

PIERA RUFFINATTO

LA RELAZIONE EDUCATIVA

Orientamenti ed esperienze
nell'Istituto
delle Figlie di Maria Ausiliatrice



IL PRISMA

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

28.

Piera RUFFINATTO

LA RELAZIONE EDUCATIVA

Orientamenti ed esperienze
nell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice

PIERA RUFFINATTO

LA RELAZIONE EDUCATIVA

*Orientamenti ed esperienze
nell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice*

LAS - ROMA

*A tutte le educatrici e agli educatori
che nella relazione educativa
aprono le nuove generazioni
ad una cultura di pace*

© 2003 by LAS - Libreria Ateneo Salesiano
Piazza dell'Ateneo Salesiano, 1 - 00139 ROMA
Tel. 06 87290626 - Fax 06 87290629 - e-mail: las@ups.urbe.it - <http://las.ups.urbe.it>
ISBN 88-213-0540-6

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

PREFAZIONE

Negli ultimi anni del Novecento abbiamo assistito ad un notevole risveglio dell'interesse per la ricerca storico-educativa e abbiamo potuto constatare una crescente attenzione per le sue potenzialità formative.

Alla storia della pedagogia è stata, infatti, riconosciuta una funzione coscientizzante, che consente a chi la coltiva e la conosce non soltanto di prendere coscienza del significato dell'educazione e delle condizioni che rendono possibile la concretizzazione del diritto alla formazione da parte di ciascuno, ma anche di affinare la propria sensibilità e la propria disponibilità umana ed educativa e di arricchire la propria capacità di confronto.

In questa funzione pertanto convergono altre funzioni proprie del sapere storico-pedagogico e in particolare quella che permette di "relativizzare" conoscenze e convinzioni, di liberarsi da stereotipi, "luoghi comuni" e "dogmatismi", di prendere le distanze da "posizioni" rigidamente ideologiche, di coltivare il senso del dubbio, il gusto della ricerca e dell'indagine "in profondità".

Pertanto, in un certo senso, si può legittimamente affermare che gli studi storico-pedagogico-educativi potenziano la coscienza critica della pedagogia e dell'educazione, stimolando la loro "produttività" ed arricchendo il loro spessore scientifico.

Queste considerazioni valgono anche per questo volume di Piera Ruffinatto, il quale è il risultato di una ricerca storico-educativa che si fa apprezzare per il suo spessore teoretico e per la sua capacità di proposta pedagogica.

Lo studio, sorretto dalla convinzione che lo stile relazionale, ispirato al sistema preventivo peculiare delle Congregazioni fondate da san Giovanni Bosco e da santa Maria Domenica Mazzarello, di fatto è l'elemento essenziale e connotativo della loro azione formativa, trova la sua motivazione nella volontà di riscoprire il significato della ricca tradizione pedagogica dell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice.

Nella sua ricerca Piera Ruffinatto, dopo aver riflettuto sul significato della “*relazione educativa*”, precisando che essa non coincide tout-court con l’educazione, di cui, “a livello metodologico, è una delle componenti essenziali”, poiché si configura come elemento di mediazione “della dimensione teleologica e contenutistica, che fonda il processo formativo, ne studia l’evoluzione storico-pedagogica nell’interpretazione e nell’attuazione delle Figlie di Maria Ausiliatrice”. Pertanto evidenzia le ispirazioni che sostengono la relazionalità, le motivazioni che la animano e le “espressioni” metodologiche che la caratterizzano sullo “sfondo di un contesto socio-culturale soggetto a notevoli e continui cambiamenti”.

Per percorrere questo itinerario, la cui articolazione è determinata dall’affinità “degli orientamenti e della documentazione circa la relazione educativa”, che costituisce il criterio seguito “per delimitare i periodi storici di cui si tratta nelle singole parti del volume”, è stata utilizzata una ricchissima documentazione (Costituzioni, Verbali e Atti dei Capitoli generali, Regolamenti per le case di educazione, Circolari dei Superiori e delle Superiore, Manuali, Progetti, Relazioni, Biografie, Epistolari e la letteratura specifica sull’argomento in oggetto), differenziata per tipologia e “valore”, e sono state ascoltate anche tante testimonianze relative alla prassi educativa. Grazie a queste scelte metodologiche (che hanno complessivamente privilegiato un metodo di indagine qualitativo) e all’interpretazione (orientata da alcune domande-guida) dei dati raccolti e soprattutto al confronto con le “pedagogie in evoluzione”, in particolare con quella personalista, e con la prassi educativa cattolica e salesiana, questo volume offre una testimonianza dell’importanza della cultura pedagogica agli effetti della ri-comprensione del passato dell’educazione e del contributo che essa può offrire alla progettualità educativa.

Particolarmente significativa, a questo proposito, è la terza parte del volume, in cui la lettura dei documenti e delle proposte educative e progettuali dell’Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice, viene effettuata tenendo presenti “i nuovi approcci interpretativi dovuti alla svolta antropologica e pedagogica della seconda metà del Novecento” e i suoi sviluppi ed approfondimenti “nell’orizzonte di nuovi paradigmi culturali”.

La rilettura del passato consente quindi all’autrice di saper leggere il presente e di collocare l’educazione nella prospettiva dell’incontro, del dialogo, della “reciprocità”, della comunionalità, nella quale i “principi”, i “motivi” e i criteri della metodologia educativa salesiana assumono nuovi e puntuali significati, capaci di orientare “allo scambio mutuo del-

le ricchezze presenti in ciascuno” e di permettere la crescita in umanità dei protagonisti della relazione educativa.

Ma il discorso va oltre la prospettiva in cui è invitata a collocarsi l'educazione delle Figlie di Maria Ausiliatrice. Infatti questo volume, che si distingue anche per la sua chiarezza e per la qualità dell'esposizione, propone a tutti gli educatori ed ai pedagogisti “una ri-comprensione dell'educazione a ripartire dalla relazione”, affermando che essa si qualifica come “elemento chiave” del processo formativo e “come mediazione efficace per la sua realizzazione”, aprendo pertanto nuovi e umanizzanti orizzonti alla riflessione pedagogica ed all'azione educativa.

