalmente presenti, e pertanto merita grande rispetto; 2) il giovane conosce le linee fondamentali della visione cristiana della vita e le modalità concrete in cui essa si esprime; 3) il giovane conosce la differenza fondamentale tra la visione cristiana della vita e altre proposte religiose o non religiose che sono

²⁹ Il tema è illustrato molto bene nel Documento di base delle diocesi fiamminghe del Belgio *Schoolcatechesis in het Secundair Onderwijs*, Brussel, 1971.

rilevanti nell'ambiente culturale in cui vive; 4) il giovane conosce la rilevanza sociale del cristianesimo; 5) il giovane, attraverso un contatto qualificato con le fonti del cristianesimo e attraverso la conoscenza di attuali esperienze significative, trova uno spazio in cui la scelta della fede cristiana è possibile e significativa.³⁰

Questi obiettivi, a prima vista minimali, sono in realtà molto esigenti, e in diverse opere salesiane non è possibile realizzarli adeguatamente.

In ogni ipotesi l'impostazione dell'insegnamento religioso nelle scuole deve seriamente considerare quanto hanno stabilito in merito le singole conferenze episcopali: direttori catechistici nazionali; programmi ufficiali per diversi tipi di scuole; manuali, catechismi, libri di testo ufficialmente proposti o privilegiati, ecc.

Concludendo queste brevi considerazioni sull'evangelizzazione e la catechesi, due cose meriterebbero una attenzione del tutto particolare:

a) in genere la catechesi ufficiale, come anche le direttive per l'insegnamento della religione nelle scuole, trascurano gli indirizzi non umanistici (scuole professionali, tecniche, commerciali, ecc.). Poco o nulla viene fatto per i giovani che non continuano lo studio dopo i quindici anni e vengono inseriti direttamente nell'ambiente di lavoro. Per i progetti educativi salesiani, in modo particolare a livello di oratori e centri giovanili, c'è qui un grande terreno scoperto per programmare le attività di pre-evangelizzazione, evangelizzazione e catechesi, che siano maggiormente aderenti a queste categorie di persone;

b) ancora, a livello delle direttive ufficiali e dei catechismi o libri di testo ufficialmente proposti, si parte quasi sempre dal presupposto che i giovani di una certa età hanno già percorso le tappe precedenti della catechesi. Ora, attualmente questo non è affatto vero. Perciò ci si trova in presenza di un problema nuovo non risolto. Per questi giovani non servono i libretti di prima iniziazione a livello dei fanciulli, perché la psicologia e la problematica sono totalmente diversi. Non servono nemmeno i libri fatti appositamente per la loro età, perché sono troppo difficili e presuppongono troppo. Bisognerà dunque creare strumenti e itinerari che iniziano da zero, ma si situano specificamente sul piano

³⁰ Cfr. *Scuola e insegnamento della religione*, op. cit., nn. 2.5 e 2.6.

della psicologia e delle esperienze giovanili. Si farebbe bene, in questa ottica, a guardare verso quanto è già stato realizzato con successo sul piano della evangelizzazione degli adulti non cristiani, cercando di creare qualcosa di analogo per i giovani. Potrebbero anche esserci fonte di ispirazione le esperienze di catecumenato giovanile fatte in diversi paesi dell'Africa.

3. Fedeltà a san Giovanni Bosco e alla tradizione salesiana

All'inizio abbiamo dato le ragioni per cui non è il caso di riprendere tutto il problema della fedeltà all'ispirazione evangelizzatrice di Don Bosco. Poiché i diversi aspetti di questa fedeltà sono stati ampiamente illustrati e autorevolmente proposti dagli ultimi capitoli generali e da altri documenti ufficiali, ci limiteremo semplicemente ad alcune accennazioni, alla luce della problematica contemporanea.³¹

3.1. La prima e la più radicale fedeltà al carisma salesiano consiste nell'evangelizzare ad ogni costo, secondo le direttive della Chiesa in materia. Tutte le altre cose, per quanto importanti e rispettabili, vengono al secondo posto rispetto a questo impegno fondamentale di far conoscere il Vangelo e di formare dei cristiani maturi tra i giovani.

3.2. Non sfuggirà al lettore attento che vi è una necessaria complementarità tra quanto è stato proposto dal CG21 sull'evangelizzazione e quanto successivamente è stato scritto nel n. 290 degli ACS sul progetto educativo. Se il CG21 ha fatto un discorso che è segnato dalla sensibilità del momento, soprattutto per ciò che riguarda la liberazione economico-sociale, il documento del Rettor Maggiore sul progetto educativo cerca di focalizzare la dimensione evangelizzatrice dell'aspetto *educativo* del sistema preventivo. Questo riporta le cose verso un indispensabile equilibrio. Infatti, se è vero che verso l'esterno, nei contatti con politici, laici non clericali o anticlericali, Don Bosco ha spesso insistito sull'aspetto di promozione umana e di liberazione, è altrettanto vero che all'interno, nel rapporto educativo, il punto primario della strategia evangelizzatrice è stato assai più quello della confidenza, della fiducia,

³¹ Cfr. nota 2.

dell'amicizia... come base per costruirvi sopra gli elementi fondamentali dell'evangelizzazione.

3.3. Se qualcosa nella strategia evangelizzatrice di Don Bosco è relativamente nuovo o comunque molto significativo rispetto a quanto facevano altri nella sua epoca, è senza dubbio l'importanza fondamentale data alla comunicazione interpersonale come luogo e partenza della evangelizzazione. L'esperienza fondamentale che doveva aprire il ragazzo o il giovane al messaggio cristiano non era primariamente il ricovero in un istituto cattolico dove si può imparare un mestiere e diventare un cittadino onesto. C'entra in qualche misura anche questo. Ma il suo non era un metodo di evangelizzazione legato al « pezzo di pane »: cristiani per il pane quotidiano. Ciò che Don Bosco come evangelizzatore ha cercato di fare in primo luogo è dire un grande « sì » all'esistenza del ragazzo o del giovane. Lo accettava come era, se lo faceva amico, stabiliva contatti personali con questi giovani, cercava di conquistare il loro cuore... Questo fatto antropologico sta nel cuore del sistema preventivo di Don Bosco. Esso riveste una fondamentale importanza soprattutto nei confronti della gioventù più povera e abbandonata. Per molti giovani, diversamente da quanto l'adulto è tentato di pensare, non c'è in primo luogo la promozione umana intesa in particolare come promozione economico-sociale. Vogliono anzitutto essere confermati da qualcuno, ricevere la conferma dell'adulto alla loro esistenza incompiuta. Questa è la prima e la più fondamentale esperienza di liberazione. Il resto ne può essere segno e concretizzazione.

3.4. La fedeltà a Don Bosco evangelizzatore, alla luce dell'attuale problematica, deve anche essere particolarmente sensibile alla testimonianza di una comunità di riferimento. Ci vuole almeno un nucleo di educatori salesiani, di laici e di giovani che insieme vogliono portare nell'ambiente educativo un esempio di comunità e di collaborazione cristiana. Non solo dove manca un adeguato numero di salesiani, ma in qualsiasi contesto bisogna circondarsi di altri laici cattolici e di giovani apostoli, esattamente come ha fatto Don Bosco nell'Oratorio.

3.5. La fedeltà a Don Bosco nel campo dell'evangelizzazione si esprime anche nella consapevole diversificazione dell'offerta religiosa. Per esempio, le cosiddette « compagnie religiose », per quanto cadute in disuso, costituivano una formula di evangelizzazione diversificata, che in qualche modo ancora oggi dovrebbe rivivere. Inoltre attraverso letture raccoman-

date Don Bosco curava singolarmente la formazione catechistica più approfondita secondo possibilità e bisogni particolari.

3.6. Una grande funzione ha sempre avuto nel sistema preventivo il richiamo frequente alle dimensioni fondamentali dell'uomo che stanno nel cuore di ogni atteggiamento religioso: la condizione creaturale, la brevità della vita umana, l'inevitabile morte, il giudizio di Dio... Se oggi negli ambienti salesiani l'attenzione a queste dimensioni dell'esistenza umana dovesse scomparire, verrebbe meno un aspetto fondamentale dell'evangelizzazione nel senso di san Giovanni Bosco. Gli eterni problemi dell'uomo dovranno dunque ricevere una grande attenzione nel progetto educativo salesiano.

3.7. Ancora alla luce delle attuali preoccupazioni dell'evangelizzazione e della catechesi, che preparano e orientano il giovane a vivere nell'ambito delle comunità di fede degli adulti, riprende particolare importanza l'idea del « giovane provveduto »: quella preoccupazione di Don Bosco che il giovane fosse preparato a vivere domani, nella vita, una fedeltà cristiana esemplare e un forte inserimento nella realtà della sua parrocchia. Per quanto nelle gigantesche istituzioni scolastiche di oggi questa idea di mantenere contatti con le parrocchie possa sembrare utopica e completamente irrealizzabile, nella misura del possibile bisognerebbe comunque cercare di realizzarla.

3.8. Infine, nel settore dell'evangelizzazione e della catechesi, si resterebbe lontani dalla fedeltà a Don Bosco se non si tornasse su quell'elemento non programmabile in ogni opera di evangelizzazione. Nessun progetto educativo, per quanto tecnicamente ben confezionato, potrà mai supplire alla mancanza di spirito di preghiera e di zelo apostolico. L'anima del sistema preventivo è l'intima unione con Dio che cerca di testimoniare coraggiosamente la fede cristiana e di conquistare altri a vivere nella stessa carità e speranza. In questo Don Bosco resta un maestro per ogni salesiano evangelizzatore e catechista. Là dove manca l'ansia delle anime e la consapevolezza di essere degli inviati da Dio per annunciare il Vangelo, i migliori progetti educativi saranno senza « anima » e non contribuiranno a formare degli autentici cristiani.

BIBLIOGRAFIA

- ALBERICH E., *Evangelizzazione e catechesi: la nuova opzione operativa*, in: *IDOC Internazionale*, 8 (1977), n. 11, pp. 4-18.
- AMALORPAVADASS D. S., *The Theology of Indirect Evangelization*, Bangalore, National Catechetical and Liturgical Centre, 1970.
- ANDRES VELA J., *Catequesis evangelizadora*, Bogotá, Indo-American Press Service, 1976.
- CANIZARES A., *La evangelización, hoy*, Madrid, Ed. Marova, 1977.
- CAPRILE G. (ed.), *Il Sinodo dei Vescovi*. Terza assemblea generale, Roma, Ed. La Civiltà Cattolica, 1975.
- CAPRILE G. (ed.), *Il Sinodo dei Vescovi*. Quarta assemblea generale, Roma, Ed. La Civiltà Cattolica, 1978.
- CENTRO SALESIANO DI PASTORALE GIOVANILE, *Evangelizzare nella scuola*, Leumann-Torino, LDC, 1977, 2^a ed. rived.
- CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA, *L'evangelizzazione nel mondo contemporaneo*, Leumann-Torino, LDC, 1974.
- DAGRAS M., *Théologie de l'évangélisation*, Paris, Desclée, 1976.
- FALCIOLA P., *L'evangelizzazione nel pensiero di Paolo VI*, Roma, Pont. Unione Missionaria, 1980.
- FLORISTAN C., *La evangelización, tarea del cristiano*, Madrid, Ed. Cristiandad, 1978.
- GIOVANNI PAOLO II, *Educare alla fede oggi*. Esortazione apostolica «Catechesi tradendae», Leumann-Torino, LDC, 1979.
- HOFINGER J., *Evangelization and Catechesis*, New York, Paulist Press, 1976.
- ISTITUTO DI CATECHETICA DELL'U.P.S., *Scuola e religione*. Vol. I: *Una ricerca internazionale*; Vol. II: *Situazione e prospettive in Italia*, Leumann-Torino, LDC, 1971-1973.
- ISTITUTO DI CATECHETICA DELL'U.P.S., *Insegnare religione oggi*. Vol. 2: *Nella scuola secondaria*, Leumann-Torino, LDC, 1977.
- MILAN P. (ed.), *Evangelizzazione e comunità*, Roma, AVE, 1978.
- NEBRED A., *Catequesis fundamental: precatequesis*, nel vol. *Catequesis y promoción humana*. Semana internacional de catequesis, Medellín 1968, Salamanca, Ed. Sígueme, 1969, pp. 43-70.
- PAOLO VI, *L'impegno di annunziare il Vangelo*. Esortazione apostolica «Evangelii nuntiandi», Leumann-Torino, LDC, 1976.
- S. CONGREGAZIONE PER IL CLERO, *Direttorio catechistico generale*, Leumann-Torino, LDC, 1971.
- SINODO NAZIONALE DELLE DIOCESI DELLA GERMANIA FEDERALE, *Scuola e insegnamento della religione*, Leumann-Torino, LDC, 1977.
- SORGE B. (ed.), *Evangelizzazione e promozione umana*, Bologna, EMI, 1976.

COMUNICAZIONE

di A. BRECHEISEN

Processo di apprendimento catechistico basato su conoscenze ed esperienze acquisite nel contesto di gruppi, negli internati, pensionati, istituti formativi e centri giovanili.

1) L'insegnamento religioso nella scuola è un intervento complementare rispetto all'esperienza della famiglia e della comunità parrocchiale. Questi due ambiti di esperienza sono attualmente fortemente deficitari.

Inoltre, nella pubertà, l'adolescente si stacca dalla famiglia e cerca rapporti con altre persone. Spesse volte nelle parrocchie manca il gruppo giovanile e con ciò viene anche a mancare un ambito di esperienza cristiana.

2) Con l'inserimento dell'educazione religioso-cristiana in istituzioni educative e formative nella linea di Don Bosco è data una possibilità significativa e specificamente salesiana: cioè un processo di apprendimento catechistico basato su conoscenze ed esperienze acquisite in una comunità di vita e di fede formata di educatori e di giovani insieme.

3) Nel quadro di relazioni interpersonali, di convivenza, di interessi professionali e sociali, di organizzazione del tempo libero, di atteggiamenti religiosi e forme espressive della fede all'interno di un gruppo, può aver luogo un processo di apprendimento sia sul piano delle conoscenze che sulla base di esperienze.

4) L'educatore deve essere consapevole del significato che riveste l'identificazione (modello) soprattutto in funzione del processo catechistico. Con la sua capacità di ascoltare le domande del giovane e di interrogarle ulteriormente sul loro fondamento, l'educatore deve stimolare il processo di apprendimento e di esperienza catechistica.

Attraverso la mediazione di esperienze fondamentali in una atmosfera di relazioni interpersonali (accoglienza - affetto - sicurezza), che scaturiscono da atteggiamenti dello stile salesiano (assistenza - spirito di famiglia - ottimismo), l'educatore deve rinforzare tale processo.

5) Nelle istituzioni formative con la collaborazione di adulti professionalmente competenti può essere tematizzata, resa consapevole e trasparente la realtà del quotidiano. Nella discussione il giovane può essere condotto a riflettere e sensibilizzato a interrogarsi. Il giovane che si interroga è aperto a una risposta da parte del Vangelo. La tematica può essere chiarita partendo dal Vangelo e sbocciare nella preghiera.

6) La convivenza nel gruppo può essere un luogo di apprendimento per rendere consapevole e per far sperimentare la necessità di un cambiamento e rinnovamento permanenti in vista di una convivenza umana qualificata.

In questo processo di interessamento interpersonale possono essere tematizzate esperienze quali, ad esempio, i limiti umani, il peccato, la colpa, la conversione, la necessità della forza redentrice di Cristo, la comunione, la nuova vita, la Chiesa, la speranza. In tal modo il giovane può essere condotto a collocare la situazione concreta della propria vita nella via già tracciata da Gesù e può acquisire un rapporto personale con Cristo.

COMUNICAZIONE

di F. FLORIS

Sembra importante una ulteriore riflessione sul rapporto concreto tra evangelizzazione-catechesi e preghiera-liturgia. A seconda di come viene risolto il rapporto si hanno prassi pastorali diverse.

Se il rapporto viene risolto accentuando la evangelizzazione, si insiste sul fatto che a molti giovani dei nostri ambienti non è concretamente stato proposto uno specifico annuncio di fede e che perciò non ha senso favorire troppo la loro partecipazione alla preghiera e alla liturgia.

C'è il rischio, in questa soluzione, che per evitare il sacramentalismo si presenti ai giovani una fede molto intellettuale, senza cioè che ne possano fare esperienza nella comunità che prega e celebra, e si contribuisca ad allontanare definitivamente dai sacramenti i giovani in ricerca.

Se invece il rapporto viene risolto accentuando la partecipazione ai sacramenti, si insiste nel dire che la stessa evangelizzazione implica che, ai vari livelli raggiunti, la fede venga sperimentata in una comunità che crede e celebra, e che perciò è meglio favorire la partecipazione alla preghiera e alla liturgia anche nei giovani in difficoltà.

C'è il rischio, in questa seconda soluzione, di favorire una partecipazione superficiale e di massa il cui esito è identico alla prima soluzione, cioè l'abbandono della pratica religiosa.

COMUNICAZIONE

di F. RIU

Spesso, parlando della catechesi e della celebrazione della fede, si insiste sulla necessità di una comunità cristiana come segno di questa catechesi e di questa celebrazione. Senza comunità cristiana, si dice, la catechesi e la celebrazione della fede, non hanno senso.

Quando, d'altra parte, la comunità cristiana è identificata con la comunità parrocchiale, nasce subito la difficoltà: la catechesi e la celebrazione della fede, non devono attuarsi nella scuola? Detto in altri termini: quando si può dire che la scuola cattolica è un ambito adeguato per la catechesi? Fino a che punto si può dire che la comunità educativa di una scuola cattolica riunisce caratteristiche di comunità cristiana e, in quanto tale, vuole e/o giustifica la catechesi e anche la celebrazione della fede?

Credo che per dare una risposta adeguata a questi interrogativi è necessario stabilire una relazione tra scuola cattolica e comunità cristiana.

Secondo me, vi sono due possibilità:

1. La scuola cattolica può essere frutto di una comunità cristiana cosciente che, tramite la scuola, vuole offrire un'educazione cristiana ai suoi membri più giovani, cioè vuole promuovere il loro sviluppo integrale sulla base di una concezione cristiana dell'uomo, della vita e del mondo. La scuola, così intesa, accoglie ed educa i membri della propria comunità cristiana.

In un contesto di cristianità, molte scuole sono state create in questo modo. Così, le comunità cristiane hanno avuto le proprie scuole, queste sono state « parte » della comunità e in esse si è realizzato quanto è proprio della comunità, senza altri problemi.

2. Anche oggi chiamiamo scuola cattolica quella istituzione scolastica nella quale un gruppo significativo di credenti cerca di dare un senso cristiano all'educazione che in essa si impartisce, e riesce a creare un ambiente che favorisce la loro testimonianza come credenti. Ciò è possibile e a volte facile, quando l'orientamento della scuola dipende, per fondazione o per promozione, da una istituzione di Chiesa ed è riuscita, inoltre, a formare un'équipe di educatori credenti e coscienti delle esigenze della loro fede.

In questo caso, non tutti i membri della comunità educativa sono necessariamente credenti. In essa vi sono anche non credenti che, come tali, sono capaci di una pre-evangelizzazione ed anche di una evangelizzazione esplicita. Non si tratta, quindi, di una scuola che è opera di una comunità cristiana per servire i membri di questa comunità, ma di una scuola nella quale un gruppo significativo di credenti, mediante la loro azione evangelizzatrice e in stretta relazione con la Chiesa locale, collabora nella costruzione della comunità cristiana. La scuola, in questo caso, non è tanto frutto di espressione di una comunità quanto strumento che aiuta a creare comunità. Si tratta di una scuola missionaria.

Se è così, è chiaro che possono esservi tipi molto diversi di scuole cattoliche, secondo il grado e l'intensità della presenza dei credenti in esse. Tutte avranno in comune ciò che le definisce come cristiane: la qualità dell'educazione che impartiscono e la loro funzione evangelizzatrice.

In sintesi: una presenza « qualificata » di credenti riuscirà a creare nella scuola cattolica quell'ambiente ed atmosfera che favoriscono la testimonianza cristiana e quindi l'azione evangelizzatrice. In questa scuola, inoltre, i valori evangelici daranno forma ad una concezione del mondo, della vita e dell'uomo, e permetteranno di valutare cristianamente le scienze umane e aiuteranno a dare un'interpretazione del mondo coerente con la fede. Infine, in questa scuola cattolica si impartirà un insegnamento religioso in accordo con i criteri e la dottrina della Chiesa.

Ma non tutto rimane così. E' possibile, ancora, che questo gruppo di credenti, uniti dalla fede, facciano della loro fede oggetto di dialogo e di preghiera, si aiutino vicendevolmente nella maturazione personale e comunitaria come credenti e anche che celebrino questa fede che li ha chiamati. Potremo quindi affermare che costituiscono una comunità cristiana nella scuola. In tali circostanze, sarà anche possibile e forse necessario che programmino la catechesi dei membri della comunità.

Per questo lavoro di catechesi e per la celebrazione della fede, i credenti sapranno trovare momenti e luoghi opportuni, poiché si tratta di atti e incontri con caratteristiche particolari a causa della loro necessaria opzionalità, metodologia, ecc.

E' chiaro che in quest'ultimo caso la relazione della scuola con i responsabili della Chiesa locale sarà totalmente necessaria, poiché in nessun modo possiamo pensare ad una scuola cattolica come isola indipendente e autonoma dal punto di vista pastorale. La scuola cattolica si sentirà parte integrante della Chiesa locale e collaboratrice diretta nel suo compito evangelizzatore e catechetico.

LITURGIA, PREGHIERA PERSONALE, DEVOZIONE MARIANA

di José ALDAZABAL

Introduzione

a) La mèta ultima della pedagogia di Don Bosco era la promozione umana e cristiana dei giovani: cioè, *la salvezza dei giovani*. Insieme alla ragione e alla amorevolezza, c'è anche la religione, la maturazione nella fede cristiana: senza di questa non ha senso, per Don Bosco, parlare di vera educazione.

A parte il fatto che la società del suo tempo non favoriva affatto l'assimilazione dei valori cristiani, era evidente per lui che il maggior impegno della sua azione educativa consisteva nell'iniziazione alla vita di fede e di grazia: ossia in una pedagogia eminentemente cristiana, oltre che umana, che portasse alla salvezza integrale della gioventù.

b) All'interno di una pedagogia così concepita, *i sacramenti, la preghiera e la devozione alla Madonna* entrano di diritto nella dinamica educativa.

La liturgia non è tutto nella vita cristiana. Don Bosco attribuiva una grande importanza alla catechesi come principio di evangelizzazione, e alla vita cristiana come segno di maturazione nella fede. Ma è anche chiaro che attribuiva un valore prioritario ai sacramenti. Affermava soprattutto insistentemente che senza i sacramenti della confessione e dell'Eucaristia era impossibile educare i giovani: è questo uno dei tratti che emergono maggiormente nelle biografie di giovani che lui stesso ha scritto e che Don Caviglia ha studiato così a fondo. La pedagogia di Don Bosco è prevalentemente sacramentale e mariana.

c) L'aspetto che Don Bosco più sottolinea, sia nei sacramenti che nella devozione mariana, è la loro *forza pedagogica* per portare il giovane alla maturità umana e cristiana.

E' vero che non si attribuisce loro solo una virtualità pedagogica. La loro efficacia non si riduce ad un influsso psicologico o ascetico a guisa di direzione spirituale o di guida moralizzante. I sacramenti sono in primo luogo iniziativa di Dio, dono gratuito, azione efficace che Dio realizza in ogni cristiano.

Però Don Bosco, educatore e pastore, si sofferma soprattutto sulla forza educativa che hanno i sacramenti, l'anno liturgico, la preghiera, la devozione alla Vergine. Sono questi che danno al giovane un aiuto decisivo nella sua età più difficile, quando orientano e correggono, danno la forza e lo stimolo alla virtù e al cammino verso la santità. Senza questa dimensione del soprannaturale non si può capire la pedagogia di Don Bosco e i suoi risultati: è una delle affermazioni più chiare di Don Caviglia e di Don Braido.

d) Nel momento attuale della Chiesa e della Congregazione Salesiana, anche se sono molto cambiati il linguaggio e il contenuto dell'evangelizzazione e della pratica sacramentale, *gli obiettivi fondamentali* dell'educazione cristiana continuano ad essere sostanzialmente gli stessi.

Il Concilio nella sua dichiarazione « Gravissimum educationis » indica agli educatori di preoccuparsi « non solo della maturità della persona umana », ma soprattutto di fare in modo che « i battezzati siano ogni giorno coscienti del dono della fede e iniziandosi gradualmente alla conoscenza del mistero della salvezza, apprendano ad adorare Dio Padre in spirito e verità, in primo luogo nell'azione liturgica... » (GE 2).

Le nostre Costituzioni invitano i salesiani a lavorare, non solo per la promozione individuale e collettiva dei giovani (Cost. 18-19), ma anche per la loro formazione cristiana, che consiste nel condurli verso il Cristo vivo (Cost. 20-21), iniziandoli così anche alla vita liturgico-sacramentale (Cost. 23).

Il CGS ha dedicato alcune brevi ma significative pagine al compito di « iniziare al mistero liturgico e alla preghiera personale » (CGS 322-326). E il CG21 sottolinea come più urgente in questo progetto di educazione cristiana l'esperienza di una Eucaristia vissuta, la devozione alla Vergine e una autentica vita di preghiera (CG21 92): ed è questa la ragione della nostra scelta di temi.

e) E' però evidente *la difficoltà* con la quale tutti più o meno ci incontriamo al momento di realizzare una pedagogia così intesa. Dati i tempi in cui viviamo, i cambiamenti sociali in atto e che toccano diret-

tamente la gioventù, e la nostra impreparazione o indecisione. Difficoltà ancora più chiare se teniamo conto dei nostri collaboratori laici.

D'altra parte né le Costituzioni, né il CGS né il CG21 hanno specificato molto le strade di questa pedagogia sacramentale e mariana. Non si può dire che abbiano in concreto aiutato a rimotivare i valori dell'Eucaristia o della preghiera o della devozione alla Madonna nel contesto della nuova sensibilità ecclesiale. Se parlano della preghiera o dell'Eucaristia, lo fanno in vista della comunità salesiana in quanto tale. Non per i giovani.

f) E' molto utile, di conseguenza, che in un seminario come questo si realizzi *una attenta riflessione* sul ruolo che gioca nel progetto educativo salesiano la vita sacramentale e di preghiera. Una riflessione che tenti di mettere insieme l'eredità di Don Bosco con la nuova comprensione post-conciliare di questi aspetti.

Le considerazioni che seguono vogliono essere un contributo modesto per la messa in opera di nuove iniziative all'interno della famiglia salesiana, perché questi valori che Don Bosco apprezzava così tanto nel suo sistema educativo non si impoveriscano ma piuttosto siano adattati con efficacia ed attenzione ai nostri tempi.

Ci limiteremo alle tre dimensioni che ci sono state affidate: l'Eucaristia, la preghiera e la devozione alla Madonna.

Restano altri aspetti pure molto interessanti nel quadro generale della pedagogia sacramentale di Don Bosco, come il sacramento della Riconciliazione e l'educazione penitenziale, l'anno liturgico, il cammino catecumenale giovanile...

In ognuno dei tre capitoli scelti seguiremo lo stesso schema: una rapida descrizione della situazione attuale; un riassunto dell'eredità di Don Bosco con le sue intuizioni fondamentali (seguendo gli studi dei tre grandi periti in materia: Don Caviglia, Don Braidò e Don Stella); una riflessione sulla nuova valorizzazione di questi aspetti nella Chiesa d'oggi, e un appunto delle piste operative che sembrano più indicate nel momento attuale.

1. La celebrazione dell'Eucaristia

1.1. La situazione

a) L'Eucaristia è il *sacramento centrale* per tutta la comunità cristiana, anche per gli adolescenti e i giovani.

L'Eucaristia esprime la loro fede e accresce la loro unione con Cristo, alimenta la loro vita cristiana, fa loro prendere coscienza della propria appartenenza alla comunità cristiana.

Così la intendono i Salesiani e gli stessi giovani cristiani, che hanno fatto di questa celebrazione il centro della propria vita, della fraternità che li lega e del proprio impegno. Il progetto educativo salesiano non vuole in nessun modo disattendere questo valore, e cerca lealmente che si arrivi a quella partecipazione cosciente, attiva e fruttuosa che chiedeva il Concilio quando ha promosso la riforma liturgica (SC 11), tenendo inoltre conto dell'età, della condizione, del genere di vita e del grado di cultura religiosa di ognuno (SC 19).

b) Gli adolescenti e i giovani di oggi, però, hanno particolare *difficoltà* a celebrare l'Eucaristia:

— oltre all'influenza che ha su di loro una società sempre più secolarizzata,

— e oltre al poco aiuto che la loro fede riceve dagli ambienti familiari, scolastici o professionali,

— si aggiunge il linguaggio della celebrazione stessa, spesso inaccessibile o senza interesse per loro,

— il clima della celebrazione, non di rado passivo e freddo,

— la mancanza di attrattiva e di valori che possano essere messi in rapporto con il loro mondo di valori esistenziali...

c) La *difficoltà* si estende, a volte in modo preoccupante, agli stessi *educatori*. Per le celebrazioni con i bambini è stato pubblicato a livello ecclesiale un magnifico Direttorio (1973) che traccia le linee principali per una pedagogia eucaristica con loro. Però per le celebrazioni con i giovani non esiste tuttora una riflessione ufficiale, nonostante le numerose e varie esperienze esistenti.

Però anche se ci fosse un Direttorio, non sfugge a nessuno che la pastorale sacramentale e la sua pedagogia è oggi difficile.

Anche tra di noi si è realizzato con non poca tensione il passaggio dal ritmo della messa quotidiana obbligatoria per i giovani, con la doppia Eucaristia domenicale, alla Messa facoltativa, molto distanziata in alcuni luoghi e spesso incerta quanto ai propri obiettivi e finalità.

Ha anche contribuito all'impoverimento generale la perdita della domenica e delle feste come momento privilegiato della nostra convivenza religiosa con i giovani.

Molti Salesiani, soddisfatti da una parte degli evidenti progressi che la riforma ha dato per scontati nella comprensione e partecipazione sacramentale dei giovani, si domandano preoccupati come devono tener vivo il loro interesse e formarli ad un autentico atteggiamento sacramentale. I nostri documenti, per ora, ci hanno offerto parole generiche di incoraggiamento e non piste concrete di realizzazione.

1.2. *L'insegnamento di Don Bosco sull'Eucaristia*

a) Don Bosco è stato *figlio del suo tempo*. In gran parte ha assimilato la comprensione dell'Eucaristia che era prevalente nella Chiesa del XIX secolo, sia nell'aspetto teologico come in quello della celebrazione.

Così ad esempio si nota nei suoi scritti una chiara enfasi nella difesa della presenza reale di Cristo nell'Eucaristia, nella legittimità del culto eucaristico, la distinzione tra il sacrificio (la messa) e il sacramento (la comunione come nutrimento): tratti normali nell'ambiente antiprotestante ed antivaldese in cui visse e della concezione devozionistica dei sacramenti.

Nella spiritualità del suo secolo si capiva l'Eucaristia in un tono chiaramente individualista; la priorità era messa nella devozione personale, nel rapporto individuale con Dio. Anche nell'Eucaristia, che si celebra comunitariamente, la cosa che più si accentuava era la comunione personale con Cristo, la preghiera personale, la devozione. Dobbiamo ricordare che tutta la liturgia era in latino, che le preghiere più importanti si dicevano sottovoce, che la Parola di Dio era appena ascoltata e non si predicava. Era logico che si ricorresse al Rosario durante la Messa o alla meditazione della Passione, o alle preghiere di preparazione o ringraziamento per la comunione.

Secondo Rosmini, la prima piaga della Chiesa era la separazione del popolo dai sacramenti, la non partecipazione al culto.

b) Don Bosco però, all'interno di queste concrete coordinate, seppe valorizzare *l'Eucaristia come centro* della vita cristiana e specialmente del proprio progetto educativo.

Considerava la comunione e la devozione alla Vergine le due colonne di tutta la vita cristiana, insieme alla confessione.

Per questo, e seguendo la progressiva accentuazione del suo tempo, introdusse poco per volta la Messa quotidiana nelle sue case, come uno degli elementi imprescindibili della vita dei suoi Salesiani e dell'educazione dei suoi giovani.

La motivazione pedagogica è ciò che più appare dal suo modo di parlare e di scrivere. Partecipare all'Eucaristia è il segno migliore dell'essere in cammino verso la salvezza, il primo aiuto contro il male e il peccato, la migliore testimonianza dello spirito cristiano in un tempo di opposizione alla Chiesa.

Tutto ciò, se è possibile, fin dagli anni della fanciullezza: « quando i bambini sappiano distinguere tra pane e pane... ». Anche se l'età normale per accedere alla prima comunione erano i 12 o 13 anni, Don Bosco si unì alla corrente di coloro che consigliavano di anticiparla: anche i bambini hanno bisogno dell'Eucaristia come alimento e aiuto nella loro vita cristiana.

c) Per Don Bosco l'Eucaristia significa, nella maggior parte dei casi, la *comunione*. La comprensione del suo tempo non fa riferimento — come oggi — ad una comunità che celebra il memoriale della Pasqua di Cristo, ma piuttosto all'Eucaristia come alimento e rimedio.

Don Bosco divenne uno dei promotori più decisi della comunione frequente, in tempi in cui, per eredità già di secoli, appena ci si accostava alla comunione. L'influenza giansenista (la comunione « solo per i perfetti ») si faceva sentire. Per Don Bosco, come per altri maestri di spirito del tempo, la comunione è proprio per i deboli: è il miglior alimento che Dio ci concede come sostegno nel cammino. E questo anche per i giovani.

Ha comunque la preoccupazione che la comunione non diventi una pratica automatica. La comunione deve essere preparata coscienziosamente, e deve anche essere in rapporto con la vita. Oggi diremmo che aveva cura di collegare la fede nel sacramento (« ex opere operato ») con l'atteggiamento soggettivo di fede e di vita cristiana (« ex opere operantis »). Solo gradatamente consigliava ai suoi giovani, prima la comunione in giorni particolari, poi settimanale, e solo quando li vedeva preparati — il giudizio del confessore sembrava il criterio migliore — la comunione quotidiana. Anche a Domenico Savio la consigliò solo un anno dopo.

d) Anche per quello che riguarda *il modo di partecipare alla Messa* Don Bosco non si distanziò molto dalle abitudini del suo tempo.

Non considerava adatto ai suoi giovani il silenzio durante la celebrazione, e scelse la preghiera vocale. Alcuni Salesiani pensavano (MB 6, 173) che il silenzio permettesse di meditare meglio il mistero che si celebrava. Don Bosco preferì che si facesse questa meditazione

con la preghiera del Rosario, come era abitudine, in modo già abbastanza generalizzato, in altri movimenti spirituali della Chiesa del suo tempo. Raccomandavano la stessa pratica il curato d'Ars, S. Antonio M. Claret, Ozanam, e, alla fine del secolo, Leone XIII.

Quando non si ascoltavano le letture, non si predicava quasi per nulla, né si proclamava la preghiera eucaristica, che cosa restava ai popoli cristiani per partecipare all'Eucaristia? E ancora di più: si introdusse l'abitudine di leggere alla fine della celebrazione qualche passo di un libro di pietà. Questa è la prova migliore del vuoto che lasciava in quel tempo il poco valore attribuito alla Parola di Dio: bisognava sostituirla con una lettura che si sentisse e si capisse.

e) In armonia con la spiritualità della chiesa del XIX secolo, Don Bosco attribuiva grande importanza al *culto di Gesù Sacramentato* fuori della Messa.

Raccomandava ai suoi giovani che facessero, di quando in quando, visite al Santissimo, che facessero lì la loro preghiera personale, nelle ore che più convenisse loro. Nelle biografie dei suoi giovani questo è uno degli aspetti più in evidenza. Per lui Gesù è, oltre che Salvatore, Amico e Maestro, aspetti che più appaiono nella sua catechesi, e soprattutto il Signore Sacramentato.

Tuttavia, nonostante l'importanza educativa che vedeva in questo elemento, non volle introdurre nei suoi collegi la benedizione quotidiana con il Santissimo. E lo fece per discrezione: non desiderava sovraccaricare i giovani con un numero eccessivo di pratiche. Anche se in Piemonte sembra che questa benedizione si stesse introducendo sempre di più, a lui sembrò — contro il parere di altri salesiani, in concreto nel capitolo di Lanzo — che erano sufficienti la Messa e gli altri momenti di preghiera. In tempi in cui la famiglia e la società si mostravano allergiche ad una eccessiva religiosità, Don Bosco preferiva non provocare reazioni controproducenti esagerando nei segni esteriori di pietà. Optò sempre per la semplicità, la naturalezza: insistere nelle cose più importanti, e farle bene.

1.3. Nuova valorizzazione dell'Eucaristia per i giovani di oggi

a) Non mi dilungherò a indicare come sono cambiate le cose oggi, e le direzioni nelle quali *la Chiesa postconciliare ha rivisto il suo modo di comprendere* e di celebrare l'Eucaristia.

Basterà ricordare il criterio di una partecipazione più attiva di tutti, la maggiore comprensibilità del linguaggio e dei segni, la valorizzazione prioritaria della Parola, il primato della celebrazione del culto, la ricchezza e la varietà della Preghiera eucaristica, il ruolo protagonista dello Spirito...

Sono questi valori che certo ci toccano da vicino in quanto educatori nella nostra pedagogia sacramentale.

b) C'è però un altro capitolo interessante che interpella il nostro progetto educativo: *l'atteggiamento dei giovani* cristiani di fronte alla Eucaristia. Non solo per quanto riguarda il modo delle loro celebrazioni, ma anche per la loro comprensione globale del sacramento. L'Eucaristia è la stessa per tutti: la celebrazione del Mistero della Pasqua di Cristo, l'incontro graduale con Gesù, di cui sperimentiamo la presenza nella comunità, nella Parola, e soprattutto nel dono gratuito del suo Corpo e del suo Sangue. I giovani però percepiscono questo mistero con sfumature proprie, e lo vivono a modo loro: hanno una propria esperienza religiosa e logicamente desiderano esprimerla nella liturgia con uno stile proprio.

c) Potremmo elencare *i valori* che molti di questi giovani cristiani mettono in luce nell'Eucaristia ideale; si capisce che trattiamo qui dei giovani che fanno una vera strada di fede:

— che sia una celebrazione viva e autentica; non inerte, ritualista e prefabbricata; l'obbligatorietà non è di solito una motivazione decisiva per loro: il mondo dei valori ha più peso che quello dei precetti; e una celebrazione è per loro espressiva e attraente solo se è viva, partecipata e autentica; noi adulti ci accontentiamo spesso facilmente con cose non autentiche;

— che non sia lontana dalla vita; che nella celebrazione dell'Eucaristia possano collegare alla propria esperienza di fede la preoccupazione dell'umanità e le loro esperienze di vita; una Eucaristia asettica che non parta dalla vita e non conduca alla vita, è una Eucarestia dalla quale istintivamente rifuggono e che alla lunga (nonostante i canti ritmici e i cambiamenti) non dice loro gran ché; vogliono, come qualcuno ha detto, « vivere ciò che celebrano e celebrare ciò che vivono »;

— che sia più creativa, cioè che permetta di dar vita ai riti e alle formule, in modo da superare il tono di routine e il formalismo che hanno di solito non poche celebrazioni; la varietà, l'adattamento,

la partecipazione creativa, gli audiovisivi: sono tutti aspetti che danno ad un'Eucaristia, senza snaturarla dalle sue dimensioni più profonde, un clima molto più vicino alla psicologia dei giovani;

— che si celebri in un linguaggio comprensibile, perché bisogna riconoscere che il linguaggio ufficiale dei libri è a volte troppo lontano, anche dopo la riforma e le traduzioni; senza per nulla impoverire il Mistero che si celebra, è evidente che si può usare un linguaggio di parole e di segni che possa essere molto più vivacemente in sintonia con i bambini e i giovani;

— dietro ogni Eucaristia deve esserci una comunità; i giovani notano molto di più degli adulti se questa è assente (il problema fondamentale per loro è forse l'appartenenza alla comunità); le celebrazioni anonime e morte, nelle quali non si sentono né accolti, né chiamati a partecipare in comunità, possono perfino risultare controproducenti; se è tutta l'Assemblea cristiana che celebra (cfr. IGMR 7), l'affermazione resta valida anche per i giovani; e difficilmente potranno accedere ai grandi atteggiamenti eucaristici se non hanno esperienza di ciò che è una comunità cristiana che vive e celebra la fede.