Sira Serenella MACCHIETTI
Università degli Studi di Siena

SOMMARIO

<i>Sigle e abbreviazioni</i>	11
Introduzione	13

Parte I

LA RELAZIONE EDUCATIVA NELL'ESPERIENZA E NELLE FONTI SCRITTE DEI PRIMI DECENNI DELL'ISTITUTO (1872-1908)

Cap. I: La relazione educativa nell'esperienza di Giovanni Bosco	49
Cap. II: La relazione educativa nell'esperienza di Maria Domenica Mazzarello e nella prima comunità delle FMA	65
Cap. III: La relazione educativa emergente dalla prassi e da fonti documentarie e narrative	89

Parte II

LA RELAZIONE EDUCATIVA TRA NORMATIVA UFFICIALE ED ESPERIENZA QUOTIDIANA (1913-1958)

Cap. I: La relazione educativa tra sfide e prospettive emergenti	181
Cap. II: La lezione di un maestro di relazioni educative: don Filippo Rinaldi	243

Cap. III: La relazione educativa nelle scuole, negli oratori festivi e nei convitti: analogie e specificità	271
Cap. IV: L'emergere di nuovi modelli relazionali	329

Parte III

LA RELAZIONE EDUCATIVA
ALLA LUCE DI NUOVI PARADIGMI CULTURALI
(1964-2000)

Cap I: Problemi e prospettive della relazione educativa nella svolta socioculturale degli anni Sessanta	389
Cap. II: La relazione educativa tra “carità pastorale” e animazione ..	411
Cap. III: La relazione educativa alla luce di nuovi approcci interpretativi	477
Osservazioni conclusive	519
<i>Bibliografia</i>	545
<i>Indice dei nomi di persona</i>	593
<i>Indice generale</i>	600

SIGLE E ABBREVIAZIONI

- CDC *Codex Iuris Canonici recognitus promulgatur*, 25 gennaio 1983, in *Enchiridion Vaticanum VIII*, Bologna, Dehoniane, 1984, can. 1-1752.
- DBE BRAIDO Pietro (a cura di), *Don Bosco educatore. Scritti e testimonianze*, Roma, LAS 1997³.
- DBS VALENTINI Eugenio - RODINÒ Amedeo (a cura di), *Dizionario biografico dei Salesiani*, Torino, Ufficio Stampa Salesiano 1969.
- DSE PRELLEZO Manuel José - NANNI Carlo - MALIZIA Guglielmo (a cura di), *Dizionario di Scienze dell'Educazione*, Torino (Leumann), LDC, Roma, LAS, Torino, SEI 1997.
- E BOSCO Giovanni, *Epistolario. A cura di Eugenio Ceria*, Torino, SEI 1955-1959, 4 vol.
- BOSCO Giovanni, *Epistolario. Introduzione, testi critici e note a cura di Francesco Motto*, Roma, LAS 1991-1999, 3 vol.
- EV *Enchiridion Vaticanum. Documenti del Concilio Vaticano II e della Santa Sede*, Bologna, Dehoniane 1979-1999, 18 vol.
- L MAZZARELLO Maria Domenica, *La sapienza della vita. Lettere di Maria Domenica Mazzarello. A cura di María Esther Posada - Anna Costa - Piera Cavaglià*, Torino, SEI 1994³.
- MB LEMOYNE Giovanni Battista - AMADEI Angelo - CERIA Eugenio, *Memorie Biografiche di Don Bosco (del Beato, di San) Giovanni Bosco*, S. Benigno Canavese - Torino, Scuola Tip. Salesiana SEI 1898-1939, 19 vol.
- AGFMA Archivio Generale Figlie di Maria Ausiliatrice
- FMA Figlie di Maria Ausiliatrice
- FMI Figlie di Maria Immacolata
- LC Lettera Circolare
- datt. dattiloscritto
- ms. manoscritto

12 *Sigle e abbreviazioni*

ms. aut. manoscritto autografo
quad. ms. quaderno manoscritto
test. testimonianza
trascr. ms. trascrizione manoscritta

INTRODUZIONE

L'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice,¹ fondato nel 1872 per l'educazione delle giovani, possiede una ricca tradizione pedagogica scaturita dalle intuizioni e dalla prassi educativa del Fondatore, San Giovanni Bosco,² e della Confondatrice Santa Maria Domenica Mazzarello.³ Tale tradizione contiene in sé potenzialità sempre da scoprire, sviluppare, inculturare e tradurre con nuove categorie antropologiche e pedagogiche. In questo patrimonio, peraltro ricco di convergenze e di analogie con altri sistemi di educazione preventiva, vi è uno stile tipico di relazioni finalizzate alla crescita integrale dei giovani e delle giovani, che appare come una delle “virtualità pedagogiche” continuamente da approfondire perché gravida di sviluppi a livello teoretico ed esperienziale e, al tempo stesso, di sempre nuove conferme circa la sua attualità.

Anche gli studi più recenti evidenziano che lo stile educativo ispirato al “sistema preventivo”, peculiare delle due Congregazioni fondate da don Bosco, è uno degli elementi fondamentali che garantiscono ad esse

¹ D'ora in poi si abbrevierà FMA. Le FMA sono presenti nei cinque continenti per un totale di 15.466 consacrate distribuite in 89 nazioni (dati aggiornati al 31 dicembre 2002, in *Elenco generale dell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice* II, Roma, Istituto FMA 2003, 298-303).

² Cf STELLA Pietro, *Don Bosco nella storia della religiosità cattolica, Vita e opere* I, Roma, LAS 1979; ID., *Don Bosco nella storia della religiosità cattolica, Mentalità religiosa e spiritualità* II, Roma, LAS 1981; DESRAMAUT Francis, *Don Bosco en son temps (1815-1888)*, Torino, SEI 1996; BRAIDO Pietro, *Don Bosco prete dei giovani nel secolo delle libertà*, Roma, LAS 2003, 2 vol.

³ Cf MACCONO Ferdinando, *Suor Maria Mazzarello, prima Superiora Generale delle Figlie di Maria Ausiliatrice*, Torino, Istituto FMA 1960, 2 vol.; COSTA Anna, *Rassegna bibliografica su S.M.D. Mazzarello*, in POSADA María Esther (a cura di), *Attuale perché vera, contributi su S. Maria Domenica Mazzarello*, Roma, LAS 1987, 227-262.

una significativa e sempre attuale risonanza sociale.⁴ Tale modalità educativa le qualifica come Istituzioni in grado di dare un contributo specifico e originale alla formazione delle nuove generazioni e quindi al cambiamento sociale.⁵

1. Scopo e articolazione della ricerca

La ricerca intrapresa, partendo dalla constatazione della significatività dell'opera salesiana nella storia dell'educazione, è finalizzata a studiare l'evoluzione storico-pedagogica della relazione educativa nell'interpretazione e nell'attuazione delle FMA evidenziando *le ispirazioni* che la sostengono, *le motivazioni pedagogiche* che la animano e *le espressioni metodologiche* che la caratterizzano sullo sfondo di un contesto socio-culturale soggetto a notevoli e continui cambiamenti.

La ricerca è suddivisa in tre parti, ognuna delle quali è a sua volta ripartita in capitoli. L'affinità degli orientamenti e della documentazione circa la relazione educativa costituisce il criterio per delimitare i periodi storici di cui si tratta nelle singole parti. Ogni parte si rivela come puntuale ed opportuno proseguimento ed approfondimento degli elementi relazionali maturati nel confronto con le teorie pedagogiche in evoluzione e con la prassi educativa cattolica e salesiana.

Nella prima parte, prendendo le mosse dai Fondatori dell'Istituto, Giovanni Bosco e Maria Domenica Mazzarello, si evidenziano i tratti caratteristici della relazione che emergono dalla loro ricca esperienza educativa documentata parzialmente nelle fonti a disposizione. Poi, analizzando i primi testi normativi, quali il Manuale del 1908 e i Regolamenti delle Istituzioni educative, e la prassi dell'Istituto delle FMA nei primi decenni della sua attività, si rilevano gli elementi di continuità con l'esperienza delle origini e gli aspetti nuovi che ad essa conseguono.

Nella seconda parte si osservano gli sviluppi della relazione educativa nel periodo che va dal Capitolo generale VII (1913) al XIII (1958). L'indagine sui Verbali e le Deliberazioni di tali assemblee, e sulle circo-

⁴ Cf MOTTO Francesco (a cura di), *L'Opera Salesiana dal 1880 al 1922. Significatività e portata sociale. Atti del 3° Convegno Internazionale di Storia dell'Opera Salesiana, Roma, 31 ottobre-5 novembre 2000*, Roma, LAS 2001, 3 vol.

⁵ Cf la documentata ricerca storica di LOPARCO Grazia, *Educatrici ispirate al sistema educativo di don Bosco*, in ID., *Le Figlie di Maria Ausiliatrice nella società italiana (1900-1922). Percorsi e problemi di ricerca*, Roma, LAS 2002, 281-484.

lari delle Superiori e dei Superiori, permette di cogliere l'evoluzione delle relazioni educative nella prassi formativa delle FMA individuando le problematiche e gli sviluppi di tali relazioni in un periodo storico segnato da conflitti mondiali e dal confronto con le ideologie politiche del fascismo e con le teorie pedagogiche dell'attivismo.

Si indaga inoltre sulle modalità con le quali le FMA intrattengono la relazione educativa nelle istituzioni più fiorenti e diffuse del periodo: le scuole, gli oratori festivi, i convitti per operaie e studenti, con l'obiettivo di evidenziare le diverse strategie poste in atto dalle educatrici per sintonizzarsi con la realtà e rispondere ai nuovi bisogni formativi delle ragazze.

Pur utilizzando prevalentemente fonti documentarie, peraltro riflesso dell'esperienza spirituale ed apostolica delle FMA, ci si serve anche delle testimonianze reperite attraverso interviste a FMA e exallieve laiche le quali, riflettendo sulla loro esperienza, offrono uno spaccato concreto di alcuni aspetti delle istituzioni educative del tempo e soprattutto lasciano percepire il clima relazionale dal quale erano animate.

Nella terza parte della ricerca si accostano le fonti più significative che documentano la tematica allo studio, le sue motivazioni e concrete modalità di impostazione, tenendo presenti i nuovi approcci interpretativi dovuti alla svolta antropologica e pedagogica della seconda metà del Novecento e si mettono in luce gli sviluppi e gli approfondimenti nell'orizzonte di nuovi paradigmi culturali.

Data la complessità del tema è opportuno precisare il significato del termine "relazione educativa" che costituirà la linea portante della ricerca. Nel sistema educativo salesiano, come in qualunque altro percorso formativo, la relazione, intesa come rapporto tra persone, in un particolare contesto di vita, è una componente fondamentale e imprescindibile. I processi educativi si svolgono nella concretezza dei rapporti interumani i quali, a loro volta, per essere compresi, vanno collocati in un orizzonte storico e sociale caratterizzato da un suo specifico universo simbolico, culturale e antropologico, e vanno compresi come un "tutto" all'interno del quale tali elementi entrano in rapporto tra loro.⁶

⁶ Tale assunto deriva in particolare dall'odierna concezione sistemica dell'educazione la quale pone l'accento, più che sul rapporto, staticamente visualizzato nei suoi aspetti e nelle sue intersezioni, sui flussi interattivi e sulle ripercussioni che essi hanno sulla crescita delle persone. Un tale approccio ha pure il merito di ampliare l'orizzonte nel quale si colloca l'educazione ponendola nel vasto mondo dei simboli e dei linguaggi, della cultura e delle sue dinamiche, del mondo delle relazio-

L'importanza da sempre conferita alla relazione in ambito pedagogico oggi è particolarmente sottolineata dagli studiosi, alcuni dei quali considerano la pedagogia come "scienza della relazione" e l'educazione come "rapporto".⁷ Se evidentemente la relazione educativa non coincide con l'educazione *tout court*, tuttavia essa ne costituisce una delle componenti fondamentali a livello metodologico. La dimensione teleologica e contenutistica che fonda il processo educativo, infatti, trova nella relazione l'elemento di mediazione più efficace. È dunque plausibile affermare che l'educazione è un evento intrinsecamente relazionale in quanto non può esistere educazione senza incontro tra persone.