Tutti questi sono valori propri dell'Eucaristia, e che corrispondono anche in gran parte a quelli messi in rilievo dal Direttorio del 1973 per la celebrazione delle Messe con i bambini.

d) Insieme a questi valori apprezzati dai giovani, ci sono naturalmente anche *pericoli* e tendenze più problematiche:

— la loro mancanza del senso della tradizione, spiegabile in questo e in altri campi della loro vita, dovrebbe essere discussa con loro e complementata da una iniziazione appropriata: nessun gruppo inizia dal nulla; siamo eredi di una comunità cristiana che da venti secoli crede in Gesù Cristo e celebra l'Eucaristia; se questa tradizione fosse ben presentata non sarebbe difficile che i giovani apprezzassero l'immagine ecclesiale della prima comunità più di quella attuale, e questo potrebbe servire per riconciliarli con l'eredità storica di una comunità che ha sempre desiderato essere fedele al mandato di Cristo: « fate questo in memoria di me »;

— è anche debole il loro senso della Chiesa; la tradizione è la sintonia con le generazioni passate (nel tempo); il senso ecclesiale è la sintonia con le generazioni di oggi (nello spazio); questa mancanza di senso ecclesiale può avere ripercussioni nell'Eucaristia celebrata da un gruppo troppo chiuso; la pedagogia deve andare verso la creazione

di una coscienza ecclesiale; non siamo il solo gruppo che celebra; siamo in unione con tutta la Chiesa; un ambiente monografico, mentre può arricchire alcuni aspetti della celebrazione, può contemporaneamente impoverirne altri;

— il pericolo di superficialità può anche insidiare l'Eucaristia con i giovani; ciò che dovrebbe essere una celebrazione di fede può fermarsi all'emozione dell'incontro umano o a forme più o meno piacevoli di musica e di dialogo; la tentazione dello psicologismo o della banalità può togliere all'Eucaristia gran parte della sua forza formativa cristiana;

— l'obbligatorietà, la routine e la poca preparazione sono, ognuno per la sua parte, ostacoli per la celebrazione gioiosa e profonda dell'Eucaristia; il Direttorio raccomanda un ritmo di celebrazioni non tanto frequenti come era abitudine: però raccomanda che, ogni volta che si celebra, tutto sia ben preparato e che la partecipazione sia stimolata in tutti i suoi aspetti;

— e inoltre, si nota a volte nei giovani un certo perfezionismo: un atteggiamento troppo radicale, così che se non si tratta delle Eucaristie che loro sanno organizzare, non vedono nessun valore nelle altre; soprattutto in quelle parrocchiali, che trovano spesso monotone e prive di interesse; questa sfasatura ha scoraggiato alcuni, mentre ha invece stimolato altri proprio nella direzione contraria: ad essere cioè fermento animatore, a partire dalla sensibilità giovanile, delle celebrazioni collettive della comunità.

E' cambiata, dunque, la teologia e la spiritualità della Chiesa riguardo all'Eucaristia. E' cambiato anche l'atteggiamento dei giovani. E dovremmo ancora dire che è cambiato molto l'atteggiamento degli educatori, anche dei religiosi e Salesiani.

1.4. *Piste d'azione per i Salesiani di oggi*

a) La prima cosa che Don Bosco chiede ai Salesiani di oggi è, credo, una maggiore *agilità e flessibilità* al momento di innestare nel nostro progetto educativo sia l'eredità da lui ricevuta, sia i nuovi valori che il Concilio ha messo in evidenza. Se al suo tempo egli è stato maestro nell'intuire le linee della spiritualità e ad applicarle all'educazione dei suoi giovani, oggi non si lascerebbe trarre in inganno dalle tendenze estremiste alla soppressione o all'impoverimento, ma adatterebbe la nuova sensibilità eucaristica alla pedagogia giovanile.

Qualcuno ha detto che i Salesiani della nostra generazione non sono stati troppo agili nell'adattamento né svegli di fronte alle nuove linee rinnovatrici che, già prima del Concilio, toccavano la celebrazione dell'Eucaristia soprattutto ad opera del Movimento Liturgico. Si dice che ci è costato molto il cambiamento delle nostre abitudini precedenti. E che a Don Bosco non sarebbe costato tanto.

b) Bisogna distinguere l'obiettivo e i mezzi. E' vero che in parte il *linguaggio di Don Bosco* è superato, che le sue motivazioni non sono quelle che oggi più convincono. La comprensione e la celebrazione eucaristica hanno reso prioritari altri aspetti.

Ma questa non è la cosa più importante. Quello che più conta è se siamo o no fedeli alle grandi intuizioni di Don Bosco, soprattutto alla valorizzazione che lui faceva dell'Eucaristia nell'insieme dell'educazione dei giovani. I modi concreti e il linguaggio cambiano: ma non dovrebbe cambiare la convinzione interiore e *l'amore all'Eucaristia* come centro della vita e della pedagogia cristiana. Se abbiamo un cuore di apostoli come Don Bosco, che amava i giovani e amava l'Eucaristia, troveremo facilmente, anche nelle nuove modalità della pratica sacramentale — e precisamente in quelle a maggior ragione — il modo di iniziare i giovani ad una celebrazione viva, come momento privilegiato della vita.

Se i Salesiani hanno abbandonato l'Eucaristia coi giovani o ne hanno impoverito l'importanza nel progetto educativo — e nella misura in cui ciò sia successo — hanno motivo di domandarsi se continuano ad essere fedeli all'eredità di Don Bosco.

c) Sette anni fa è stato pubblicato (1973) il *Direttorio per la Messa con i fanciulli*. E' facile immaginare che Don Bosco avrebbe imparato a memoria questo Direttorio. E che lo starebbe applicando con entusiasmo anche agli adolescenti e ai giovani, con tutta la larghissima carica di suggerimenti e inviti alla creatività pedagogica che esso contiene:

— per esempio, il ruolo di protagonisti che attribuisce ai fanciulli stessi, sia nella preparazione che nella celebrazione dell'Eucaristia;

— e l'importanza che dà alla proclamazione della Parola: se Don Bosco dava tanto rilievo alla catechesi o all'insegnamento della Storia Sacra (erano questi i canali più accessibili del suo tempo per quello che oggi chiamiamo Parola di Dio, dato che nella liturgia appena aveva posto), oggi certamente ci inviterebbe a centrare la nostra sensibilità e anche la nostra azione con i giovani in questa prima parte del-

l'Eucaristia e in tutta la sua forza formativa per la vita cristiana; non si può immaginare che Don Bosco si accontenterebbe solo del fatto che le letture siano sentite: dovremmo prendere sul serio per tutte le celebrazioni ciò che dice il Direttorio quando afferma che non si deve mai celebrare l'Eucaristia con i bambini senza omelia, e se è il caso, senza una omelia dialogata con loro;

— l'invito costante che fa il Direttorio perché la celebrazione sia creativa e partecipata, in modo che « mai la liturgia appaia come qualcosa di arido e puramente concettuale » (Dir. 35), coincide con le aspirazioni migliori dei giovani e anche con l'eredità di Don Bosco: dobbiamo diventare capaci di creare una « liturgia giovane, con le caratteristiche del dinamismo, di ritmo, di ricerca, che sono proprie della gioventù » (CGS 424); una liturgia creativa che non cessi di essere ecclesiale; partecipata e viva, con un linguaggio giovanile; messe di giovani, o messe di stile più giovanile, anche nelle parrocchie;

— se nelle nostre celebrazioni giovanili sappiamo valorizzare l'aspetto audiovisivo, i segni e i simboli, il movimento, l'estetica, la musica e il canto, la partecipazione del più grande numero possibile di persone ai diversi ministeri, siamo sia con Don Bosco che con le direttive della Chiesa di oggi: non ci vuole molto sforzo per ricordare che Don Bosco, pur nei limiti che la liturgia del tempo gli permetteva, seppe creare un ambiente di partecipazione e di valorizzazione degli elementi estetici ed audiovisivi, che parlano delle sue qualità di educatore nato che desiderava che i giovani arrivassero a provare gusto nella celebrazione e che potessero così rendere l'Eucaristia parte integrante della loro vita.

Il CGS afferma coraggiosamente: « Don Bosco nel suo tempo sembrava ed era un autentico rinnovatore nel campo della liturgia giovanile... Per questo i Salesiani di oggi fanno operativamente propri gli orientamenti e le linee rinnovatrici della Chiesa in campo liturgico » (CGS 544).

d) Certamente Don Bosco ci invita ad apprezzare l'Eucaristia e a farla apprezzare ai giovani e ad organizzare con loro celebrazioni gioiose.

Ma ci dà anche l'esempio di non lasciarci ingannare dal rischio del *superficialismo*. Sempre così preoccupato della preparazione spirituale dei giovani e anche delle conseguenze che ogni Eucaristia deve avere nella vita pratica, sarebbe lui il primo a dirci di non accontentarci di

qualche canto un po' più ritmico e di una ambientazione più gradevole della Messa; si tratta di aiutare i giovani ad andare a fondo nelle loro celebrazioni.

Nello stesso modo Don Bosco rispetterebbe la libertà personale che oggi è così apprezzata. Nel suo tempo temeva che i giovani, per il fatto che lo stimavano personalmente, si sentissero in qualche modo condizionati nell'accostarsi alla comunione: desiderava che lo facessero liberamente. Non si fermerebbe però a questa libertà pura e semplice: *non si accontenterebbe di lasciare la Messa libera*, lavorerebbe piuttosto con immaginazione, da educatore cristiano, per trovare i modi di invitare e convincere il più gran numero possibile di giovani a celebrare volentieri l'Eucaristia con un ritmo adeguato. Lavorerebbe per rendere la Messa con i giovani gradevole. Darebbe lui stesso l'esempio, perché continuerebbe ad essere convinto che anche oggi l'Eucaristia è il centro della vita e della pedagogia cristiana.

Un primo aspetto, dunque, di urgenti interrogativi per il salesiano di oggi: abbiamo lasciato perdere questo valore, l'Eucaristia, che per Don Bosco era centrale per il progetto educativo? L'abbiamo lasciato impoverire? Abbiamo reagito con prontezza all'invito della Chiesa, nel Direttorio del 1973? Le piste operative sono già tracciate in questo documento ecclesiale: a noi tocca adattarle ai nostri centri e al nostro stile educativo. Le grandi linee sono lì, e sono come una sfida per noi, salesiani postconciliari... Le Costituzioni affermano che la Eucaristia è come il punto di arrivo e di partenza di tutto il lavoro pastorale dei salesiani (Cost. 61).

2. La preghiera come valore dell'educazione cristiana

Un altro valore che Don Bosco considerava fondamentale per l'educazione integrale della gioventù era l'iniziazione alla preghiera. Un processo di evangelizzazione o di pedagogia cristiana non può trascurare questa dimensione.

2.1. La situazione attuale

a) I giovani di oggi hanno evidenti *difficoltà*: la loro esperienza diventa laboriosa:

— hanno difficoltà di tipo teologico: soprattutto per l'idea che hanno di Dio, o della stessa preghiera, in particolare della preghiera di domanda;

— altre difficoltà vengono dall'ambiente: una società secolarizzata che apprezza più l'azione e l'impegno che non la gratuità della preghiera; che ci rende tutti un po' pragmatisti e amanti della tecnica più che della contemplazione, della lode; una società edonista, che ci sommerge nella spirale del consumo e non dà posto per la preghiera;

— ci sono difficoltà dovute alle forme concrete di preghiera che abbiamo ereditato, che a volte non hanno nessuna attrattiva per i giovani;

— senza pensare alla psicologia stessa dei giovani, per i quali il « non provo niente », « mi annoio », « pregare è inutile » o il « non so pregare » hanno molto più peso che non per gli adulti...

b) Anche noi religiosi abbiamo qualche difficoltà. Tuttavia le notiamo di più quando si tratta del nostro compito educativo: come iniziare i bambini e i giovani al valore cristiano della preghiera? Molti salesiani hanno una vera paura, non si azzardano ad entrare in pieno in questo campo del loro lavoro di evangelizzazione, o semplicemente sono disorientati rispetto alle motivazioni o alle forme concrete da proporre.

Negli ultimi documenti salesiani si nota che siamo preoccupati di recuperare per noi stessi e per la comunità religiosa il valore della preghiera. Non credo che si possa dire altrettanto per quello che riguarda i giovani. Siamo passati da un ritmo quotidiano e ripetuto di preghiera per tutti, ad un ritmo molto più disteso nel tempo e povero — se poi in realtà esiste un qualche ritmo di preghiera — e alla perdita di molte forme antiche di preghiera, senza immaginazione per crearne delle nuove. Si tratta di indecisione, disorientamento, minore apprezzamento, o di mancanza di coraggio?

c) Non si può d'altra parte negare che esistono per fortuna alcuni segni del fatto che nel mondo dei giovani si sta dando nuovo valore al significato della preghiera, della meditazione, dell'aspetto celebrativo della fede. Scrivo questo con il ricordo ancora fresco dei ventimila giovani che si sono dati appuntamento a Barcellona, nel Natale del 1979, seguendo la chiamata di Taizé, per pregare: una preghiera personale e comunitaria, intensa e semplice, posata, meditata, gioiosa...

Perciò ci dobbiamo domandare: che cosa ci insegna Don Bosco nel campo della preghiera dei giovani? Quali sono le sue intuizioni fondamentali e come possiamo metterle in armonia con la situazione attuale della Chiesa e dei giovani?

2.2. L'eredità di Don Bosco

Riassumendo gli autori che hanno così validamente studiato il progetto educativo di Don Bosco e, in concreto, il ruolo che egli attribuiva alla preghiera nelle sue forme più varie, credo che si possano individuare questi tratti:

a) Prima di tutto, il fatto stesso di pregare: Don Bosco *lo apprezzava* molto in funzione della vita cristiana dei suoi giovani. Basti leggere le biografie da lui scritte per vedere come egli non concepisce una pedagogia cristiana senza la preghiera. Sostiene, sì, i valori umani, ma, senza nessuna paura, e con un margine di grande fiducia nella risposta dei giovani, passa al soprannaturale.

E non si può dire che cada nella facile tentazione di ogni educatore: il moralismo, il legalismo, o il valore disciplinare della pratica religiosa. E' vero che attribuisce alla preghiera una grande forza pedagogica: un giovane, soprattutto in momenti difficili per la religione, non può vivere da cristiano se non con l'aiuto e l'appoggio della preghiera.

Questa non è però solo uno strumento per educare, per mantenere calmi sulla strada del bene: è in primo luogo relazione personale di fede con Dio, risposta di ognuno all'amore di Dio. Ciò che lo interessa di più è la convinzione interiore e libera che porti il giovane ad una vita di unione con Cristo e con Dio.

b) Quanto a questa vita di preghiera Don Bosco fa una chiara opzione per *uno schema semplice*, senza grandi pretese e senza esagerare nelle pratiche.

Seguendo, come è normale, uno schema più devozionale che liturgico, adotta per i suoi collegi il ritmo di preghiera che era comune ai maestri di spirito della sua epoca: i sacramenti dell'Eucaristia e della Penitenza, inoltre il Rosario, le preghiere della sera, le diverse devozioni dell'anno liturgico, i giorni di ritiro mensile e gli esercizi annuali.

Vale a dire una preghiera popolare cristiana, per niente « aristocratica » né sovraccarica. Poche pratiche ma ben fatte e con perseveranza, con la caratteristica della « pronuncia chiara, devota, intelligibile ».

c) Preferisce le preghiere *concrete e pratiche*. La preghiera vocale, soprattutto, con uso di formule che i giovani possano capire e recitare con facilità: il Rosario, la lettura spirituale di un libro di pietà. Raccomanderà la meditazione contemplativa solo a coloro che gli sembrano più maturi nella fede.

Anche nella preghiera l'opzione di Don Bosco è per il realismo. Non deve sorprendere che valorizzi la pedagogia dell'anno liturgico. Una festa è una esperienza che vale di più di un intero trattato. Il Mese di Maggio, le feste della Madonna e dei Santi, la novena di Natale, servono non solo a proporre modelli concreti, ma anche a « celebrare » la fede. La celebrazione tocca la vita intera, si trasforma in esperienza. Una Via Crucis in Quaresima fa esprimere e alimenta sentimenti di conversione che un corso intero di catechesi potrebbe non suscitare.

d) Don Bosco è però preoccupato da qualcosa di più importante della pratica di preghiera, *lo spirito di preghiera*.

La quantità e le forme concrete non sono tanto importanti: lui desidera che i giovani gustino la preghiera, che ne acquisiscano l'abitudine, l'atteggiamento interiore e l'unione con Dio. Questa è la cosa che più loda nelle sue biografie di giovani: lo spirito di preghiera che li accompagna durante tutto il giorno. Desidera che la preghiera nasca dal loro intimo, che sia legata al loro spirito di fede: « è meglio non pregare che pregare male o di mala voglia ».

e) Nello stesso modo Don Bosco insiste sul fatto che la preghiera sia in *rapporto con la vita*. E' uno dei punti chiave della sua pedagogia e della sua personale vita di fede. A noi Salesiani le nuove Costituzioni presentano come culto principale la « liturgia della verità » (Cost., 67), che era già la raccomandazione di Paolo in Rom 12, 1.

Per i giovani Don Bosco apprezzava più il compimento del dovere che la fedeltà alla preghiera; è una delle affermazioni alle quali arriva Don Caviglia nel suo studio. La preghiera non ha per lui molto significato se non si traduce in una vita coerente. Don Bosco, che fu definito dal punto di vista personale « l'unione con Dio », è il maestro migliore per iniziare gli altri alla esperienza e allo spirito della preghiera cristiana.

2.3. Riflessione sul valore della preghiera, oggi

a) Anche qui abbiamo un documento della Chiesa post-conciliare. La « magna carta » della preghiera nella Chiesa di oggi è l'*Introduzione Generale alla Liturgia delle Ore* (IGLO) che viene presentata come qualcosa che appartiene a tutta la comunità, inclusi i laici, i religiosi, le famiglie, i ministri ordinati. E' del 1971.

Una preghiera fondata in quella di Cristo (IGLO 3-4), animata dallo Spirito (IGLO 8), comunitaria per sua natura (IGLO 9), centrata soprattutto sul ritmo della mattina e della sera (IGLO 10-11), animata

dai ministri della comunità: proprio a questi si raccomanda, ancora prima del dovere di pregare essi stessi, di « convocare la comunità e dirigere la sua preghiera », « invitare i fedeli e catechizzarli opportunamente », « insegnando loro a partecipare all'autentica preghiera in modo che riescano a pregare veramente », « con una intelligenza cristiana dei salmi, perché gradualmente arrivino a gustare meglio la preghiera della Chiesa e a farne più largo uso » (IGLO 23).

b) *La comprensione della preghiera che hanno i giovani*, se sono iniziati ai cammini della fede cristiana, non differisce molto, nelle sue linee fondamentali, da ciò che è obiettivo centrale della preghiera secondo la Chiesa:

— vogliono una preghiera che sia incontro personale con Dio, e non ripetizione di formule o il puro compiere un dovere; incontro con un Dio che ci parla, al quale parliamo, che lodiamo, che chiamiamo Padre; le forme esteriori non dovrebbero soffocare questo dialogo interiore, ma favorirlo; proprio in IGLO 279 si dice che ciò che più importa è « che la celebrazione non risulti rigida né artificiosa, né preoccupata di essere solamente a posto con le regole puramente formali, ma che risponda a verità... che gli spiriti siano mossi dal desiderio della preghiera genuina della Chiesa e che sia gradevole celebrare le lodi di Dio »;

— la preghiera si intende ora più di prima centrata in Cristo Gesù: non solo in quanto lui è il modello vero dell'orante, ma anche perché egli è colui che prega in noi e per noi; come Signore Risuscitato, Egli continua a vivere nelle nostre vite, ed è l'orante supremo che loda il Padre e intercede per tutti: « dove due o tre si riuniscono per pregare nel mio nome, io sono in mezzo a loro... »;

— la preghiera, oltre che essere personale di ogni cristiano, si apprezza oggi di più come comunitaria; soprattutto per i giovani, l'ambiente di gruppo è l'ambiente naturale per la vita di fede e per la preghiera; li scoprono e continuano a sperimentare che cosa significhi ascoltare la Parola e dialogare con Dio; l'esperienza di un gruppo o di una comunità orante è di solito decisiva per l'iniziazione dei giovani alla preghiera;

— per loro la preghiera non deve essere una parentesi nella vita, ma essere in relazione con la nostra storia di ogni giorno; i giovani che stanno maturando nella fede non apprezzano una preghiera troppo angelica o a lato della vita, ma quella impegnata, che provoca in loro

una alternativa e una opzione: dare una risposta alla Parola o a un incontro di preghiera con l'impegno della vita concreta e la costruzione di un mondo migliore;

— però non solo apprezzano questa preghiera impegnata perché è utile e combattiva, ma anche in tutta la sua gratuità e profondità; la preghiera di contemplazione è apprezzata da molti giovani, a misura che maturano nella vita di fede;

— è logico che per la loro preghiera cerchino un linguaggio più vicino, e più vario e creativo, più partecipato; con semplicità e flessibilità nelle strutture e nelle formule, con un ambiente più umano, soprattutto più festivo, senza che per questo diventi meno autentico e profondo.

Non si può dire che i giovani di oggi rifiutino la preghiera. Quando ne hanno fatto l'esperienza, quando qualcuno li ha aiutati a iniziarsi alla preghiera, si rendono conto che si tratta di qualcosa di essenziale per la loro maturazione nella fede cristiana e per la vita del gruppo. Chi ha sperimentato un gruppo di preghiera, chi si è messo in contatto con un maestro di preghiera, è molto più preparato ad apprezzarla. Il suo rifiuto di certe forme o di certi atteggiamenti abitudinari o legati alle formule, può essere anche vantaggioso — un gesto in qualche modo profetico — per la comunità ecclesiale, perché continui a purificare la sua vita di preghiera e le sue strutture.

2.4. *Piste operative per i Salesiani*

Che cosa dobbiamo fare per essere fedeli all'eredità di Don Bosco, alle direttive della Chiesa e alle aspirazioni della gioventù?

a) E' vero che il *linguaggio* è cambiato molto dai tempi di Don Bosco. Sia per quello che riguarda le formule concrete di preghiera, che erano figlie di uno spirito romantico, devozionale e poco liturgico, sia per quanto riguarda i valori che si consideravano primari. Oggi hanno il primo posto la Parola di Dio, la celebrazione liturgica, i salmi, senza tuttavia disprezzare le devozioni o le forme popolari di preghiera.

Dobbiamo perciò rivedere — in parte lo abbiamo già fatto — la tradizione di Don Bosco o dei suoi libri di preghiera.

Però i *valori fondamentali* continuano ad essere gli stessi, anche in rapporto con il progetto educativo dei giovani; il fatto stesso della preghiera, sia come educatori religiosi, sia per i giovani. Il lavoro di adattamento lo dobbiamo fare, e con coraggio. Ma in modo tale che non risulti abbandono o impoverimento. Se i Salesiani di oggi trascurano

la pedagogia della preghiera, trascurano certamente un valore importante del carisma di Don Bosco.

b) Trattati specifici della preghiera « salesiana »:

Noi Salesiani « *preghiamo la vita* »:

— la preghiera salesiana (per noi e per i giovani) è espressione della vita quotidiana; il luogo dell'incontro con Dio è il quotidiano, la vita, il lavoro;

— la convinzione specifica di Don Bosco è la presenza di Dio e l'unione con Dio e con Cristo in ogni momento della vita;

— così si può dire che lo specifico salesiano sia la vita come liturgia, o la sacramentalità della vita; la preghiera è così l'espressione di questa vita, la celebrazione esplicita — in un momento determinato del giorno — di questo dialogo e incontro con Dio: l'unione con Dio ora si fa preghiera esplicita;

— la preghiera salesiana non si capisce se non in rapporto al quotidiano, in connessione col lavoro e coi problemi della vita: non una preghiera chiusa in sé;

— se Don Bosco apprezzava la preghiera come motore della vita, come alimento dell'impegno di fede e di carità, proprio in questo c'è coincidenza con le aspirazioni più istintive dei giovani, che vogliono vedere una preghiera legata alla vita, e anche le consegne della Chiesa nel Concilio: in cui la visione parziale del documento sulla Liturgia (SC) si completava con la nuova teologia della Chiesa (LG) e soprattutto con l'apertura al mondo e all'impegno nel mondo (GS);

— i Salesiani hanno riaffermato questa convinzione: « le pratiche di pietà erano per Don Bosco momenti di preparazione ad una collaborazione sempre più intensa, alla trasformazione del mondo » (CGS 535); perciò per noi la preghiera non è « un intervallo o la fuga dalla realtà concreta », ma « l'espressione più efficace ed intensa della storia umana e del nostro lavoro » (CGS 536), « incarnata nella vita concreta » (CGS 546), una preghiera « che spinga ad assumere impegni seri e ben definiti » (CGS 553);

— una preghiera che sorge dalla vita e conduce alla vita;

— per questo i Salesiani — con Don Bosco — concedono più importanza allo spirito di pietà che alle forme concrete di pietà, all'unione con Dio che alle pratiche esteriori; « le loro pratiche di pietà sono poche, ma coltivano soprattutto lo spirito di pietà e l'unione con

Dio »(CGS 103), cercando di formare tutti « ad una giusta spontaneità ed autenticità di preghiera » (CGS 553); è la ricerca dell'interiorizzazione e degli atteggiamenti personali di preghiera, in modo che la celebrazione comune sia sempre collegata alla vita intesa come « dialogo semplice e cordiale con Cristo vivo, con il Padre che sente vicino, con Maria che è il suo aiuto » (Cost. 48).

Noi salesiani *preghiamo con stile giovanile*:

— la nostra preghiera è creativa, piena di immaginazione; dobbiamo « creare in noi un atteggiamento di costante flessibilità e creatività per ottenere una preghiera sempre viva e rinnovata » (CGS 553): il motivo è sempre lo stesso: la fedeltà a Don Bosco: « Don Bosco ha voluto la pietà salesiana ricca di stile giovanile e di allegria pasquale e attraente, piena di spontaneità e di partecipazione » (CGS 546);

— è semplice e popolare; non molte cose, ma ben fatte e ben preparate; non cose straordinarie né difficili; equilibrata nella lunghezza del tempo, nel ritmo di frequenza, nell'elemento affettivo (è andata in questa direzione sempre la storia della preghiera salesiana? Non abbiamo spesso caricato e sovraccaricato le nostre forme di preghiera, anche coi giovani?);

— è concreta, perché i ragazzi e i giovani amano e capiscono le cose concrete; i Salesiani vogliono la preghiera « composta da orazioni semplici e piene di vita, tra musiche vibranti e festive » (CGS 546); perciò danno rilievo alla preghiera vocale, alle feste, al canto, all'Anno liturgico come concretizzazione sacramentale di tutta la Storia della Salvezza e del Mistero cristiano;

— è festiva, fatta in un clima di gioiosa serenità, di pasquale ottimismo; celebrata con fiducia e speranza, con canti e feste ben preparati; a Don Bosco piaceva il canto, la musica, il tono festivo delle celebrazioni, il ruolo dei chierichetti, la dimensione estetica delle cerimonie; d'altra parte abbiamo un Direttorio nella Chiesa attuale che per l'Eucaristia raccomanda di valorizzare il canto, il gesto, gli atteggiamenti, il movimento e l'espressione dinamica e visiva, per esempio con immagini preparate dagli stessi fanciulli;

— è flessibile, si sa adattare alla psicologia dei giovani (edizioni successive del *Giovane Provveduto* con cambi di preghiere, perché « queste non piacciono più ai giovani... »); con adattamento anche alle formule e ai modi di ogni popolo, in modo che non ci sia discontinuità

tra la vita di preghiera salesiana e quella delle famiglie e parrocchie; una preghiera adattata, anche nel senso di superare la tentazione di una approssimazione superficiale e paternalista alla psicologia giovanile delle nostre forme di preghiera: ma di saper arrivare a una vera « incarnazione » o inculturazione; i giovani pregano da giovani: e i Salesiani fanno uno sforzo per realizzare questo valore giovanile anche nella preghiera cristiana;

— è, infine, una preghiera fatta preferibilmente dai Salesiani *coi giovani*: non solo è bene che i giovani ci vedano pregare, o che sappiano che preghiamo in comunità con un ritmo diverso dal loro; è importante che facciamo l'esperienza di pregare con loro, o loro con noi: l'ascolto della Parola di Dio, il canto dei salmi, la preghiera mariana, ecc.; questo è anche conseguenza dello stile salesiano di « assistenza » nell'educazione; la preghiera in comune è un modo ottimo di evangelizzazione, e certamente arricchisce e approfondisce i rapporti tra salesiani e giovani, favorisce un clima vocazionale...

I benedettini al secolo VI o i francescani al secolo XII... sono stati maestri di uno stile di preghiera. Che testimonianza diamo noi Salesiani nel secolo XX? Non dovremmo contribuire efficacemente ad una preghiera giovanile, secondo il carisma di Don Bosco e secondo lo stile attuale della Chiesa? Non siamo chiamati a far gustare la preghiera ai giovani cristiani, aiutando loro a superare le prospettive puramente umane ed orizzontali della vita?

c) Per una *pedagogia della preghiera* basti accennare ad alcuni criteri semplici ma efficaci:

— molti suggerimenti che il Direttorio offre per l'Eucaristia coi fanciulli possono ottimamente venire ricordati qui come criteri validi di pedagogia per la preghiera: una iniziazione alla preghiera che sia intesa nel complesso di tutta l'educazione (n. 8), che tenga conto dei valori umani, degli atteggiamenti che stanno alla base di ogni preghiera e celebrazione (lode, ringraziamento, domanda, ascolto, celebrare con altri, offrire...) (n. 9), della priorità della Parola di Dio (n. 14), del protagonismo dei fanciulli o dei giovani (n. 22), dell'importanza del canto e la musica (n. 30 e ss.), dei gesti e movimenti (n. 33), del silenzio (n. 37)...;

— iniziare alla preghiera è iniziare alla gratuità: non strumentalizzando la preghiera (come mezzo per ottenere grazie, o di educazione, o di impegno socio-politico nel mondo): la preghiera è anzitutto dono di Dio, incontro, dialogo;

— far risaltare però anche il momento impegnativo di questo incontro con Dio nella preghiera: è una preghiera che deve condurre alla vita di testimonianza;

— distinguere circostanze di età, situazione, forme di preghiera (non sempre Eucaristia), e tappe di maturazione nella fede (fanciulli, adolescenti, giovani, giovani in gruppo di fede...); e avere anche rispetto alla gradualità di questa educazione nella preghiera;

— è la comunità che deve essere maestra di preghiera, non soltanto il « catechista » o l'animatore;

— l'iniziazione al segno e al mondo dei simboli è molto importante: dovremmo saper scoprire i segni centrali e validi a crearne di nuovi partendo, secondo le circostanze, dal mondo simbolico più vicino ai giovani;

— avere cura di regolare la quantità della preghiera, con un ritmo diverso quando si tratta di tutti (le feste più importanti...), o per gruppi, o per i più impegnati; fino alla preghiera quotidiana;

— ma curando soprattutto la qualità di ogni celebrazione, preparandola bene e favorendo una partecipazione gioiosa di tutti.

Non potremmo — o dovremmo — noi Salesiani preparare un Direttorio che ci aiutasse e aiutasse i nostri collaboratori e i giovani stessi a saper innestare nel nostro progetto educativo la ricchezza della preghiera nelle sue varie forme?

3. La devozione alla Vergine Maria

3.1. *La situazione attuale*

a) C'è stata in questi ultimi anni una chiara situazione di *crisi e disaffezione* da parte dei giovani e degli educatori al riguardo della devozione mariana.

Le forme classiche di questa devozione sembravano a molti ormai passate, non più atte per una spiritualità postconciliare: ma col rigetto delle forme si è perso anche in parte il contenuto; Paolo VI parla, nella « *Marialis Cultus* », di forme ormai caduche, ma è il primo a invitare a un ricupero della sostanza.

Certi modi di presentare la Madonna non sono accettabili per i giovani, per esempio se si mettono in rilievo aspetti (le cosiddette « virtù passive ») che appaiono contrari alla sensibilità di oggi. Ma anche qui

si può dire che la demitizzazione ha forse impoverito la figura stessa della Madonna e il suo ruolo nel Mistero cristiano.

C'è stato un chiaro disorientamento ideologico nella comprensione di Maria e del suo posto esatto accanto al Cristo, centro evidente del culto cristiano.

Negli ultimi anni c'è stata anche una tendenza a non sottolineare i tratti specifici della spiritualità, ma quelli ecclesiali e universali: così nella preghiera, o nella vita religiosa, e così anche nella devozione mariana (per esempio, nella devozione a Maria Ausiliatrice), che ha ceduto terreno a una presentazione più generica ed evangelica della Madonna, senza aggiunte di invocazioni...

b) Ma tutti vediamo che nella Chiesa di oggi si nota un gioioso *recupero e risveglio* della devozione alla Madonna.

A partire dal capitolo ottavo del documento conciliare « Lumen Gentium » e soprattutto dalla « Marialis Cultus » di Paolo VI nell'anno 1974, si sta rilanciando nella Chiesa questa dimensione che arricchisce tutta la comunità e torna ad essere un fattore importante nella vita di ogni cristiano. Il Papa Giovanni Paolo II, con il suo esempio personale e la sua parola di pastore, sta influenzando decisamente in questa direzione.

Per quello che riguarda i Salesiani, un altro richiamo ci è venuto dalla lettera del nostro Rettor Maggiore, Don Viganò, « Maria rinnova la Famiglia Salesiana di Don Bosco », che fa proprio e sviluppa l'invito del Capitolo Generale 21; « il CG21, per fedeltà a Don Bosco, alla luce del Vaticano II, invita tutti i Salesiani a tornare a scoprire e a valorizzare la presenza di Maria nella loro vita e nella loro azione educativa in mezzo ai giovani ».

Ma proprio qui, in questa ultima dimensione, sta la domanda che oggi ci poniamo: si può dire che stiamo rivalorizzando il ruolo della devozione alla Madonna anche con i giovani? Continuiamo ad essere fedeli all'intuizione fondamentale di Don Bosco, per il quale, nel suo stile educativo, questa devozione aveva tanta importanza? Abbiamo fatto uno sforzo per coniugare l'eredità di Don Bosco con la sensibilità post-conciliare della Chiesa?

3.2. Il valore della devozione mariana in Don Bosco

a) Non c'è bisogno di insistere molto nel dimostrare l'importanza che questa devozione aveva per Don Bosco in rapporto all'educazione

dei giovani; « Egli è stato sempre convinto del fatto che tale devozione è un *elemento essenziale* nella crescita cristiana dei suoi ragazzi e dei suoi giovani » (CG21 94).

Ci sono state varie tappe nell'evoluzione mariana di Don Bosco: da una devozione generica a « la Vergine », fin dai primi anni della sua vita, fino alla invocazione preferita all'Immacolata, negli anni '50, al momento dei fatti di Lourdes e della proclamazione del dogma, per concentrarsi poi, negli anni '60, nella devozione alla Ausiliatrice della Chiesa.

In tutte queste tappe però, sembra che ciò che più Don Bosco apprezzava, riguardo ai giovani, era la *forza pedagogica* di questo amore alla Vergine:

— presentandola prima come il modello migliore di vita cristiana, soprattutto — in sintonia con la sensibilità dell'epoca — come modello di purezza, di umiltà e di obbedienza;

— ma anche, e in modo più insistente, come Madre che aiuta e protegge i giovani; tale relazione di maternità spirituale, o anche di mediazione universale delle grazie, è quella che più insistentemente appare nei suoi scritti e nelle sue parole: il giovane trova in Maria la forza per perseverare nella fede, per ottenere grazie da Dio, per vincere tutte le difficoltà.

b) Il titolo di Ausiliatrice ha in Don Bosco anche una dimensione chiaramente pedagogica.

Preoccupato come era per le difficoltà della Chiesa — soprattutto negli anni '60, che si concluderanno con la caduta di Roma — e per la progressiva scristianizzazione della società, la sua devozione mariana acquistò un più forte tono di lotta, di apologetica, centrato sulla « Madre-protettrice-della-Chiesa ». La Vergine diventava così una bandiera e un segno di fede cristiana in un momento difficile: protettrice dal pericolo, Ausilio della Chiesa in lotta.

Anche per i giovani la Vergine rappresentava un aiuto nella lotta della fede personale. Insieme all'Eucaristia, la devozione a Maria era la seconda colonna di tutto l'edificio dell'educazione dei giovani, « segno di vittoria contro il peccato e aiuto nella lotta quotidiana » (CG21 94). E tutto questo con una dimensione ecclesiale, non solo individuale, con un tono di difesa della fede e di testimonianza del cristianesimo in mezzo alla società.

c) Vale la pena di ricordare anche un terzo tratto, dal punto di vista della pedagogia di Don Bosco: lui, che intuitivamente era educatore e uomo pratico, preferì anche in questo caso le forme di devozione più adatte ai giovani:

— formule semplici di tono popolare: il Rosario, il canto, le avemaria;

— la pedagogia delle feste, soprattutto del mese di maggio e le celebrazioni più solenni lungo l'anno, con enfasi nella festa dell'Immacolata;

— la relazione di questa devozione con la vita: i fioretti di maggio, per esempio, che mettono concretamente in relazione il ricordo di Maria con il compimento del dovere e la vita concreta di fede.