Nello stesso tempo però non ogni relazione è educativa. L'avvallo di tale presupposto equivarrebbe, infatti, ad affermare che il bisogno di relazione e di comunicazione presente nella società odierna coincide con la proposta pedagogica di relazione. Per essere tale, la relazione deve trascendere il semplice "bisogno" e collocarsi in un'ottica di progettualità formativa. Questa verte sulla miglior possibile realizzazione dell'umano nell'uomo, cioè sulla costruzione di una rete teleologica che unisce la persona a se stessa, alle altre persone, al cosmo, a Dio.⁸ Tale puntualizzazione offre i necessari criteri di discernimento per garantire alla relazione la sua specificità educativa. Anzitutto tale relazione ha un carattere di intenzionalità, cioè un esplicito orientamento verso finalità, obiettivi e contenuti rivolti allo sviluppo e alla formazione della persona.⁹ La relazione educativa si configura secondo un modello rispettoso dell'individualità, dell'autonomia e della libertà dei singoli. In tal modo entrambi i *partners* sono posti nella condizione di potenziare e maturare le diverse dimensioni della loro personalità, di trovare nelle dinamiche e

ni interpersonali e sociali (cf NANNI Carlo, *Rapporto educativo*, in PRELLEZO José Manuel - NANNI Carlo - MALIZIA Guglielmo [a cura di], *Dizionario di Scienze dell'Educazione*, Torino [Leumann], LDC Roma, LAS Torino, SEI 1997, 913 [D'ora in poi si abbrevierà DSE]).

⁷ Cf DAMIANO Elio, *I problemi dell'educazione e della pedagogia*, Milano, Vita e pensiero 1975, 19; ROSSI Bruno, *Comunicare oggi. Tra inautenticità e istanze etiche*, in ID., *Intersoggettività e educazione*, Brescia, La Scuola 1992, 9-36; ORLANDO CIAN Diega, *La relazione educativa come fondamento pedagogico*, in *Studium Educationis. Rivista per la formazione nelle professioni educative* 1 (2000) 4, 616-627.

⁸ Cf ORLANDO CIAN, *La relazione educativa come fondamento pedagogico* 616-619.

⁹ Tale intenzionalità può essere sperimentata e vissuta in forma cosciente ed esplicita oppure in modo indiretto, sotto forma vitale, immediata, intuitiva, o sotto forma di codice di comportamento.

nei contenuti del rapporto elementi di arricchimento e di autenticazione personale, di ampliamento e trasformazione di atteggiamenti e comportamenti.¹⁰

Secondariamente, caratterizzandosi come processo che si attua nel tempo e nella storia delle persone, essa implica l'alternarsi di momenti di sviluppo e di crescita, ma anche di crisi e regressioni.

Il carattere dialogale che contraddistingue la relazione, inoltre, contiene implicitamente al suo interno una *dimensione dialettica* che si manifesta nelle polarità dominanza-sottomissione e autorità-libertà per quanto riguarda la variabile del *controllo*; del distacco-accettazione, disistima, rifiuto, o all'opposto stima, calore, simpatia per la variabile *dell'emozionalità*; delle polarità auto/etero-educazione, direttività/nondirettività, educazione negativa/educazione positiva, auto-realizzazione/condizionamento per quanto attiene alla *possibilità dell'educazione*.¹¹

Non va infine dimenticato che la relazione educativa s'intreccia con i flussi comunicativi e con le procedure relazionali *dell'ambiente* in cui si compie l'evento, con le *istituzioni* educative strutturate formali ed informali. I protagonisti del rapporto, inoltre, possono essere singoli o collettivi.¹²

Per la molteplicità di variabili che la compongono, la relazione educativa è dunque fenomeno complesso, difficile e impegnativo da comprendere in tutte le sfumature che la caratterizzano. Anche a livello terminologico si parla di rapporto educativo, relazione pedagogica, incontro educativo, interazione educativa, piattaforma comunicativa spesso come equivalenti. Nella ricerca si utilizzerà prevalentemente il termine di *relazione educativa* conferendo a tale accezione il significato di rapporto tra persone libere e in divenire, storicamente e socialmente collocate, una delle quali viene ad assolvere compiti di orientamento e di guida secondo un'intenzionalità alimentata e sostenuta dai valori. In tale processo i diversi *partners* intervengono in modo asimmetrico.

La tematica scelta è fondamentale poiché, come si è detto, senza relazione non può sussistere educazione. Il tema acquista una peculiare significatività data la svolta antropologica contemporanea la quale interpella soprattutto la Metodologia pedagogica e la Filosofia

¹⁰ Cf FLORES D'ARCAIS Giuseppe, *Rapporto educativo*, in ID. (a cura di), *Nuovo dizionario di pedagogia*, Roma, Ed. Paoline 1982, 1061.

¹¹ NANNI, *Rapporto educativo*, in DSE 912-916.

¹² Cf *l. cit.*

dell'educazione a reinterpretare l'educazione a partire da tale prospettiva.¹³

In quest'orizzonte si colloca la presente ricerca, basata sulle fonti documentarie e narrative dell'Istituto delle FMA, con l'intento di cogliere in esse, secondo una *prospettiva genetico-evolutiva*, l'attenzione conferita alla dimensione relazionale della missione educativa, esplicitandone significati e sviluppi.

2. *Status quaestionis*: La relazione educativa negli studi sul “sistema preventivo”

Dallo studio dei vari contributi sul “sistema preventivo” di don Bosco si deduce che l'efficacia pedagogica del suo metodo è in gran parte basata sul tipo di rapporto che s'instaura tra educatore ed educando, tra la comunità degli educatori e quella dei giovani, tra gli educatori e tra gli stessi giovani. Tale rete di relazioni, come si è rilevato precedentemente, si può considerare il perno attorno al quale ruota l'opera educativa *tout court*. Per il carattere di trasversalità che la distingue, è perciò legittimo supporre che gli studi sul “sistema preventivo” di don Bosco trattino

¹³ La dimensione antropologica che attraversa la filosofia contemporanea è basata sul tentativo di dare una risposta alla questione se l'uomo è un essere rivolto soprattutto verso il mondo oppure è innanzitutto un essere in comunione con gli altri. La risposta dei filosofi del dialogo converge sulla constatazione che la comunione interpersonale manifesta l'unicità e la reciprocità della persona, per cui, lo statuto ontologico dell'essere umano si qualifica come struttura “dialogale”. La presenza dell'«altro» è un appello che chiede risposte di accoglienza, stima, rispetto, amore (cf LÉVINAS Emmanuel, *Etica e infinito. Il Volto dell'Altro come alterità etica e traccia dell'Infinito*, Roma, Città Nuova 1984, 110-111; BUBER Martin, *Il problema dell'uomo*, Bologna, Patron 1972, 203-204). In una lettura personalista della relazione, quindi, si considera imprescindibile, da un lato, la categoria della singolarità, per cui la persona non può essere riducibile a nessuna forma di storicismo, biologismo, idealismo o materialismo; dall'altro lato quella della socialità, relazionalità e dialogicità. Entrambe le categorie sono qualità intrinseche all'essere umano per cui egli non è in grado di vivere ed attuarsi senza stabilire fecondi scambi con gli altri, per i quali si riceve e si dà, ci si arricchisce e si arricchisce. Identità e differenza non sono dunque separabili e, solo nella cornice di un'antropologia della reciprocità, è possibile trovare il luogo più autentico per la fondazione né ego-centrica, né allo-centrica, della relazione educativa (cf ROSSI, *Comunicare a scuola. Rapporti interpersonali e interazione educativa*, in AA.VV., *Verso una educazione interculturale*, Firenze, I.R.R.S.A.E. 1992, 98; NANNI Antonio, *Alterità*, in DSE 46).