3.3. *L'orientamento attuale della devozione a Maria*

Ogni generazione ha la sua sensibilità propria, anche per quello che riguarda il culto della Vergine. La Chiesa di oggi ha, rispettando quelli anteriori, un nuovo modo di presentare la figura di Maria, modo che si è espresso soprattutto nell'esortazione «*Marialis Cultus*» di Paolo VI, e che suppone un diverso approccio anche per la pastorale educativa con i giovani.

a) *I criteri* di questo nuovo modo di accostarsi alla figura di Maria sono:

— il ritorno al Vangelo: non che sia illegittima l'evoluzione dei secoli intermedi, però oggi c'è un chiaro ritorno alle fonti evangeliche, che sorprendentemente ci danno una immagine molto attuale e rigorosa di Maria di Nazaret, molto vicina ai valori che oggi più apprezziamo;

— la priorità, non dei privilegi, ma degli atteggiamenti di Maria: senza negare i primi, espressione magnifica del dono di Dio, oggi si guarda ad una donna che seppe rispondere con atteggiamento prototipicamente cristiano all'iniziativa di Dio, e la si guarda come modello vicino e intimo, familiare, della nostra propria vita cristiana;

— la sua relazione di appartenenza alla comunità ecclesiale, così come è espressa nell'ultimo capitolo della «*Lumen Gentium*»: non è né fuori né al di sopra della Chiesa, ma ne è membro esemplare: la prima cristiana;

— la sua relazione con Cristo e con lo Spirito: tutta la salvezza è centrata nel Figlio suo Gesù, e lei vi è associata in modo ammirabile;

e nello Spirito Santo, protagonista tanto dell'Incarnazione di Cristo nel suo seno come del momento costitutivo della Chiesa a Pentecoste, alla presenza sempre della Vergine;

— e finalmente, la vicinanza di Maria ai valori antropologici più attuali: non è una donna alienata e lontana per la sua eccessiva perfezione, ma si riflettono in lei, meglio che in ogni altro, i desideri, le difficoltà, gli interessi dell'uomo d'oggi; è questo uno degli aspetti che meglio mette in evidenza Paolo VI: l'uomo della nostra generazione può trovare in Maria di Nazaret la risposta più piena di speranza alle sue migliori istanze e preoccupazioni.

b) Credo che seguendo questi criteri *la figura della Vergine* che meglio risponde alla comprensione teologica e spirituale della Chiesa di oggi, sia questa:

— Maria è la donna che seppe aprirsi a Dio: quella che meglio gli rispose con la propria fede e la propria libertà; quella che riconobbe il dono di Dio e gli atti del suo Spirito; quella che si lasciò conquistare dalla Parola (sia fatto di me secondo la tua Parola); quella che seguì suo Figlio come la migliore discepola; la donna capace di una preghiera esemplare di lode, di cantare la sua gratitudine intercedendo per il proprio popolo; quindi la donna credente, la donna orante;

— Maria è la donna aperta agli altri; disponibile alle necessità di sua cugina; sollecita a Cana; solidale con il suo popolo oppresso nel canto del Magnificat; presente nei primi — impegnativi — momenti della comunità apostolica dopo la scomparsa di Gesù;

— Maria è contemporaneamente la donna forte, fedele; che sa che cosa è il dolore, la povertà, il sospetto, l'emigrazione, la perdita del figlio; la donna alla quale non è stato risparmiato nemmeno il « pellegrinare della fede » (LG 58) e che è maturata nella propria risposta personale a Dio attraverso le vicissitudini della vita; non regina, ma schiava; donna semplice di popolo, che ha saputo essere fedele a Dio, alla propria vocazione e alla comunità...

E' una triplice dimensione — apertura a Dio, apertura agli altri, fedeltà difficile — che entusiasma Paolo VI nel suo magnifico documento mariano e che gli fa sgranare, lungo le sue pagine, una nuova serie di « litanie » mariane che vanno in questa direzione: prima cristiana, donna fedele, vergine credente, discepola perfetta di Cristo, sorella nostra, Madre della Chiesa, schiava del Signore, forte nel dolore, sposa del lavoratore, vergine servizievole, modello degli emigranti, modello per il

cristiano e per la Chiesa intera, potente Ausiliatrice per il nostro tempo difficile...

3.4. Piste operative

« Come recuperare nelle nostre convinzioni e nella nostra coscienza di fede, questo aspetto devozionale proprio di Don Bosco? — si domanda Don Viganò, nella sua risposta al messaggio della Madre Generale delle Figlie di Maria Ausiliatrice — E, recuperandolo, come farlo apparire attuale, simpatico ai più impegnati e ai giovani, che vivono con maggiore intensità i problemi della Chiesa e della fede oggi? » (CG21 490).

La nostra riflessione sbocca ancora una volta nel tentativo di mettere insieme la forza della devozione mariana di Don Bosco con il nuovo linguaggio della Chiesa postconciliare, sempre tenendo presente che nel nostro stile educativo dobbiamo saper dare ai giovani un valore che è essenziale nella vita cristiana, e, per di più, con le caratteristiche dello spirito di Don Bosco.

a) Don Bosco *si seppe adattare al suo tempo* e al suo paese. Accettò le forme di devozione che erano comprese e accettate nella sua terra, per quanto sempre con un tocco personale, dovuto al suo animo di educatore.

Non volle però che si trapiantassero senza nessun adattamento queste forme concrete dal Piemonte alle altre regioni. Dice P. Stella che quando si preparava la traduzione spagnola del *Giovane Provveduto* per l'Argentina e per il Cile, Don Bosco domandò quali cambiamenti si potevano introdurre. Poi, concretamente, il risultato fu che pubblicarono una traduzione letterale, probabilmente per mancanza di forme più adeguate o per la grande venerazione al libro di Don Bosco. Ma non era questa la sua idea. Realista e pedagogo, vedeva la necessità di adattare le forme di devozione ad ogni paese e tempo. In questo modo si sarebbero evitate le tensioni tra la spiritualità dei giovani e quella dell'ambiente nel quale vivevano.

Tale flessibilità iniziale di Don Bosco ha, mi sembra, una applicazione concreta nel caso della devozione mariana dopo il Concilio.

b) *La sensibilità della Chiesa è cambiata*. Aspetti che nel secolo scorso erano di primo piano, sono ormai passati al secondo, e viceversa. Le virtù mariane che oggi la Chiesa contempla con maggior interesse, non sono la purezza e l'umiltà, ma la fede, l'apertura a Dio, la docilità

alla sua Parola, la carità disponibile per gli altri. Sempre senza disprezzare le altre: per esempio quella « purezza serena e vittoriosa » di cui parla il CG21 94, dopo la fede.

Se Don Bosco nel suo tempo insisteva nelle devozioni, non c'è dubbio che oggi saprebbe incanalare il culto mariano anche attraverso forme liturgiche, soprattutto attraverso le nuove linee dell'Anno liturgico. Se nella sua catechesi motivava il ricorrere alla Vergine per la sua mediazione universale, oggi certamente, insieme con la Chiesa, metterebbe più in evidenza la centralità di Cristo, così come l'appartenenza connaturale di Maria alla comunità cristiana in quanto Madre della Chiesa.

Non perderebbe niente del suo amore e della sua convinzione sulla importanza della devozione a Maria nell'educazione dei giovani. Però si adatterebbe chiaramente alle direttive della Chiesa.

c) E' interessante a questo riguardo il fatto che *i documenti salesiani* presuppongono già l'assimilazione delle nuove valutazioni ecclesiali. Per esempio, quando le Costituzioni ci invitano a presentare la Vergine « come colei che ha creduto e che è disposta ad aiutare i cristiani nel loro cammino » (Cost. 21); o quando il CG21 afferma che i Salesiani « nella loro opera di educatori della fede dei giovani, ispirandosi alle celebrazioni dell'Anno Liturgico e alla Sacra Scrittura, sapranno scoprire Maria come esempio dell'atteggiamento spirituale con il quale la Chiesa celebra e vive i misteri divini », e « in atteggiamento di ascolto che accoglie la Parola di Dio con fede » così come « la Vergine nella preghiera personale e comunitaria, la Vergine che ci affida a Cristo con la sua fede e la sua obbedienza, la Vergine che si offre insieme con Cristo... » (CG21 94): sono le idee della « Marialis Cultus » fatte nostre e orientate al progetto educativo salesiano: la Vergine, modello dei grandi atteggiamenti cristiani dei giovani.

d) C'è un aspetto per il quale è abbastanza facile accostare l'eredità di Don Bosco al senso ecclesiale di oggi.

Se Paolo VI proclama Maria Madre della Chiesa, e Don Bosco la presentava preferibilmente come Ausiliatrice della Chiesa, tutti e due mettono in evidenza una stessa dimensione: *il rapporto di Maria con la Chiesa*.

Don Bosco insisteva in questa direzione dati i tempi difficili che la Chiesa attraversava allora. Ma anche oggi è un tempo di lotta: « i nostri tempi non sono meno difficili dei loro e la nostra epoca, come la sua,

è dolorosamente tormentata da una profonda trasformazione » (CGS 545) e per questo « l'invocazione di Maria come Ausiliatrice dei cristiani risponde pienamente ad alcune delle aspirazioni più profonde dell'uomo contemporaneo » (*ibid.*).

Don Viganò, nel discorso finale del CG21, parlava di come questa devozione all'Ausiliatrice mette intimamente vicino il culto alla Madonna con la storia che viviamo, con i valori pasquali della nostra vita: « la devozione di Don Bosco alla Vergine, vista come Ausiliatrice del Popolo Cristiano, è unita ai fatti concreti dell'esistenza, si immerge nel corso vivo della storia; nei suoi labirinti e nelle sue passioni » (CG21 590).

Questo avvicinamento della devozione a Maria alla vita concreta della Chiesa con le sue difficoltà e le sue gioie, può dare alla nostra azione pedagogica con i giovani uno stupendo punto di appoggio, per poter presentare la Vergine in una luce più vigorosa ed attuale: « urge presentarla — è ancora Don Viganò che parla — come una devozione di attualità, una devozione per giovani cristiani di valore, una devozione per i ceti popolari che resistono alla secolarizzazione, una devozione che nutra la speranza e incoraggi chi lotta per superare le difficoltà » (CG21 491).

e) *Le forme cambiano.* Il linguaggio può e deve cambiare. Però, per un educatore salesiano ciò che *non deve cambiare è l'amore* e la fiducia radicale nella Vergine e il suo ruolo nell'educazione di ogni cristiano. Se siamo convinti che lei è « l'ispiratrice della nostra azione educativa » (CG21 94), che « è presente, in modo speciale, nella educazione di questi figli di Dio » (Cost. 21), riusciremo a trovare il linguaggio e le forme più adeguate per una pedagogia mariana efficace:

- con modi concreti e facili di preghiera e canto per i giovani;
- con una corretta utilizzazione delle feste mariane;

— con la dovuta distribuzione di accentuazioni nei tempi liturgici lungo l'anno, con l'Avvento e il Natale come momenti più intensi della memoria di Maria;

— con una presentazione attraente e giovanile dei valori che Paolo VI, ispirato nel Vangelo, ha presentato a tutta la Chiesa;

— con la giusta accettazione dei valori locali e particolari di ogni regione, senza disprezzare le forme più popolari, e riempiendole del contenuto più evangelico ed ecclesiale possibile, equilibrando l'aspetto affettivo con il contenuto più profondo, teologico-spirituale...

Si sta già realizzando molto, in particolare nelle pubblicazioni salesiane: motivazione più attuale della devozione, presentazione catechetica, iniziative di preghiera, ecc.

Forse, anche qui, un Direttorio concreto che orienti i Salesiani, comunichi le esperienze, suggerisca idee e svegli l'immaginazione pastorale, potrebbe essere di utilità pratica in questo momento di recupero affettuoso della devozione mariana.

Conclusioni

a) La prima impressione conclusiva, dopo queste riflessioni sulla eredità di Don Bosco nei campi dell'Eucaristia, della preghiera e della devozione alla Vergine, è quella di una grande *ammirazione per Don Bosco* e per il suo progetto educativo.

Anche se si rimane un po' perplessi alle volte perché il linguaggio che Don Bosco adopera è certamente invecchiato per alcuni aspetti. Ma i contenuti e i risultati della sua pedagogia sono certamente meritevoli. Per quanto margine di immaginazione pedagogica si voglia introdurre nelle sue biografie, non c'è dubbio che l'educazione cristiana, chiaramente sacramentale e mariana, che egli riusciva a dare ai suoi giovani, raggiungeva un ammirevole grado di partecipazione, entusiasmo e profondità di fede.

Si ha la sensazione che nel suo caso questo è stato possibile grazie al suo carisma personale: aveva questa capacità di attrattiva per il soprannaturale perché lui stesso viveva intensamente la preghiera, la devozione mariana e l'amore per l'Eucaristia. Comunicava la propria esperienza di fede. Certo, era un educatore, ma prima di tutto era un uomo di fede.

b) Tocca a noi Salesiani un compito concreto e ambizioso: integrare i valori di Don Bosco con quelli della riforma liturgica e con quelli dei giovani cristiani attuali, creando — o continuando a creare — una vera liturgia giovanile, una spiritualità sacramentale e mariana giovanile.

Secondo Don Rinaldi, l'adattamento avrebbe dovuto essere una caratteristica tipica dei Salesiani: « la nostra società doveva sapersi adattare, nello svolgimento della propria azione benefica, alle necessità dei tempi, alle consuetudini dei luoghi: doveva essere progressivamente sempre nuova e moderna, pur conservando la sua particolare fisionomia di educatrice della gioventù mediante il sistema preventivo... » (ACS 1924, 187); « egli vi ha immesso una geniale modernità che, conservando

rigidamente lo spirito sostanziale nel suo metodo educativo, le impedisse in pari tempo di fossilizzarsi nelle cose accessorie e soggette a mutare col tempo » (ACS 1927, 573: tutte e due le citazioni sono prese dallo studio di D. E. VALENTINI, *Don Rinaldi, maestro di pedagogia e di spiritualità salesiana*, p. 8).

In questo caso, il compito creativo dei Salesiani sarebbe una liturgia e una spiritualità giovanile, con uno stile particolare: con delle caratteristiche che sono un po' sparse nei nostri documenti e che abbiamo tentato di riassumere quando abbiamo parlato della preghiera.

Questa liturgia « giovanile » si deve ispirare:

— allo spirito di Don Bosco, come appare, per esempio, nei capitoli nostri 20 e 21;

— nei documenti della Chiesa postconciliare: il Direttorio per la Messa, l'introduzione alla Liturgia delle Ore e la « Marialis Cultus »;

— nella psicologia e i valori più vicini ai giovani di oggi.

Tra questi tre blocchi o fonti non c'è tanta discontinuità come si può vedere dal confronto che abbiamo fatto. Anzi, c'è molta più continuità di quanto si possa pensare in un primo momento.

E' un compito, il nostro, nobile e scomodo: iniziare alla vita di preghiera così come Don Bosco ha fatto, anche se nelle forme e con gli orientamenti di oggi; far sì che i giovani amino la Vergine Maria e vivano l'Eucaristia come valori centrali della vita cristiana...

E' possibile una liturgia « salesiana », « giovanile »? Quale è lo « specificum » della celebrazione « salesiana » dell'Eucaristia, della preghiera e della devozione mariana?

Molti altri movimenti spirituali, che dicono qualcosa ai giovani, offrono uno stile di preghiera (biblico, carismatico, impegnativo, meditativo, ecc): noi Salesiani, che tipo di preghiera offriamo? Abbiamo personalità propria nel nostro progetto educativo cristiano? Forse non è la novità di contenuti, ma lo stile, l'ambiente, il clima, il modo di mettere in rapporto la preghiera colla vita e la comunità...

c) Certamente noi Salesiani stiamo già realizzando uno sforzo in questo senso e in gran misura abbiamo idee chiare.

Ma credo che Don Bosco ci darebbe un esempio molto più valido di iniziativa e di creatività. Lui avrebbe studiato oggi più di noi i tre documenti ecclesiali e li avrebbe concretamente applicati al nostro lavoro educativo.

In questo processo di creazione di liturgia « giovanile » (liturgia già « cóndita » in un senso, perché ci sono molte iniziative, ma liturgia « condenda » perché c'è ancora molto da fare) ci sono tappe concrete da percorrere:

— sarebbe molto utile per i Salesiani e per i nostri collaboratori laici, un *Direttorio a livello di Congregazione*, con una riflessione di applicazione dei tre documenti ecclesiali al progetto educativo di ragazzi e giovani; un *Direttorio* nostro che stabilisca globalmente l'itinerario di fede, il progetto integrale cristiano, che sappia integrare i grandi valori dell'Eucaristia, la preghiera e la devozione mariana (insieme con altri sacramenti come la Penitenza) nel progetto di vita cristiana, d'accordo con le linee della Chiesa di oggi e lo spirito di Don Bosco;

— dovremmo fare in questi anni uno *sforzo serio di formazione permanente*, con corsi monografici (come educare alla preghiera oggi..., come organizzare la pastorale dell'Anno Liturgico nelle scuole, nei centri giovanili, nelle parrocchie...) e iniziative a tutti i livelli.

Un *Direttorio* nostro e questa programmazione di formazione permanente potrebbero offrire ai Salesiani un punto di riferimento, una motivazione nuova, coraggio, fiducia, stimolo.

Farebbero possibile quello che sembra un'utopia: un progetto educativo cristiano, « salesiano », « ecclesiale » e « moderno ».

Il CGS esigeva già che i Salesiani fossero i promotori, davanti a Roma, della liturgia giovanile, e alludeva a un sessennio di esperienze pratiche (CGS 358).

A noi tocca portare questa iniziativa a termine.

BIBLIOGRAFIA

- ALDAZABAL J., *Eucaristía con jóvenes. Pistas para la catequesis y la pastoral* (Col. Pastoral Juvenil 3e) Madrid, 1974, 269 pp.
- ALDAZABAL J. (colaboración), *Marta hoy. Líneas educativo-pastorales para su presentación* (Col. Pastoral Juvenil 5e) Madrid, 1976, 266 pp.
- ALDAZABAL J. y COLOMER R., *La oración de los grupos juveniles: « Misión Joven »* 25 (1979), 3-36.

- BRAIDO P., *Il sistema preventivo di Don Bosco*, Zürich, Pas-Verlag, 1964, 2^a ed., 418 pp.: « pedagogia della preghiera, eucaristica, mariana », pp. 250-273.
- CAVIGLIA A., *La vita di Savio Domenico*: in « Opere e scritti editi e inediti di Don Bosco », Torino, SEI, IV (1942-43) pp. 288-383: « la preghiera vissuta; la preghiera orale; divozione e dedizione a Maria SS., la vita eucaristica ».
- CAVIGLIA A., *La vita di Besucco Francesco*, ibid. VI, 1964, pp. 163-218: « il programma; la storia spirituale ».
- CAVIGLIA A., *Conferenze sullo Spirito Salesiano*, Torino 1953, 191 pp.
- DESRAMAUT F., *Don Bosco et la vie spirituelle*, Paris, Beauchesne, 1967, 379 pp.; « le monde surnaturel », pp. 83-115; « les instruments de la perfection », pp. 117-148.
- GEVAERT J., *Antropologia di ieri, antropologia di oggi e vita di preghiera*: in « La vita di preghiera del religioso salesiano », Torino-Leumann, LDC, 1969, pp. 95-118.
- GEVAERT J., *La dimensione antropologica dei riti cristiani*: in « Fede e Rito », Bologna 1975, pp. 45-79.
- GROPPO G., *Vita sacramentale, catechesi e formazione spirituale come elementi essenziali del sistema preventivo*, in « Il sistema preventivo tra pedagogia antica e nuova », Torino-Leumann, LDC, 1974, pp. 52-74.
- MARTINELLI A., *La santità giovanile nelle biografie scritte da Don Bosco*: relazione nella settimana di spiritualità, Roma 1980: « la struttura sacramentaria della santità », pp. 21-24.
- SÖLL G., *Eucharistie und Marienverehrung, Fundament salesianischer Frömmigkeit*, Salesian. Druckerei, Ensdorf 1980, 31 pp.
- STELLA P., *L'Eucarestia nella spiritualità italiana da metà Seicento ai prodromi del movimento liturgico*: in « Eucarestia, Memoriale del Signore e Sacramento permanente », Torino-Leumann, LDC, 1967, pp. 141-182.
- STELLA P., *Don Bosco nella storia della religiosità cattolica. II. Mentalità religiosa e spiritualità*, Zürich, Pas-Verlag, 1969, 585 pp.: « preghiera, sacramenti e osservanze religiose », pp. 275-357.

COMUNICAZIONE

di J. SCHEPENS

1. Le osservazioni che vorrei formulare sono situate nel quadro delle idee presentate da J. Aldazabal e in un certo senso anche da R. Tonelli. Riguardano *il significato dei sacramenti* nel sistema educativo salesiano come pure l'antropologia teologica sottostante ad essi. Sono osservazioni di ordine teorico e in gran parte anche storiche. Esse mirano alla migliore comprensione di un aspetto fondamentale del sistema educativo di Don Bosco e alla formulazione di elementi necessari per ricollocare il significato dei sacramenti nel quadro di un progetto educativo e pastorale contemporaneo.

2. L'idea di Don Bosco circa il ruolo dei sacramenti nel sistema educativo può essere espressa con una frase desunta dalla biografia di F. Besucco: « Dicasi pure quanto si vuole intorno ai vari sistemi di educazione, ma io non trovo alcuna base sicura, se non nella frequenza della confessione e comunione; e credo di non dir troppo asserendo che omessi questi due elementi la moralità resta bandita »¹. Non sarebbe difficile trovare in altri scritti affermazioni analoghe. Ogni tanto si può perfino avere l'impressione che Don Bosco considera i sacramenti come « mezzi » utili nell'educazione, motivo per cui alcuni hanno parlato di una cosiddetta strumentalizzazione della pratica sacramentale. Basta per esempio citare il noto testo della biografia di Domenico Savio: « E' comprovato dall'esperienza che i più validi sostegni della gioventù sono il sacramento della confessione e della comunione. Datemi un giovanetto, che frequenti questi sacramenti, voi lo vedrete crescere nella giovanile, giungere alla virile età... »².

¹ G. Bosco, *Il pastorello delle Alpi...*, Torino, 1864, p. 100.

² G. Bosco, *Vita del giovinetto Savio Domenico...*, Torino, 1859, pp. 67-68.

Di fronte ad affermazioni del genere ci si domanda: Come vede Don Bosco il ruolo dei sacramenti nel suo sistema educativo? E' proprio così — come alcuni affermano — che per lui i sacramenti sono dei « mezzi » per l'educazione? Bisogna dunque restaurare questa idea originale, oppure abbandonare le convinzioni della tradizione salesiana per orientarsi verso nuove concezioni sul ruolo dei sacramenti nell'educazione?

Ecco alcune questioni che dovrebbero essere oggetto della nostra riflessione nei prossimi anni.

3. Per parte mia vorrei soltanto apportare alcuni elementi che potrebbero essere di aiuto per una ulteriore riflessione. Infatti mi pare necessario che il senso dei sacramenti nella prassi di Don Bosco venga ricollocato nell'insieme del discorso teologico e antropologico che si ritrova nella sua vita e nei suoi scritti. In questo discorso mi sembrano di maggiore rilievo i punti seguenti:

a) *L'accento messo sulla salvezza eterna*

Prima e ultima preoccupazione di Don Bosco è stata certamente la salvezza eterna, il destino ultimo dell'uomo. Su questo piano va situata la finalità profonda delle sue azioni educative e pastorali. La redenzione finale dell'uomo e del giovane era per lui il compito supremo e nello stesso tempo un dovere angoscioso. Prima finalità dei suoi interventi educativi non era dunque la formazione della personalità né l'integrazione umana, bensì la salvezza eterna. Tutti i valori umani quali il lavoro, il dovere, l'impegno, la gioia, come pure tutti i valori morali e pedagogici, pur non essendo trascurabili ai suoi occhi, erano comunque ritenuti relativi e secondari rispetto all'unum necessarium (la salvezza eterna).

In questo momento non mi sembra necessario citare dei testi a sostegno di questa tesi. Diciamo semplicemente che anche su questo piano Don Bosco sembra situarsi sulla linea del pensiero di S. Alfonso. Infatti anche per il fondatore dei redentoristi il problema della salvezza eterna era un tema centrale. D'altronde Don Bosco si è servito di alcuni dei suoi scritti (*Massime eterne* e *Apparecchio alla morte*) per la compilazione del *Giovane provveduto*, *Giubileo*, *Mese di maggio*, *Esercizio di divozione*, ecc.

Per Don Bosco la salvezza eterna incomincia a realizzarsi in questo mondo nella vita cristiana, dove l'uomo attribuisce la giusta importanza

alla religione, alle virtù cristiane, agli esercizi del buon cristiano, ecc. In fondo per il cristiano si tratta di vivere nella grazia di Dio, come viene detto nel *Giovane provveduto*.

b) *I valori morali e pedagogici*

Abbiamo già accennato al fatto che per Don Bosco i valori umani non sembrano essere trascurabili; anzi nel contesto della sua pedagogia sembrano essere importanti. Tuttavia gli ideali umani e la finalità educativa sembrano possibili soltanto sulla base di alcune condizioni.

Volendo chiarire queste condizioni siamo ricondotti al classico problema del rapporto natura-grazia. Negli scritti di Don Bosco non sembra che si possa trovare una teoria chiara ed esplicita sulla grazia. Il fatto è forse dovuto alle discussioni dell'epoca. Comunque ci sembra legittimo affermare che non è difficile scoprire in Don Bosco almeno una visione implicita del problema natura-grazia.

Considerando la corrente di pensiero dominante sembrerebbe ovvio collocare Don Bosco, in quanto scrittore religioso del secolo XIX, nella scuola di quei teologi che fanno una netta distinzione tra l'ordine della natura e l'ordine della grazia. Sembrerebbe quasi logico incontrarlo in compagnia di quei teologi post-tridentini che consideravano l'ordine della grazia (o della comunione con Dio) come una sovrastruttura, costruita al di sopra dell'edificio della natura pura, in virtù della quale (cioè della natura) l'uomo è capace di realizzare con le proprie forze lo scopo della sua esistenza. Secondo questi teologi post-tridentini l'uomo in quanto natura può conoscere e realizzare il fine della propria vita. Appoggiandosi sulla legge naturale e sulla morale umana può conquistare l'integrità umana della sua esistenza.

Tuttavia, Don Bosco non sembra pienamente collocabile in questa linea dominante del XIX secolo. Per ciò che riguarda il rapporto natura-grazia Don Bosco non sembra aver subito molto l'influsso della teologia scolastica, insegnata probabilmente anch'essa nei seminari piemontesi. Sembra piuttosto situarsi nella linea di ciò che H. Walgrave chiama « la tradizione medievale ». In questa tradizione la grazia divina non era considerata — come invece lo era nella teologia scolastica — come sostegno o aiuto divino per l'osservanza dei comandamenti (legge naturale), osservanza che poi riceverebbe un valore per la vita eterna.

In questa tradizione medievale la grazia divina è assai più considerata come vita in Dio e comunione tra Dio e l'uomo in virtù della

quale tutta la vita umana viene trasformata. Per Don Bosco, infatti, l'ideale naturale e le virtù etiche non sembrano avere una consistenza propria. Hanno valore soltanto nella misura in cui l'uomo già in questa vita entra in comunione con Dio mediante la fede, rimane in essa con la carità, nella speranza di viverne un giorno la piena realizzazione.

In questa ottica si potrebbe anzi considerare Don Bosco come rappresentante della corrente detta medievale, che reagisce contro la teologia della separazione tematizzata a partire dal Caietano o dal Pomponazzi. Sul piano della morale Don Bosco sembra distanziarsi nettamente dal giansenismo. Invece sul piano della teologia fondamentale e più precisamente sul piano della relazione natura-grazia, Don Bosco sembra essere sotto l'influsso di una spiritualità giansenista o filogiansenista. Questa spiritualità affermava chiaramente che tutto ciò che non è integrato nella carità (l'amore divino) e tutto ciò che non è motivato da questa virtù divina è nettamente colpevole, cioè peccato. J. Walgrave conclude: « Poiché la carità non nasce che nella grazia, e la grazia non raggiunge l'uomo che nel Cristo e nella Chiesa, bisogna dire che tutto ciò che allontana l'uomo da Dio è essenzialmente peccato. Le virtù dei pagani, presso i quali la grazia di Dio non è all'opera, non sono quindi che vizi ben ornamentati »³.

Ci sembra che anche Don Bosco era convinto che tutti i valori umani, quando non sono ispirati dalla carità, sono semplicemente vizi. Senza la motivazione divina non si potrebbe attribuire al alcun atto umano (educativo) un senso o valore, nemmeno relativo. Ci sembra che Don Bosco non era ancora giunto a vedere che la carità può vivere in ogni uomo che cerca di vivere la sua vita in modo umano, integro, ecc., senza tuttavia avere (già) la conoscenza esplicita di Dio e del dono della grazia divina. Se l'uomo non si rivolge esplicitamente a Dio, la sua realtà umana perde il proprio significato. Se al contrario l'uomo giunge a dare a Dio un posto esplicito nella sua esistenza, tutte le realtà umane a loro volta ne ricevono un valore fondamentale. Questi valori dunque non hanno un significato autonomo. Ogni loro significato dipende direttamente dalla presenza esplicita della grazia divina.

³ J. WALGRAVE, *Geloof en theologie in de crisis*, Kasterlee, 1966, p. 230.

Prendiamo anche da questo autore il nostro concetto di giansenismo, poiché ne dà un'interpretazione assai più qualificata che non i classici manuali di teologia.

Ci sono altri elementi a sostegno della tesi che proponiamo?

Basta leggere tutto ciò che riguarda le tematiche della felicità, della gioia, della moralità, dell'educazione. Ogni volta vi incontriamo l'idea che senza religione, senza grazia, senza sacramenti nulla è possibile. La presenza della grazia divina è per così dire una *conditio sine qua non* per la realizzazione dei valori umani.

Questa nostra convinzione è pure basata sul fatto che la teologia di Port-Royal era assai diffusa in Italia durante i secoli XVII e XVIII. Anche nel tempo di Don Bosco aveva ancora un grande influsso⁴. Nella pedagogia di Don Bosco sembrano esserci diversi elementi provenienti dalla pedagogia delle Petites-Ecoles. E' assai poco probabile che Don Bosco abbia conosciuto direttamente i pedagogisti di Port-Royal come P. Nicole, C. Lancelot, P. Coûtet. Ha invece potuto prendere conoscenza dell'ispirazione di G. B. de la Salle e dei suoi figli spirituali, che avevano alcune opere a Torino. Proprio al loro provinciale, Hervé de la Croix, Don Bosco ha dedicato la sua *Storia ecclesiastica*⁵. Ha certamente letto opere di Fleury, di Fénelon, di Bossuet e di Rollin, che hanno tutti rapporti con le idee di Port-Royal. Inoltre bisogna ricordare che il patrimonio spirituale della scuola di Port-Royal era presente in numerosi libri spirituali e ascetici. Era in particolare il caso per un certo numero di scritti che Don Bosco ha utilizzato come fonti letterarie per i propri testi (per es. J. Croiset, P. De Mattei, A. Martini, C. Gobinet).

c) *Il peccato*

Nei suoi scritti ascetici e catechetici Don Bosco ha sottolineato il pericolo del peccato nella vita dell'uomo. Nelle conferenze, nelle buone notti e nella direzione spirituale ha messo in guardia i giovani contro ogni forma di peccato. Si può citare al riguardo quanto ha minuziosamente analizzato P. Stella nel suo studio su Don Bosco⁶. Ci sembra che Don Bosco — almeno nei suoi scritti — non è interamente libero da una certa forma di pessimismo circa le facoltà e le possibilità della natura umana corrotta dal peccato. E' il caso di affermare che anche su

⁴ S. DA CAMPAGNOLA, *Italie. Le courant janséniste aux 17e et 18e siècles*, DSPIRA, c. 2266-2272.

⁵ Per le relazioni tra Don Bosco e i Fratelli delle Scuole Cristiane, cfr. P. BRAIDO, *Il sistema preventivo di Don Bosco*, Torino, 1955, pp. 106-115.

⁶ P. STELLA, *Don Bosco nella storia della religiosità cattolica*. Vol. II: *Mentalità religiosa e spiritualità*, Zürich, 1969, pp. 43-57.

questo punto Don Bosco è nella linea dei pensatori di Port-Royal, i quali affermavano che la natura umana, in seguito al peccato originale, si è indebolita. Questa convinzione teologica sembra aver influenzato molti educatori (come per es. J. Croiset). La situazione di sventura, causata dal peccato originale è talmente caratterizzata dalla *aversio a Deo* e dalla *conversio ad creaturas* che la volontà umana non dispone più di forza interiore per trasformare in atti le proprie disposizioni velleitarie senza l'aiuto della grazia divina. Anche partendo da questa prospettiva si potrebbe sottolineare l'importanza della grazia (della religione, dei sacramenti) nella costruzione dell'esistenza umana morale e religiosa.

La situazione causata dal peccato originale sembra avere un ruolo permanente nella vita dell'uomo. Anche se la grazia guarisce l'uomo da questa profonda malattia, le conseguenze della natura corrotta si fanno valere in forma permanente. Come Coûtel e altri pedagogisti di Port-Royal Don Bosco aveva la convinzione che la natura corrotta si fa valere soprattutto presso i fanciulli e i giovani. Questi infatti sembrano meno padroneggiare le proprie passioni. Per esempio, parlando dei giovani, ci si accorge che Don Bosco usa frequentemente l'espressione « tenera pianticella ». Egli desume questa immagine dalle sue fonti letterarie che, nella linea di Coûtel, di Saint-Cyran, di Pascal e di Nicole, considerano i giovani come « des plantes malades ». L'intelligenza dei giovani è oscurata dall'ignoranza e la loro volontà è portata alla disobbedienza e all'instabilità.

Anche Don Bosco parla sovente della « mobilità giovanile »⁷. Anche qui sembra esserci qualche traccia dei pedagogisti di Port-Royal, come pure dei gesuiti, per es. di J. Croiset. Secondo Croiset l'incostanza e il carattere capriccioso dei giovani sono da attribuirsi al fatto che le passioni dominano l'intelligenza⁸. Comunque per Don Bosco la chiave per interpretare il carattere capriccioso dei giovani sembra anche legata alle sue esperienze personali con un certo tipo di gioventù torinese.

4. Partendo da questi dati fondamentali è meno difficile vedere l'importanza che rivestono i sacramenti e la preghiera nella spiritualità e nella pedagogia di Don Bosco. Se il valore dell'esistenza umana dipende

⁷ Cfr. per es.: *Sistema preventivo*, parte prima, a. 2.

⁸ J. CROISSET, *Réflexions chrétiennes sur divers sujets de la morale*, Lyon-Paris, 1823, p. 327.

in ultima analisi dalla salvezza eterna, se il senso della vita e dell'agire umano si realizza soltanto sulla base della presenza della *caritas*, perdendo in tal modo la propria autonomia, allora i sacramenti assumono un posto fondamentale. Questo vale a fortiori quando i sacramenti vengono definiti « mezzi di salvezza » (Heilmittel), oppure segni visibili istituiti da Dio per procurare all'anima umana la grazia necessaria per la salvezza, o ancora i canali attraverso i quali la grazia divina scorre verso l'uomo⁹. In questo senso i sacramenti sono mezzi mediante i quali la *caritas*, la comunione con Dio, che è stata donata nel battesimo, si conserva, si approfondisce, si alimenta e, nell'occorrenza, si ripara. L'accento messo sui sacramenti è talmente grande non soltanto perché da essi dipende il destino ultimo dell'uomo, ma anche il valore di qualsiasi atto umano. A partire da questa idea è facile vedere che Don Bosco parla della confessione e della comunione come « colonne » che portano tutto l'edificio educativo¹⁰. Per Don Bosco è cosa del tutto normale richiedere che la gioia, la prosperità, la moralità e altri valori dipendano dalla grazia divina e quindi anche dai sacramenti che sono i mezzi della grazia.

Si potrebbe ora tornare alla domanda formulata all'inizio se cioè nel sistema educativo di Don Bosco i sacramenti sono comunque « mezzi » o « strumenti » utilizzati dall'educatore nell'elaborazione dei valori pedagogici. Secondo quanto esposto sopra mi sembra difficile sostenere questa posizione. La grazia non è mai uno « strumento » nella promozione di un ideale umano. Al contrario essa è la base e la *conditio sine qua non* di qualsiasi attività morale e pedagogica. In questo senso per Don Bosco la grazia non è un mezzo per realizzare uno scopo che è esteriore alla grazia stessa. Essa è la condizione di base per ogni attività pedagogica. Don Bosco può dire all'interno della logica del suo discorso teologico che la grazia e i sacramenti sono i soli fondamenti dell'edificio educativo.

5. Ci resta da considerare in che modo e in quale misura queste idee di Don Bosco sono sostenibili ancora oggi nella situazione pastorale contemporanea. E' evidente che il discorso teologico attuale è assai diverso da quello di Don Bosco. Un elemento fondamentale mi sembra essere il processo di secolarizzazione in quanto presa di coscienza dell'auto-

⁹ G. Bosco, *Conversione valdese* (1854); *Chiave* (1856); *Mese di maggio* (1858).

¹⁰ MB 3, pp. 354-355; MB 4, p. 555; *Il sistema preventivo* (1877), parte seconda, a. 4.

nomia dell'umano. Oramai non sarà più possibile affermare che ogni atto morale o pedagogico che non ha riferimento esplicito alla grazia divina è privo di valore. Tuttavia, mi pare che il punto cruciale della pastorale sia situato altrove. Nella spiritualità cristiana la vita sacramentale è già un punto culminante di appartenenza e di ricettività religiosa. In una cultura sociologicamente cristiana questa appartenenza era più o meno assicurata. Per lo meno non era messa in questione. In una cultura secolarizzata questo riferimento alla fede cristiana è oscurato. Pertanto, continuando con le vecchie forme di prassi e di educazione sacramentale si farà più male che bene. In molti testi salesiani si parla di educazione sacramentale con abbondanza di evidenze che però non si riscontrano direttamente nella prassi sacramentale dei giovani. Sul piano teorico e teologico i documenti sono corretti. Sul piano pedagogico si tratta invece di trovare gli itinerari lungo i quali la fede dei giovani possa giungere a maturità. Una fede adulta (e una prassi sacramentale nel senso pieno del termine) ormai non sembra possibile che al termine di lunghe e tortuose ricerche (A. Vergote). Di quale pedagogia disponiamo noi oggi perché i giovani possano maturare verso il vero significato esistenziale che i sacramenti devono avere nella loro vita? Non è forse questo che anche Don Bosco ha cercato di rendere possibile?

L'ESPERIENZA E IL SENSO DELLA CHIESA NELL'EDUCAZIONE SALESIANA

di Emilio ALBERICH

1. La situazione attuale

E' ben nota l'importanza che il *sensu della Chiesa* ha avuto nel pensiero e nella prassi di Don Bosco, e continua ad avere nella tradizione salesiana. Esso costituisce certamente un elemento integrante del progetto educativo salesiano, che dovrà includere tra i suoi compiti quello di sviluppare e far maturare la coscienza ecclesiale di salesiani e giovani, il senso di appartenenza e di impegno nella comunità ecclesiale, a tutti i livelli.

Ora, non è difficile osservare, anche senza apportare i dati delle ricerche scientifiche, che ci troviamo di fronte a un problema dagli aspetti molto complessi, molto spesso caratterizzato da particolari tensioni e difficoltà. In uno sforzo di descrizione, necessariamente semplificatrice, si possono riassumere forse così alcuni aspetti rilevanti della situazione, com'è vissuta oggi negli svariati ambienti dell'attività salesiana:

1.1. *Situazione generalizzata di disaffezione e disinteresse nei confronti della Chiesa*

Generalmente parlando, e tenendo presente soprattutto il punto di vista dei giovani, si deve parlare oggi di una profonda *crisi di identità e di appartenenza ecclesiale*. Al di là delle non poche significative eccezioni, sia l'esperienza che i dati comuni delle diverse inchieste o rilevamenti sociologici mettono in evidenza l'esistenza di un senso generalizzato di disaffezione e disinteresse per la Chiesa, soprattutto nei suoi aspetti gerarchici e istituzionali. Non mancano poi momenti di critica e di contestazione. Anche a prescindere dalle possibili interpretazioni che

questo fatto permette, resta una situazione preoccupante che interpella la chiesa tutta o obbliga a un ripensamento dei criteri educativi.