anche dello stile di relazioni come di una sua caratteristica peculiare. La stessa constatazione può emergere dallo studio dei contributi sulla missione educativa delle FMA e in particolare dalla riflessione sul loro metodo di approccio all'infanzia, alle ragazze e al mondo giovanile in genere.

2.1. *La relazione educativa nei contributi sul "sistema preventivo" di don Bosco*

Ancora vivente don Bosco, un prete della diocesi di Fermo, Domenico Giordani, pubblica uno studio sul "sistema preventivo" dell'educatore piemontese. L'Autore presenta il metodo a partire dall'amore che permea le relazioni tra educatori e giovani e individua in esso una chiave di volta del processo educativo che don Bosco promuove e realizza a Torino.¹⁴

Nel 1920 un originale contributo del salesiano Antonio Cojazzi presenta tale metodo a partire dagli atteggiamenti dell'educatore in rapporto al giovane. Per poter intervenire efficacemente nella crescita integrale delle nuove generazioni occorre "conservare", "prevenire", "correggere", "avvisare", "cooperare".¹⁵ Il metodo educativo salesiano appare qui nelle sue componenti relazionali più che organizzative e istituzionali.

Pochi anni dopo, nel 1927, il Consigliere scolastico della Congregazione Salesiana, Bartolomeo Fascie, nel suo contributo sul metodo educativo di don Bosco¹⁶ illustra il "sistema preventivo" nei suoi elementi essenziali di ragione, religione e amorevolezza e li presenta quali opportuni presupposti metodologici atti ad instaurare con i ragazzi un rapporto educativo efficace. L'Autore condensa in questo modo l'essenza del metodo: «Ragione, sotto forma di buon senso e religione sotto forma di carità *vestita di mansuetudine* con la quale si guadagni l'animo degli alunni e in modo da farseli *amici*».¹⁷

Pietro Ricaldone, Rettor Maggiore dei Salesiani, richiesto più volte

¹⁴ Cf GIORDANI Domenico, *La carità nell'educare e il Sistema Preventivo del più grande educatore vivente il venerando Don Giovanni Bosco*, S. Benigno Canavese, Tipografia e Libreria Salesiana 1886.

¹⁵ Cf COJAZZI Antonio, *Don Bosco diceva così ... Brevi parole sull'educazione. 1. Come conservare. 2. Come prevenire. 3. Come correggere. 4. Come avvisare. 5. Come cooperare*, Torino, SEI 1920.

¹⁶ Cf FASCIE Bartolomeo, *Del metodo educativo di don Bosco*, Torino, SEI 1927, 1.

¹⁷ *Ivi* 34.

di scrivere su don Bosco educatore, negli ultimi anni della sua vita elabora riflessioni ed esperienze sul “sistema preventivo” del Fondatore. Nel suo contributo, confluito nel 1952 in due volumi postumi,¹⁸ troviamo il primo tentativo di esporre in modo organico e sistematico i principi fondamentali di tale metodo, evidenziando numerose affinità tra la visione antropologica e pedagogica di don Bosco e quella di Tommaso d’Aquino.

Con la fondazione del Pontificio Ateneo Salesiano nel 1956 e l’annesso Istituto Superiore di Pedagogia, gli studi scientifici sul “sistema preventivo” assumono una nuova rilevanza qualitativa.¹⁹ In particolare Pietro Braidò con competenza e serietà metodologica, offre a questo ambito di ricerca un incomparabile apporto che sfocia in una serie di pubblicazioni sul metodo di don Bosco.²⁰ L’Autore, esponendo in maniera organica, sistematica e storicamente documentata tale metodo, non trascura di approfondire la relazione educativa. Considera l’ambiente educativo di Valdocco come una famiglia composta da giovani e da educatori che, come singoli e comunità, sono in un certo qual modo i garanti dell’efficacia pedagogica del metodo. Braidò riflette sul fattore relazionale coniando il termine “pedagogia della presenza”, nel senso che il buon esito dell’azione educativa dipende dalla modalità con la quale gli educatori–assistenti “stanno” in mezzo ai giovani esprimendo una presenza che protegge, previene, orienta, cioè educa. Elemento fondamentale di questo stile di presenza, anzi il “supremo principio del me-

¹⁸ Cf RICALDONE Pietro, *Don Bosco educatore*, Colle don Bosco (Asti), Libreria Dottrina Cristiana 1951-1952, 2 vol.

¹⁹ L’Istituto Superiore di Pedagogia, annesso alla Facoltà di Filosofia dell’Ateneo, fu approvato il 2 luglio 1956 con Decreto della Sacra Congregazione per i Seminari e le Università degli Studi. L’Ateneo Salesiano venne in seguito elevato a Università Pontificia dal Sommo Pontefice, Paolo VI, con il *Motu Proprio Magisterium Vitae* del 24 maggio 1973 (cf *Statuti e Ordinamenti dell’Università Pontificia Salesiana*, Roma, LAS 1994).

²⁰ Per la presentazione della produzione scientifica di Pietro Braidò cf FIZZOTTI Eugenio, *Scritti di Pietro Braidò*, in PRELLEZO José Manuel (a cura di), *L’impegno dell’educare. Studi in onore di Pietro Braidò promossi dalla Facoltà di Scienze dell’Educazione dell’Università Pontificia Salesiana*, Roma, LAS 1991, 529-546. Particolarmente significativi sono gli studi sul metodo educativo di don Bosco: BRAIDÒ, *Il sistema educativo di Don Bosco. Prefazione di don Eugenio Ceria*, Torino, Pontificio Ateneo Salesiano 1955; ID., *Il sistema preventivo di don Bosco*, Zürich, PAS Verlag 1964; ID., *L’esperienza pedagogica di Don Bosco*, Roma, LAS 1988; ID., *Prevenire non reprimere. Il sistema educativo di don Bosco*, Roma, LAS 1999.

todo”²¹ è l’amorevolezza, sintesi metodologica nella quale si coniugano carità e fermezza. Essa permette ai salesiani di conquistare la fiducia incondizionata dei giovani che, affezionati ai loro educatori, aprono il cuore alla confidenza. In tal modo è in gran parte assicurato l’esito positivo del processo educativo.