Un fatto significativo, segno eloquente della crisi ecclesiale in atto tra i giovani, è anche il fenomeno delle sette, gruppi esoterici e movimenti mistico-spirituali che si diffondono dappertutto e attraggono specialmente i giovani. Appare urgente capire il significato di questa realtà e capirne in qualche modo la domanda emergente di nuove forme di vita comunitaria e di esperienza religiosa.

1.2. Riflesso nell'opera salesiana delle tensioni e conflitti ecclesiali

Le proverbiali tensioni tra « conservatori » e « progressisti », tra nostalgici del passato e promotori della riforma; le diverse posizioni sul ruolo della gerarchia, dei ministeri e del laicato; i diversi punti di vista sul rapporto tra Chiesa e società civile; le diverse posizioni sulle opzioni pastorali del momento: ecco alcune tra le questioni aperte che spesso si ripercuotono anche all'interno delle comunità salesiane, suscitando difficoltà e rilanciando il problema del senso della fedeltà salesiana alla Chiesa.

1.3. Situazione — più o meno frequente — di insensibilità e di isolamento riguardo alla realtà ecclesiale globale

Possiamo pensare a quei casi ancora esistenti di attività salesiane chiuse in sé stesse, senza collegamento organico con i progetti pastorali delle chiese locali; insensibilità di fronte a determinate richieste di collaborazione o di aggiornamento; isolamento pastorale, per esempio, nell'iniziazione sacramentale; ecc. Non è di oggi l'accusa, rivolta ai religiosi in generale o ai salesiani in particolare, di mancanza di senso ecclesiale nello svolgimento delle proprie opere e attività.

1.4. Coinvolgimento in movimenti, gruppi e comunità non esenti da aspetti problematici

In forme svariate, l'attività salesiana si trova spesso collegata con forme varie di movimenti e gruppi ecclesiali che, per una ragione o l'altra, suscitano perplessità e dividono le opinioni: comunità di base, cursillos de cristiandad, comunità neocatecumenali, movimenti apostolici, Focolarini, rinnovamento nello Spirito, Comunione e Liberazione, Iglesia popular, ecc. Sono realizzazioni il cui statuto ecclesiale si presta a discussioni, e

attorno alle quali spesso fiorisce la polemica. Si impone da questo punto di vista un chiarimento ecclesiologico, la ricerca di opportuni criteri di discernimento e un approfondimento del senso della nostra missione nell'insieme del corpo ecclesiale.

I rilievi fatti sulla situazione dei giovani e dei salesiani nei confronti della Chiesa mettono in risalto gli aspetti negativi e problematici di tale situazione. Ma questo non significa ignorare tante realtà positive esistenti in proposito, che testimoniano attaccamento e fedeltà alla Chiesa: movimenti apostolici, forme di servizio e collaborazione, opere e iniziative di largo respiro ecclesiale, ecc. Né si deve ritenere d'altra parte che ogni situazione di isolamento o mancata intesa tra i salesiani e le chiese locali sia sempre dovuta all'insensibilità o colpa dei primi.

Le situazioni evocate possono bastare ad ogni modo a rendere attuale il tema che qui viene preso in considerazione. Non si tratta di svolgerlo in forma esaustiva, dai suoi diversi punti di vista, ma soltanto di tentare una rilettura in chiave attuale dell'eredità lasciata da Don Bosco. Uno sguardo al passato, pur in forma sintetica e evocatrice, ci permetterà di ripensare nelle condizioni del periodo postconciliare, che è il nostro, uno dei tratti caratteristici del progetto educativo salesiano: quello cioè del senso e dell'esperienza della Chiesa.

2. Uno sguardo all'eredità di Don Bosco

Sappiamo che l'argomento Chiesa è tra i più ricchi e densi nella vita di Don Bosco. Nella ricca varietà di esperienze, pensieri, sforzi, ideali e battaglie vissute dal Fondatore, possiamo riassumere la sua testimonianza richiamando tre aspetti fondamentali della sua eredità: il suo *pensiero ecclesiologico* (una concezione della Chiesa), la sua *azione ecclesiale* (un'attività instancabile di servizio alla Chiesa), il suo *messaggio pedagogico* (una prassi educativa per inculcare il senso della Chiesa attraverso una forte esperienza di Chiesa).

2.1. Una concezione della Chiesa

Don Bosco ha parlato e scritto molto sulla Chiesa (Valentini, 1977). La sua concezione ecclesiologica, omogenea con quella dominante nel suo tempo, può venire ricondotta ad alcune affermazioni caratteristiche.

2.1.1. La Chiesa cattolica, « unica arca di salvezza »

D'accordo con una mentalità largamente condivisa nel secolo XIX, Don Bosco ripetutamente insegna e propugna il *carattere assoluto ed esclusivo della Chiesa* come luogo di salvezza e di bene:

— *Fuori della Chiesa cattolica non è possibile la salvezza* (Stella, 1969, 126). Il principio appare largamente sottolineato, anche se vengono smussate le conseguenze in alcuni casi concreti.

— La Chiesa cattolica, identificata con la vera Religione, è anche *l'unica vera Chiesa* di Gesù Cristo, l'unica che può vantare le note caratteristiche che ne garantiscono l'autenticità (Ripa). Nel suo sforzo di istruzione e di difesa apologetica, Don Bosco guarda in forma fortemente negativa a tutte le confessioni non cattoliche, e a fortiori alle religioni non cristiane (Valentini, 1977, 223-233).

— La Chiesa cattolica è *l'unico spazio dove è possibile la virtù e la santità*. Essa è l'« unica depositaria della vera religione, del bene, della verità, della virtù, della giustizia, delle forze morali capaci di dare solidità e progresso alla società civile » (Stella, 1969, 93).

Come si vede con chiarezza, siamo di fronte ad una visione di Chiesa che ne sottolinea il *carattere assoluto, esclusivo*, e si presenta fortemente marcata dalla preoccupazione *apologetica*.

2.1.2 La Chiesa è il centro del mondo e della storia

Per Don Bosco, le sorti della Chiesa costituiscono la preoccupazione suprema, il punto di riferimento essenziale di tutta la vicenda umana, in quanto condizione della salvezza eterna dell'umanità. E' tale la sua passione per la causa ecclesiale che vi subordina tutto il resto. I diversi problemi di natura storica, politica, culturale, appaiono importanti soltanto nella misura in cui interessano e condizionano la vita della Chiesa e la sua libertà di azione. E' così, per esempio, che giustifica il suo interesse per problemi attinenti la politica: se ne occupa soltanto per i riflessi che hanno sull'azione della Chiesa (Stella, 1969, 95).

Con una visione fortemente *provvidenzialista e religiosa* della storia, Don Bosco vede il percorso storico della Chiesa come un ininterrotto trionfo di fronte agli innumerevoli assalti dei suoi nemici: eresie,

scismi, rivoluzioni, tradimenti, denigrazioni, ecc. (cfr. conclusione della *Storia ecclesiastica, Opere edite*, vol. I, Roma, LAS, 1976, 387-388). In questa prospettiva:

— Il passato della Chiesa è presentato soprattutto come cammino costante di fedeltà e di trionfo, manifestato specialmente nell'esempio eroico dei santi e nella successione ininterrotta dei Papi;

— Il presente della Chiesa, nella tormentata situazione storica vissuta da Don Bosco, è pure visto nella luce religiosa della lotta tra il bene e il male, con la prospettiva del sicuro trionfo;

— Anche il *futuro* è visto con fiducia incrollabile, con ottimismo (Stella, 1969, 63).

Parlando con la mentalità di oggi, potremmo dire che la concezione di Don Bosco è fortemente *ecclesiocentrica* (nel senso che colloca la Chiesa al centro delle aspirazioni della società e della Chiesa) e « *trionfalista* » (in quanto ne sottolinea e esalta soltanto gli aspetti positivi, ignorandone e tralasciandone quelli negativi). Tale visione va anche unita a un giudizio fortemente negativo nei confronti della realtà e dei valori del mondo, secondo i tratti dominanti nella religiosità dualistica di allora.

2.1.3. *La Chiesa è la grande famiglia dei cattolici radunati sotto la guida del Papa*

Caratteristica della concezione ecclesiologicala di Don Bosco è anche l'immagine della *famiglia* (che lui vive anche nella sua attività pastorale-educativa: Stella, 1969, 137) e soprattutto l'accentuazione della *struttura gerarchica*, specialmente del *papato*.

E' ben conosciuta l'insistenza di Don Bosco sul ruolo e la dignità del Papa, come capo visibile della Chiesa (Valentini, 1978). La centralità del Papa nella Chiesa è fortemente ribadita, sia che si tratti della storia ecclesiastica (che appare tutta dominata dalla linea di successione dei Papi), sia che si parli della situazione storica nell'Ottocento italiano, sia che si descriva l'identità spirituale e apostolica di ogni cristiano. La visione ecclesiologicala di Don Bosco è chiaramente piramidale e verticistica, in quanto la gerarchia, e specialmente il Papa, costituiscono gli anelli di comunione tra i cristiani e Dio: « I nostri pastori, e specialmente i vescovi, ci uniscono col Papa, il Papa ci unisce a Dio » (cit. da Stella, 1969, 122).

Nella visione dell'epoca, la Chiesa appare fortemente centralizzata. I vescovi, per esempio, compiono una missione che si potrebbe dire sussidiaria, in qualche modo richiesta dall'impossibilità del Papa di attingere, come capo e pastore, direttamente tutti i fedeli cristiani (Stella, 1969, 133). In questo senso, le Chiese particolari sono considerate delle semplici parti o porzioni della Chiesa universale, governata dal Papa (Ripa, 33).

Nel suo tempo, Don Bosco ha certamente assunto la concezione ecclesiologica imperante nella prassi e nel pensiero della maggior parte della comunità ecclesiale. Sappiamo che, storicamente, lui appartiene al cosiddetto *movimento ultramontano*, a dominante apologetica e conservatrice, caratteristico della reazione cattolica ai movimenti culturali e storici del secolo XIX (Ripa, 7; Martina, 63-68).

2.2. *Un'attività instancabile di servizio alla Chiesa*

Se dalle concezioni teoriche passiamo all'azione, la vita di Don Bosco offre un panorama quanto mai ricco e appassionato di iniziative e opere al servizio della Chiesa. Forse possono essere così riassunti i tratti caratteristici di questo panorama:

2.2.1. *Attaccamento e fedeltà alla Chiesa, uniti al coraggio e creatività per adattarsi alle nuove circostanze*

Don Bosco ha sentito con forza il bisogno di difendere la Chiesa e di esserle fedele in tutto, con un senso di attaccamento e di fedeltà più volte manifestato e praticato fino all'estremo. Le infinite prove di ciò non hanno bisogno di essere qui richiamate.

Ma, d'altra parte, nella sua sensibilità pastorale e educativa, Don Bosco *seppe aprirsi anche ai necessari adattamenti*, non senza rischio e coraggio, per meglio rispondere ai bisogni pastorali di una società in rapida trasformazione. P. Stella (1973) ha richiamato l'attenzione su alcune attività di Don Bosco che dimostrano la novità e il coraggio di una visione che, superando le strutture ecclesiastiche dell'epoca, ha saputo intraprendere vie nuove per meglio rispondere alle esigenze dei tempi:

— il centro popolare (Oratorio) per la gioventù, al di là della ripartizione territoriale della parrocchia;

— l'area educativa salesiana, conglobante giovani, famiglie, quartiere e popolo, al di là dei limiti tradizionali del collegio;

— il Santuario dell'Ausiliatrice, luogo di culto mariano a raggio nazionale e internazionale, al di là delle dimensioni abituali del luogo di culto alla Madonna.

2.2.2. Operosità e iniziativa per venire incontro alle urgenze della Chiesa

Il profondo senso della Chiesa porta Don Bosco a lavorare instancabilmente e a intraprendere le più svariate opere, *ogni qualvolta scorge la necessità di venire incontro agli interessi ecclesiali, anche al di là delle esigenze proprie della sua missione giovanile.*

Si può dire che tutti i settori e momenti dell'attività di Don Bosco appaiono dominati dalla volontà di servizio ai bisogni della Chiesa:

— *La sua opera educativa, a servizio dei giovani*, riceve significato e si dilata nell'orizzonte del servizio alla Chiesa. Ed è l'orizzonte ecclesiale che ne determina le scelte, le caratteristiche, gli sviluppi (Stella, 1973). In questa prospettiva va anche visto lo sviluppo delle opere salesiane:

« Fra cattolici non vi sono né opere *nostre* né opere di altri. Siamo tutti figli di Dio e della Chiesa; figli del Papa... Se i giovanetti sono raccolti nell'Oratorio festivo, se frequentano la scuola, se sono ospitati, il bene morale e civile è per Lucca... ».

(Don Bosco ai cooperatori di Lucca, *Bollettino Salesiano*, 6, 1882, p. 81 s.: cit. da Stella, 1969, 96)

— *L'attività pubblicistica* di Don Bosco, specialmente le « Lettere cattoliche », rispondono all'imperativo educativo e apologetico del popolo cristiano, nel momento storico in cui si trovava Don Bosco (Ripa).

— *La devozione a Maria Ausiliatrice* e la diffusione del suo culto nel Santuario di Valdocco appaiono fortemente legate al carattere ecclesiale di tale invocazione, come Ausiliatrice del popolo cristiano, Ausiliatrice della Chiesa e del Papa.

— *Lo sviluppo dei collegi*, che segna una svolta nell'attività di Don Bosco, risponde in gran parte alla necessità di fornire nuove leve alle forze cattoliche e in speciale alle file del clero (Stella, 1969, 123). Significativamente, Don Bosco considera « la cura del giovane clero » come compito della Congregazione, e il numero di seminaristi e di

preti forniti alle diocesi e alle congregazioni sono testimonianza eloquente del suo intento ecclesiale (Valentini, 1977, 222), esplicitamente ribadito:

« Ricordiamoci che noi regaliamo un gran tesoro alla Chiesa quando noi procuriamo una buona vocazione; che questa vocazione o questo prete vada in Diocesi, nelle Missioni, o in una casa religiosa non importa. E' sempre un gran tesoro che si regala alla Chiesa di G. C. ».

(MB 17, 262)

— Lo stesso vale per le iniziative e mediazioni di Don Bosco per comporre *i conflitti tra la S. Sede e il governo italiano*, in particolar modo per ottenere le *nomine dei vescovi* (Valentini, 1977, 220-222).

— *L'attività missionaria* di Don Bosco, oltre a costituire una via di espansione della sua opera fuori d'Italia, rispondeva in primo luogo alle necessità della Chiesa, all'affermazione della sua cattolicità e verità, ed era anche un modo di contrastare l'avanzata dei protestanti (Stella, 1969, 169-170; Valentini, 1977, 222-3).

— Può essere anche ricordata l'accettazione, da parte di Don Bosco, della *costruzione del tempio del S. Cuore a Roma*, dietro richiesta insistente del Papa Leone XIII. Solo l'attaccamento al Papa e l'amore indiscusso alla Chiesa poterono spingere Don Bosco ad intraprendere un'opera che tanti sacrifici e difficoltà gli costò.

2.2.3. *Obbedienza filiale, unita ad abilità e realismo*

L'obbedienza di Don Bosco alla Chiesa si concentra in forma preminente nella *devozione e amore al Papa*, che acquistarono in Don Bosco proporzioni del tutto eccezionali.

Sono ben note le innumerevoli manifestazioni dell'*identificazione totale di Don Bosco con la persona e la causa del Papa* (Valentini, 1978; Stella, 1969, 119-145; Braidò, 1955, 165-167). Il suo attaccamento (« più che il polipo allo scoglio! », MB 8, 862) si presenta alle volte con certe punte di oltranzismo, come quando dichiara che tutti dovrebbero abbracciare l'opinione del Papa nelle stesse cose disputabili, come dottore privato (MB 8, 277-278); o che in Pio IX « sta il fondamento, il centro d'ogni verità, la salvezza del mondo » (MB 12, 641-642), e simili (cfr. Valentini, 1978, passim).

Allo stesso tempo, sorprende in Don Bosco la sua grande abilità e realismo nel condurre avanti i suoi progetti e le sue opere, muovendosi con significativa « furbizia » all'interno delle diverse autorità e organismi,

sia ecclesiastici che civili. E' così che, per esempio, saprà appoggiarsi a Roma per superare difficoltà con le autorità diocesane, mentre si appella ad alcuni vescovi di fronte alle difficoltà trovate a Roma (Stella, 1969, 137). Né si deve dimenticare che, in più occasioni, l'attività di Don Bosco ha trovato opposizioni e contrasti all'interno della Chiesa, sia da parte del clero locale, che dell'arcivescovo di Torino, sia anche da parte di esponenti della Curia Romana.

Una conclusione sembra legittima, di fronte a queste evocazioni riguardanti il senso ecclesiale di Don Bosco nella sua attività: lo spirito e l'attività di Don Bosco, nelle diverse forme di servizio alla Chiesa, dimostrano *come la sua prassi abbia in qualche modo superato i limiti della sua concezione ecclesiologica*. Se questa appare strettamente legata ai canoni teologici del tempo, nell'esercizio concreto dell'azione si fa intravedere una visione più aperta e incarnata, una forte sensibilità per gli adattamenti, una grande intraprendenza e coraggio nel percorrere vie nuove. La visione di una Chiesa chiusa in se stessa appare di fatto protesa verso un orizzonte più vasto di servizio globale all'uomo e alla società, nella direzione di quella ecclesiologica umanistica e di servizio che solo più tardi verrà pienamente esplicitata e realizzata.

2.3. *Una prassi educativa per inculcare il senso della Chiesa attraverso una forte esperienza di Chiesa*

La prassi educativa di Don Bosco sintonizza perfettamente con la sua concezione e la sua azione nella Chiesa. I suoi atteggiamenti e l'instancabile attività verso la Chiesa e il Papa diventano obiettivi educativi che in modo vitale si trasmettono ai suoi giovani (Braidò, 1955, 165-167).

Nella sua azione educativa *il senso della Chiesa* viene vissuto e inculcato attraverso una ricca *esperienza di Chiesa*, che i ragazzi interiorizzano in una grande molteplicità di fattori e espressioni: parole, scritti, ammonimenti, feste, giochi, celebrazioni, imprese, vicissitudini, avvenimenti... Tutta la vicenda ecclesiale di Don Bosco viene vissuta appassionatamente dai suoi giovani, in una partecipazione intensa ai suoi progetti, alle sue preoccupazioni, ai suoi sforzi. Ed è così che, nel vivo delle attività e della vita della casa di Don Bosco, i suoi ragazzi interiorizzano naturalmente ideali, atteggiamenti, orizzonti ecclesiali che diventano propri. Tutte le dimensioni esperienziali (a livello di convinzioni, motivazioni, sentimenti, azione) vengono convogliate nella prassi educativa di Don Bosco.

3. L'eredità di Don Bosco nel progetto educativo salesiano oggi

3.1. *Necessità di una rilettura attualizzante*

A un secolo di distanza dai tempi di Don Bosco, la sua eredità va raccolta ma anche necessariamente reinterpretata, rivissuta, proprio in un intento di fedeltà al cuore del suo messaggio educativo e pastorale.

Questa rilettura dell'eredità di Don Bosco non nasce oggi, poiché tutta la tradizione salesiana, sia a livello di riflessione che, soprattutto, nella prassi concreta, vi ha apportato evidenti adattamenti e ri-attualizzazioni. Ma è soprattutto la svolta del Concilio Vaticano II che obbliga in modo particolare a un più profondo ripensamento, in quanto segna l'inizio di un'epoca nuova nella coscienza e nella prassi della Chiesa.

Più concretamente si può dire che oggi, dopo il Vaticano II, *siamo diventati più consapevoli della distanza che ci separa dal tempo di Don Bosco*. Specialmente in una triplice prospettiva: storica, culturale e teologico-pastorale.

3.1.1. *Distanza storica*

E' quella che prima balza agli occhi. L'epoca di Don Bosco è stata percorsa da ben definite vicende storiche che la caratterizzano fortemente e che la differenziano non meno fortemente dalla situazione di oggi. Ora, anche la visione ecclesiologica e la prassi ecclesiale di Don Bosco ne rimangono condizionate, logicamente. I moti rivoluzionari derivati dalla rivoluzione francese, i movimenti europei di restaurazione, e soprattutto la travagliata vicenda dell'unità politica italiana, con la relativa e tormentata questione romana, hanno certamente segnato il pensiero e la attività di Don Bosco. Oggi, in un'epoca così cambiata riguardo al secolo scorso si impone uno sforzo di lettura che tenga conto degli aspetti legati al passato e dei necessari adattamenti alle nuove situazioni.

3.1.2. *Distanza culturale*

Una considerazione simile vale per la differenza culturale che intercorre tra il secolo di Don Bosco e la nostra epoca. Il tema è certamente complesso, articolato, non riducibile a rapide approssimazioni e etichette. Ma forse è legittimo sottolineare un tratto globale che in qualche modo caratterizza il secolo XIX e quindi anche il pensiero e l'attività dei cattolici di quel tempo: *l'affermarsi della cultura « moderna »* e dei valori da essa bene o male veicolati: la razionalità, il progresso, la libertà, la

democrazia, i diritti dell'uomo, l'emancipazione, la liberazione... Caratteristico del secolo scorso è anche il fatto che la Chiesa, generalmente parlando, *ha guardato con sospetto e spesso con ostilità l'affermarsi di questi movimenti culturali*, prendendo molto frequentemente atteggiamenti di difesa (verso di sé) e di condanna (verso il mondo). Il pontificato di Pio IX, il Sillabo del 1864 e il Concilio Vaticano I restano momenti emblematici, significativi, del clima di rottura tra Chiesa e mondo moderno (Martina; Esposito).

Ora, pur prescindendo dal difficile e articolato giudizio che un fatto così complesso merita, è importante ricordare che il Concilio Vaticano II costituisce in fondo *il primo grande segno di superamento di tale rottura culturale*. Nel Concilio infatti, in forma solenne e ufficiale, la Chiesa ha voluto cambiare atteggiamento, guardare con occhi positivi i valori del mondo moderno, ripensare il suo rapporto con esso e l'autonomia delle realtà temporali, adottare una posizione di rispetto verso i valori della nuova cultura, senza per questo rinunciare al ruolo profetico della denuncia.

Tutto questo segna l'inizio di un'epoca nuova di fecondo dialogo tra Chiesa e cultura — o culture — contemporanee. E sotto questa luce vanno ripensati non pochi tratti della concezione ecclesiologica del secolo scorso, caratteristici anche del pensiero e prassi di Don Bosco. Si pensi, ad esempio, al nuovo modo di concepire l'autorità e l'ubbidienza, la partecipazione, il ruolo della donna, il rispetto del pluralismo, le esigenze della maturità umana e religiosa, il ruolo dell'opinione pubblica, ecc. Sono aspetti dell'esperienza ecclesiale che chiedono una nuova interpretazione, in dialogo con le istanze culturali di oggi, e in linea di continuità e fedeltà agli elementi perenni della missione della Chiesa.

3.1.3. Distanza teologico-pastorale

Se il mutato contesto storico e culturale incide fortemente sul ripensamento del ruolo e della natura della Chiesa, è nel terreno propriamente teologico e pastorale dove la nostra epoca postconciliare è chiamata ad operare uno sforzo maggiore di reinterpretazione. Il Concilio infatti è stato in forma significativa e forse preponderante una decisiva *svolta ecclesiologica*. E lo è stato in particolare nei confronti di quella concezione ecclesiologica che ha avuto la sua espressione culminante proprio nel tempo di Don Bosco, specialmente nel pontificato di Gregorio XVI e di Pio IX, e nel Concilio Vaticano I.

Anche se il Vaticano II non ha assunto in forma assoluta nessun modello ecclesiologicalo particolare (Acerbi), si può dire senz'altro che esso segna la fine di una certa concezione ecclesiologicala, a dominante *istituzionale* e *giuridica*, propria dell'epoca preconciliare. E' quella ecclesiologicala, chiamata anche *giuridico-storica*, che prevale dal secolo XIV al Vaticano II, caratterizzata dall'attenzione al polo gerarchico della Chiesa, dal predominio della categoria di « *societas* » e dalla pratica identificazione tra Chiesa e Regno di Dio (Sartori). Y. Congar parla in questo senso di superamento della visione « gerarcologica » della Chiesa, di quella cioè prevalsa « nella polemica dapprima anticonciliarista, quindi antiprotestante, infine nella restaurazione di Gregorio XVI e di Pio IX e nei manuali moderni di apologetica » (Congar, 1973, 12).

Karl Rahner riassume il significato principale del Vaticano II proprio nell'*aver posto fine in certo modo ufficiale all'epoca « piana » della storia della Chiesa*, intendendo con tale termine tutto quel periodo storico che ebbe inizio con l'illuminismo e la rivoluzione francese ed è caratterizzato dai papati che vanno da Pio VII a Pio XII (di qui il nome di « *piano* ») (Rahner, 1978, 87-88). In questo periodo, al cui centro si trova il pontificato di un altro Pio, Pio IX, il Papa di Don Bosco, la Chiesa reagisce alla progressiva perdita del ruolo egemonico che aveva avuto nel periodo di « *cristianità* », « unendosi contro il mondo secolarizzato e cercando di mantenere e di continuare autarchicamente con tutte le sue forze non solo la sua propria essenza e la sua missione, ma anche il suo stile di vita medievale e barocco » (Ibid., 90). I tratti tipici di questo periodo ecclesiale vengono così riassunti da Rahner, in una descrizione che, per non pochi elementi, ci fa ricordare il tempo di Don Bosco:

« In questo sforzo essa si appoggia sui ceti medi e contadini che, in maggiore o minor misura secondo i paesi, le sono rimasti, mobilita questi ceti con un adeguamento esterno, e il più possibile neutralizzato all'interno, allo stile del nuovo tempo per mezzo dei partiti cristiani; cerca di tener libero il proprio spazio vitale e di assicurarselo con la politica del concordato; si centralizza sul Papa come sulla rocca della sua indipendenza, organizza la sua vita per mezzo di un diritto canonico sempre più completo nelle articolazioni e più uniforme; cerca di vivere sempre più autarchicamente anche nella cultura, nella filosofia attraverso la restaurazione della scolastica e del tomismo; respinge "integralisticamente" correnti mo-

derne sul piano culturale e politico fuori della Chiesa o al suo margine, è diffidente anche verso modernismi, che in sé e per principio non hanno nulla a che fare con un modernismo eretico; cerca di coprire i bisogni e le tendenze culturali dei suoi membri con un'arte cristiana e una letteratura cattolica svolte nella maggior misura possibile entro il suo campo; nell'ambito della morale e della società e dell'economia è però nel complesso conservatrice, non fa il portabandiera che guida la marcia verso il futuro, ma la tutelatrice del tradizionale per la coscienza media in quest'epoca, il più possibile monolitica all'interno e soprattutto sulla difensiva verso l'esterno, così che in quest'epoca, più o meno, ogni nuovo movimento, in tutti i campi della vita umana, urta contro una sospettosa difesa della Chiesa ».

(Rahner, 1978, 91-92)

Se queste sono le note caratteristiche di un modello di Chiesa che il Concilio ha inteso superare, pur nella fedeltà all'essenza e missione della Chiesa stessa, è facile intravedere *la profondità del riesame* che, come salesiani, siamo invitati a fare nei confronti, non solo della visione ecclesiologicala propria di Don Bosco, ma più in generale di fronte a tutta una mentalità e una prassi che hanno caratterizzato la Congregazione Salesiana nel suo primo secolo di vita. Non si tratta, evidentemente, di rinunciare ai valori indiscussi dell'eredità tramandatici dal Fondatore, ma di un necessario ripensamento di contenuti e orientamenti ecclesiologicali, proprio allo scopo di vivere con fedeltà quel *senso della Chiesa* che tanto fortemente Don Bosco ha vissuto e raccomandato.

Fedeltà in questo caso non significa conservazione pura e semplice di idee del passato, ma assunzione di uno spirito che reinterpreta le proprie scelte d'accordo con le nuove coordinate della coscienza ecclesiale. Solo così i salesiani del Vaticano II dimostreranno di mantenersi degni del Santo del Vaticano I.

3.2. *Il nuovo orizzonte ecclesiologicalo*

Il Concilio e il postconcilio hanno rappresentato l'apertura di una visione ecclesiologicala rinnovata. Non è possibile entrare qui nell'esposizione dei diversi modelli ecclesiologicali che è dato distinguere nel dinamismo stesso del Concilio. Basterà richiamare alcune istanze e tendenze

che in qualche modo contraddistinguono la nuova visione ecclesiologicala, specialmente per quei tratti che possono trovare riscontro nella tradizione salesiana. Sono cose molto note, per cui ci si limiterà a un breve accenno.

3.2.1. Alcune istanze ecclesiologicalhe odierne

— Prevalenza dell'aspetto *comunionale* sulla dimensione *gerarchica*, con la relativa accentuazione della fondamentale *eguaglianza* di tutti i membri della Chiesa (LG 32) e con la valorizzazione dei *carismi e ministeri* vari della comunità (LG 12) (ecclesiologia di comunione).

— *Visione universalistica della salvezza*, non limitata ai confini della visibilità ecclesiale, ma diffusa in tutta l'estensione dell'umanità e della storia, dovunque è all'opera col suo dinamismo lo Spirito di Cristo (LG 16). Il concetto di Chiesa come « sacramento universale » sottolinea la nuova visione del rapporto ecclesiale con la totalità del progetto salvifico.

— *Distinzione tra Chiesa e Regno di Dio*, di cui la Chiesa è segno, primizia e popolo testimone (LG 1; 5). In questa luce appare anche rinnovato il rapporto Chiesa-mondo, inteso soprattutto in chiave di servizio e testimonianza (ecclesiologia di servizio).

— Nuova visione delle *confessioni cristiane non cattoliche*, e quindi del dinamismo verso l'unità ecumenica.

— Consapevolezza del carattere *storico, peregrinante e imperfetto* della Chiesa, che è sempre santa, ma anche bisognosa di purificazione, e quindi al di là di ogni esaltazione trionfalistica (LG 8).

3.2.2. Alcuni lineamenti della Chiesa del futuro

Sarebbe presuntuoso e inutile voler profetizzare il futuro della Chiesa. Ma non sembra impossibile intravedere, nella maturazione attuale della riflessione e della prassi ecclesiale, certe linee di tendenza — universalmente accettate — che fanno indovinare *il volto di una Chiesa che si sta faticosamente costruendo*. Sono tendenze, scelte pastorali, istanze sentite, che necessariamente danno una impronta ad ogni progetto pastorale odierno. Ne elenchiamo alcune tra quelle che sembrano più significative:

— *Chiesa per il mondo, in atteggiamento di servizio* (superamento della visione *ecclesiocentrica* e *centripeta* della prassi ecclesiale):

più che sentirsi centro del mondo e voler attirare tutti a sé, la Chiesa si sente soprattutto inviata, mandata in mezzo al mondo per testimoniare umilmente i valori del Regno. E in questa sua testimonianza sa di doversi trovare sempre in stato di *conversione* e di continua *riforma*.

— *Chiesa in stato di evangelizzazione e di dialogo* (superamento della predominanza liturgico-sacramentale e dell'isolamento assolutizzante): la preponderanza che prima aveva il momento devozionale e sacramentale, ora deve passare al compito evangelizzatore e alla situazione di dialogo sincero con tutti gli uomini di buona volontà. All'ideale pastorale dei « fedeli praticanti » si sostituisce oggi lo sforzo per aumentare il numero e la qualità dei « credenti impegnati ».

— *Chiesa dalla parte dei poveri, al servizio della promozione e liberazione integrale di tutti* (superamento del *legame col potere* e dell'indebita « *spiritualizzazione* » della missione ecclesiale): è il nuovo volto che prende la « diakonia » ecclesiale in un mondo dove il peccato personale e sociale sfigura il volto di Dio nell'uomo. Di qui la ricerca di un inserimento liberatore nella storia e di forme efficaci di solidarietà col mondo dei poveri e degli emarginati.

— *Chiesa-comunità in nuove forme di comunità* (superamento del carattere *istituzionale-burocratico* delle strutture di Chiesa): è l'anelito verso nuove forme di vivere la « koinonia » ecclesiale, nella ricerca di nuove forme di comunità, di convivenza. Si pensi alle comunità ecclesiali di base, alle comunità catecumenali e carismatiche, al concetto di parrocchia come « comunione di comunità », ecc.

— *Chiesa di adulti credenti* (superamento del *clericalismo, infantilismo, maschilismo e paternalismo* della prassi ecclesiale): cresce la consapevolezza che la Chiesa deve promuovere la presenza e la dignità di tutti ai diversi livelli di partecipazione e corresponsabilità. Particolare urgenza riveste il riconoscimento della dignità e uguaglianza della *donna*, ancora oggi discriminata nella Chiesa, e la promozione di una Chiesa *che dia posto ai giovani*, che si riconosca nei giovani e ne garantisca il protagonismo.

— *Chiesa come comunione di Chiese particolari e locali* (superamento della *centralizzazione* e dell'*etnocentrismo ecclesiale*): al posto del centralismo attuale, che vede la Chiesa fortemente uniformata, quasi a modo di impero diviso nelle sue provincie, si cammina verso una valorizzazione delle Chiese particolari, luoghi di incarnazione storica e di inculturazione originale dell'esperienza cristiana.

Queste linee di tendenza permettono di intravedere, al di là delle contingenze locali e particolari, i tratti salienti di un progetto di Chiesa profondamente diverso e rinnovato nei confronti del modello preconciiliare. E' un progetto che faticosamente si afferma nonostante infinite contraddizioni e passi falsi. Un progetto che lo Spirito anima verso la realizzazione di una Chiesa più fedele alla sua missione originaria, più attenta ai valori della sana coscienza moderna, più rispondente alle esigenze profonde degli adulti e giovani di oggi. Un progetto che deve trovare anche i salesiani in prima fila, fedeli in questo al messaggio di fedeltà e di servizio lasciato dal Fondatore.

3.3. Esperienza e senso della Chiesa nel progetto educativo salesiano

3.3.1. Istanze fondamentali

Alla luce delle considerazioni fatte finora, sembra evidente la necessità di incarnare i valori perenni della tradizione educativa salesiana nelle nuove coordinate storiche, culturali, teologiche e pastorali dell'orizzonte ecclesiological odierno. Alla distanza storica in cui ci troviamo da Don Bosco possiamo meglio distinguere i tratti programmatici sempre validi da contenuti e modalità che vanno invece riveduti, aggiornati. Le linee portanti del progetto di Don Bosco ricevono sì contenuti in parte nuovi, ma nulla perdono della loro incidenza pastorale e pedagogica.

Così, per esempio, *inculcare il senso della Chiesa attraverso una forte esperienza di Chiesa* rimane sempre un imperativo essenziale di ogni progetto educativo salesiano, anche se tale *senso e esperienza* devono prendere oggi i connotati della nuova visione ecclesiological conciliare.

Lo stesso si dica della *disponibilità instancabile al servizio della Chiesa* che deve contraddistinguere l'opera dei salesiani, a imitazione del Fondatore. Questo servizio alla Chiesa chiede oggi *diverse opzioni e scelte di campo*, obbliga a ripensare in profondità le aree tradizionali di attività salesiana (scuole, parrocchie, missioni, stampa, vocazioni, movimenti giovanili, ecc.), ma intatta deve rimanere l'*apertura ecclesiale* del servizio e lo *spirito realistico di adattamento e di creatività* che hanno caratterizzato la prodigiosa attività di Don Bosco.

Ugualmente può essere riaffermato il valore della *fedeltà alla Chiesa* come tratto inconfondibile della spiritualità e pedagogia salesiana, pur nella diversità delle nuove accentuazioni. *Il radicalismo della fedeltà*

al Papa, per esempio, dovrà trasformarsi oggi in un senso più largo di adesione e fedeltà a tutte le componenti della comunità ecclesiale: chiese particolari, episcopati, ministeri vari, in spirito di corresponsabilità organica e di partecipazione. Va vissuto inoltre *il senso della fedeltà* in un dinamismo di *crescita educativa* che non esclude il rispetto del pluralismo, la promozione della libertà e lo sviluppo maturo del senso critico. *L'obbedienza e l'attaccamento alla gerarchia* della Chiesa vanno vissuti oggi con la preoccupazione di approfondire la *comunione* senza rinunciare per questo alla *maturità critica* dell'adulto e alla *sensibilità educativa* che sa rispettare le attese dei giovani di oggi, coltiva il senso del discernimento (per esempio, di fronte ai documenti del magistero) e insegna ad essere ubbidienti nella libertà. Da un altro punto di vista, si tratta di educare alla fedeltà alla Chiesa nel doppio senso di fedeltà *alla Chiesa così com'è*, ma anche di fedeltà *alla Chiesa che bisogna costruire*. In questa prospettiva è possibile valorizzare il senso della creatività e assumere in maniera costruttiva i valori nascosti anche nelle diverse forme di contestazione e di dissenso.

3.3.2. Alcuni obiettivi educativi

Se dalle considerazioni generali vogliamo scendere a precisazioni più funzionali, in ordine all'elaborazione di progetti educativi concreti, forse è possibile esplicitare *un certo quadro di mèta o obiettivi educativi* che in forma più precisa traducono gli ideali da promuovere. In questo senso, si può dire che l'azione pastorale-educativa dei salesiani dovrebbe avere davanti a sé questi compiti, in riferimento al problema che ci occupa:

a) *Far vivere ai giovani una forte e convincente esperienza di comunità ecclesiale*. Questo suppone una cura speciale per la comunità educativa salesiana come comunità *ecclesiale*, con la preoccupazione di sviluppare e approfondire la sua coscienza di Chiesa. Si esige inoltre una cura speciale per garantire *l'autenticità* del carattere ecclesiale, evitando i facili pericoli di diventare ghetto, dell'isolamento, del fanatismo, delle polarizzazioni spiritualistiche o orizzontalistiche, ecc. Particolare importanza hanno, in questo contesto, la testimonianza di *personalità ecclesialmente robuste*, come quella di Don Bosco, e la proiezione delle nostre comunità verso le necessità e urgenze dell'ambiente, in atteggiamento di *servizio all'uomo* e di collaborazione con tutti, segno di una Chiesa in stato di servizio.

b) *Interiorizzare e inculcare il senso di appartenenza e di identificazione con la Chiesa. Anzitutto ai diversi livelli di realizzazione ecclesiale:*

— a livello *comunitario locale*: rapporto organico con le parrocchie, le comunità ecclesiali di base, le strutture pastorali locali; superare l'isolamento autosufficiente; valorizzare la nuova visione della parrocchia salesiana, ecc.;

— a livello di *Chiesa particolare*: senso di appartenenza e di collaborazione con la diocesi e regione pastorale; disponibilità e specializzazione per il servizio dei giovani e per l'apostolato catechetico, ecc. Non va dimenticato però che l'apertura ecclesiale dei salesiani non deve significare rinuncia alla loro identità apostolica, e quindi al loro modo peculiare di essere Chiesa e di lavorare nella Chiesa. Questa perdita di identità, lungi dal costituire un segno di apertura, priverebbe in realtà la Chiesa stessa del servizio e collaborazione che giustamente si aspetta dai salesiani;

— a livello di *comunità nazionale o continentale*: collegamento con le conferenze episcopali; partecipazione ai programmi pastorali nazionali; potenziamento dei servizi specifici salesiani al servizio della comunità globale; collaborazione coi diversi movimenti giovanili, ecc.;

— a livello di *Chiesa universale*: senso della fraternità universale nel nome di Cristo; solidarietà tra le Chiese di tutto il mondo; adesione alla persona e al magistero del Papa come vincolo di unità di tutta la Chiesa; apertura alla cattolicità, senza chiusure di fronte alle altre confessioni, religioni, ideologie, ecc. Appartiene anche al compito salesiano, a questo livello di Chiesa universale, lo sviluppo dello *spirito e attività missionarie*, seguendo l'esempio e la passione apostolica di Don Bosco in favore delle giovani Chiese in tutto il mondo.