Questi stessi elementi del “sistema preventivo” sono da altri Autori affrontati in modo monografico non solo dal punto di vista storico, ma nell’ottica delle scienze dell’educazione. Troviamo così gli approfondimenti sul tema dell’assistenza,²² dell’amorevolezza educativa,²³ della dimensione comunitaria del “sistema preventivo”.²⁴ Dall’esame attento

²¹ Cf BRAIDO, *Il sistema preventivo* 156. Cf anche ID., *Il poema dell’amore educativo*, in AA.VV., *Don Bosco educatore oggi*, 77-96; ID., *10 maggio 1884*, in *Orientamenti Pedagogici* 6 (1959) 4, 545-558; ID., *Luce intellettuale piena d’amore. Per il centenario di una «lettera pedagogica»*, in *ivi* 31 (1984) 6, 1063-1073; ID., *I molti volti dell’«amorevolezza»*, in *Rivista di Scienze dell’Educazione* 37 (1999) 1, 17-46.

²² Cf VALENTINI Eugenio, *L’assistenza salesiana*, in *Salesianum* 21 (1959) 4, 677-692; GALLO Severino, *L’assistenza educativa nel pensiero pedagogico di Don Bosco*, in *Rivista di Pedagogia e Scienze Religiose*, 10 (1972) 2, 193-212; DHO Giovenale, *L’assistenza come «presenza» e rapporto personale*, in AA.VV. *Il Sistema educativo di Don Bosco tra pedagogia antica e nuova*, *Atti del Convegno Europeo Salesiano sul sistema educativo di don Bosco*, Torino (Leumann), LDC 1974, 104-125; SCOTTI Elio, *Attualità educativa dell’«assistenza»*, in *Note di Pastorale Giovanile* 12 (1978) 5, 2-5; WAHL Otto, *Assistenza: una parola chiave del metodo educativo di Don Bosco di grande rilevanza biblica*, in *Quaderni di Spiritualità Salesiana* 1, Roma, UPS 1984, 23-54; FRANTA Herbert, *L’«assistenza» dell’insegnante come presenza attiva nelle situazioni sociali e di rendimento. Lineamenti per una pedagogia preventiva*, in PRELLEZO (a cura di), *L’impegno di educare* 493-504.

²³ Cf RONCO Albino, *L’amorevolezza, principio metodologico dell’educazione salesiana alla luce dei contributi della psicologia contemporanea*, in AA.VV., *Il sistema educativo di don Bosco* 75-85; SCOTTI, *Amorevolezza per educare*, in *Note di Pastorale Giovanile* 12 (1978) 4, 6-8; CIAN Luciano, *Amorevolezza e autorevolezza per definire la «relazione educativa»*, in *ivi* 13 (1979) 6, 5-14; FRANTA, *Relazioni interpersonali e amorevolezza nella comunità educativa salesiana*, in GIANNATELLI Roberto (a cura di), *Progettare l’educazione oggi con don Bosco*, Roma, LAS 1981, 19-39; ZAVALLONI Roberto, *Significato di una pedagogia dell’amorevolezza*, in *Pedagogia e Vita* 44 (1982-83) 3, 287-292; GIANOLA Pietro, *Una pedagogia dell’amore, dell’amore cristiano*, in *Quaderni di Spiritualità Salesiana* 1, Roma, UPS 1984, 5-22; FIZZOTTI, *Amore affettivo e amore effettivo nell’esperienza educativa di don Bosco*, in *Orientamenti Pedagogici* 35 (1988) 5, 791-798; MOLLO Gaetano, *Don Bosco: la cultura dell’amorevolezza*, in *Pedagogia e Vita* 52 (1994) 1, 53-65; AA.VV., «*Studia di farti amare*», in *Quaderni di spiritualità salesiana* 8, Roma, UPS 1996.

²⁴ Cf GIANOLA, *Educazione di massa, d’ambiente, individuale*, in AA.VV., *Don Bosco educatore oggi*, Zürich, PAS Verlag 1963, 97-119; SCILLIGO Pio, *Dimensione*

della letteratura pedagogica sul metodo educativo di don Bosco, emerge con evidenza che tali aspetti sono tra quelli più studiati e approfonditi. Tra questi è possibile ritrovare, in tempi diversi e con approcci diversificati, *studi* monografici sulla relazione educativa. Nel 1949 due contributi di Alberto Caviglia presentano la biografia scritta da don Bosco sul giovane Michele Magone come esperienza di relazione educativa.²⁵ Il medesimo tema viene ripreso in anni posteriori da Pietro Gianola, docente di metodologia pedagogica all'Università Salesiana.²⁶ Due articoli di Mario Casotti, ordinario di pedagogia all'Università Cattolica di Milano, e di Eugenio Ceria, curatore di numerose pubblicazioni su don Bosco, compaiono nel 1950 sulla Rivista *Salesianum*, in occasione della beatificazione dell'alunno di don Bosco, Domenico Savio. In essi l'ambiente educativo di Valdocco è descritto come luogo familiare ricco di valori nel quale ha trovato le migliori condizioni di maturazione il progetto di santità del Savio.²⁷ Nel 1979 si tiene a Torino un convegno nel quale si approfondisce la relazione educativa nel "sistema preventivo" di don Bosco dal punto di vista storico-pedagogico.²⁸

Infine, un recente contributo di Umberto Fontana, psicologo clinico, psicoterapeuta e direttore del Centro di Orientamento di Verona, rilegge le categorie relazionali presenti nel metodo salesiano alla luce delle

comunitaria dell'educazione salesiana, in AA.VV. *Il Sistema educativo di Don Bosco* 86-103; VALENTINI, *La vita comunitaria educativa nella tradizione salesiana*, in *Rivista di Scienze dell'Educazione*, 12 (1974) 2, 196-218; SECCO Michelina, *La struttura e lo stile familiari della comunità educativa nella concreta metodologia pedagogica di Don Bosco*, in *Rivista di Scienze dell'Educazione* 17 (1979) 2, 166-189; ID., *Educare «dentro» un clima familiare: la comunità educativa*, in *Note di Pastorale Giovanile* 13 (1979) 5, 3-12.

²⁵ Cf CAVIGLIA Alberto, *Il "Magone Michele" una classica esperienza educativa*, in *Salesianum* 11 (1949) 3, 451-481 e *ivi* 4, 588-614. Lo studio verte sul noto scritto biografico di don Bosco cf BOSCO, *Cenno biografico sul giovanetto Magone Michele*, in ID., *Opere Edite XIII (1860-1862)*, Roma, LAS 1976, 150-250 (d'ora in poi si abbrevierà OE).

²⁶ Cf GIANOLA, *Intuizioni di metodo pedagogico nella prassi educativa di Don Bosco. Il «Magone Michele di don Bosco»*, in GIANNATELLI (a cura di), *Pensiero e prassi di don Bosco nel 1° centenario della morte (31 gennaio 1888-1988)*, Roma, LAS 1988, 135-150.

²⁷ Cf CASOTTI Mario, *Un alunno e un maestro [Don Bosco e Domenico Savio]*, in *Salesianum* 12 (1950) 1, 256-267; CERIA Eugenio, *L'ambiente educativo dell'Oratorio al tempo del Savio*, in *ivi* 237-247.

²⁸ Cf AA.VV., *Fare educazione oggi come Don Bosco. La «relazione educativa» nel sistema preventivo di Don Bosco*, Torino, Ispettorato Centrale S. Cuore 1979.

attuali teorie psicologiche.²⁹ Ogni realtà educativa, afferma l'Autore, avendo come finalità peculiare quella di cooperare alla maturazione della personalità dell'educando e all'assimilazione dei valori, si può ricondurre alla dinamica del rapporto relazionale tra adulto – che assume il ruolo di educatore – e giovane, in veste di educando. L'azione educativa di don Bosco, interpretata alla luce della relazione, è particolarmente attuale in quanto adeguata alle condizioni giovanili, illuminata e aperta ai bisogni di ogni individuo, sostenuta da un controllo intelligente che sa utilizzare l'esperienza e modificare la prassi secondo i risultati.

Il tema, ricco ed affascinante, si presenta dunque continuamente esplorato e nello stesso tempo da esplorare perché numerose possono essere le prospettive di indagine e i metodi con i quali approfondirlo.

2.2. La relazione educativa negli studi e nella riflessione delle FMA

Le FMA, lungo la storia, pur con differenti livelli di sistematicità e di serietà scientifica, hanno spesso riflettuto sulle prospettive metodologiche tipiche del "sistema preventivo". Dall'analisi dei vari contributi emerge che l'attenzione si è spesso concentrata sulle tematiche dello *spirito di famiglia*, dell'*assistenza*, dell'*amorevolezza*, della *comunità educativa*, cercando di comprenderle e interpretarle dal punto di vista dell'educazione della donna. Di questi argomenti si è trattato in modo più organico e sistematico in occasione di convegni di studio e di aggiornamento.³⁰ Notevoli contributi di riflessione e di verifica sul tema allo stu-

²⁹ Cf FONTANA Umberto, *Relazione, segreto di ogni educazione*, Torino (Leumann), LDC 2000. L'autore presenta le modalità attraverso cui si potrebbe riesprimere oggi il "sistema preventivo": la capacità di relazionarsi, il controllo dei propri impulsi negativi, la fluidità del comunicare, la motivazione all'aiuto e alla sopportazione, il quotidiano sforzo di rimanere in sintonia con l'allievo, la dedizione personale di assistenza (il *coping* degli anglosassoni), la ferma e gioiosa volontà di rimanere insieme a fare un tratto di strada con colui che impara ad avanzare nel percorso della propria vita.

³⁰ Cf i contributi specifici di MARCHI Maria, *Il rapporto interpersonale «luogo» della maturazione umana*, in *Atti del Convegno per Maestre di Noviziato e Direttrici di Juniorato*. Roma, 16 marzo-12 aprile 1973, Roma, Scuola tipografica privata FMA 1974, 353-382; ID., *La maestra, formatrice di Figlie di Maria Ausiliatrice educatrici: aspetto educativo-pastorale*, in ROSANNA Enrica - NIRO Giuseppina (a cura di), *La maestra delle novizie di fronte alle nuove istanze formative*, Roma, LAS 1995, 91-105. Altri contributi: VALENTINI, *Assistenza salesiana*, in *Atti del primo convegno Delegati ispettoriali delle Pie Associazioni Giovanili d'Italia e d'Europa*. Torino - Casa Gene-

dio sono presenti negli Atti dei Capitoli generali, assemblee legislative ed esperienze privilegiate di discernimento secondo i particolari momenti storico-ecclesiali che l'Istituto vive. In questa documentazione si nota come la categoria con la quale è stato interpretato il “sistema preventivo” è quella della relazione tra educatrici ed educande o della *maternità educativa* nella quale si coniugano fermezza e dolcezza e che deve caratterizzare in particolare le assistenti³¹ e le direttrici delle comunità.³²

Negli Atti del Capitolo generale del 1964, che trattano più ampiamente dell'attività educativa della FMA, si riporta la riflessione dell'Istituto sull'attualità del “sistema preventivo” in un momento storico denso di problemi e ricco di sfide per la missione educativa. È significativo che in quest'assemblea le FMA verificano il loro modo di educare a partire dallo stile di relazioni che intessono con le giovani.³³

ralizia 22-25 settembre 1959, Torino, Scuola tipografica privata FMA 1959, 208-239; ID., Lo spirito di famiglia nella vita religiosa, in Atti del Convegno internazionale delle Maestre di Noviziato e Assistenti di Juniorato. Torino, 18-24 aprile 1961, Torino, Scuola tipografica privata FMA 1961, 48-71; DALCERRI Lina, Le basi del Sistema Preventivo e sue applicazioni pratiche particolarmente nell'assistenza, in ivi 426-439; PAVANETTI Edoardo, Il problema del dialogo, Torino, Scuola tipografica privata FMA 1971.