Il senso di appartenenza e di identificazione riguarda pure i *diversi momenti della storia ecclesiale*:

— identificazione *con la Chiesa del passato*, nella ricchezza delle sue manifestazioni (età apostolica, santi, padri, tesori di spiritualità e di testimonianza, ecc.): assunzione della tradizione ecclesiale senza mistificazioni trionfistiche, con serenità e obiettività di valutazione, senza paura di riconoscere difetti e infedeltà;

— identificazione *con la Chiesa del futuro*: entusiasmo e coraggio per la costruzione di una Chiesa più fedele a Cristo e al Vangelo; senso del discernimento per cogliere nell'oggi i segni che annunciano la Chiesa

del futuro; sforzo per vivere l'esperienza di una *Chiesa che si rinnova*, nell'equilibrio tra conservazione e novità;

— *vivere e trasmettere il senso della vocazione e della missione* all'interno della Chiesa. La tradizionale *cura delle vocazioni*, di cui Don Bosco ci ha lasciato un esempio eccezionale, impegna anche oggi in un orizzonte ecclesiale allargato, che non si concentra nelle sole vocazioni sacerdotali e religiose, ma si fa promotrice di una grande *varietà di vocazioni*, per gli svariati servizi e ministeri della comunità cristiana. Ugualmente rimane obiettivo fondamentale del progetto salesiano quello di suscitare e approfondire il *senso della corresponsabilità* nella missione della Chiesa nel mondo, sull'esempio di S. Giovanni Bosco, che visse con passione e senza riserva l'impegno per la Chiesa e la sua missione;

— *stimolare e favorire lo sforzo ecumenico verso l'unità e il dialogo* con tutti gli uomini disposti a collaborare al progetto del Regno.

3.3.3. Indicazioni metodologiche

Seguendo l'esempio di Don Bosco, le comunità salesiane devono mettere in atto tutta la ricchezza delle risorse educative della tradizione salesiana, nello stile di esperienza globale, familiarità, corresponsabilità, e partecipazione, che deve sempre caratterizzare l'attività dei salesiani.

Nel vasto campo dei mezzi e metodi che possono essere valorizzati, per il raggiungimento degli obiettivi sopra elencati, possiamo ricordare i più significativi:

— *il fatto associativo e comunitario* (gruppi, associazioni, movimenti, ecc.), come luogo della partecipazione e dell'esperienza ecclesiale, specialmente atto a far interiorizzare atteggiamenti, sentimenti di identificazione, senso di appartenenza, ecc.;

— le diverse forme *di servizio della parola* (catechesi, predicazione, insegnamento, ecc.), come strumenti specifici di *informazione* e di *formazione*, in riferimento alla Chiesa o al senso della Chiesa;

— *il fatto celebrativo* nelle sue diverse forme (Eucaristia, sacramenti, feste, devozioni, commemorazioni, ecc.), come esperienza globale di fede condivisa e di ecclesialità vissuta;

— forme varie *di impegno e di solidarietà* (aiuto, volontariato, progetti, collaborazione, attività missionaria, responsabilità catechistica, ecc.), come esercizio concreto della corresponsabilità ecclesiale e della sensibilità per la missione della Chiesa ai suoi diversi livelli.

4. A modo di conclusione

Molti altri suggerimenti e riflessioni si potrebbero fare, ma sono certamente le esperienze concrete quelle che, spinte dalla creatività, possono fornire innumerevoli proposte applicabili alle diverse situazioni. Ma, alla fine delle presenti considerazioni, sembra importante ribadire che, molto meglio che moltiplicare ricette operative, interessa non perdere di vista l'istanza fondamentale: quella cioè di voler garantire, nel tessuto concreto dell'attività salesiana, le condizioni di base per una interiorizzazione matura del senso della Chiesa. E in questa linea non si insisterà mai abbastanza sulla necessità che la comunità salesiana — ispettoriale e locale — *viva davvero una autentica esperienza ecclesiale e dimostri un senso vivo di solidarietà ecclesiale*. Solo in un tale contesto di autenticità sperimentata e percepita è possibile sviluppare un progetto educativo efficace.

Come è stato più volte rilevato, non è possibile creare senso di Chiesa semplicemente presentando *il dover essere* della Chiesa stessa, i suoi lineamenti ideali e astratti, senza poter riferirsi a una realtà che, pur nell'imperfezione di ogni realizzazione umana, permetta di costatare che è vero quanto si dice e si proclama.

La comunità salesiana ha a questo riguardo un compito importante: ripensare la propria fedeltà al progetto del Fondatore, e quindi la propria missione nella Chiesa, con lucidità, fedeltà e senso della storia. Più che raccogliere materialmente elementi del suo tradizionale servizio alla Chiesa, appare urgente cogliere la portata del problema nella sua nuova impostazione, domandandosi continuamente, non solo se ci si dimostra fedeli alla Chiesa, ma anche *a quale Chiesa* si vuol essere fedeli, *quale progetto di Chiesa* si trova all'orizzonte del nostro servizio ai giovani nel mondo di oggi.

BIBLIOGRAFIA

- ACERBI A., *Due ecclesiologie. Ecclesiologia giuridica ed ecclesiologia di comunione nella « Lumen Gentium »*, Bologna, Dehoniane, 1975.
- AUBERT R., *Il pontificato di Pio IX*, 2 voll., 2ª ed., Torino, S.A.I.E., 1976.
- AUBRY J., *Esigenze della Chiesa d'oggi e missione della congregazione salesiana*, in: DESRAMAUT F. (Ed.), *La missione dei salesiani nella Chiesa*, Torino-Leumann, LDC, 1970, pp. 181-201.
- BRAIDO P., *Il sistema preventivo di Don Bosco*, Torino, Pont. Ateneo Salesiano, 1955.
- BRAIDO P. et alii, *Don Bosco educatore, oggi*, 2ª ed., Zürich, Pas-Verlag, 1963.
- BRAIDO P. et alii, *Il sistema educativo di Don Bosco tra pedagogia antica e nuova*, Torino-Leumann, LDC, 1974.
- CONGAR Y.M., *L'écclésiologie de la Révolution française au Concile du Vatican I sous le signe de l'affirmation de l'autorité*, in: *L'Écclésiologie au XIXe siècle*, Paris, Cerf, 1960, pp. 77-114.
- CONGAR Y.M., *Ministeri e comunione ecclesiale*, Bologna, Dehoniane, 1973.
- ESPOSITO R. F., *Pio IX, la Chiesa in conflitto col mondo*, Roma, Paoline, 1979.
- FACOLTÀ TEOL. INTER. di MILANO (Ed.), *L'ecclesiologia dal Vaticano I al Vaticano II*, Brescia, La Scuola, 1973.
- MARTINA G., *Pio IX, Chiesa e mondo moderno*, Roma, Studium, 1976.
- MEDICA G.M., *I Concili generali e la Chiesa Cattolica nel pensiero di Don Bosco*, in: « Rivista di Pedagogia e Scienze Religiose » I (1963) n. 2, pp. 3-28.
- RAHNER K., *Retrospectiva sul Concilio*, in: K. RAHNER, *Per la tolleranza nella chiesa*, Brescia, Morcelliana, 1978, pp. 85-113.
- RIPA P., *L'argomentazione delle « note » della Chiesa nell'apologetica popolare di San Giovanni Bosco*, Colle Don Bosco, Ist. Sales. Arti Grafiche, 1971.
- SARTORI L., *Chiesa*, in: BAUER J. - MOLARI C. (Edd.), *Dizionario Teologico*, Assisi, Cittadella, 1974, 102-111.
- STELLA P., *Don Bosco nella storia della religiosità cattolica*, Vol. I: *Vita e opere*, 2ª ed., Roma, LAS, 1979.
- STELLA P., *Don Bosco nella storia della religiosità cattolica*, Vol. II: *Mentalità religiosa e spiritualità*, Zürich, PAS-Verlag, 1969.
- STELLA P., *Don Bosco e le trasformazioni sociali e religiose del suo tempo*, in: BROCARDO P. - MIDALI M. (Edd.), *La famiglia salesiana riflette sulla sua vocazione nella Chiesa di oggi*, Torino-Leumann, LDC, 1973, pp. 145-170.
- VALENTINI E., *Don Bosco e la Chiesa*, in: *In Ecclesia*, Roma, LAS, 1977, pp. 215-234.
- VALENTINI E., *Don Bosco e il Papa*, in: « Palestra del Clero » 57 (1978), 2-3, pp. 1-26.

COMUNICAZIONE

di R. TONELLI

L'esperienza ecclesiale è, come tutta l'esperienza cristiana, sempre tra fede ed evento: esprime nella parola umana della fede l'evento indicibile dell'amore di Dio, che chiama e sostiene ogni decisione salvifica.

Per questo, ci sono concretizzazioni diverse dello stesso radicale essere Chiesa, nella misura delle differenti esperienze umane che inverano e incarnano questo evento-dono.

E' possibile una dimensione salesiana dell'esperienza ecclesiale? Certamente sì, se si utilizza il carisma salesiano come luogo ermeneutico in cui acculturare la Chiesa-evento, per realizzare « questa » concreta Chiesa.

In questa prospettiva, vedo quattro « note » di salesianità (in modo esemplificativo e non esclusivo):

1. Una Chiesa giovane: una Chiesa cioè che sceglie i giovani per esprimere così in modo immediato la sua vitalità e la sua passione per il futuro, in coerenza con la decisione di Don Bosco di scegliere i giovani come forza rigeneratrice degli adulti e della storia.

2. Una Chiesa povera: una Chiesa cioè che sceglie i poveri come categoria egemone, consapevole che stando con i poveri e cercando di risultare « comprensibile » ad essi, si può presumere seriamente di stare vicina a tutti in modo promozionale e si realizza quindi una proposta significativa e salvifica per tutti.

3. Una Chiesa di comunione per il servizio: una Chiesa cioè che definisce la sua identità comunionale nell'impegno concreto e quotidiano di essere al servizio di tutti e che quindi sa accettare al suo interno il conflitto e la diversità, senza scivolare verso quel falso unanimità che

l'accentuazione dell'identità a scapito della funzionalità potrebbe giustificare.

4. Una Chiesa che fa il Regno in situazione, accettando la strada lenta e faticosa delle mediazioni anticipatrici di questo Regno: sa evitare i purismi pseudokerigmatici per stare al passo con i problemi dei poveri, crede al servizio educativo, accoglie i giovani per quello che sono, si costruisce senza false coscienze le sue strutture di animazione liberatrice, dialoga con tutti senza pregiudizi: una Chiesa, in una parola, che evangelizza educando, consapevole che il Regno, di cui essa è sacramento, si realizza per dono di Dio, dove l'uomo è reso più uomo, perché il segno più eloquente del Regno è la passione promozionale e liberatrice dell'uomo per l'uomo.

L'ORIENTAMENTO VOCAZIONALE

di Pietro GIANOLA

Premessa: Il tema e i suoi termini attuali

« Il nostro progetto di educazione e di evangelizzazione ha come centro la persona nella singolarità della sua esistenza e vuole aiutarla a realizzare il proprio *progetto di vita* ». (Da *Elementi e linee per un progetto educativo pastorale salesiano*, Roma, 1979).

Il « progetto di vita » di ogni singola persona, proprio nella singolarità della sua esistenza, è il frutto maturo del « progetto di educazione » che gli educatori hanno saputo elaborare e offrire giorno dopo giorno in un lungo e delicato processo di « orientamento vocazionale ».

Esaminiamo i significati che hanno assunto oggi i termini: orientamento, vocazione, progetto di vita, progetto d'educazione, orientamento vocazionale.

a) *L'orientamento* si è introdotto nell'ambito della scuola e dell'educazione prima di tutto come fatto e problema di preoccupazione e di aiuto professionale: guidare l'uomo giusto al posto giusto di lavoro. Che cosa è meglio fare nella vita? Come conoscere presto e bene le capacità, le attitudini, i motivi, le possibilità e convenienze oggettive di occupazione per guidare le scelte di studio, di preparazione, di qualificazione e specializzazione? (*vocational orientation and development*).

Poi il termine si è proposto con più forte insistenza con riguardo all'orientamento scolastico: l'uomo giusto per gli studi giusti. Non subito ricerca e guida per le scelte professionali, ma considerazione e assistenza prolungate per le scelte scolastiche: indirizzi di studio, livelli di studio, metodi di lavoro nella scuola; sviluppando, correggendo, migliorando i propri modi di studiare individualmente e in gruppo; formazione e sviluppo, successiva determinazione dei piani di studio personali. La preoc-

cupazione professionale è presente, ma entro un quadro più largo di guida culturale, formativa, promozionale (*guidance, tutoria*).

Recentemente è venuto al centro, negli ambienti e presso le persone più sensibili, un altro preoccupante e urgente fatto-problema: il pluralismo dilagante, travolgente, conflittuale, sconvolgente delle visioni totalizzanti, delle proposte di verità e di valori, di motivi e di modelli di vita, di sentimenti e di condotte, delle libertà di condotta, con disparate offerte e captazioni invitanti all'adesione e alla partecipazione attiva nei campi culturali, sociali, politici, religiosi, morali... Da qui l'esigenza per gli educatori di orientare e per i giovani di orientarsi durante la crescita nelle scelte e per le scelte vitali, esistenziali. Il problema non è più solo: che cosa fare o che cosa studiare; è: che cosa essere? chi essere? con chi essere? a quali valori e progetti ispirare la vita intera? L'uomo giusto nella vita giusta. Adattamento della vita al soggetto, ma anche adattamento del soggetto alla vita, mediante scelta giusta delle interpretazioni universali, dei valori, dei motivi, delle appartenenze, delle partecipazioni qualificate personali. Anche il lavoro professionale e la cultura rientrano dentro questo più vasto e profondo fatto-problema di orientamento della vita (*counseling, direzione personale, orientamento educativo*).

b) *La vocazione* è altro concetto che ha subito interessanti evoluzioni negli ultimi anni.

Negli anni passati il termine « vocazione » manteneva un significato religioso ben ristretto: vocazione era solo la chiamata-risposta a consacrarsi ai ruoli privilegiati sacerdotali e religiosi nella Chiesa in rapporto con Dio e con il suo popolo.

Poi il termine è passato al campo profano, professionale: vocazione è diventata ogni prospettiva di impegno d'occupazione e lavoro in relazione con interiori aspettative, disposizioni, aspirazioni, motivi soggettivi, inclinazioni, interessi.

Recentemente il termine ha subito un'autentica esplosione anche nel campo religioso e morale, sotto la spinta di una rinnovata cristologia e di una conseguente rinnovata ecclesiologia.

E' vocazione la chiamata-risposta universale rivolta ad ogni soggetto umano creato per diventare persona consapevole, libera, responsabile, impegnata a cercare e seguire un personale « piano di vita » costante e coerente entro una certa interpretazione significativa totale della vita, della società, della storia, della volontà di Dio a proprio riguardo.

E' vocazione la chiamata-risposta generale rivolta ai cristiani, a ogni cristiano, per entrare nelle prospettive vitali della fede e del battesimo di Cristo, per qualificare nella loro luce l'intero personale « piano di vita ».

E' vocazione la chiamata-risposta che ogni battezzato sente, ricerca, scopre, segue, per determinare la vocazione cristiana in vista di una collocazione specifica nella Chiesa, popolo di Dio: laicale cristiana, sacerdotale, religiosa, consacrata nel secolo.

Per non cadere in un pericoloso genericismo, sarà bene non confondere mai le forme e gli impegni specifici, in modo che ogni « vocazione » brilli della sua propria luce, riveli i suoi valori, si coordini utilmente con tutte le altre in più compiuta unità di espressione e di servizio.

c) Il termine *progetto* o *piano di vita* sembra esprimere sia per l'educazione sia per la vita diverse esigenze. E' un insieme di pensieri, di principi di azione, di modelli di condotta, di impegni che maturano e si organizzano negli anni della formazione e che si proiettano, centrali e portanti, verso gli anni futuri. Esige una compiutezza di aspetti e di contenuti, bene armonizzati, che garantiscano la piena espressione delle capacità d'ogni genere del soggetto, le sue appartenenze sociali di ogni tipo, le sue partecipazioni libere e responsabili alla vita comune, a progetti di più ampia dimensione sociale, storica, umana, ecclesiale, teologica. Impegna la centralità consapevole e responsabile del soggetto che ne scopre gli elementi, ne sceglie le possibilità, ne assume le condizioni e gli impegni, ne matura le competenze.

Oggi è diffusa l'insistenza a passare da semplici *programmi di educazione*, basati ciecamente e acriticamente sulla tradizione e sulla ripetizione, con qualche scarso correttivo di adattamento, alla elaborazione ben fondata e ben dettagliata di veri *progetti d'educazione*, organizzati attorno a ben definiti fini e obiettivi generali e remoti, terminali, sequenziali e progressivi, attorno a ben definiti processi promozionali, attorno a ben definiti quadri di contenuti, di mezzi, di operatori, di esperienze guidate, di metodi, di verifiche e di miglioramenti critici.

Se soggetti del progetto sono inizialmente gli educatori, ben presto si vuole che a questi si accostino a loro volta come veri soggetti di un lavoro di riscoperta, di ricostruzione, di interiorizzazione, di assunzione progressiva e definitiva, i giovani in formazione, ricavandone un loro corrispondente « progetto di vita ».

d) *L'orientamento vocazionale* ha cessato di essere un momento eccezionale dell'educazione, del programma di educazione, spesse volte addirittura arbitrario o, peggio, mancante, per diventare l'asse portante di tutta l'educazione, dell'intero « progetto educativo ».

Sono cadute le forze determinanti della tradizione, della unità di cultura, di moralità, di religione, di condotta privata e pubblica. Sono aumentate le dimensioni della libertà di scelta in ogni campo.

Bisogna ormai orientare educando: fornendo gli elementi di consapevolezza e di motivazione per le scelte della vita, dello studio, del lavoro.

Bisogna educare orientando: mantenendo centrale l'impegno di operare ogni volta scelte, scelte coerenti con qualche principio unificatore che serva da criterio e da fulcro per ogni altra integrazione. Così nasce il disegno della vocazione personale che progressivamente si può andare definendo sia in relazione alla personalità soggettiva interiore, sia in relazione alle convenienze esteriori, come alle chiamate superiori, impersonali dei valori, personali di Dio che affida a ogni suo figlio un particolare impegno di contributo e di servizio per i progetti totali della creazione, della redenzione, della salvezza.

L'orientamento vocazionale considerato in modo rigoroso e comprensivo si presenta come la chiave di volta di ogni vita. Diventa il momento centrale, l'asse portante di ogni educazione. Risponde a un bisogno primario dei giovani in crescita. Rappresenta un loro diritto e si traduce in un preciso dovere. L'uomo o il cristiano senza un progetto di vita, senza un orientamento vocazionale che lo preparino e lo definiscano, senza una vocazione personale, sono solo un uomo o un cristiano fallito.

Ma l'orientamento vocazionale è anche una *necessità* della società e della Chiesa, una via privilegiata (però anche insostituibile) per risolvere i problemi perenni e attuali della sopravvivenza futura e della rifiorente vitalità. La sentono le comunità e i gruppi, gli istituti religiosi e le loro opere, le urgenze pastorali e missionarie della Chiesa, le nuove necessità dei servizi pubblici, delle responsabilità politiche; la soffrono le famiglie responsabili e preoccupate dell'avvenire dei figli.

L'orientamento vocazionale ha però la sua ultima e profonda spinta nello stesso amore creatore e salvifico di Dio, universale e personalissimo; amore che creando chiama e manda, redimendo e salvando ancora chiama e invia in servizio e ministero. Così Dio assicura a ogni vita d'uomo

valore immediato e eterno, in dialogo con un suo disegno di predilezione.

1. La situazione attuale

Le condizioni dell'orientamento educativo, cioè le condizioni più o meno favorevoli per attuare in maniera valida e efficace l'educazione come proposta, guida, acquisizione e maturazione di un progetto di vita vocazionale, si collegano al quadro più generale della *condizione giovanile d'oggi*, e questa si colloca dentro le vicende ancora più generali della *socio-cultura* e dei *sistemi e metodi di educazione*.

Vediamo come attualmente si compongono questi tre aspetti: a) molte difficoltà; b) alcune nuove possibilità favorevoli; c) una rinnovata coscienza e qualche maggiore impegno negli educatori.

1.1. Oggi per i giovani è difficile orientarsi e costruirsi un valido progetto di vita, capire e maturare una autentica vocazione. Perché?

Molte *difficoltà interne e esterne* sembrano impedire o disturbare il fatto di percepire e affrontare la vita come valore, come responsabilità, come vocazione e missione, come impegno organico, autoproiettandosi al di là della confusione, degli adattamenti pratici, dei calcoli del piacere e dell'utile.

Sono in crisi i sistemi sociali e culturali di riferimento, entro i quali, con l'aiuto dei quali, verso i quali maturare e operare le scelte e gli impegni. Sono scarsi o contraddittori i modelli di personalità. Sono in crisi le istituzioni della famiglia, della comunità sociale e politica, economica e culturale. Sono incerti e in evoluzione i gruppi morali e religiosi, le chiese medesime. La pedagogia e l'educazione stanno in alto mare, tra un passato che sta morendo e un futuro ancora non nato. I ruoli professionali e vocazionali si presentano scarsamente identificati, incerti.

Le liberazioni e i cambi si sono spesso rivelati miti ingenui o interessati.

Perciò la credibilità delle proposte, delle indicazioni, degli inviti è molto in ribasso. Sono molti i maestri, pochi i testimoni.

Mancano le guide, i veri educatori, capaci e meritevoli di liberare le migliori energie vitali interiori, di dirigere l'esplorazione e la inter-

pretazione della realtà, dei valori, dei modelli, delle proposte, degli impegni da assumere.

Il clima di agitazione emotiva, il travolgimento pluralistico e conflittuale dei messaggi, la mercificazione degli inviti e delle captazioni interessate, rendono impossibile la calma necessaria per una sicura considerazione dei ventagli di proposte e di risposte, la strutturazione organica delle ricerche e delle formazioni. Il caos delle offerte esterne, i limiti delle possibilità concrete di formazione e di occupazione rendono quasi impossibili le scelte libere rispondenti ai motivi intimi o alle aspirazioni elevate.

I sistemi di rapporti e di vita, i ruoli, le istituzioni, i modelli tradizionali e ancora validi sono contestati fino a volerne la radicale alternativa. Si è distrutto molto; si è riedificato ben poco. Spesso il nuovo non è ancora nato, a stento se ne vede l'aurora.

Il riflusso nel privato segna in modo crescente le delusioni del pubblico e del sociale, dando origine non a vite impegnate, ma a esistenze adattate per sopravvivere con calcolo pratico e gretto, consumativo di modesti piaceri.

Gli assoluti di verità, di valore, di dovere sono largamente caduti o relativizzati.

Il pluralismo domina sovrano, non integrabile, bensì conflittuale. Nei casi migliori è possibile la convivenza tollerante, la sfida pacifica. Più spesso il clima è di lotta dura fino al tentativo della distruzione reciproca delle ragioni di sostegno.

La fuga dagli impegni totali e definitivi è generale. Da ogni vocazione c'è chi torna indietro, chi pretende di poter sciogliere ogni impegno giurato. Si vuole tutto provvisorio, fin che dura il sentimento, l'interesse.

Gli impegni sono raramente completi. Anche chi prega o chi ragiona molto non s'impegna quasi mai nella pratica di ciò che crede o fantastica, là dove le idee diventano progetto e azione, là dove è toccato e deve essere superato l'egoismo privato in favore di coloro che hanno bisogno.

Il protagonismo è in crisi. Le centrali di potere, di ideologia e di opinione, di informazione e di giudizio, di previsione e di organizzazione dei servizi dominano e suppliscono le iniziative delle masse informi e gregarie, manipolando perfino il dissenso e la protesta. Mai come oggi sono stati di moda gli slogans, i cortei, le rime, i leaders carismatici, i guru.

E' costume dominante vivere alla giornata, aggiustando le cose lungo la strada (se si riesce a farlo). Sono comuni gli uomini senza progetto. La progettualità estesa nello spazio e nel tempo è ridottissima. E' riservata alla produzione, alla politica; è degli uomini di mestiere. I più sono solo esecutori di programmi manovrati e imposti dall'esterno. Mancano quasi totalmente la percezione e l'interpretazione personale, la riflessione e la valutazione seria e realistica, tesa in tutte le direzioni d'un problema e di una soluzione. Mancano la ricerca personale, l'analisi e la sintesi, la comparazione rigorosa.

Chi vale e chi s'impegna è destinato alla minoranza e spesso alla solitudine. Ciò scoraggia tutti i deboli, che sono i più.

Per evadere dal disorientamento esistenziale, molti si sono buttati nella ricerca caotica di senso in direzioni risultate a loro volta alienanti: certo femminismo, i radicalismi rossi o neri o d'altro colore e ispirazione, il giovanilismo, il populismo utopico, i nazionalismi ideologici.

Ma questo stato di inquietudine e di smarrimento ha incanalato troppi giovani nel caos della prova di tutte le direzioni, come nel rifiuto di tutte. La conclusione per molti giovani è la vita come non senso, come assurdo, come dannazione, come destino, come caos, come balordaggine, come anarchia, come « movimento » privo di radici e di sbocchi in progetti credibili.

I forti, i violenti, i furbi che emergono detengono il potere, anche se malfermo e sempre traballante. Essi hanno progetti, vendono progetti, dichiarano e in certo modo attuano progetti. Così oggi dominano la vita pubblica sociale, politica, economica, culturale, morale. Cercano il consenso e la legittimazione del loro discutibile potere con mezzi espliciti o subdoli. Ma i loro criteri e i loro valori sono troppo spesso chiusi nei quadri della tecnologia, della socializzazione, della organizzazione produttiva e sicura. Giocano sui miti del massimo piacere per tutti, dell'utile, dell'ordine, del benessere, del progresso non mai ben definito, della democrazia, della modernità, della libertà. Ma alla fine tutto questo risulta mortificante per l'uomo, per la ragione, per la vera libertà, per la giustizia più larga e sincera, per la dignità, per le qualità migliori e profonde morali, comunitarie, religiose.

C'è grande crisi di metafisica e di ontologia (perciò di vera antropologia). Ne derivano le conclamate crisi di identità, le diffuse e invincibili crisi di progetto personale, sociale, storico, la perdita del senso della vocazione e della missione.

Se alla parole degli adulti non corrispondono i fatti, mancano per i giovani i modelli di identificazione, le fonti di stimolo, di invito, di coinvolgimento, di sicurezza, specialmente per le vocazioni di alto livello d'impegno.

Alcuni fatti negativi sembrano particolarmente pesanti.

Non si possono sviluppare progetti là dove è impossibile costruire sistemi di significato e di valore, quadri di motivi e di scopi, ideali attraenti o obbliganti; là dove tutto è incerto, tutto cambia ed è relativo e mobile, labile, imprevedibile, caotico; là dove ciò che è stabile lo è solo perché è imposto con la violenza e con i controlli, perché è statico e reazionario, dommatico, ben difeso, o accettato supinamente da tutti.

Non si hanno incentivi per una vita come progetto per i moltissimi giovani che devono vivere la giovinezza come fondamentale esperienza di emarginazione, di generalizzata marginalità, giovani strumentalizzati con chiaro o subdolo calcolo, oggetti di mercato, prede di consenso, forze-lavoro, riserve per il futuro, truppe d'assalto o di rottura o di conservazione retrograda nei casi di adesione a progetti di adulti malamente impegnati. Forze giovani per progetti vecchi. Sempre emarginati dai centri decisionali.

Non dispone nè incoraggia a proteggere il futuro un clima minaccioso di disoccupazione già in atto o imminente. Per molti dotati di buona volontà mancano le scuole o i mezzi economici. Che orientamento è possibile per le centinaia di migliaia di giovani (o ancora ragazzi) la cui unica prospettiva è subito il pascolo delle pecore, il lavoro nero precoce, l'emigrazione appena hanno raggiunto l'età adatta, la sopravvivenza clandestina nel furto, la segregazione nei ghetti delle periferie o dei nuovi agglomeramenti popolari, delle baraccopoli. La conseguenza più facile è una vita di espedienti, la ricerca di un « posto » come puro fatto di sicurezza, di denaro, di prestigio, di potere. Le tensioni ideali non hanno più spazio.

Non sono terreno adatto per scelte e impegni di vocazione né i regimi della tolleranza per il privato, né i regimi dove tutto è controllato dal potere totalitario, tutto è predestinato dagli esperti (dai potenti). Non lo è un ambiente di moralismo laico; non lo è un ambiente di conformismo religioso o di tradizione debole, dove si salva chi si adegua e ubbidisce, chi si presta a integrare con qualche collaborazione le impotenze dell'iniziativa clericale, senza spazi per lo spirito creativo che chiama e manda

ognuno secondo i propri carismi, pur convergendo nell'unità della comunione.

Vediamo come le difficoltà di una situazione problematica per la definizione di un progetto di vita, per l'ascolto di una vocazione, per la ricerca di una volontà di Dio a proprio riguardo, si sono ripercosse nella scuola e nei centri di educazione.

E' troppo frequente il fatto che alle debolezze e alle deviazioni dell'ambiente generale e del mondo interiore dei giovani si sia aggiunta l'incompetenza e la inettitudine degli insegnanti e degli educatori, non preparati e non disposti a farsi carico di una educazione intesa e attuata come orientamento e guida, proposta, scelta e formazione d'un progetto vocazionale.

Ricerche vaste e ripetute hanno confermato che purtroppo insegnanti e educatori (anche nel campo pastorale cattolico) non rappresentano una categoria sociale e culturale di personalità spiccate che spazino nei vasti campi della società e della chiesa, della cultura e dei suoi nuovi orizzonti, che conoscano i veri problemi della vita al di là degli interessi quotidiani. Non sono in genere persone di trincea, persone di vocazione e di missione, persone impegnate, convincenti e coinvolgenti. Prevalgono il mestiere e il pane quotidiano, la rassegnazione in ruoli professionali e perfino religiosi e pastorali infilati spesso senza precisi motivi, non sostenuti da adeguata preparazione. Non mancano tra costoro neppure le controtestimonianze di crisi, di fughe, di sfiducia, perfino le controproposte banali, violente, utilitarie, evasive.

Le radici della debolezza operativa degli educatori (nella famiglia, nella scuola, nella chiesa, nei gruppi e movimenti, tormentati dalle evasioni e dagli abbandoni, nella società) sono molte.

Al di fuori delle strettoie confessionali, o ideologiche, o politiche, o di mestiere e d'esecuzione, anche i responsabili della formazione dei giovani sono travolti dal pluralismo, dal relativismo, dalla conflittualità. Così diventano incerti, smarriti, insicuri, divergenti o devianti.

I pochi impegnati e decisi a coinvolgere nei propri programmi, non orientano educando e maturando la libertà personale; più spesso captano il consenso, condizionano, fanno adepti politici, culturali, religiosi, carismatici.

Nei luoghi dell'educazione nei quali dominano i programmi esecutivi non c'è spazio per la ricerca, per la maturazione, per la creatività responsabile in dialogo con le vite, con le condizioni reali, con i valori, con

le domande e le insistenze urgenti del bisogno, della necessità, del dolore. Non c'è humus per partenze e per soluzioni veramente vocazionali. Le tradizioni e il buon senso, le abitudini, anche se buone, i programmi, i regolamenti, gli orari, la disciplina, il calcolo utilitaristico..., non sono premesse vocazionali.

La massima parte delle scuole e dei centri educativi mancano di un vero progetto formativo unitario, progressivo, articolato, capace di definire e di rafforzare un io protagonista di una seria esplorazione di se stesso e della realtà, per definire interpretazioni e scelte, per studiare attitudini e interessi, per prendere atto di diritti e di doveri, per elaborare infine un piano di vita personale e partecipativo fornito di competenze, di qualità morali e sociali, di impegni di coerenza futura.

Ma le stesse scuole cattoliche sono in grado di prospettare un preciso riferimento ai piani della creazione e della salvezza cristiana, della comunità cristiana, d'una presenza nel mondo della cultura, del costume, della politica, della professione, qualificata come cristiana? Sono luoghi nei quali viene percepita la presenza di Dio avente per ognuno un progetto da scoprire insieme, da scegliere e definire, da preparare e seguire?

Così, troppo spesso, per colpa delle deficienze degli educatori, la domanda dei giovani per un orientamento vocazionale della vita resta delusa, se è già presente e viva; se è presente solo latente, implicita, germinale, raramente viene educata e coltivata. Perciò presto le belle speranze giovanili sono spinte a inaridire e ad atrofizzare nelle soluzioni conformiste, nelle riduzioni utilitarie, nelle prospettive della mediocrità, nelle tentazioni del potere carico di interesse personale, privo di servizio e di vocazione.

1.2. Eppure oggi la spinta all'orientamento vocazionale emerge ancora vasta a livelli di vera possibilità e di larga disponibilità

Purtroppo, per parlare con verità, bisogna dire che si tratta di settori, di ambienti, di gruppi, di soggetti in massima parte diversi dai precedenti. Sono compresenti nella società e nel mondo giovanile d'oggi come due linee di sviluppo divergenti, verso una più triste perdizione, verso una buona ripresa e una rinnovata disponibilità.

Ma anche parecchi giovani decadenti e devianti all'inizio si erano incamminati su vie di fiducia, di buone intenzioni. Il crollo spesso è stato successivo, effetto di delusioni, di tradimenti, di captazioni, di debolezze.

E non è detto che in parecchi casi di decadenza e devianza anche profonda non permangano latenti nostalgie, speranze, attese, forse anche sotto le forme della disperazione, del rifiuto, del nihilismo, dell'anarchia, della compensazione. Sarebbero necessari stimoli eccezionali per far rifiorire le radici profonde che segnano la traccia d'ogni figlio di Dio.

Le ricerche che hanno studiato e interpellato il mondo dei giovani in questi ultimi anni hanno riscontrato diffuso un crescente ed urgente bisogno di coltivare, di scoprire, di riscoprire *significati e sensi* dell'intera realtà ed esistenza, per ogni rapporto, per ogni atto della condotta, per ogni scelta della vita; *valori* per i quali e secondo i quali vivere e operare; *motivi* per i quali prepararsi e impegnarsi; *compiti* nei quali spendere e anche rischiare la vita, anche donandola senza eccessivi calcoli di piacere personale o di utilità.

Si devono interpretare come significati positivi anche molte resistenze cariche di denuncia e perfino di ribellione contro le forme diverse di manipolazione, di emarginazione, di strumentalizzazione, di spersonalizzazione, di alienazione nella vita, nel lavoro, nello studio, nella formazione, nelle richieste morali e religiose.

Così si è diffusa tra molti giovani una nuova sensibilità e una diligente generosità davanti ai problemi umani del bisogno, del dolore, dell'emarginazione; si sono aperte attenzioni e sensibilità planetarie, con vivo senso di presenza alle condizioni umane, ai problemi umani di tutti gli uomini, degli altri, dei diversi per molte ragioni.

S'è riaffermata con nuova attenzione la coscienza e la dimensione del « politico », del « sociale », dello « storico », del « comunitario » e dell'« ecclesiale ». Non come elementi statici, fatali, ma come luoghi di appartenenza da percepire, da considerare, da tener presenti nelle definizioni e nelle valutazioni, nei progetti di responsabilità; come appartenenze, ma anche come luoghi di presenza critica, innovatrice; luoghi di partecipazione elettiva e impegnativa, attiva e anche conflittuale; verso prospettive più avanzate, più oblativo, più vocazionali.

Sono molti i giovani in cui si è rafforzata una *volontà di protagonismo* personale, storico, sociale, morale, culturale, religioso. Sono giovani che spesso guardano agli adulti migliori, senza distinzioni di età, in cerca di testimoni, di compagni, anche di guide per l'indagine, per la rielaborazione, per il progetto, per le strategie di attuazione.

Dopo le ubriacature del « tutto è politica » e poi del « la politica è tutto », si sta diffondendo tra i giovani un concetto più serio di « poli-

tico » come dimensione della realtà umana, delle condizioni e dei problemi, dei progetti e delle soluzioni, perciò come dimensione dell'analisi, come strategia dell'agire in ogni campo. Si discutono possibilità e modi di partecipazione diretta, di scelta e decisione libera, di competenza, di articolazione integrata e coordinata delle capacità e delle posizioni, di doverosa valorizzazione dei talenti. Sono prospettive nuove e preziose per l'orientamento vocazionale.

Aggiungiamo la provata rinascente generosità, l'esplosivo entusiasmo, la felice dedizione che caratterizzano ora gruppi, ora masse per i valori veri, buoni, ideali, utili, ma anche ardui, nobili, sociali, morali, religiosi. Sono elementi validi per sostenere le scelte vocazionali delle forme e degli impegni di vita, di studio, di condotta, di lavoro professionale, le presenze e le scelte sociali e politiche, le partecipazioni religiose, entro ritrovati o ricostruiti piani più alti e vasti di Dio, degli stessi uomini nel mondo.

E' sensibile il richiamo sentito dai giovani per la radicalità e per la purezza del *Vangelo*, per le prospettive di vita che ne emanano, per scelte generalizzate che appunto fanno di vocazione, di missione, di servizio, di progetto personale e comunitario, nel mondo e dinanzi a Dio: amicizia e sequela di Cristo; collaborazione e prolungamento, quasi nuova incarnazione più estesa e differenziata, di Cristo, del suo amore, della sua redenzione liberatrice; meditazione pregata della Parola di Dio; contemplazione; vita e servizio nella comunità cristiana; risposta personalizzata a un progetto che vuole tutti ugualmente impegnati, mentre ognuno riflette, capisce, ascolta, sceglie, prepara la risposta individuale che lo vuole laico, religioso, sacerdote, missionario, ministro di qualche servizio interno o esterno sociale, culturale, caritativo.

1.3. *Nella scuola e negli istituti di educazione aumenta la coscienza di un dovere-diritto dell'educazione orientante e dell'orientamento vocazionale.*

Sulla base di un *progetto di formazione*, avviene la scoperta e l'interiorizzazione di un *progetto di vita*, in ascolto della natura interiore, della libertà personale, delle chiamate di Dio e della situazione.

In parte queste *istanze d'orientamento educativo* sono frutto di spinte da parte delle leggi, dei regolamenti interni, delle domande dei genitori, delle urgenze delle forze sociali, culturali, economiche e professionali. La domanda d'orientamento espressa dagli stessi giovani si fa più larga e

disponibile. Le possibilità di scelta aumentano. Così si sono moltiplicati i *Centri di orientamento* sia come *guidance* sia come *counseling* esistenziale. Mentre aumentano i servizi, sempre più esperti e validi, anche i responsabili generali e locali dell'educazione vanno moltiplicando e incessantemente migliorando la formulazione e l'attuazione sistematica di « *ideari pedagogici e educativi* », di progetti e piani d'educazione, ben al di là dei puri programmi curriculari.

2. L'ispirazione salesiana da Don Bosco a noi

2.1. *La prassi e il pensiero di Don Bosco*

Perché Don Bosco attuò una valida e efficace educazione orientante e vocazionale? Queste sembrano le cause.

2.1.1. *La personalità vocazionale di Don Bosco, personalità esemplare*

Don Bosco ha lasciato a noi nel ricordo e nell'esempio, ma soprattutto ha offerto ai suoi giovani e ai suoi collaboratori, il *modello* di una personalità definita e vissuta secondo un chiaro piano-progetto di vita e di azione, secondo una vocazione-missione.

Le *componenti* della vocazione-missione di Don Bosco sono un quadro ben unificato di fattori umani, religiosi e cristiani, sacerdotali, sociali, culturali, professionali, a suo modo anche politici, ecclesiali, mondani.

Gli *ambiti* sono stati e dovrebbero restare privilegiati nelle dimensioni giovanili e popolari, con il segno di interventi completi secondo il realismo della « domanda ».

Gli *sviluppi* di tale auto-orientamento vocazionale di Don Bosco portano il segno: della tempestività (le intuizioni fantastiche o sognanti o ispirate della fanciullezza); della fedeltà unita alla creatività; della risposta giusta alla situazione e alla domanda vera; della capacità di dar origine pratico-riflessiva a un metodo-sistema di azione, a una articolata istituzione garante ed esecutiva; del carisma unito alle doti per coinvolgere nella propria vocazione-missione altri collaboratori e una vasta, complessa e differenziata famiglia « salesiana », valorizzando personalità e mentalità e culture diverse, lanciandole nello spazio del mondo e nel tempo della storia, lontano da lui, in certo modo anche diverse da lui per interiore sviluppo e per rinnovate circostanze.

2.1.2. *Un metodo educativo fondato sulla proposta di un progetto ben definito*

Don Bosco non era uno smarrito, arroccato attorno a qualche programma di tipo immediatamente utilitario o convenzionale.

Il suo sistema educativo poté ruotare subito attorno a *perni di assoluta certezza e di solida formazione e proposta*.

La proposta-coltivazione di questi assoluti ha potuto costituire per lui la prima base orientante, per le giovani vite che lo incontravano, che gli si affidavano, che gli erano affidate per essere educate. Al loro interno sarebbero nati e cresciuti gli altri momenti d'orientamento più articolati e differenziati.

Chiarezza e compiutezza di progetto-proposta educativa le fornivano scopi e valori, certezze e orizzonti carichi di contenuto, prima che principi e norme e strutture di metodo.

Esponendo sistematicamente il *Sistema Preventivo di Don Bosco* un suo autorevole ricostruttore storico infatti ne delinea *I grandi « Orizzonti »* ponendolo in rapporto con i « valori eterni » dell'esistenza di Dio, dell'onnipotenza di Dio Creatore e Signore di tutto, della Fede in Dio come centro della realtà e della vita dell'uomo, perciò anche di ogni educazione: la « condizione » assoluta di ogni educazione autentica, a cui tutte le altre cose si subordinano.

I « Novissimi » costituiscono il quadrilatero portante di riferimento per la consapevolezza sapienziale. Il « Timor di Dio » è il luogo in cui collocarsi per avere un principio e un criterio saldo di conduzione della condotta.

Poi l'ideale educativo religioso si completa radicalmente con una ben integrata *articolazione umanistica*: presenza e pienezza di vita fisica, affettiva, culturale, sociale, professionale, per saper vivere e per saper partecipare utilmente ai progetti terreni dell'uomo.

Sulla base di questi ideali precisi e completi si sviluppa l'orientamento di base di ogni giovane seguendo la larga disponibilità della crescita, il gioco ricco, ma anche confuso e contraddittorio, degli impulsi interiori, delle suggestioni e proposte esterne: « Buoni cittadini ed onesti (o buoni) cristiani »; sanità, sapienza, santità (*le tre S*); allegria, studio o lavoro, pietà; salvezza dell'anima fino alla santità; scelta della virtù e odio e lotta al peccato e alle sue occasioni; senso del dovere, con buona fondazione religiosa e con forza morale; la « buona educa-

zione » dovunque; senso della Chiesa e del mondo bisognoso, con risposta di generosa disponibilità alla carità, all'impegno, all'apostolato, alla donazione generosa di sé, conoscendo e sentendo profondamente i bisogni umani e religiosi dei giovani coetanei e dei popoli; la vita come volontà e disegno di Dio, provvidenza.

Così Don Bosco traccia la sua rosa dei venti e definisce per la sua educazione la stella polare dell'orientamento fondamentale: una visione integrale del binomio Dio-uomo con *un preciso quadro* di valori, di virtù, di qualità positive, di fedeltà, di collocazioni. Al suo interno bisognerà accompagnare ognuno alle definizioni personali, verso la ricerca e la risposta vocazionale personale: dove? come? quando? con chi?

2.1.3. *Le aree di orientamento educativo-vocazionale di Don Bosco: aperte e totali in prospettiva personale, sociale, ecclesiale*

Entro questi orizzonti vasti e totali Don Bosco definiva il suo impegno educativo di orientamento. Quale collocazione personale entro gli orizzonti dello stato di vita di fronte a Gesù Cristo, nella Chiesa, per i fratelli?

« Il processo educativo ha come momento culminante la scelta dello stato ». Il « darsi a Dio per tempo » si traduceva, per tutti i ragazzi dotati di fondamentale disponibilità psicologica e morale, in una considerazione di scelta che spaziava bene informata e motivata: « vivere onestamente nel secolo o darsi completamente a Dio abbracciando la vita religiosa e lo stato ecclesiale ». Il ventaglio è sempre molto aperto: restare con Don Bosco, passare a qualche diocesi, entrare in qualsiasi altra famiglia religiosa, restare in patria o partire per le missioni. La Provvidenza e l'ubbidienza avrebbero continuato a indicare le direzioni più specifiche successive.

La vita onesta nel secolo a sua volta veniva accostata sulla base di larghe possibilità di scelta: qualificazioni artigianali di varia natura, possibilità di specializzazioni a diversi livelli, avvio a studi di incamminamento per professioni libere, per impieghi, per servizi.

L'arco delle possibilità di scelta si distribuiva inizialmente a proposito dell'occupazione formativa: studio umanistico o preparazione professionale immediata, non senza buone basi di cultura generale e attinente (la classica e tradizionale distinzione tra artigiani e studenti, con possibilità e aiuto per tempestivi passaggi, qualora ne risultassero le ragioni).

Tutto sempre in *un contesto di scelta agli occhi di Dio*, di *risposta a doni di Dio*, di *dovere morale*, perciò di *vocazione*, anche se il termine veniva riservato per la scelta dello stato nella Chiesa.

2.1.4. *Il carisma dell'orientamento educativo verso le vocazioni consacrate e l'aiuto per la scelta*

Si può supporre che ogni ragazzo passato accanto a Don Bosco o nelle istituzioni da lui ispirate abbia trovato la guida d'orientamento nella vita, nello studio, nella professione che s'è presto tradotta in progetto e piano di vita, in programma d'esistenza organizzata attorno a perni solidi e chiari di riferimento.

« Nel 1883 Don Bosco calcolava sui *duemila* i Sacerdoti usciti dai suoi Istituti » (MB 5, 411, cit. in PB, 346).

Alla sua morte Don Bosco lasciava 773 professi e 276 ascritti alla Società Salesiana. « Ma il giro di persone ch'erano state in prova come aspiranti, ascritti, professi perpetui e temporanei è molto più vasto. Raggiunge quasi le tremila unità » (PS, II, 367). « E' un fatto che si impone, nella cui dinamica sono da considerare ovviamente anzitutto Don Bosco e la sua capacità di guida, di credente, di organizzatore intraprendente e tenace » (ivi).

Non meno debitori alle cure di Don Bosco si sentirono quelli che operarono sotto la sua guida altre scelte nel mondo, sempre frutto di riflessione e di consiglio, di aperta ponderazione, di positiva scelta entro prospettive di volontà di Dio e perciò di bene da operare secondo coscienza istruita e onesta, onesti cittadini in grado di essere ancora sempre utili per la Chiesa, secondo le possibilità del tempo.

Don Bosco non fu l'autore di una istituzione programmata e quasi funzionante per proprio conto. *Don Bosco fu una presenza esemplare* di proposta, orientamento, accompagnamento. Accanto ai giovani, per accoglierli, per prestare attenzione ad essi, per capirli, per studiarli, per istruirli, per dialogare con essi, per consigliarli, per ammonirli, per correggerli e moderarli, per sostenerli, per guidarli, per orientarli.

Domenico Savio, Magone, Besucco, sono esempi di giovani che hanno raggiunto alti risultati di vita in tempi brevi, con progetti splendidi aderenti all'età e alle condizioni. D'alta estensione e complessità sono state le guide orientative di Rua, di Cagliari, di Albera, Berto, Francesca, ecc.

Don Bosco è prete in quanto educatore spirituale e totale. Ma la sua educazione è in grandissima parte orientamento, arte e cura di indicare le mètte e i valori ultimi, di conoscere con esattezza se stessi, di considerare bene le diverse vie possibili, di soppesare i motivi, di scoprire la volontà di Dio, di accompagnare la formazione di un piano di vita coerente per la crescita, per gli sviluppi successivi, cesellando la personalità in progresso continuo.

Questo fu il compito dei suoi momenti d'educatore direttamente dedicati all'azione: la predicazione ai suoi giovani, la parola paterna libera a tutti, l'incontro speciale con gruppi di particolare promessa e impegno, la confessione fedele e sistematica, la direzione spirituale, il colloquio personale, la parola rapida di verifica, di sostegno, il colpo d'ala, il richiamo.

2.1.5. *Principi e criteri dell'orientamento vocazionale di Don Bosco*

Era fondamentale un « triangolo cooperativo »: *la grazia di Dio* che ad ogni giovane dava doni di natura e soprannatura, *la libertà interiore* di corrispondervi con intelligente consapevolezza e con generoso slancio, *la guida dell'educatore* su una base spirituale e poi sempre più totale.

Il contesto attornia, ma resta secondario e meno decisivo. Però è importante.

L'ambiente educativo ha un ruolo privilegiato. Le vocazioni sembrano sonnecchiare dentro le coscienze. L'ambiente protegge dalle seduzioni e dalle suggestioni. In senso positivo dà gli elementi per ascoltare tutte le « voci » di chiamata, tradotte in conoscenza, in esempio, in invito, in possibilità, comprese le vocazioni ecclesiastiche, religiose, missionarie.

Queste ultime vengono privilegiate per la consapevolezza della loro difficile coltivazione, per la coscienza dei gravi bisogni della Chiesa e delle anime.

L'attuazione fedele del suo « sistema » educativo è già buona base comune per condurre un sapiente e vasto orientamento vocazionale.

La selezione operata subito all'entrata, escludendo i soggetti corrotti e corruttori, ripetuta ogni volta che la migliore conoscenza rivelava i non adatti, ma soprattutto la priorità assegnata alla difesa e alla promozione dei valori e dei costumi morali, garantiva un clima di generale larga libertà vocazionale.

La catechesi dottrinale, della storia sacra, della storia della Chiesa, della condizione attuale della Chiesa, l'esperienza d'incontro con vocazioni in atto, cariche di attrattiva e di testimonianza, la suggestiva figura di Don Bosco, vocazione mirabile di sacerdote educatore con un certo stile tra i giovani e per il popolo (per molti il dialogo vocazionale si traduceva nei termini dello « stare con Don Bosco »), la fresca vita di pietà e di sacramenti, costituivano lo sfondo di prima liberazione delle possibilità vocazionali positive.

S'aggiungeva abituale la guida paterna o sua o degli altri abbondanti direttori spirituali autorevoli e competenti in materia: una figura di direttore di facile, amichevole, confidente, intimo incontro di orientamento; il discreto consiglio di appoggio degli altri superiori; il clima di confidenza amorevole, ragionevole, aperta tanto sulla religione come sulla concretezza della vita; la confessione come guida vocazionale.

Coronava l'efficace azione il fatto che alcuni istituti (sull'esempio di Valdocco) accentuavano la qualificazione « vocazionale » mediante una selezione ancora più accurata. Ma anche il fatto che ne risultasse sempre una certa vasta gamma di orientamenti e di soluzioni concrete era visto come un segno e un fattore di libertà personale, di maggiore maturità per chi intraprendeva la via ecclesiastica o religiosa.

Per questi ultimi il problema era visto nei termini programmatici di « saper scoprire e suscitare le vocazioni », di « renderne cosciente il soggetto », o far « scoprire » la vocazione da loro, nei « segni » della « propensione, studio, *morum probitas* » (*Confer. ai Direttori*, 4 febbraio 1876, MB 5, 704-705).

La crescita intenzionale dei segni era curata parlando ai giovani della vocazione e delle vocazioni, istruendoli, illuminandoli.

Grande cura veniva dedicata a *conservare* la vocazione « mantenendo il clima interiore spirituale, le condizioni psicologiche e morali e la decisione volitiva, che ne garantiscono la continuità e la crescita » (PB 355), ad *accompagnare* gli sviluppi e la progressiva formazione fino a scelte definitive dentro o fuori della Congregazione.

A volte può sembrare che Don Bosco fosse portato a insistere sull'obbligo morale di seguire la vocazione apparsa nei « segni » molto presto, magari con l'entrata in un istituto o in un gruppo di riflessione vocazionale. La prassi teologica dei suoi tempi portava a marcare la severità degli impegni morali. In pratica la sua azione era molto più

comprensiva, per realismo di esperienza, per consapevolezza della pluralità delle vie di salvezza e di servizio a Dio.

2.2. L'orientamento vocazionale nella tradizione salesiana

La fedeltà a Don Bosco, asse della tradizione salesiana nel secolo che ormai ci separa dalla sua morte, non poteva non dare giusto rilievo a un impegno che Don Bosco aveva assunto, esercitato, lasciato come privilegio.

Subito Don Rua ne espresse la coscienza seguito da tutti i suoi successori, da tutti i Capitoli Generali, da tanti atti di vario rilievo.

Dichiarazioni programmatiche e prassi d'educazione hanno percorso l'intero arco da Don Bosco a noi e ora sono turgide di nuove possibilità, di nuove richieste, di nuove iniziative.

Di Don Bosco s'è conservato il sistema di un'educazione orientante come valore e fatto prioritario, di un'educazione integrale umana e cristiana, di un'educazione come fondamentale esperienza di Fede in Dio, incentrata sul primato dei problemi spirituali, su Gesù Cristo come centro della storia di tutti gli uomini, di ogni vita, di ogni giovinezza in ricerca di senso, di valore, di motivo, di scelta vocazionale per lo stato di vita, per l'impegno della vita.

Attorno all'asse religioso-spirituale il tema della vocazione è stato mantenuto costantemente vivo e centrale nella formazione ordinaria, nei tempi forti di ritiri, di esercizi spirituali, di colloqui personali di orientamento: autorealizzazione onesta e piena attorno alla volontà di Dio.

L'educazione salesiana non s'è mai dispersa in mille rivoli di formazione qualunque, utilitaria, prammatica. L'idea di un progetto-piano di vita unitario, coerente, costante, è sempre rimasto vivo e centrale, anche se con diversa competenza e diversi esiti, programma e regolamento, più che progetto.

Momenti di informazione, di proposta, di accompagnamento delle scelte hanno trovato costante rilievo.

La stessa prassi ha una sua vivace eloquenza.

Fra Don Bosco e noi non meno di 40-50.000 giovani si sono « orientati » alla vita salesiana (un computo preciso forse non è stato ancora fatto). Altre decine di migliaia si sono « orientati » ad altri istituti religiosi o al clero diocesano. Qualche milione di giovani ha trovato non solo una formazione generica umana e cristiana, ma un vero « progetto di vita » che può essere definito « vocazionale » per la ricchezza

dei motivi e delle prospettive delle scelte e degli impegni. Accanto sta la schiera femminile delle Suore, Figlie di Maria Ausiliatrice, in altri istituti, delle ragazze « orientate » a una vita vocazionale. Anche la schiera dei cooperatori, anziani e giovani, è un fatto vocazionale specificamente definito.

Gli aspirantati salesiani hanno fatto sempre testo, per il numero dei soggetti, per la validità formativa, per l'evoluzione dei principi di trattamento vocazionale, anche se oggi sono coinvolti nella più generale crisi dei seminari minori. Comunque furono tra i primi, largamente seguiti, a tradursi in scuole apostoliche (l'idea era già stata di Don Bosco), in centri di orientamento educativo di largo orizzonte ecclesiale e umano.

L'intera pastorale giovanile salesiana degli istituti scolastici, soprattutto degli oratori, ha avuto costantemente il suo vertice in momenti di guida vocazionale.

Le compagnie religiose nella loro varia tradizione, nel quindicennio di nuova rinascita attorno agli anni '50, hanno sempre ispirato i propri motivi di esistenza, lo stile, le prospettive finali, in chiara direzione apostolica, vocazionale, missionaria (in senso lato). Sono stati veri vivai di un alto numero e di una vasta gamma di « vocazioni ».

Anche il nuovo associazionismo (gruppi giovanili, movimenti, comunità, incontri di ricerca e orientamento, clubs di piccoli e più grandi amici) hanno coscienza e volontà « vocazionale ».

I salesiani sono stati in prima linea e tali restano oggi per i campi-scuola e per i centri di orientamento vocazionale, con la benemerita di aver sviluppato per sé e offerto ad altri idee, progetti, programmi, strumenti, servizi.

Nei programmi dell'Università Pontificia Salesiana di Roma ha sempre trovato spazio la ricerca vocazionale, la preparazione degli animatori della Pastorale delle Vocazioni, dei formatori nelle diverse fasi di sviluppo. Pochi salesiani se ne interessano, purtroppo, ed è un segno negativo. Ma almeno continua un servizio per i sacerdoti, per i religiosi e le religiose impegnati nel lavoro vocazionale.

Gli ultimi Capitoli Generali della Congregazione hanno privilegiato l'argomento dell'orientamento vocazionale.

Il Capitolo Generale XIX (1965) ha dedicato lunga attenzione alla « Formazione dei giovani » riaffermando le direttive cariche di valore gene-

rale della tradizione salesiana (catechesi, vita liturgica, direzione spirituale, educazione all'amore e alla purezza, associazioni della gioventù salesiana), concentrandole nell'impegno di « dargli la capacità, il desiderio di assumere un posto efficiente nella società contemporanea e nella Chiesa d'oggi » (Atti, p. 182). In particolare si è soffermato sulla « Pastorale delle Vocazioni » di speciale consacrazione, assumendo come proprie non solo le esigenze di nuove forze interne, ma « lo slancio apostolico della Chiesa in risposta alle necessità dell'ora » (Atti, p. 48).

Il Capitolo Generale Speciale XX (1971) s'è impegnato con ampiezza di orizzonti prima di tutto a una verifica della « identità e vocazione attuale della Società Salesiana », seguendo la spinta di LG 43. Sulla spinta di un interiore globale rinnovamento teso a « riattualizzare il dono spirituale dello Spirito Santo a Don Bosco e ai suoi Figli » s'è mossa la duplice linea di nuovo impegno pastorale-pedagogico (educativo e cristiano) dei giovani attorno a un progetto di evangelizzazione dei giovani spinta fino a diventare liberatrice integrale delle loro vitalità interiori, di un costante impegno vocazionale in senso stretto, oggetto costante della nostra missione: ambienti e cure sia per i ragazzi, sia per i giovani più maturi, diversificazioni delle vocazioni fino ad un'ampia formazione di apostoli laici, orientamento dei giovani delle classi benestanti a vocazioni di servizio e apostolato nel loro ambiente e a favore dei poveri (Atti, pp. 38-39).

L'ultimo Capitolo Generale XXI (1978) ha rielaborato l'intera materia sotto il titolo generale de « I Salesiani operatori di evangelizzazione », dove la « comunità evangelizzata » diventa « comunità animatrice » e si dedica a « Il progetto educativo » con momento nodale ne « La fecondità vocazionale ».

Ciò che vale rimarcare e cogliere è l'unità organica del modello.

L'anima della nostra azione salesiana è unica: « evangelizzare »: partire dalle « due sorgenti: da Cristo e il suo Vangelo, vissuto secondo lo spirito di Don Bosco » (Atti, p. 19).

Vediamo posto in primo piano il tema di una rinnovata e aggiornata « credibilità » degli educatori, delle comunità d'educazione, delle proposte e delle testimonianze, degli inviti a entrare in comunità vocazionali rifatte credibili per la loro vita spirituale e fraterna, per autenticità di impegni e stili apostolici conformi al Vangelo e alle scelte di Don Bosco.

L'azione educativa salesiana si fa (con maggiore consapevolezza e competenza di contenuti, di obiettivi, di stile) « progetto » unitario e articolato di « evangelizzazione, liberazione, educazione » (n. 81), in un quadro di « umanesimo salesiano integrale » (CG XIX), con prospettive di « promozione integrale cristiana » e di « educazione liberatrice cristiana » (CGS).

Ma con permanente fedeltà e con rinnovati motivi il « progetto educativo salesiano » ricerca e consegue « piani di vita » su basi dichiaratamente « vocazionali ». « Nel progetto salesiano l'azione educativa e pastorale contiene, come obiettivo essenziale, una dimensione vocazionale ». Il contesto entro il quale si progetta, infatti, tale azione, si definisce essenzialmente come « scoperta della propria chiamata », « opzione libera e riflessa di un progetto di vita » che « è mèta e coronamento di ogni processo di maturazione umana e cristiana » (n. 106).

Il quadro di riferimento della tradizione cristiana e salesiana viene ora aggiornato e completato « partendo dal Concilio Vaticano II e da documenti posteriori della Chiesa » (n. 109). Ne segue un insieme organico di principi e di orientamenti per la pastorale delle vocazioni meritevole di considerazione e soprattutto promettente per buoni risultati.

Li riprenderemo in seguito.

Piace osservare che per affrontare e risolvere il tema vocazionale non abbiamo bisogno di uscire dalla linea della viva tradizione salesiana. Anche se di fatto e nei risultati la prassi è molto varia.

2.3. Alcuni interrogativi sull'attuale prassi e sul progetto salesiano

E' stato inevitabile che anche noi subissimo le conseguenze di tutte le crisi vocazionali dei nostri giorni: crisi di progetto impegnativo e oblativo; crisi di progetto cristiano; crisi delle consacrazioni speciali; smarrimento dell'identità specifica delle vocazioni, anche di quella salesiana; crisi di abbandono, di diminuzione delle entrate, aumento delle perseveranze rassegnate e poco convinte e convincenti; crisi dei metodi di avvio e formazione.

E' urgente uno sforzo profondo e articolato per riaccendere le tensioni, per riqualificare le proposte e gli accompagnamenti, le prospettive spirituali, comunitarie e apostoliche. Chi? Dove? Come? Perché?

Incominciamo con l'esame e il richiamo di alcuni notevoli contributi provenienti da diverse fonti, che possono migliorare la nostra teoria

e la nostra prassi vocazionale. Concluderemo con qualche proposta operativa.

3. Approfondimenti teorico-scientifici del tema

Il tema generale dell'orientamento educativo o dell'educazione di orientamento, più in particolare il tema specifico dell'orientamento vocazionale assunto nell'accezione totale pedagogico-pastorale cristiana, ha ottenuto grandi arricchimenti dai tempi che vanno da Don Bosco a noi, dalla prima tradizione salesiana all'attuale situazione.

Tale arricchimento appartiene alle aree della teologia della vocazione e delle vocazioni, della psicologia, della sociologia, della pedagogia della vocazione e delle vocazioni.

Esaminiamo i contributi principali.

3.1. *Dall'area della teologia della vocazione e delle vocazioni*

Si potrebbero collocare gli aspetti teologici alla fine delle altre considerazioni. Sembra però preferibile collocarli subito all'inizio, quasi a fondamento.

La prospettiva « religiosa » della fede, applicata alla vita e alla educazione, attua una vera *evangelizzazione dell'orientamento vocazionale*. Più in generale si ha una vera *evangelizzazione del progetto di vita*. Gli orizzonti della fede dischiudono e permettono di esplorare un *fondamentale « progetto di Dio » entro il quale e per il quale s'inscrive d'ora in poi ogni « progetto dell'Uomo »*.

Il principio dell'uomo e d'ogni realtà dell'uomo è Dio con il suo Cristo e il suo Spirito. E' una storia di Provvidenza, fatta di pensiero, di amore, di volontà. E' una traccia continua, per quanto complessa, che va dalla creazione iniziale alla creazione come conservazione e sviluppo, come nascita di ogni spirito umano nuovo e come crescita e storia di ogni uomo e dell'intera umanità. Ha un perno decisivo e innovatore nella rivelazione-redenzione, sia come evento di Cristo che come inizio e avvio della Chiesa, mistero, istituzione, storia, presenza di Dio nel mondo. Ha un esito di giustificazione e santificazione, per concludere nella salvezza.

Il protagonismo di Dio si traduce in vocazione dell'uomo, della umanità, di ogni soggetto umano, vocazione ad essere non tanto oggetti, quanto soggetti collaboratori dei progetti di Dio, non ancora finiti, in

corso, in sviluppo, in attuazione: della creazione umana, storica, cosmica, della evangelizzazione e santificazione della promozione totale, della salvezza.

Dio ha per ogni uomo che sboccia nella vita, un pensiero, un appello per nome, un dono definito; perciò e per tale via ha una volontà, un amore efficace, una chiamata, un incarico, un piano di mutua collaborazione.

Le vocazioni, la vocazione, la ricerca, la proposta, la scelta, la formazione, l'attuazione vocazionale, hanno attuazione entro tali prospettive religiose.

Sono queste le prospettive aperte dai documenti del Concilio Vaticano II e incamminate verso successivi sviluppi: *Gaudium et Spes*, *Lumen Gentium*, *Presbiterorum Ordinis* e *Optatam Totius*, *Perfectae Caritatis*, *Ad Gentes*, *Apostolicam Actuositatem*, ecc., dedicate a porre i fondamenti della vocazione dell'uomo-persona in Cristo e nel mondo, della vocazione alla Chiesa e delle vocazioni sacerdotali, religiose, laicali nella Chiesa, della vocazione e della formazione dei presbiteri e dei religiosi, della rinnovata condizione vocazionale dei laici nel popolo di Dio e nel mondo, ecc.

L'intero processo di orientamento vocazionale assume una nuova natura. Ora esso è la ricerca della volontà di Dio a proprio riguardo, del progetto di Dio a proprio riguardo, di un piano di vita da condurre in Lui, con Lui, per Lui: esplorando i suoi orizzonti di offerta e proposta, esaminando con fedeltà i suoi doni di natura e di grazia, ascoltando il definirsi nei segni interiori ed esterni di una chiamata sua sempre più determinata, avviando un dialogo di mutua conoscenza, di amicizia crescente, di concordato impegno. Tutto questo avviene entro una « comunità » o un sistema di comunità definite come religiose e cristiane, con la mediazione di persone che aiutano e guidano e discernono rappresentando la volontà, il pensiero, l'amore di Dio: famiglie cristiane, gruppi e comunità locali cristiane, istituti e centri pedagogico-pastorali cristiani, orientatori e centri di orientamento aperti e attenti all'intero quadro vocazionale umano-cristiano.

Ed ecco il quadro teologico-vocazionale che regge l'orientamento.

Nel *piano-progetto della creazione* di Dio ha fondamento, inizio e sviluppo una *vocazione universale di tutti gli uomini all'autorealizzazione personale*, sociale, storica; vocazione universale a divenire persone consapevoli, coltivate, libere, espresse, operose, felici, in cerca d'assoluto.

Nel *piano-progetto di Cristo come evento oggettivo di incarnazione* si avvia e si compie in Cristo la precedente *vocazione, ancora con estensione universale, per una giustificazione e per una salvezza* che si attua in gran parte avvolta nel mistero dello Spirito, delle coscienze, delle fedi e delle fedeltà implicite o di varie consapevolezze esplicite, anche al di fuori delle comunità cristiane.

Nel *piano-progetto di Cristo come rivelazione soggettiva* si attua una *vocazione personale esplicita* a conoscerlo nella fede, a innestarvisi vitalmente nel Battesimo, a crescervi nei Sacramenti, a collocarsi nella comunità cristiana, a prolungarlo nella vita. E' la vocazione cristiana, è la vocazione dei cristiani. Vocazione di minoranza; non privilegio, ma responsabilità di una comunione più diretta con la Trinità, nello Spirito, con le grazie e con i misteri di Cristo, nella Chiesa, per il mondo.

Entro questi piani-progetti universali e generali, di uomini e di cristiani, hanno origine, motivo, funzione, i *piani-progetti vocazionali di ognuno di noi, particolari, specifici, personali per ogni uomo e per ogni cristiano*. Ognuno deve chiedersi: uomo o cristiano come, dove, per chi, con quali specifici compiti e ministeri, con quali preparazioni, con quali ruoli?

Per i cristiani si aprono concretamente le diverse *prospettive vocazionali* di fondo: chi essere in relazione a Cristo, alla Chiesa, al mondo? Si apre il *ventaglio delle vocazioni-missioni*: laicali, presbiterali, religiose, consacrate, missionarie, apostoliche e ministeriali di ogni tipo antico e nuovo. La fioritura delle differenze testimonia la ricchezza dello Spirito, la complementarità delle grazie e degli impegni.

La vocazione e le vocazioni dei « salesiani » si collocano e si qualificano entro questi quadri.

Nella prospettiva religioso-teologica fermenta e si ridefinisce l'intera realtà dell'orientamento vocazionale. Dio e Cristo diventano protagonisti centrali. Il dialogo con essi diventa il perno attorno al quale ruotano l'intelligenza, la riflessione, le motivazioni, le previsioni e i giudizi, le scelte e le competenze. Le vocazioni e le professioni « profane » trovano nuova anima, nuova verità, nuovi valori, nuove ispirazioni modali, forse anche nuovi motivi di scelta preferenziale. Le vocazioni « sacre » assumono precisa natura e fondazione, si caricano di forza e di valore, di significato, di potenza di attrazione e di motivazione, di chiara identità, di rigorosa esigenza. La preghiera per le vocazioni, delle vocazioni, nelle vocazioni diventa l'atmosfera e soprattutto l'alimento primo dell'intero

processo. I Sacramenti e le celebrazioni cristiane segnano i grandi momenti. L'umano si completa e si caratterizza nella nuova dimensione di fede e di grazia.

3.2. *Dall'area della psicologia della vocazione*

Sono molti e assai preziosi i contributi che la psicologia moderna offre alla teoria e alla prassi dell'orientamento vocazionale.

Prima di ogni altra cosa essa definisce e descrive la natura, le leggi, i fattori di maturazione dei *dinamismi bio-psicologici* che stanno alla base della vicenda vocazionale di ogni soggetto.

Questi dinamismi sono rappresentati dai *bisogni* fondamentali, dai *desideri* profondi indeterminati e nascenti, oppure già meglio determinati e fissati in vari stadi di sviluppo, già coltivati, già orientati verso oggetti privilegiati, già campo di conflitti interni ed esterni, già impegnati in tentativi di progetti e scopi, in sforzi di creatività o in meccanismi di difesa dalle frustrazioni.

Li completano perciò in ogni soggetto *i quadri di interessi, le scale* degli interessi e delle motivazioni soggettive prevalenti e tali da orientare e sorreggere le scelte. Cioè le inclinazioni, le attrattive, le aspirazioni, le aspettative, le preferenze, ma anche le ripugnanze, i disinteressi, le incomprendimenti; le sensibilità, ma anche le insensibilità; le fedeltà spontanee, ma anche le infedeltà e gli abbandoni; le ulteriori ricerche, ma anche le negligenze colpevoli.

A questo punto diventano decisive nella dinamica di aspirazione, di ascolto, di sensibilità, di effettiva scelta vocazionale *le componenti conoscitive e volitive* che superano e inglobano i dinamismi affettivi, per instaurare dinamiche più elevate, più libere, più docili alla ragione, all'amore saggio, alla prudenza, alle voci del dovere, del bisogno e delle necessità altrui. Sono le dinamiche legate alla *percezione, alla considerazione dei valori, degli ideali, di diritti e dei doveri, degli impegni a lungo termine*. E' il livello psicologico-spirituale delle « vocazioni » in senso stretto e proprio.

Inizialmente il soggetto è sospinto nella vita dai bisogni primari, è campo di gioco dei fattori di spinta spontanea, autoconservatrice, auto-gratificante, autodifensiva. Ma ben presto, se matura convenientemente, è attratto e sostenuto (motivato) dai significati, afferma V. Frankl. Così il soggetto passa dal gioco degli impulsi e delle pressioni ambientali alla disponibilità delle chiamate vocazionali.

La *teoria dell'immagine di sé, reale e ideale*, fornisce altri preziosi elementi. Sulla base, infatti, delle tensioni maturanti interiormente e in rapporto all'ambiente reale, culturale, morale, il soggetto si proietta verso la vita, verso gli impegni, verso le partecipazioni, verso gli esiti legati a un'immagine futura di sé. Le immagini di sé centrali e privilegiate sono indispensabili e decisive per definire le possibilità vocazionali, le probabilità di scelta, le assunzioni di impegno, le perseveranze costanti e coerenti.

La psicologia dell'età evolutiva illustra *i tempi e i modi dello sviluppo dei progetti di vita* che scorrono in corrispondenza alle crescenti condizioni di maturità dei bisogni, dei desideri, degli interessi, dei motivi. Li collega al procedere della *definizione della identità personale* in termini di conoscenza di sé, reale e ideale, della *scoperta ed esplorazione interpretativa e valutativa delle appartenenze personali* (famiglie, gruppi, classi sociali, comunità culturali, morali, religiose...; ordini di natura, di socialità, di fede...), della *proposta-prospettiva e della scelta-adesione alle partecipazioni qualificate* attive, corresponsabili, operative a piani e progetti comuni sulla base di precise qualificazioni individuali.

Possono essere utilmente consultate le indicazioni e le direttive proposte nel campo psicologico vocazionale da E. H. Erikson, da Rulla, da De Lorimier, da Sovernigo e da altri.

Può venire in aiuto anche la concezione « progettuale » della *decisione* studiata da H. Thoma, attorno ai valori esistenziali privilegiati, preferenziali.

Dobbiamo notare che oggi la migliore interpretazione psicologica supera decisamente le concezioni antropologiche immanentistiche della *autorealizzazione chiusa*, sia grettamente edonistica e egoistica, sia pure utilitaria individuale o collettiva. Sembra che l'uomo per sua natura psicologica tenda a superare se stesso, a uscire da sé verso *dimensioni di autotrascendenza*. L'autorealizzazione è aperta e si protende alla trascendenza, prima sociale, poi morale, finalmente assoluta, cioè totalizzante, religiosa. Da queste *dimensioni di trascendenza* provengono i richiami di identità-appartenenza-partecipazione che fanno dell'uomo-persona un *soggetto vocazionale*. Esse trasformano la vita in una risposta vocazionale, impegnano la vita in compiti vocazionali.

Le condizioni psicologiche oggettive e soggettive della liberazione della libertà matura diventano le *condizioni di maturazione della libertà vocazionale: libertà negativa* dalla schiavitù e dalle strettoie condizio-

nanti degli impulsi ciechi passionali o pigri, delle pressioni ambientali e sociali distoglienti, devianti, assorbenti; *libertà positiva* costituita dalla esperienza e dal gusto della verità, della bontà, dei valori, della buona condotta, dei motivi alti e dei modi ardui di scelta; *libertà personale* dell'io ormai in grado di farsi protagonista primario della propria esistenza, delle proprie scelte d'identificazione, di appartenenza, di partecipazione, dei propri destini; *libertà strumentale* consistente nel possesso competente dei mezzi e delle condizioni richieste per assolvere gli impegni assunti.

E' assai utile quello che la psicologia può dire a proposito dei processi intrapersonali e interpersonali nei quali consiste e si attua la crescita educativa: l'*identificazione* crescente interiore e relazionale; la *personalizzazione* dell'esistenza riscattata sul piano della consapevolezza, dell'interpretazione e del giudizio personale, della scelta e dell'impegno critico-creativo, progettuale e partecipativo; l'*interiorizzazione* degli universi esterni di realtà, di verità, di valore, di progetto, di competenza; la *socializzazione* critica e attiva mediante l'inserimento nei quadri socio-culturali, istituzionali, storici, con ben definita qualifica personale; la sintesi personale equilibrata tra tradizione e innovazione; i modi e le leggi del processo di *organizzazione* e di continua, sempre più avanzata riorganizzazione di una struttura coerente di personalità progettuale...

Da un po' di tempo la psicologia fornisce preziosi contributi all'orientamento e alla conduzione vocazionale nei momenti decisivi del *discernimento*, quando è impegnata negativamente a individuare eventuali controindicazioni, a indicare trattamenti di terapia e ricupero, positivamente a individuare tratti e contenuti d'idoneità generale o particolare e specifica nelle linee vocazionali prescelte, fornendo anche utili indicazioni per meglio conservarli, coltivarli, potenziarli.

3.3. Dall'area della sociologia delle vocazioni

La vocazione è sempre anche un fatto « sociale ».

Definisce un progetto di vita che prepara per dei ruoli con determinate competenze, per delle partecipazioni e dei servizi; le società-comunità fanno proposte e lanciano appelli, invitano e fanno posto. Nella società, dalla società, per la società le vocazioni si definiscono, nascono, si formano, operano. Anche il Regno di Dio e la Chiesa sono fatti sociali.

Abbiamo già ricordato che l'orientamento vocazionale è essenzialmente un *processo di socializzazione*: chi essere nella e per la società? Dove operare? Che cosa fare? Quali appelli accogliere e seguire, preferire e assumere?

Le teorie e le strategie di socializzazione offrono due tracce di contributi all'educazione orientante vocazionale. In direzione verso l'interno di sé il soggetto incomincia con l'*interiorizzare le realtà sociali*, scoprendo le proprie appartenenze, esplorando e definendo i contenuti dei gruppi, delle comunità, delle società di appartenenza, ne assume i loro significati, i loro valori, le strutture operative, i ruoli, gli stati, le funzioni possibili, più necessarie, più convenienti, ne assimila i modelli e le vie di preparazione e di progressiva esecuzione. In direzione verso l'esterno attua una progressiva *integrazione* di sé dentro quei sistemi di interpretazione, di organizzazione, di problemi e di funzioni, di compiti e ruoli.

La sociologia moderna ha studiato a lungo questi processi di interiorizzazione-integrazione sociale, fornendo le basi teoriche e metodologiche utili per guidare educativamente il formarsi dei progetti di vita, le definizioni e le decisioni vocazionali sociali, culturali, pubbliche, professionali, morali, religiose, ecclesiali, storiche.

Ogni piano personale di vita s'inscrive entro più generali e vasti piani e progetti sociali, subendo e seguendo, adattandosi, ma anche criticando, innovando, correggendo, esprimendo originalità creativa. Così anche le molte vocazioni valorizzano le differenze e risultano complementari.

Sociologicamente viene messo oggi in grande rilievo il processo mediante il quale, soprattutto nella fase educativa, *l'ambiente socio-culturale*, con i suoi influssi spontanei, ma anche con procedimenti organizzati in istituzioni intenzionali, guida, sostiene, spesso addirittura *condiziona il formarsi in ogni soggetto dei sistemi di significato esistenziale*, da cui strettamente dipendono la libertà vocazionale, l'inclinazione vocazionale, la capacità di scelta, le motivazioni delle scelte e degli impegni.

Sono i *sistemi di interpretazione*: qual è la verità totale e particolare dell'uomo, della vita, della storia umana, dell'universo, di Dio e di Cristo, della Chiesa, della vita corporea, affettiva, sociale, morale, della cultura e del lavoro, dell'amore e dei suoi impegni, della gioia

e del dolore, perciò delle scelte vocazionali e professionali operabili entro tali interpretazioni?

Sono i *sistemi di valutazione* (la verità si fa valore, oggettivo e soggettivo): quali sono i *valori* che contano di più? Quali sono centrali, fondamentali, essenziali, necessari, importanti, e quali minori, relativi, contingenti? Quali meritano d'essere scelti e fatti perno della vita?

Sono i *sistemi di motivazione*: quali sono i motivi che devono dirigere le scelte, gli impegni, le preferenze, le esclusioni? Quali sono le forze che possono sostenere le scelte ardue, alte, di minoranza, di servizio, in prospettiva profonda, spirituale, eterna?

Sono i *sistemi di condotta*: quali *modelli* bisogna seguire e assumere per definire i propri atteggiamenti, i propri giudizi, le condotte e i comportamenti intimi e pubblici, conseguentemente alle interpretazioni, ai giudizi di valore, al quadro e alla forza dei motivi? Come bisogna condurre in conseguenza l'orientamento vocazionale, le deliberazioni, le elezioni, gli impegni?

Se i contributi si avviano a livello di sociologia teorica, poi si precisano a livello di *sociologia positiva*. Rispetto ai fenomeni vocazionali (entrate e non entrate, crisi, uscite, conflitti e tensioni, riuscite, innovazioni) la sociologia positiva con le sue ricerche sul campo ha cercato di rispondere o almeno di avviarsi a *rispondere a domande pertinenti*. Qual è la socio-cultura generale e locale che i giovani soggetti incontrano oggi sul loro cammino vocazionale? Qual è l'ambiente in cui i giovani maturano o piuttosto non maturano, sono disponibili e liberi oppure non sono disponibili né liberi per vere e valide opzioni vocazionali? Quali sistemi di significato sono privilegiati e come tali offerti, proposti, incoraggiati, premiati, rinforzati? Quali prospettive esistenziali si delineano e finiscono con l'imporsi nelle condizioni diffuse di smarrimento e confusione, di pluralismo interpretativo e comportamentale spinto fino alla negazione, alla offesa dei più alti valori? Quali influssi provengono per l'orientamento vocazionale ai figli dalla famiglia, agli allievi dalla scuola, dall'abbandono pastorale per i fedeli? Quali fatti giocano nei casi di soluzione giusta e meritevole? Che cosa pensano i giovani della religione, della Chiesa, delle vocazioni varie?

L'indicazione sociologica si fa « politica » quando è diretta a individuare *condizioni generali di fondo* che facilitano, bloccano, rendono facile o difficile la libertà aperta dell'orientamento vocazionale, quando diventa istanza e indicazione per *interventi di fondo* diretti a cambiare,

a correggere tali condizioni generali, a produrne e sostenerne di valide per tutti: migliori condizioni economiche, culturali, scolastiche, morali.

Ma si fa « educativa » quando si traduce in definizione delle *condizioni di buona salute* (buon funzionamento) *delle istituzioni* che in qualsiasi modo assumono e assolvono i compiti di proposta vocazionale, di orientamento vocazionale, di accompagnamento vocazionale, di formazione vocazionale.

E finalmente l'indicazione sociologica contribuisce a *ridefinire in modi nuovi o rinnovati l'esercizio dei diversi ruoli vocazionali*. Si pensi alle variazioni già introdotte in atto o già volute in prospettiva futura rispetto alle vocazioni familiari, professionali private e pubbliche, sociali e politiche, scientifiche e culturali, ecclesiali di ogni tipo: laicali, presbiterali, religiose, missionarie, profane di presenza significativa e responsabile nel mondo e nelle sue strutture seguendo l'ispirazione di un servizio cristiano.

3.4. *Dall'area pedagogico-formativa vocazionale*

L'orientamento vocazionale si è ormai portato nel cuore del processo e del programma d'educazione. Se si « educa » per « orientare » verso un progetto personale di vita, se « orientare » verso un progetto di vita, verso una scelta e un impegno di vita vuol dire sostanzialmente educare la persona totale in direzione di quelli, attorno a quelli, la pedagogia come scienza e arte dell'educazione e dei suoi compiti può e deve fornire oggi nuove indicazioni per proseguire le buone tradizioni, per correggere gli errori, per migliorare i programmi, i metodi, le istituzioni, gli operatori.

Principio: serve e vale per l'orientamento vocazionale educativo solo una pedagogia-educazione dotata di progetto. Non più un « programma », ma un problema-progetto di educazione, cioè di sviluppo e ricerca, di riflessione e scelta, gestito insieme, ricercato e preparato, ben definito nei contenuti, nelle aree, nei passi successivi; un progetto educativo dotato di seme centrale e generativo; un progetto educativo comunicato e negoziato verso il consenso e la collaborazione, interiorizzato con libertà critica e creativa, verificato negli esiti, nei processi, nei metodi; un progetto educativo sempre migliorato.

Sono possibili ed effettivi tre modi di avviare la vita dei giovani negli anni della cosiddetta educazione: a) con una educazione caotica, dispersiva, che assomma impegni e risultati senza nessuna unità né

orizzontale (di quadro) né verticale (di tracciato), per deficienza di educatori, per disimpegno degli educandi; *b*) con un'educazione secondo un programma ben stabilito e unificato dagli altri: genitori, società, cultura dominante, programmatori della scuola; *c*) con un'educazione tesa a ricercare e maturare un progetto, come ricerca guidata di una ricostruzione creativa e responsabile e libera della propria vita, della propria condotta, dei propri impegni.

I fattori « forti » di questa educazione con un progetto formativo verso un progetto personale di vita sono: il soggetto, gli orizzonti di reale e possibile esplorazione e scelta di appartenenza e partecipazione, la ricerca di orientamento e scelta, la mediazione degli educatori. Sono i fattori di un'educazione libera e liberante, cioè vocazionale.

— *Il soggetto* si presenta e concorre fondamentalmente con il suo patrimonio di personalità germinale e progressivamente emergente e definita. Impegna le strutture e le dinamiche profonde vitali corporee, psichiche, spirituali, le personali qualità, attitudini, capacità, competenze, gli interessi, le inclinazioni, le sensibilità, l'amore preferenziale, le aspirazioni; le intenzioni espresse, i valori privilegiati di natura sia psicologica e personale che sociale e morale. Le qualità personali diventano doti spendibili, diventano spinte alla autorealizzazione felice, utile, giusta e onesta, valida per il sentimento, per la ragione, per l'amore, per la fede (per chi ce l'ha). La loro spinta si protende verso l'uscita da sé, verso la trascendenza, prima cosmica e interpersonale, sociale e storica, poi divina, religiosa, cristiana: essere *con* e *per* l'altro, gli altri, tutti gli altri, alcuni altri in modi meglio definiti, con e per l'Altro e la sua novità di fede e di progetto.

— *Gli orizzonti di reale e possibile esplorazione e scelta* delle appartenenze e partecipazioni sono costituiti dagli « universi » in cui si iscrive ogni personalità ed esistenza. Sono gli universi cosmici geografici ed ecologici, naturali o già culturalizzati e umanizzati. Sono degli universi sociali interpersonali, civici, politici, comunitari e societari, spontanei e più organizzati. Sono gli universi del lavoro e delle professioni. Sono gli universi dei significati e valori e modelli sia morali che religiosi. Fino alle determinazioni della fede cristiana che traccia gli archi della creazione, della redenzione, della salvezza: gli universi di Dio per Cristo nello Spirito, della Chiesa in sé e per il mondo.

— *La ricerca di orientamento e scelta* vede impegnati i soggetti e la mediazione degli educatori (l'intero e convergente « sistema edu-

cativo») nella maturazione-soluzione dei problemi di fondo personali e progettuali. Quale tipo d'uomo? In quali corpi sociali? Per quale nuova e migliore e più efficiente società? Con quali ruoli partecipativi attivi qualificati? In quale cultura? Per quale nuova e migliore e più liberante cultura? Con quali ruoli promozionali? In quali strutture e in quali organismi di lavoro e professione? Per quali sistemi di migliore validità e giustizia? Con quali qualifiche e specializzazioni professionali? In quali sistemi morali e religiosi? Con quali animazioni e per quali promozioni? Con quali ruoli di partecipazione attiva corresponsabile? Così ha luogo la ricerca: esplorazione, interpretazione, valutazione oggettiva e soggettiva; scelta, decisione, impegno personale progettuale e vocazionale.

Gli ordini che motivano la ricerca e la scelta sono complessi: la soddisfazione e la realizzazione personale (il bene personale); il mantenimento e la crescita della soddisfazione e della realizzazione di tutti (il bene sociale); l'attuazione dei progetti religiosi della creazione, della redenzione, della salvezza (*il bene del Regno di Dio*).

I motivi s'intersecano. Dovrebbero giungere a una armoniosa sintesi, nel segno dell'uomo totale, dell'umanità valida e salva, del Regno promotore, liberatore, salvatore universale e totale.

Per passare da un generico orientamento professionale o anche progettuale a un *preciso orientamento « vocazionale »* bisogna che i fattori personali, sociali, professionali, perfino religiosi, salgano chiaramente a livello di « valori »: valori-motivi-scelte-impegni della e per la persona umana, le persone umane, la storia umana, della e per la comunità umana, del e per il Regno di Dio.

I bisogni e gli interessi spingono vitalmente, l'utilità attira razionalmente, *i valori « chiamano »*, cioè, tramutati in « ideali » concreti che sopravanzano e precedono, motivano e impegnano, perciò non si consumano quando sono ottenuti, ma restano perenni. *Solo i « valori » sono vocazionali.*

Perché nell'azione educativa sia presente e efficace la *prospettiva « vocazionale » religiosa e cristiana*, fino ai vertici delle vocazioni consacrate, c'è una condizione più avanzata. Devono venire offerte e sviluppate sempre *le prospettive della fede*, cioè *le dimensioni religiose e cristiane dell'uomo, dell'esistenza, della storia, del destino, le prospettive di Dio creatore, le prospettive di Cristo, della Chiesa*, come realtà vive cui s'appartiene e cui s'è chiamati a partecipare con qualificate opzioni

d'impegno, globalmente rispondendo a tutti i carismi e i ministeri che vi si configurano. *Nella fede devono collocarsi le prospettive delle possibilità, dei bisogni, dei dolori e delle invocazioni* dei fratelli vicini e lontani, giovani e adulti, onesti e deviati, alle quali s'è chiamati ad andare incontro, a dedicarvisi, *nel nome e in prolungamento dell'azione che fu di Cristo*, disposti, se si definiscono le condizioni interne e esterne, a una oblazione di servizio, anche totale e definitiva, anche radicale.

Le linee di una « pedagogia vocazionale » mettono al centro alcune *condizioni decisive*. Se sono presenti rendono possibili larghe scelte vocazionali; se sono assenti o compromesse rendono tutto problematico o fallimentare.

Accenniamo in primo luogo alla *conquista* o alla *riconquista di una autentica libertà soggettiva vocazionale*. Non ce n'è molta. Anzi, quasi affatto. I giovani d'oggi non hanno quasi nessuna libertà di scelta vocazionale, almeno per le vocazioni sociali, morali, religiose di qualche livello e impegno. Sono schiavi degli impulsi interiori edonistici, consumativi, difensivi o delle pressioni devianti e asserventi dell'ambiente. Sono ignoranti delle prospettive vocazionali, dei loro valori e motivi. Non hanno capacità di protagonismo. Non trovano gli aiuti convenienti. Non sono « disponibili » vocazionalmente. *Occorre una « inversione di tendenza »*.

In secondo luogo viene l'istanza positiva dell'*offerta di un opportuno ambiente e di un quadro progettuale educativo vocazionalmente significante*. Questi *comprendono*: la coltivazione promozionale dell'intero patrimonio vitale biologico, psichico, spirituale; l'offerta delle prospettive di cui s'è detto come campo da cui e in cui hanno luogo, se percepiti, il senso, la forza, l'identità delle chiamate vocazionali più diverse, unite a chiara proposta, a invito, a impegno morale, a testimonianza; la valida mediazione educativa di persone, gruppi, comunità, istituzioni competenti e valide.

Decisivo è lo sbocciare di « *germi* » *vocazionali*, sia generali, sia soprattutto già orientati e determinati. Germi dotati di potenza vitale adatta per costituire semi di sviluppo, di nuova organizzazione totale, di crescita dei motivi, di ulteriore formazione.

Sulla base delle novità teologiche, psicologiche, sociologiche, pedagogiche bisogna inventare e generalizzare negli incontri, negli scritti, negli istituti d'orientamento un nuovo « linguaggio » vocazionale formativo.

Il progetto educativo-vocazionale dev'essere interiorizzato fino a diventare il perno centrale e decisivo d'una vicenda personale, del proprio gesto esistenziale, della storia personale.

Non può essere la condizione di privilegio di pochi fortunati. Dovrebbe diventare servizio offerto a tutti.

Per aiutare la ricerca d'orientamento vocazionale non bastano le parole: bisogna aggiungere l'*esperienza* diretta e viva, l'*esempio* e la *testimonianza* di adulti già in « vocazione », la « *credibilità* » delle persone e delle istituzioni che propongono e invitano all'adesione, la *possibilità di introdursi* subito e progressivamente in ruoli di partecipazione e collaborazione che medino con forza e delicatezza processi di interiorizzazione.

Il modello educativo dell'orientamento vocazionale prevede questi essenziali *momenti*:

a) la *conoscenza di sé*: qualità, attitudini, desideri, amore preferenziale, volontà..., ecc. (gli elementi di cui s'è fatto cenno a proposito del « soggetto »);

b) la *conoscenza-competenza degli orizzonti vocazionali* nella loro realtà oggettiva e, più decisamente, come « luoghi » di possibile inserimento personale, di bisogno di intervento e dedizione, di appello svolto e rivolto mediante testimonianze credibili e proposte esplicite e concrete;

c) la *ricerca, la scelta, la preparazione* attuata in una « esplorazione » vasta, ma poi sempre più privilegiata e concentrata in « ipotesi » prima fluttuanti, ma poi sempre più ristrette e stabili, in una « opzione » sempre più ferma, impegnata sia dentro di sé, sia davanti agli altri e a Dio;

d) la *riorganizzazione progettuale* unitaria coerente e costante dell'intera personalità in sviluppo attorno alla definitiva ipotesi-opzione vocazionale: riorganizzazione del quadro e della gerarchia dei valori, dell'amore, degli interessi, delle attese, delle condotte, degli atteggiamenti e dei comportamenti, delle relazioni, sviluppo preparatorio delle competenze culturali e operative.

Il processo dell'orientamento vocazionale e di maturazione degli impegni non può non seguire anche fasi legate all'evoluzione dell'età dei soggetti. L'introduzione e la informazione esplorativa sono proprie

della fanciullezza, con tempestivo avvio della libertà fondamentale di vocazione legata alla conservazione e allo sviluppo di « tratti di personalità e di condotta » remotamente vocazionali, come la curiosità, l'alta aspirazione, la riflessione, la generosità verso gli altri e verso il loro bisogno, la sensibilità morale e religiosa, la prima esperienza religiosa e cristiana, il controllo ragionevole degli impulsi, la libertà dalle seduzioni esterne, ecc. Eventuali intenzioni esplicite e dichiarate hanno il significato e il valore consentiti dall'età, restando preziose sul piano della fantasia e del sentimento. La fine della preadolescenza e l'inizio dell'adolescenza sono età-chiave per le ricerche di identità, per i primi piani di vita, per l'impatto ideale con qualche progetto di vita e di impegno sia per la conservazione e per lo sviluppo delle condizioni favorevoli di « terreno », sia per le identificazioni e i motivi che tendono a salire, nell'orientamento e nelle scelte, dalla fantasia e dal sentimento all'intelligenza e a qualche volontà.

La piena adolescenza e soprattutto la prima giovinezza sono le età vocazionali per eccellenza, per la possibilità larga e solida, profonda e vivace di mettere in atto il modello d'intervento esposto sopra. Ma anche è vero che « Dio chiama ad ogni ora ».

E' evidente l'impegno coordinato di tutti gli operatori educativi attorno al tema centrale e convergente dell'orientamento vocazionale: *il soggetto* in stato progressivo di auto-orientamento, *la famiglia* con possibilità di profondo influsso sia positivo che negativo, sempre più invitata a farsi carico d'un argomento così intimo, continuo, decisivo per i figli, con larga apertura d'orizzonti, *la società* che manda messaggi carichi di prestigio e di promessa, che deve fornire le possibilità reali, che incalza con i suoi progetti, ma anche con i suoi bisogni, *gli esperti e specialisti* della consulenza e dell'iniziativa d'orientamento in valida convergenza di contributi psicologici, sociologici, teologici, pedagogici, e, finalmente, *la grazia di Dio*, Dio che con il suo Spirito misterioso, ma reale, avvolge ogni soggetto nel suo mistero di scelta, di chiamata, di missione, di dono e di responsabilità.

Ai giovani deve risultare che la vocazione e le vocazioni, anche le più radicali, le consacrate, sono un valido progetto di vita personale, sociale, storico, ecclesiale. Ce n'è bisogno. Ne vale la pena. E' possibile. Gli aiuti non mancano e non mancheranno mai.

La pedagogia-pastorale delle vocazioni ha definito un certo quadro fluido delle *fasi di sviluppo* del processo di definizione e di maturazione

della vocazione di ogni soggetto. Non si lega all'età, anche se vi può essere riferito. Segna piuttosto le *tappe di un divenire interiore*:

a) Inizia un momento di impegno delicato per *coltivare* (o correggere) le *condizioni remote di disponibilità vocazionale oggettiva* cioè un tipo di carattere e di personalità dotato delle indicazioni positive adatte per l'attenzione, per la sensibilità, per gli impegni vocazionali, con atteggiamenti di autodominio, di riflessione profonda, con sensibilità all'altro, agli altri, a Dio e Gesù e ai loro progetti, alle loro chiamate, alla comunità della Chiesa e alla sua vita articolata interna e nel mondo.

b) Segue un *momento di esplorazione* delle molte mansioni, dei molti modi di essere e vivere e operare come uomini e come cristiani, delle molte vocazioni, delle molte testimonianze, delle molte proposte, dei molti bisogni, delle intime attitudini, delle aspirazioni e sensibilità, della volontà di impegno, servizio, collaborazione.

c) E' centrale il *tempo dell'orientamento* propriamente detto, quando, sulla base di una fondamentale opzione nascente e maturante di impegnare in modo serio e valido la vita per sé, per gli uomini, per Dio, l'esplorazione si fa più profonda, più attenta, spesso e progressivamente concentrata su definite *ipotesi vocazionali*, su progetti vocazionali meglio precisati riguardo ai modi, ai luoghi, alle condizioni spirituali, comunitarie, operative.

d) Di solito seguono le *prime ipotesi vocazionali*, destinate a volte a trasformarsi in scelte decisive, altre volte ancora aperte ad alternative e a variazioni, meglio se ormai sempre all'interno dell'opzione fondamentale d'una vita impegnata vocationalmente. Un processo educativo e autoeducativo di crescita conduce alla capacità, alla volontà, alla richiesta di una *prima opzione vocazionale*.

e) Seguono *momenti di particolare cura più sistematica dell'opzione vocazionale*, cioè di *accompagnamento* di essa in luoghi, in modi, seguendo programmi e facendo operare operatori specificamente idonei al consolidamento dei motivi.

f) Momento relativamente conclusivo è quello in cui il « *sì* » di risposta e di impegno vocazionale è sufficientemente preciso, definitivo, riconosciuto e accettato nella e dalla comunità con i suoi responsabili. Inizia il *tempo della formazione vocazionale*. Ora il problema educativo consiste nel lavoro di riorganizzazione dell'intera personalità mentale,

culturale, affettiva, spirituale, sociale, religiosa, professionale, attorno alla opzione vocazionale scelta e negoziata.

4. Orientamenti operativi per una migliore azione vocazionale salesiana

La nostra Congregazione vive un delicato momento vocazionale. Vi sono rari luoghi e centri che vedono un discreto esito degli sforzi di orientamento. Più diffusa è la preoccupazione della quantità e della qualità dei giovani che operino vere scelte vocazionali, pur largamente intese.

Il fatto, per esempio, che in Italia il contatto e l'impegno educativo con più di 120.000 giovani si traduca in poche decine di scelte di vocazioni consacrate nella Congregazione, con scarse entrate altrove, pone un grossissimo interrogativo sull'intera validità e efficacia dell'azione di educazione generale anche di quelli che si indirizzano verso altre forme di vita nella società e nella Chiesa. Vocazioni? Scelte motivate? Impegni? Maturità? Vera libertà positiva di conoscersi, di conoscere, di valutare e motivare, di scegliere e impegnarsi? Si può anche dubitarne.

Insomma, ecco alcune domande responsabili. *Che cosa dobbiamo fare* a lungo termine, a medio termine, a breve termine per garantire che i giovani dei nostri ambienti educativi e pastorali ricevano un *autentico orientamento vocazionale*, cerchino, scoprano e seguano un *piano-progetto personale* di vita in consonanza con le loro attitudini, con le condizioni sociali, con la volontà di Dio a proprio riguardo? Che cosa fare perché un crescente numero di *consacrazioni vocazionali* fuori e dentro la Congregazione possa testimoniare l'effettiva libertà positiva di scelta e la validità dell'azione nostra nei riguardi dei giovani?

Tracciamo solo alcune linee indicative, lasciando ad altre occasioni il compito di più adeguati sviluppi, sia per quanto riguarda l'analisi critica e interpretativa dell'effettivo andamento delle cose (attività in atto, limiti, benemerienze), sia per quanto si riferisce alle modalità di una migliore progettazione a lungo termine.

Le cose che vengono suggerite non appartengono però alla teoria e alla deduzione. Sono realtà già in atto in qualche luogo, che testimoniano la *possibilità di fare altrettanto* altrove.

4.1. Non saremo fedeli alle intenzioni, all'impegno e alla prassi di Don Bosco — non risponderemo alla fiducia e all'appello della Chiesa che si prolunga incessante e oggi ancora più pressante dai tempi di Don Bosco a noi — tradiremo la massa ancora enorme dei giovani e degli

impegni educativi e pastorali che abbiamo tra mano in ogni parte del mondo — sprecheremo indicazioni e metodologie di accostamento e di formazione che ci provengono dal metodo preventivo salesiano ben collaudato nel passato e suscettibile di validi rinnovamenti, finchè non ci impegneremo a creare un grande movimento vocazionale salesiano:

— mediante una coraggiosa e competente *riqualificazione* « *vocazionale* » dell'intero progetto educativo salesiano;

— mediante una sua *coerente e costante applicazione* in ogni nostra opera pedagogica e pastorale, quindi *impegnandovi tutti i salesiani*, tutti i collaboratori, tutte le forze, tutte le competenze;

— mediante lo *sviluppo di modelli e metodi e strutture di valida preparazione delle condizioni di disponibilità, di proposta e esplorazione, di orientamento e di accompagnamento, di prima e ulteriore formazione;*

— *a servizio di tutte le vocazioni e per tutta la Chiesa;*

— *partecipando e collaborando con i piani e i programmi di pastorale vocazionale unitari* delle altre famiglie religiose, delle diocesi e delle regioni ecclesiali;

— promuovendo anche una specifica fecondità interna di vocazioni salesiane presbiterali e laicali per la Congregazione e per l'intera Famiglia Salesiana.

4.2. La prima condizione perché la crescente disponibilità dei giovani trovi accoglienza e rinforzo, e non delusione e scoraggiamento, sconcerto e crisi, sarà la ricerca e il ritrovamento di una rinnovata e aggiornata « identità » e « credibilità vocazionale » dell'intera Congregazione, di ogni comunità ispettoriale e locale, di ogni confratello in azione.

Dovrà essere una « identità-credibilità » umana, cristiana, religiosa, sacerdotale, pedagogico-pastorale convergente in una « *identità-credibilità salesiana* ».

Tale « credibilità » sarà legata e condizionata:

— a una più autentica e a una rinnovata *vita spirituale*, di fede e preghiera, di celebrazione e di intimità con Dio, con Cristo, con lo Spirito, con la esemplarità mediatrice di Maria, con i santi più vicini all'attenzione salesiana;

— a una più autentica e aggiornata *vita comunitaria e fraterna*, attuata nelle relazioni, nella convivenza, nelle comunicazioni e nelle collaborazioni, nei tratti dei superiori, con i superiori, tra uguali, verso inferiori, nell'apertura agli e verso gli esterni, specialmente i giovani, il popolo, chi ha bisogno;

— a una più autentica e aggiornata *presenza apostolica* ben caratterizzata nei luoghi, nei modi, nei messaggi, nei progetti, nelle aperture e collaborazioni, nelle priorità, in accordo al Vangelo come Cristo lo predicò e lo visse, come Don Bosco lo lesse e lo praticò, come i migliori e più generosi giovani oggi lo intendono e vivono (si ripensi la nostra *missione* giovanile e popolare, si osservino le presenze e le assenze più o meno « credibili »).

Eliminiamo o riduciamo le *controtestimonianze*. Aumentiamo invece il coraggio, la chiarezza, il valore convincente e attraente delle proposte salesiane. Aumentiamo la forza orientatrice e formatrice dell'intera realtà salesiana tradizionale e attuale, mediandola principalmente con la capacità di dare spazio e ruolo innovatore alle giovani vocazioni già entrate e in crescita, di sviluppare presenze nuove là dove corrono il bisogno e l'amore.

Si dice che Madre Teresa di Calcutta non faccia nessuna pastorale vocazionale per le sue opere. Le giovani vedono, valutano, vengono.

I giovani migliori, i più disponibili, attendono il messaggio di questa rinnovata credibilità salesiana degna di una attenta considerazione, di una radicale coraggiosa consacrazione.

Più di uno invece sembra sconcertato dall'impressione di scarso valore spirituale, comunitario e fraterno, soprattutto dall'impressione di rischiare di spendere la vita in opere discutibilissime alla luce della mente e del cuore di Don Bosco, alla luce dei significati più vivi della meditazione del Vangelo, in ascolto degli appelli di Cristo, con lo stile di Cristo.

Può costituire perfino una inescusabile falsità la proposta di un quadro vocazionale in seguito non realizzabile. Sconcerta molti giovani l'intuizione che al di là del salesiano valido e sincero che fa la proposta vocazionale non c'è spesso una comunità immediata e sempre più estesa da lui rappresentata, con la quale poter entrare subito o presto in contatti assai influenti sulla comprensione e sui motivi delle scelte, nella quale un giorno dovrà essere vissuta la consacrazione definitiva.

Una ritrovata o una rinforzata identità-credibilità salesiana fornirà le condizioni positive indispensabili e efficaci per una proposta anche radicale di sequela e di servizio, sulla base di una *vivente e generosa testimonianza di fedeltà* all'uomo, a Dio in Cristo e al suo genuino Vangelo, allo Spirito, alla Chiesa, al bisogno, al dolore, quale fu in Don Bosco e in tanti luoghi e in tante persone della tradizione salesiana.

4.3. Prepariamo un *personale esperto* per guidare e assumere nei momenti decisivi e forti l'orientamento educativo vocazionale *con competenza* teorica, scientifica, metodologica:

— per *l'animazione vocazionale di ogni comunità e opera*, di tutti gli operatori pedagogico-pastorali, dalle comunità nazionali, alle provinciali, alle locali;

— per la *progettazione* e per la *conduzione personale di iniziative* più specifiche di orientamento educativo vocazionale, per es. centri di riferimento, di consulenza, tempi forti di riflessione e ricerca, campi-scuola, preparazione di strumenti di opinione e di lavoro, ecc.;

— per *costituire équipes di operatori* esperti negli aspetti vocazionali psicologici, sociologici, teologici, pedagogico/pastorali per ricerche e per servizi di sempre maggiore validità.

4.4. Continuiamo a sviluppare e diffondere, potenziare e utilizzare in maniera più sistematica i *centri di orientamento vocazionale e di consulenza educativa*. Bisogna dilatarne e qualificarne i compiti, le competenze, i servizi offerti e richiesti, in direzione integrale di:

— orientamento educativo della *vita* e delle sue scelte importanti;

— orientamento educativo dello *studio* e nello studio: livelli, indirizzi, metodi, sbocchi immediati, progressivi, permanenti;

— orientamento educativo verso la *professione* e nella professione.

Sempre con l'apertura fondamentale ed esperta che tenga presente e sviluppi anche gli aspetti più alti della vocazione cristiana, delle vocazioni cristiane, fino alle più esigenti e impegnative, le religiose e sacerdotali consacrate.

4.5. Dobbiamo però anche dedicarci *più e meglio* alle *forme moderne di orientamento e educazione vocazionale dei giovani* di ogni età, ma soprattutto nell'età dell'adolescenza e della giovinezza. Sarà bene preparare personale e riservare tempo e forze crescenti per *iniziative vocazionali* come le seguenti:

— promozione di incontri di gruppo, organizzazione di tempi e di centri per la *ricerca vocazionale*, attorno a crescenti esperienze di preghiera, di meditazione della Parola di Dio, di ricerca della sua volontà e chiamata, sviluppando programmi e metodi, approntando strumenti di lavoro e sussidi per la preparazione, per la proposta aperta, per l'orientamento, per la scelta, per l'accompagnamento;

— avvio e sviluppo di qualche nostro *centro di riferimento* (tipo Taizé, Bose, Spello, Cuneo, Monserrat...) dove i giovani convengano e ritornino per forti esperienze di incontro, di guida, di ricerca, di ispirazione, di vera liberazione interiore, per rispondere alle vocazioni concrete che Dio farà ascoltare, per ricaricarsi di forze spirituali incontrandovi personalità amiche vicine a Dio, agli uomini, alla Chiesa;

— moltiplicazione di *gruppi e comunità di accompagnamento e maturazione*, fino al progressivo coinvolgimento e inserimento nelle esperienze di vita salesiana: vita spirituale, vita fraterna delle comunità, vita apostolica nelle nostre opere e presenze.

(Volutamente non affrontiamo lo scabroso tema dei seminari minori e delle forme equivalenti. Le situazioni, i giudizi, le conseguenze sono molto diversi nei diversi luoghi. Comunque essi valgono ancora se: a) sono luoghi validi e impegnati per la proposta e l'accompagnamento di *tutte le vocazioni*; b) partono da condizioni ben precisate di attitudini, di intenzioni, di proposte; c) sviluppano un progetto educativo comunque valido).

4.6. Dobbiamo riprendere e potenziare la *guida educativa* e la *direzione spirituale* personale.

Dalla ricerca di gruppo bisogna passare ogni volta che è opportuno e produttivo al colloquio personale, alla direzione spirituale propriamente detta, non solo genericamente ascetica o mistica, ma specificamente « vocazionale ».

Sono fattori decisivi il rapporto reciproco d'amicizia e di piena confidenza, il presupposto d'un ampio campo comune di informazione e di formazione umana e cristiana, l'intuizione e la definizione progressiva della vita spirituale come un progetto di crescente identificazione in relazione alla vocazione universale d'uomo e di cristiano, l'introduzione personale ai misteri divino-umani di Cristo, della Chiesa in sé e nel mondo, perciò alle prospettive delle molte vocazioni, alle modalità della chiamata di Dio, del dialogo con lui e con sé per comprenderla e per corrisponderci anche nei cammini spesso complicati della crescita, poi i passi per l'acquisto dei mezzi di sviluppo, delle condizioni di crescita vocazionale.

4.7. L'impegno più impegnativo consiste nel promuovere ovunque e sempre un'educazione che risulti « liberatrice » del potere personale di libertà positiva di scelta e di fedeltà vocazionale, generale e specifica.

E' il cuore della « disponibilità vocazionale », condizione principale per quel che riguarda i giovani in dialogo con Dio e con noi, con se stessi, per sottrarsi alle massificazioni non-disponibili, oggi quasi generali.

Ha alla base una costante azione di rafforzamento dell'io personale, chiaro, forte, libero, responsabile, protagonista, progettuale, appunto per ciò disponibile a tutto quello che é vero, buono, valido, utile, pulito, sacro, giusto, meritevole d'impegnarvi la vita fino al sacrificio.

Parte dalla liberazione negativa dalle determinazioni condizionanti degli *impulsi* consumistici immediati interiori, delle passioni, delle emozioni, dei meccanismi di appropriazione e consumo, di difesa, di aggressività distruttiva, di alienazione deviante. Ma poi anche dalle pressioni esterne degli usi e costumi, delle opinioni e delle scelte di massa, dai coinvolgimenti utilitari o futili nel quotidiano.

Si concentra sulla scoperta della vita come vocazione attorno ai significati che definiscono valori, fondano motivi, stabiliscono criteri, guidano scelte e impegni, per inserirsi partecipante in progetti creativi umani e cristiani.

Insiste perciò a guidare una percezione-esplorazione-sistemazione crescente dell'universo come progetto, della storia umana come progetto, della civiltà e della cultura, della vita dei gruppi e dei singoli come progetto. Progetti unitari, ma anche carichi di molteplici e diverse possibilità di appartenenze e partecipazioni attive secondo libertà e qualità, secondo livelli e maturazioni d'amore preferenziali, secondo volontà di Dio.

E' vocazionale quell'educazione che cura e promuove con forza e ricchezza crescente *esperienze educanti* dell'uomo, di Dio, della società, dei gruppi umani, delle condizioni umane di vita, delle possibilità, del bisogno, del dolore, dell'amore, della libertà, del progetto, della giustizia; *esperienze* di comunità vive; *esperienze* di protagonismo sociale e storico; *esperienze* di comunità di Chiesa intima e missionaria; *esperienze* di Cristo vissute per sé e poi rivissute con lui per gli altri; *esperienze* di amicizia e collaborazione diretta o indiretta con personalità adulte di chiara vocazione; *esperienze* che portano a maturare progressivamente indirizzi e livelli di amore privilegiato per scelte di progetto personale; *esperienze* dei richiami giungenti ai giovani liberi e sensibili dal cielo per un amore da diffondere operativo, dalla terra per problemi, bisogni, dolori, cui rispondere con un amore che sale a Dio, che attinge da Dio, da risolvere in nome e in collaborazione con Dio, con Cristo. Questa educa-

zione è liberatrice di aperture e di consensi se risulta « forte » di potenza divina, di risonanza profonda umana, di validità, se parla un linguaggio rispettoso, ma anche eroico, coraggioso, radicale.

4.8. Per terminare questo elenco incompleto per più di una ragione, ricordiamo ancora una volta un altro polo della « credibilità ». Bisogna mettere ogni attenzione e lavorare di fantasia per creare nuovi spazi di vita spirituale, comunitaria e fraterna, apostolica e missionaria in Congregazione e attorno ad essa, più consoni alle disposizioni, alle aspirazioni, alle generosità umane e cristiane dei giovani d'oggi specialmente dei già maturi.

A queste condizioni il quadro istituzionale della Congregazione, e perciò la proposta vocazionale nei suoi riguardi, potranno fiduciosamente e efficacemente rivolgersi ai giovani oggi più vivi, a quelli che s'avviano e operano nei gruppi e nei movimenti di impegno sociale-ecclesiale, ai giovani obiettori di coscienza per una convinzione di vita come servizio e dono costruttivo e non violento neppure nella forma esteriore, ai giovani spesso contestatori di una società, di una chiesa locale, anche dell'esperienza salesiana forse da essi infelicemente incontrata ma da essi amata più fedele alla mente e al cuore di Don Bosco, vivente oggi più nel suo spirito di amore e servizio creativo di luoghi e modi di presenze che non nella continuità di opere dal senso e dal valore evangelico e salesiano per lo meno discutibili.

Insomma, la nostra proposta vocazionale non può essere motivata e informata solo da un bisogno di sopravvivenza, di continuità, dalla ricerca di forze giovani per opere vecchie. Deve essere la proposta di inserimento in una tradizione che ha un passato e un presente, ma che chiede e offre ai giovani la capacità e la libertà di essere essi stessi gli artefici della fedeltà innovatrice verso il futuro. Non in lite o contrasto, ma in collaborazione integratrice con i carismi dell'anzianità.

Facciamo conoscere ovunque ai giovani, a tutti i giovani che vogliamo interpellare in relazione alla loro vocazione, le cose migliori della Chiesa, dei suoi sacerdoti, dei suoi religiosi, missionari, laici impegnati, della famiglia salesiana presente nel mondo in forme attuali e meravigliose, vivissime di umanità e di vangelo, non solo nel terzo mondo, ma con possibilità di ripensare e riqualificare in innumerevoli iniziative nei luoghi tradizionali.

BIBLIOGRAFIA

1. *La condizione giovanile e la vocazione*

- LAURENTIN R., *¿Es la crisis de vocaciones una crisis de juventud?* (Análisis y estadísticas), in: «*Concilium*» (1975) n. 11, pp. 447-460.
- MAIRAL LÓPEZ J., *Características de la juventud actual*, in: MAIRAL et alii, *Los jóvenes y la vida religiosa*, Madrid, Instituto Teológico de Vida Religiosa, 1976, pp. 23-53.
- MILANESI G., *Evangelizzazione e vocazione: aspetto sociologico*, in: AA.VV., *Ev. e Voc.*, Roma, CNV, 1975, pp. 69-103.
- RUEDA B., *Elementi che attirano o allontanano i giovani dalla vita religiosa*, in: «*Vita Consacrata*» (1974), pp. 65-82.

2. *La tradizione salesiana da Don Bosco a noi*

- ACG21, *Documenti Capitolari*, Roma, Editrice SDB, 1978, Doc. I, Parte 3ª: «*Il progetto educativo e la fecondità vocazionale*», nn. 80-119.
- BRAIDO P., *Il sistema preventivo di Don Bosco*, Zürich, Pas-Verlag, 1964 (II ed.).
 P. I, Cap. IV, n. 3: «*Vocazione di sacerdote educatore*», pp. 86-94; Cap. V, n. 2: «*La personalità e lo stile*», pp. 102-118;
 P. II: «*I grandi "Orizzonti" del sistema preventivo*», pp. 119-153;
 P. III, Cap. I: «*Programma di vita e responsabilità*», pp. 235-249;
 P. IV, Cap. III: «*L'istituto per aspiranti al sacerdozio*», pp. 345-359.
- STELLA P., *Don Bosco nella storia della religiosità cattolica*. Vol. II, *Mentalità religiosa e spiritualità*, Zürich, Pas-Verlag, 1969, pp. 202s, 212-214, 360-369, 387s, 392-402, 435-439.

3. *Contributi recenti al problema dell'orientamento vocazionale*

- Documenti Conciliari: *Gaudium et Spes, Lumen Gentium, Gravissimum Educationis, Presbiterorum Ordinis e Optatam Totius, Perfectae Caritatis, Ad Gentes, Apostolicam Actuositatem*.
- BOFF L., *El destino del hombre y del mundo. Ensayo sobre la vocación humana*, Santander, Sal Terrae, 1978.
- CARRIER H., *La vocation. Dynamismes psychosociologiques*, Rome, Presses de l'Univ. Grégorienne, 1966.
- DE LORIMIER J., *Le project de vie de l'adolescent*, Paris, Fayard, 1966.
- GIORDANI B., *Risposta dell'uomo alla chiamata di Dio*. Studio psicologico sulla vocazione, Roma, Editrice Rogate, 1979.
- GIORDANI B. - CONTI M. (a cura di), *La vocazione per la Chiesa di oggi*. Studio interdisciplinare, Roma, Ed. Antonianum, 1979.
- GRIEGER P., *I giovani oggi e il «progetto di vita»*. La pastorale delle vocazioni. Orientamento e formazione, Roma, Ed. Rogate, 1979.

O'DOHERTY E.F., *Vocation and Formation. Psychological Aspects*, Dublin, Gill and Macmillan, 1971.

SOVERNIGO G., *Progetto di vita e scelta cristiana*, Leumann (Torino), Elle Di Ci, 1975.

VALCAREL J.A., *Orientación profesional y promoción humana*, Madrid, Narcea, 1973.

4. Metodologia per l'azione

ALVAREZ G.R., *Proyecto de vida. Orientación vocacional de los jóvenes*. Charlas y Reflexiones por grupos, Madrid, Ed. PS, 1978, 2ª ed.

AA.VV., *Metodo e contenuto dei Corsi di Orientamento vocazionale per giovani*, Salerno, Ed. Centro Francese Vocazioni, 1973.

AA.VV., *I corsi di orientamento*, Roma, CNV, 1974.

BASTI G., *Vivere è rispondere*, Roma, Ed. Rogate, 1980.

BOUCHAUD J., *Jóvenes... creadores del futuro*, Madrid, Atenas, 1978.

CALLAGAN J. and COCKETT M. (ed.), *Are Our School Christian? A Call for Pastoral Care*, Great Wakering, Essex, Mayhew-McCrimmen, 1976.

CHICO GONZALES P., *Nuevas formas de apostolado vocacional*, Bujeda (Burgos), CVS, 1976.

GIANOLA P., *Proposte vocazionali per i gruppi giovanili*, in: « Vocazioni », (1977) n. 2, pp. 47-54.

COMUNICAZIONE

di S. DE PIERI

Premessa

La presente comunicazione intende integrare in forma schematica alcuni aspetti dell'orientamento educativo-vocazionale nell'ottica più specifica delle vocazioni « sacre ». Dopo un richiamo ad alcune mete comuni nell'orientamento di ogni vocazione, viene suggerita qualche indicazione metodologica per la proposta vocazionale al sacerdozio e/o alla vita religiosa. Dato che oggi stanno sorgendo un po' ovunque le cosiddette « comunità vocazionali », vengono proposti alcuni criteri per meglio impostare questo nuovo tipo di struttura formativa. Sia pure con brevità vengono poi richiamate alcune indicazioni di pedagogia vocazionale con riferimento all'attuale situazione.

Infine viene menzionato l'apporto che recano per l'orientamento vocazionale i COSPES (Centri di Orientamento Scolastico Professionale e Sociale) dei Salesiani e delle Figlie di Maria Ausiliatrice d'Italia, di cui si allega un estratto dalla « Proposta Formativa ».

1. Alcune mète per l'orientamento di ogni vocazione

La « vocazione » è un modo e uno stile con cui condurre la propria esistenza alla luce del disegno di Dio.

Tutto nella vita deve divenire vocazione perché essa abbia un senso. Si tratta di proiettare l'essere intero verso una ricerca di valori che superano l'angusto orizzonte del materiale, del provvisorio e del finito.

Nulla è più misterioso di questa « chiamata » personale. Essa si pone come una risposta all'intenzione o appello profondo dell'essere: risposta che può essere di scelta o di rifiuto.

Si tratta in altri termini di condurre una vita che, pur essendo legata all'esperienza terrena, ha altrove la sua sorgente e la sua destinazione ultima.

Ci chiediamo allora:

— Come sostenere la personalità del giovane che nel suo divenire all'insegna del provvisorio si apre a questa intuizione?

— Come superare le difficoltà che abitualmente ritmano ed ostacolano l'evoluzione di ogni uomo nella propria vita?

— Come porsi di fronte ad un avvenire che è sempre segnato dall'incertezza e attraversato da crisi ricorrenti di ogni genere?

1.1. A questo scopo occorre concretamente porsi *alcune mete* di grande importanza per l'avvenire vocazionale di ciascuno:

1.1.1. Scoprire all'interno di sé le linee di tendenza più positive della propria personalità: i « doni » naturali di ciascuno sono i costitutivi psicofisici e spirituali di cui è sostanziata nella sua essenza più profonda la vocazione.

Non si deve, perciò, basarsi unicamente sugli impulsi o lasciarsi guidare solo dalle aspirazioni (che possono talora rivelarsi velleitarie), ma ricercare autentiche motivazioni vocazionali per la propria vita. Bisogna per questo partire da una conoscenza oggettiva di sé e da una valutazione equilibrata dei « segni » che indicano con maggiore chiarezza il disegno di Dio su ciascuno.

1.1.2. E' opportuno in secondo luogo *assumere informazioni e chiedere consiglio* a persone competenti e di fiducia: occorre infatti possedere grande capacità di « discernimento » per non commettere errori nelle decisioni che riguardano la direzione fondamentale dell'esistenza.

1.1.3. L'analisi della propria esperienza presente e passata, compresi gli errori e gli insuccessi, fatta alla luce di criteri oggettivi di valutazione, consente inoltre di *rettificare l'indirizzo intrapreso*, traendo motivazioni ed energie per sforzi ulteriori di ripresa e di progresso.

1.1.4. Bisogna infine *essere in ascolto*, oltre che del proprio io, anche *delle invocazioni e delle provocazioni che vengono dalla realtà*: essa ci interpella specialmente attraverso le situazioni di sofferenza e di bisogno. Gli appelli lanciati da chi è oppresso, emarginato, sofferente, disperato, rappresentano sovente una sorgente da cui scaturiscono vocazioni che hanno il carattere dell'autenticità.

In questa prospettiva, anche da una attenta lettura dei « segni dei tempi » provengono stimoli di vocazione per chi sa « uscire dal cerchio delle proprie certezze » e rispondere al richiamo della storia e di tutte quelle realtà che mediano la volontà di Dio.

1.2. Sulla strada della propria vocazione non basta regolarsi sulle indicazioni che provengono dal proprio progetto di vita. E' necessario anche scoprire il disegno di Dio su di noi. Ecco varie situazioni:

— Certe volte progetto personale e disegno di Dio sembrano coincidere: in questo caso basta solo avere rettitudine di intenzione, ispirando la propria vita su quella che appare abbastanza linearmente come volontà di Dio.

— In altri casi sorge un vero e proprio conflitto tra le aspirazioni e gli impulsi personali e ciò che viene con chiarezza percepito come disegno di Dio su di noi.

— In altri casi Dio stesso si permette di « attraversare » in maniera brusca e inattesa il corso della nostra esistenza, imprimendovi una direzione del tutto diversa. Ciò accade in caso di malattie, disgrazie, calamità naturali, crisi sociali, situazioni di bisogno, e in tutti i casi in cui Dio richiede — attraverso una « conversione » — un cambio di vita.

In tutte queste situazioni ciò che comunque conta è sforzarsi di vivere la propria vita alla luce del piano di Dio così manifestato.

Questo tentativo di armonizzare due progetti, di raccordare due volontà, deve costituire — in una prospettiva di fede — lo sforzo di tutta l'esistenza. Ciò è possibile se ciascuno scopre dentro di sé delle motivazioni di valore cui ispirare il proprio orientamento.

Per questo occorre anche:

— Chiedere a Dio nella preghiera che faccia conoscere la sua volontà.

— Cercare attivamente, attraverso la riflessione, qual è la propria vocazione.

— In caso d'incertezza abituarsi a gestire il « provvisorio », senza cedere allo scoraggiamento o al disimpegno.

— Ricordare che non è solo lo stato di necessità che spinge a cercare un senso alla vita, ma anche la situazione contraria, lo stato cioè di benessere: « la liberazione dal bisogno », se in alcuni casi conduce all'apatia, al senso di vuoto esistenziale e innesca pericolosi meccanismi di compensazione o di aggressività (droga, alcool, sesso, violenza immo-

tivata), in altri casi sospinge verso impegni di lotta all'ingiustizia e all'oppressione o verso traguardi di natura squisitamente spirituale (come la nuova « domanda religiosa » dei giovani, la ripresa del radicalismo evangelico, ecc.).

2. Metodologia per la proposta della vocazione sacerdotale e/o religiosa

Il divenire del progetto vocazionale dipende in gran parte dal contesto sociale e dall'azione educativa che le varie istituzioni pongono in atto in rapporto alle diverse età di sviluppo. E' il Signore che chiama, ma Egli normalmente si serve di altre creature per il discernimento, la proposta e la maturazione.

E' necessario pertanto poter disporre di una corretta metodologia per la « proposta » vocazionale.

Anzitutto è necessario impostare la promozione vocazionale su *una concezione più appropriata della vocazione*, intendendola cioè come un progetto in vista di un compito da assolvere più che un oggetto che si possiede o un privilegio da usare per sé.

Occorre anche *riprendere il coraggio di fare la proposta vocazionale in senso esplicito*, quando se ne ravvisino i segni nei chiamati (superando la « vergogna » o il falso pudore che possono provenire dalle difficoltà dei tempi che viviamo o dalla percezione della carente testimonianza che sperimentiamo). Sarebbe un errore attendere tempi nuovi per la proposta vocazionale, perché nel frattempo troppi germi vocazionali andrebbero perduti.

Neppure è accettabile l'atteggiamento di coloro che, magari attraverso la preghiera, si attendono tutta la soluzione dal « Padrone della vigna », cui in definitiva spetterebbe inviare gli operai.

La lettura della crisi vocazionale fatta in termini di fede ci conduce a pensare che essa stessa sia un segno dei tempi, in certo qual modo permessa dallo Spirito per stimolare, proprio attraverso la contrazione numerica, un salto di qualità e un principio di innovazione.

2.1. Una proposta « oggettiva »

La proposta vocazionale più « corretta » è quella dunque che mira ad una *riqualificazione della vita religiosa attuale*, con la riscoperta della identità dei « consacrati », la promozione umana integrale, la risposta ai bisogni nuovi e la ricerca e sperimentazione di nuove forme e modalità di vita.

Solo se si attua tale proposta vocazionale « oggettiva », insita cioè nei fatti e nella vita dei singoli religiosi e di ogni Istituto, sarà consentita e non risulterà controproducente effettuare anche la proposta « soggettiva » nei riguardi del chiamato.

La proposta vocazionale può essere « implicita », fatta cioè a tutti nella catechesi ordinaria o anche in corsi speciali di sensibilizzazione, risvegliando la coscienza degli impegni battesimali, la dimensione missionaria, lo spirito di servizio insito nei vari « ministeri ». Ma può essere anche « esplicita », rivolta cioè direttamente e personalmente al singolo, per porlo in stato di ricerca vocazionale qualora non ci avesse mai pensato o per incoraggiarlo e sostenerlo se già avesse in certo qual modo avvertito qualche impulso interiore.

Sulla base di quanto più sopra affermato, in riferimento cioè al concetto di vocazione come progetto di vita, presente nei costitutivi essenziali della personalità in modo germinale fin dai primi anni di vita, non solo appare lecito ma talora anche doveroso effettuare la proposta vocazionale esplicita quando se ne ravvisino i segni, e pertanto a qualunque età. Benché tutti riconoscano che il chiamato non è idoneo a « decidere » se non molto dopo l'adolescenza, sarebbe un errore attendere quell'età per invitare o consigliare.

Una cosa infatti è la decisione definitiva che richiede il raggiungimento di un determinato livello di maturità psicologica e morale, e un'altra è l'opportunità di considerare una prospettiva nel tempo utile di maturazione in cui sorge.

Si ha l'impressione che nella Chiesa in genere e in molti religiosi in particolare giochi un fattore di « cattiva coscienza », relativo per lo più alla contestazione delle strutture formative del passato, fattore che agisce da « freno inibitore » nei riguardi di una proposta che apertamente e coraggiosamente potrebbe essere fatta in presenza di giovani sensibili e generosi.

2.2. Il modo di fare la proposta in rapporto all'età

In particolare durante la fanciullezza la proposta può essere per lo più effettuata in modo generale e implicito, attraverso l'offerta di modelli vocazionali, l'informazione e la sensibilizzazione.

Invece, la *preadolescenza* è una età privilegiata, anche se oggi sovente dimenticata, per lo sviluppo del progetto vocazionale. Questa (dai 10 ai 13 anni) è una delle età più importanti per scoprire e colti-

vare il « sogno » di una vita totalmente consacrata al Signore per il bene. Il recupero di questa età appare oggi importante, dopo che una certa prassi di promozione vocazionale l'aveva di recente trascurata per puntare quasi esclusivamente sulle *età successive*, quelle nelle quali — si dice — è lecito contare sulla decisione più cosciente e libera dei soggetti.

L'equivoco invece della « decisione » va chiarito anche nei confronti delle età seguenti, dove il più delle volte è importante sottolineare maggiormente il compito della ricerca e della fondazione dei valori che quello delle scelte definitive.

La conoscenza dell'attuale psicologia giovanile ci porta infatti ad evidenziare, anche a questa età, l'obiettivo della formazione integrale attraverso esperienze forti di vita più che a stimolare decisioni di tipo sentimentale o volontaristico.

3. Condizioni e criteri minimali per costituire « comunità vocazionali »

A seguito delle esperienze maturate in questi ultimi anni, alcune delle quali naufragate per mancanza di adeguati criteri di impostazione, ecco *alcune condizioni minimali* per costituire comunità vocazionali per i giovani già orientati e positivamente impegnati verso il sacerdozio e/o la vita religiosa:

— un numero di soggetti sufficiente a costituire la comunità (al di sotto di un certo numero c'è carenza di stimoli e depauperamento di scambi e di iniziative);

— la presenza di persone animatrici che coordinano il lavoro formativo della comunità, sostengono il cammino di orientamento e fanno maturare i singoli e l'intera comunità verso gli obiettivi proposti.

Meglio se l'animatore è affiancato da un'équipe, anche piccola, di educatori che costituiscono modello di riferimento e vitalizzano la ricerca vocazionale dei soggetti inseriti;

— un minimo di struttura comunitaria, con orari, impegni condivisi, programmazione, revisione, ecc., per rendere effettivo e credibile il clima interiore di « comunità »;

— una osmosi con l'ambiente, attraverso contatti sistematici e abituali con la Chiesa locale e le altre comunità religiose;

— un impegno apostolico effettivo, anche ridotto, per collegare la vocazione dei singoli ai compiti della missione; tale coinvolgimento

aiuta ad evitare le fughe intimistiche, le tentazioni di rifugio e di iperprotezione;

— un collegamento e una verifica periodica con le strutture ecclesiali e di istituto religioso per assicurare l'autenticità, l'efficacia e la validità del cammino vocazionale intrapreso.

4. *Indicazioni di pedagogia vocazionale per giovani orientati al sacerdozio e/o alla vita religiosa*

Allo scopo pertanto di preordinare per le singole situazioni una adeguata « pedagogia vocazionale » può essere utile indicare *alcuni criteri* cui attenersi nella progettazione, nell'attuazione e nella valutazione di nuovi o rinnovati modelli formativi.

In questo ci riferiamo, evidentemente, alle strutture preordinate per la promozione e cura delle vocazioni nel caso che sia intervenuta una proposta vocazionale esplicita, a partire cioè dalla preadolescenza fino all'adolescenza, alla giovinezza e anche all'età matura.

Nell'attività formativa delle vocazioni occorre pertanto garantire:

— un *accertamento previo dell'idoneità vocazionale di base*, escludendo in partenza i soggetti « controindicati » a norma dei documenti pontifici (disposizioni che non sono state cancellate, che si rivelano anzi sempre più valide a seguito anche dei recenti progressi delle scienze umane): in nessun caso lo stato di necessità in cui versiamo può far disattendere le norme stabilite dalla Chiesa al riguardo;

— la *promozione integrale della personalità* in tutte le dimensioni dello sviluppo, con particolare attenzione alla crescita delle virtù umane, all'integrazione affettiva e sociale (importante al riguardo il coinvolgimento della famiglia, la vita di gruppo, l'amicizia, ecc.);

— una *seria formazione intellettuale e culturale* di base, mettendo le premesse per acquisire un metodo di studio sistematico e l'attitudine alla formazione permanente;

— *l'inserimento in un contesto comunitario* che sviluppi l'attitudine a rapporti interpersonali fluidi, non difensivi, e soprattutto la capacità di partecipazione e collaborazione;

— *l'aiuto personalizzato da parte di una guida spirituale* che abiliti al discernimento e sorregga un impegno costante (non è possibile infatti maturare la vocazione come progetto di vita senza l'apporto di un consigliere spirituale prudente, nello stesso tempo esigente e

distaccato, che « personalizzi » il cammino interiore del chiamato, salvaguardandolo dai rischi di una formazione sovente troppo socializzata);

— *l'apertura al servizio apostolico*, avendo di mira — più che l'operatività — un tirocinio guidato, con la valutazione critica delle esperienze (preservando dalle mode, dal sentimentalismo, dalla dispersione, ecc.);

— un *clima austero di vita*, con l'uso essenziale dei beni offerti dalla civiltà dei consumi, coinvolgendo per quanto è possibile i soggetti in formazione in esperienze di lavoro, di piccoli servizi, ecc.

Questi criteri e condizioni di validità ed efficacia formativa dovrebbero essere chiaramente esposti agli interessati al momento della proposta vocazionale, in modo tale che siano da essi apertamente condivisi, percepiti cioè come inscindibili dal progetto di vita, necessari pertanto alla maturazione della personalità e allo sviluppo vocazionale.

Ai nostri giorni sembra infatti che le nuove generazioni debbano essere riportate all'austerità e alla serietà della vita. Più che renderla facile, è opportuno invece presentarla in tutta la sua dura e gioiosa realtà, per un totale coinvolgimento di sé alla luce della carità e del radicalismo evangelico.

5. *Apporto dei COSPES per l'orientamento vocazionale*

Il servizio di orientamento richiede anche strutture e personale specializzato per lo sviluppo vocazionale e la consulenza educativa.

In questo ambito i Salesiani d'Italia si sono resi presenti attraverso la *creazione di numerosi Centri di Orientamento*, che hanno ottenuto anche un riconoscimento civile. Ad opera infatti del Centro Nazionale Opere Salesiane (CNOS) è stata promossa l'Associazione COSPES (Centri di Orientamento Scolastico Professionale e Sociale) che raccoglie tutti i Centri di Orientamento dei Salesiani e delle FMA.

L'Associazione COSPES è dotata di uno Statuto associativo e di una Proposta Formativa (di cui riportiamo più oltre la proposta culturale e le linee operative).

I Centri di Orientamento COSPES si propongono anzitutto di promuovere la presa di coscienza dei giovani *per abilitarli alla costruzione del proprio progetto di vita*. Ciò comporta un'azione preventiva di liberazione da condizionamenti e un'offerta di occasioni e indicazioni positive di sviluppo per favorire l'azione educativa di orientamento.

Destinatari del servizio sono i giovani, particolarmente quelli che si trovano in situazione di bisogno, e le stesse istituzioni e comunità educative.

In particolare, i COSPES, nel loro molteplice arco di interessi operativi, si propongono *gli obiettivi dell'orientamento vocazionale*, inteso come scoperta e sviluppo del progetto di vita *in tutte le vocazioni* in cui concretamente si attua e si rendono disponibili per sostenere, sotto questo profilo, le attività educative e le strutture formative a ciò destinate.

Da una visione iniziale ispirata in senso prevalentemente psicodiagnostico i COSPES sono pervenuti più recentemente *ad una concezione e ad una prassi di orientamento « educativo »* che, per molti aspetti, si inquadra nei servizi della pastorale giovanile globalmente intesa.

Allegato

Dalla « Proposta formativa COSPES »

Nello sviluppo delle scienze dell'educazione il concetto di Orientamento ha avuto una evoluzione e si è venuto via via precisando: da una concezione prevalentemente psico-tecnica e attitudinale in funzione diagnostica, è passato progressivamente ad una concezione caratterologico-affettiva, socio-culturale e dinamica, assistenziale ed infine personalistico-educativa.

In linea con quest'ultima, i COSPES intendono l'Orientamento come aiuto continuo e non momentaneo alla persona in crescita affinché essa realizzi integralmente se stessa e si inserisca in modo critico e creativo nella società in trasformazione.

I COSPES, in tale impegno promozionale:

— si muovono nell'ambito di una antropologia aperta alla visione cristiana della vita;

— si ispirano — quanto al metodo educativo — al « Sistema Preventivo » di don Bosco;

— attuano un servizio specialistico pluriprofessionale, ad opera di esperti in scienze dell'educazione per favorire l'autorientamento e sostenere il compito delle strutture formative.

In particolare, tale servizio di Orientamento, che vede nella dinamica delle decisioni il momento più qualificante del suo intervento, intende facilitare l'autoprogettazione come realizzazione di sé, come compito aperto alla realtà comunitaria e sociale e come appello ed attuazione dei valori che danno senso alla vita.

Il servizio di Orientamento attuato dai COSPES si rivolge alla persona lungo tutto il suo processo di crescita, privilegiando tuttavia i momenti salienti dell'età evolutiva, in special modo nelle aree formative, professionali e sociali.

BIBLIOGRAFIA

- CABRA P.G., *Essere religiosi*, Brescia, Queriniana, 1978.
- DE LORIMIER J., *Progetto di vita nell'adolescente*, Torino-Leumann, LDC, 1969.
- DE PIERI S., *Progetto di sé e partecipazione*, Roma, Ed. Paoline, 1976.
- DE PIERI S., *Orientamento professionale e vocazione*, (Quaderni ReP), Brescia, Queriniana, 1979.
- DE PIERI S., *Vocazioni e vocazione*, in: « Note di Pastorale Giovanile », (1980) n. 5, pp. 5-14.
- DE PIERI S., *Cammino dei giovani in orientamento e la comunità*, in: « Consacrazione e servizio » (1980) n. 4, pp. 59-71.
- GIORDANI B., *Risposta dell'uomo alla chiamata di Dio*, Roma, Editrice Rogate, 1979.
- GRIEGER P., *Comunità di persone*, Milano, Editrice Ancora, 1978.
- GRIEGER P., *I giovani d'oggi e il progetto di vita*, Milano, Editrice Ancora, 1979.
- RUEDA B., *Progetto comunitario*, Milano, Editrice Ancora, 1978.
- RULLA L.M., *Psicologia del profondo e vocazione*, vol. I: « Le persone » (1975), vol. II: « Le istituzioni » (1976), Torino, Marietti.
- SCARPELLINI C. (a cura di), *L'orientamento: aspetti teorici e metodi operativi*, Brescia, La Scuola, 1976.
- SORGE B., *Il futuro della vita religiosa*, Roma, Editrice Rogate, 1979.
- SOVERNIGO G., *Progetto di vita e scelta cristiana*, Torino-Leumann, LDC, 1975.
- SOVERNIGO G., *Psicologia e orientamento vocazionale*, Padova, Ist. S. Giustina, 1975.

INDICE GENERALE

Sommario	5
Spiegazione delle sigle	6
Note informative	7
JUAN VECCHI, PRESENTAZIONE	9

IL RAPPORTO EDUCATIVO NELLO STILE DI DON BOSCO

HERBERT FRANTA, RELAZIONI INTERPERSONALI E AMOREVOLEZZA NELLA COMUNITA' EDUCATIVA SALESIANA	19
1. <i>Interazione educativa e amorevolezza: introduzione e programma di studio</i>	19
2. <i>La facilitazione del clima di amorevolezza secondo lo stile educativo salesiano</i>	23
2.1. Relazioni interpersonali nella comunità degli educatori	23
2.2. Interazione educativa nella categoria: educatori-giovani (E-G)	24
2.2.1. Il ruolo dell'educatore	24
2.2.1.1. Carità pastorale come categoria « emozionale » (« E »)	25
2.2.1.2. Responsabilità come categoria di « controllo » (« C »)	28
2.2.1.3. Presenza attiva e « assistenza » (« A »)	30
2.2.2. Contenuti e obiettivi educativi	33
2.2.3. Aspetti organizzativi nell'interazione educativa	34
2.3. Il gruppo dei giovani: categoria (G-G)	37
3. <i>Conclusioni</i>	38
Bibliografia	39
<i>Comunicazione</i> di R. Biesmans	41

RICCARDO TONELLI, IMPOSTAZIONE DELLA COMUNITA' EDUCATIVA IN UN CONTESTO PLURALISTA . . .	43
1. <i>Rilevamento della situazione</i>	43
1.1. Un cambio profondo di prospettive educative e pastorali	43
1.2. Verso la « comunità educativa »	46
1.3. I punti problematici	47
1.3.1. La comunità educativa tra componente comunitaria e componente societaria	48
1.3.2. Comunità educativa e funzione educativa	50
1.3.3. Comunità educativa e relazione educativa	50
1.3.4. Comunità educativa e corresponsabilità educativa	51
1.3.5. Comunità educativa in un tempo di crisi	52
2. <i>Don Bosco e la tradizione salesiana</i>	53
2.1. Importanza dell'ambiente come soggetto dell'educazione	54
2.2. Un ambiente familiare	55
2.3. Gli educatori come amici	56
2.4. Un ambiente educativo « aperto »	57
2.5. La sintesi del CG21	58
3. <i>Approfondimenti: perché la comunità educativa, oggi</i>	58
3.1. La funzione della comunità educativa	59
3.1.1. Sul piano educativo	59
3.1.1.1. La comunità educativa per attivare processi formativi	59
3.1.1.2. Lo sviluppo dei processi formativi ha bisogno del sostegno di un ambiente	61
3.1.1.3. La comunità educativa per produrre nuovi simboli	62
3.1.2. Sul piano dell'educazione alla fede	64
3.1.2.1. Comunità educativa e « significatività » dell'evento salvifico	65
3.1.2.2. Comunità educativa e sostegno alla vita di fede	66
3.1.2.3. Comunità educativa e « mezzi soprannaturali » (celebrazioni della salvezza)	66
3.1.3. L'unità della funzione educativa e evangelizzatrice nella comunità educativa	68
3.2. L'identità e maturità della comunità educativa	68
3.2.1. Rapporto comunità educativa - persona	69
3.2.2. Rapporto comunità educativa - società	71
4. <i>Orientamenti operativi</i>	72
4.1. Alla ricerca di un'immagine condivisa di comunità educativa	73
4.1.1. Un modo di risolvere i problemi: riflettere sulla prassi	73
4.1.2. Unità e diversificazione nella comunità	74
4.2. Un nucleo condiviso di valori: il progetto educativo-pastorale salesiano	75
4.3. La logica dell'animazione	78
4.4. Alcuni problemi operativi	79
4.4.1. I soggetti della comunità educativa	79

4.4.2. Livelli di partecipazione	80
4.4.3. La formazione permanente della comunità educativa	81
4.4.4. Strutture di corresponsabilità e di partecipazione	83
4.4.5. Corresponsabilità e decisioni	83
4.5. La comunità educativa, soggetto della programmazione educativa e pastorale	85
Bibliografia	87

LA DIMENSIONE UMANISTICA DELLA PEDAGOGIA SALESIANA

CARLO NANNI, EDUCAZIONE ALLA LIBERTÀ RESPONSABILE	91
1. <i>Introduzione</i>	91
1.1. Le molteplici facce del problema in educazione	91
1.2. Le stagioni dell'educazione alla libertà	92
2. <i>L'esperienza attuale della libertà</i>	94
2.1. La « fuga dalla libertà »	94
2.2. Il prezzo educativo del « contrabbando » della libertà	95
2.3. Le « nuove frontiere » della libertà	96
2.3.1. Dall'autonomia alla dedizione e all'impegno	96
2.3.2. Dalla spontaneità alla responsabilità	97
2.3.3. La lunga marcia della libertà	98
2.3.4. Dalla soggettività alla comunità	98
2.3.5. Dalla immanenza alla trascendenza	99
2.4. L'assenza di quadri di riferimento	100
3. <i>L'ispirazione storica di Don Bosco e della tradizione salesiana</i>	100
3.1. La « libertà grande » nei divertimenti	100
3.2. Libertà e obbedienza	102
3.3. Libertà e responsabilità	103
3.4. Libertà o sottomissione?	104
3.5. Il senso del richiamo all'obbedienza e alla responsabilità personale	104
3.6. Libertà « schierata » e « pedagogia del fine »	107
3.7. Il quadro di riferimento ultimo della libertà	108
3.8. Grandezza e debolezza di una tradizione	109
4. <i>Indicazioni per la programmazione dell'azione educativa</i>	110
4.1. La diversa cultura della libertà	110
4.2. Libertà e programmazione	111
4.3. Criteri previi	113
4.4. La libertà responsabile e le sue « vie »	113
4.5. Gli obiettivi intermedi	115
4.6. Contenuti, esperienze, figure e luoghi dell'educazione alla libertà	116
4.6.1. La chiarezza del quadro di valori, che guida e misura l'intervento educativo e costruisce strutture adeguate di libertà	116

4.6.2. La figura dell'educatore e la presenza educativa, susci- tatrici di libertà	117
4.6.3. L'associazionismo giovanile come luogo di libertà	118
5. <i>Conclusione</i>	119
Bibliografia	121
<i>Comunicazione</i> di F. Desramaut	122
<i>Comunicazione</i> di F. Riu	123
GUIDO GATTI, EDUCAZIONE DELLA SESSUALITA' E DELL'AMORE	125
1. <i>Per una rilettura di Don Bosco</i>	125
1.1. La situazione attuale	125
1.2. Un tentativo di ricostruzione storica	126
1.2.1. Alla ricerca di indicazioni sempre attuali	126
1.2.2. Una pedagogia della lotta	127
1.2.3. Il protagonismo dell'educando	128
1.3. I pregiudizi del suo tempo	129
1.3.1. Una religiosità dai contenuti moralistici	129
1.3.2. Una concezione della castità dai contenuti quasi esclusi- vamente negativi	129
1.3.3. La mancanza di una prospettiva psicologica	130
1.4. La realizzazione pratica	131
1.4.1. Un ambiente sereno ed educativo	131
1.4.2. La personalità di Don Bosco	131
1.4.3. Lo spirito di famiglia	132
1.4.4. Una strategia di aggiramento	132
1.5. Attualizzazione della memoria salesiana	133
2. <i>Significato e obiettivi dell'educazione sessuale</i>	134
2.1. Utilizzare l'apporto delle scienze dell'uomo	134
2.2. Dalla pregenitalità alla genitalità	135
2.3. L'amore come significato morale della sessualità	136
2.4. Con Don Bosco contro ogni mitologia dello spontaneismo	138
3. <i>Strategia di una autentica educazione sessuale</i>	139
3.1. Il protagonismo dell'educando	139
3.2. Una educazione individualizzata	140
3.3. Una strategia globale	142
3.3.1. Crescita di consapevolezza	142
3.3.2. Crescita della libertà	143
3.3.3. Educazione dell'affettività e dell'apertura sociale	144
3.3.4. Altre forme di condizionamenti positivi della libertà	145
4. <i>I soggetti attivi dell'educazione sessuale</i>	147
4.1. L'ambiente educativo	147
4.2. La comunità educativa salesiana	147

4.3. La persona dell'educatore e i suoi problemi	148
4.4. L'azione della grazia	149
Bibliografia	151

REINHOLD WEINSCHENK, EDUCAZIONE SOCIO-POLITICA: UNA PROSPETTIVA ESSENZIALE DELLA PE- DAGOGIA DI DON BOSCO	152
1. <i>Educazione socio-politica dal punto di vista della pedagogia</i>	152
1.1. Un chiarimento provvisorio dei concetti	152
1.2. Educazione sociale e formazione politica come contenuti della educazione socio-politica	153
1.3. Motivazione o legittimazione di un'educazione socio-politica	159
2. <i>Educazione sociale e politica in Don Bosco</i>	159
2.1. Don Bosco e la « questione sociale »	161
2.2. Don Bosco e la formazione politica	166
3. <i>Elementi e prospettive di una educazione socio-politica</i>	170
Bibliografia	173
<i>Comunicazione</i> di J. Gevaert	174
<i>Comunicazione</i> di R. Tonelli	176
<i>Intervento</i> di R. Weinschenk	181

LE DIMENSIONI DELLA INIZIAZIONE ALLA FEDE E ALLA VITA CRISTIANA

JOSEPH GEVAERT, EVANGELIZZAZIONE E CATECHESI. Alcune in- dicazioni per la loro programmazione all'interno di un progetto educativo	185
1. <i>Quattro punti qualificanti per l'impostazione di una strategia di evangelizzazione esplicita nel quadro di un progetto educativo sale- siano</i>	188
1.1. La situazione reale dei giovani nei confronti della fede cristiana	188
1.2. Possibilità e limiti delle strutture	193
1.3. Il pensiero della Chiesa nell'ambito dell'evangelizzazione e del- la catechesi	196
1.4. L'elemento non programmabile in ogni opera di evangelizzazione	198
2. <i>Aspetti e fasi della evangelizzazione diretta nel quadro del progetto educativo salesiano</i>	198
2.1. Preparazione del Vangelo	199
2.2. Evangelizzazione in senso stretto o predicazione missionaria	200
2.3. Catechesi in senso stretto	202
2.4. Insegnamento della religione	204

3. <i>Fedeltà a san Giovanni Bosco e alla tradizione salesiana</i>	207
Bibliografia	210
<i>Comunicazione</i> di A. Brecheisen	211
<i>Comunicazione</i> di F. Floris	213
<i>Comunicazione</i> di F. Riu	214

JOSÉ ALDABAL, LITURGIA, PREGHIERA PERSONALE, DEVOZIONE MARIANA 217

Introduzione	217
1. <i>La celebrazione dell'Eucaristia</i>	219
1.1. La situazione	219
1.2. L'insegnamento di Don Bosco sull'Eucaristia	221
1.3. Nuova valorizzazione dell'Eucaristia per i giovani di oggi	223
1.4. Piste d'azione per i Salesiani di oggi	226
2. <i>La preghiera come valore dell'educazione cristiana</i>	229
2.1. La situazione attuale	229
2.2. L'eredità di Don Bosco	231
2.3. Riflessione sul valore della preghiera, oggi	232
2.4. Piste operative per i Salesiani	234
3. <i>La devozione alla Vergine Maria</i>	238
3.1. La situazione attuale	238
3.2. Il valore della devozione mariana in Don Bosco	239
3.3. L'orientamento attuale della devozione a Maria	241
3.4. Piste operative	243
Conclusione	246
Bibliografia	248
<i>Comunicazione</i> di J. Schepens	250

EMILIO ALBERICH, L'ESPERIENZA E IL SENSO DELLA CHIESA NELL'EDUCAZIONE SALESIANA 258

1. <i>La situazione attuale</i>	258
1.1. Situazione generalizzata di disaffezione e disinteresse nei confronti della Chiesa	258
1.2. Riflesso nell'opera salesiana delle tensioni e conflitti ecclesiali	259
1.3. Situazione — più o meno frequente — di insensibilità e di isolamento riguardo alla realtà ecclesiale globale	259
1.4. Coinvolgimento in movimenti, gruppi e comunità non esenti da aspetti problematici	259

2.	<i>Uno sguardo all'eredità di Don Bosco</i>	260
2.1.	Una concezione della Chiesa	260
2.1.1.	La Chiesa cattolica, « unica arca di salvezza »	261
2.1.2.	La Chiesa è il centro del mondo e della storia	261
2.1.3.	La Chiesa è la grande famiglia dei cattolici radunati sotto la guida del Papa	262
2.2.	Un'attività instancabile di servizio alla Chiesa	263
2.2.1.	Attaccamento e fedeltà alla Chiesa, uniti al coraggio e creatività per adattarsi alle nuove circostanze	263
2.2.2.	Operosità e iniziativa per venire incontro alle urgenze della Chiesa	264
2.2.3.	Obbedienza filiale, unita ad abilità e realismo	265
2.3.	Una prassi educativa per inculcare il senso della Chiesa attra- verso una forte esperienza di Chiesa	266
3.	<i>L'eredità di Don Bosco nel progetto educativo salesiano oggi</i>	267
3.1.	Necessità di una rilettura attualizzante	267
3.1.1.	Distanza storica	267
3.1.2.	Distanza culturale	267
3.1.3.	Distanza teologico-pastorale	268
3.2.	Il nuovo orizzonte ecclesiologicalo	270
3.2.1.	Alcune istanze ecclesiologicalhe odierne	271
3.2.2.	Alcuni lineamenti della Chiesa del futuro	271
3.3.	Esperienza e senso della Chiesa nel progetto educativo salesiano	273
3.3.1.	Istanze fondamentali	273
3.3.2.	Alcuni obiettivi educativi	274
3.3.3.	Indicazioni metodologiche	276
4.	<i>A modo di conclusione</i>	277
	Bibliografia	278
	<i>Comunicazione</i> di R. Tonelli	279
	PIETRO GIANOLA, L'ORIENTAMENTO VOCAZIONALE	281
	Premessa: Il tema e i suoi termini attuali	281
1.	<i>La situazione attuale</i>	285
1.1.	Oggi per i giovani è difficile orientarsi e costruirsi un valido progetto di vita, capire e maturare una autentica vocazione. Perché?	285
1.2.	Eppure oggi la spinta all'orientamento vocazionale emerge an- cora vasta a livelli di vera possibilità e di larga disponibilità	290
1.3.	Nella scuola e negli istituti di educazione aumenta la coscienza di un dovere-diritto dell'educazione orientante e dell'orienta- mento vocazionale	292
2.	<i>L'ispirazione salesiana da Don Bosco a noi</i>	293
2.1.	La prassi e il pensiero di Don Bosco	293
2.1.1.	La personalità vocazionale di Don Bosco, personalità esemplare	293

2.1.2. Un metodo educativo fondato sulla proposta di un progetto ben definito	294
2.1.3. Le aree di orientamento educativo-vocazionale di Don Bosco: aperte e totali in prospettiva personale, sociale, ecclesiale	295
2.1.4. Il carisma dell'orientamento educativo verso le vocazioni consacrate e l'aiuto per la scelta	296
2.1.5. Principi e criteri dell'orientamento vocazionale di Don Bosco	297
2.2. L'orientamento vocazionale nella tradizione salesiana	299
2.3. Alcuni interrogativi sull'attuale prassi e sul progetto salesiano	302
3. <i>Approfondimenti teorico-scientifici del tema</i>	303
3.1. Dall'area della teologia della vocazione e delle vocazioni	303
3.2. Dall'area della psicologia della vocazione	306
3.3. Dall'area della sociologia delle vocazioni	308
3.4. Dall'area pedagogico-formativa vocazionale	311
4. <i>Orientamenti operativi per una migliore azione vocazionale salesiana</i>	318
Bibliografia	325
<i>Comunicazione di S. De Pieri</i>	327
Premessa	327
1. <i>Alcune mete per l'orientamento di ogni vocazione</i>	327
2. <i>Metodologia per la proposta della vocazione sacerdotale e/o religiosa</i>	330
2.1. Una proposta « oggettiva »	330
2.2. Il modo di fare la proposta in rapporto all'età	331
3. <i>Condizioni e criteri minimali per costituire « comunità vocazionali »</i>	332
4. <i>Indicazioni di pedagogia vocazionale per giovani orientati al sacerdozio e/o alla vita religiosa</i>	333
5. <i>Apporto dei COSPES per l'orientamento vocazionale</i>	334
Allegato: Dalla « Proposta formativa COSPES »	335
Bibliografia	336

ISBN 88-213-0037-4

L. 10.500
IVA compresa