³¹ Cf OREGLIA Luisa, *La formazione del personale insegnante delle materie di cultura e delle assistenti*, in *Atti del Capitolo Generale XII dell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice tenutosi in Torino - Casa Generalizia dal 16 al 24 luglio 1947*, Torino, Istituto FMA 1947, 242-270; COCCIO Eugenia - PAVESE Orsolina, *Formazione specifica delle Suore per le opere giovanili dell'Istituto*, in *Atti del Capitolo Generale XIV dell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice tenutosi a Torino - Casa Generalizia dal 26 agosto al 17 settembre 1964*, Torino, Istituto FMA 1965, 222-259, cf in particolare la parte intitolata *Il profilo tipo dell'Assistente salesiana* 231-248.

³² Cf GRAZIANO Teresa, *Maternità da esercitare nel governo delle Case*, in *Atti del Capitolo Generale XII* 271-308; REGIS Caterina, *Virtù di maternità e vigilanza. Salvare la Regola e promuovere l'osservanza da tutte con dolcezza e fermezza, comprensione e misura, ma con invincibile pazienza e costanza. La cura educativa*, in *Atti del XIII Capitolo Generale dell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice tenutosi a Torino, Casa Generalizia dal 14 al 24 settembre 1958*, Torino, Istituto FMA 1958, 184-202.

³³ Cf ZACCONI Giovanna - CANALE Maddalena, *Natura, caratteri e finalità del sistema preventivo*, in *Atti del Capitolo Generale XIV* 413-478. Tale relazione è in riferimento ad uno dei temi più importanti trattati dal Capitolo concernente l'identità salesiana delle opere educative e l'unità di metodo che deve caratterizzarle, pur nella loro specificità. Nell'intervento si tratta ampiamente dei cardini del “sistema preventivo”, ragione, religione e amorevolezza, e di quest'ultimo elemento, in particolare, si mette in luce l'intrinseca relazionalità che lo distingue. Lungo la ricerca si ritornerà sui contributi di questo Capitolo generale data la sua rilevanza per l'argomento scelto.

In occasione del centenario del *Trattatello sul Sistema Preventivo* scritto da Giovanni Bosco (1877-1977), Lina Dalcerci, FMA docente di pedagogia all'Istituto Internazionale di Pedagogia e Scienze Religiose di Torino,³⁴ pubblica uno studio su Emilia Mosca (1851-1900), prima Consigliera scolastica generale dell'Istituto, colei che in collaborazione con Maria Domenica Mazzarello, impresse il volto educativo all'Istituto delle FMA e diede il primo impulso alla fondazione di scuole e alla formazione di educatrici e maestre. Anche in questo studio monografico l'Autrice si sofferma sull'arte del dialogo e dell'incontro con le persone, e in particolare con le giovani, caratteristica tipica di questa "maestra di pedagogia salesiana".³⁵

Con l'istituzione nel 1976 del *Corso biennale di Spiritualità* dell'Istituto delle FMA da parte della Facoltà di Scienze dell'Educazione "Auxilium"³⁶ si intensificano gli studi a carattere storico, teologico e pedagogico sulla Confondatrice Maria Domenica Mazzarello e sul carisma educativo dell'Istituto nei suoi molteplici aspetti. Tali approfondimenti contribuiscono a focalizzare le dimensioni dello stile educativo delle FMA e ad evidenziarne le connotazioni specifiche.³⁷ Categorie quali la

³⁴ La fondazione dell'Istituto Internazionale di Pedagogia e Scienze Religiose di Torino, risalente al 1954, costituisce una preziosa opportunità per affrontare lo studio del metodo educativo salesiano da un punto di vista scientifico. L'Istituto, infatti, ha lo scopo di studiare ed approfondire i problemi educativi a partire dalla visione cristiana delle realtà e in ordine alla realizzazione totale della persona umana. Nel 1956 l'istituzione ottiene il riconoscimento della Sacra Congregazione dei Religiosi. In seguito è incorporato all'omonimo Istituto di Pedagogia del Pontificio Ateneo Salesiano e il 27 giugno 1970 la Sacra Congregazione per l'Educazione Cattolica gli riconosce l'indipendenza e il titolo di Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione (cf MARCHISA Ernestina, *Una "carta d'identità firmata e confermata"*, in *Rivista di Scienze dell'Educazione* 30 [1992] 3, 343-375).

³⁵ Cf DALCERRI, *Un fecondo innesto della pedagogia di don Bosco nell'azione educativa di madre Emilia Mosca*, Roma, Istituto FMA 1977, 73-102.

³⁶ Il Corso di Spiritualità delle FMA è istituito presso la Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione "Auxilium" dal 1976, in seguito alla richiesta avanzata dal Capitolo generale del 1975. Il Corso si propone di approfondire la conoscenza del carisma dell'Istituto, e cioè l'educazione cristiana delle giovani secondo il "sistema preventivo" del Fondatore san Giovanni Bosco, mediato in fedeltà creativa dalla Confondatrice santa Maria Domenica Mazzarello. L'approfondimento avviene attraverso un approccio interdisciplinare al patrimonio spirituale e pedagogico dell'Istituto (cf *Regolamenti del Corso di Spiritualità Salesiana*, Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione "Auxilium", Roma 1990, [pro manoscritto]).

³⁷ Cf POSADA, *Elementi caratteristici della spiritualità delle Figlie di Maria Ausiliatrice*, in MIDALI Mario (a cura di), *Spiritualità dell'azione. Contributi per un appro-*

“carità pastorale”, il “prendersi cura”,³⁸ l’incontro,³⁹ l’educazione all’amore come coeducazione,⁴⁰ l’amorevolezza educativa, la reciprocità⁴¹ vengono utilizzate quali chiavi interpretative di una metodologia basata su una visione antropologica relazionale di chiara matrice evangelica.⁴²

Una ricerca da me effettuata sull’amorevolezza educativa nei testi normativi dell’Istituto delle FMA mi ha permesso di costatare come tale realtà pedagogicamente rilevante per la piena applicazione del “sistema preventivo” attraverso tutti gli orientamenti ufficiali delle FMA, oltre

fondimento, Roma, LAS 1977, 287-295; ID., *Carisma educativo e identità vocazionale della Figlia di Maria Ausiliatrice*, in CAVAGLIÀ Pina - DEL CORE Pina (a cura di), *Un progetto di vita per l’educazione della donna. Contributi sull’identità educativa delle Figlie di Maria Ausiliatrice*, Roma, LAS 1994, 55-66; DELEIDI Anita, *L’esperienza di carità apostolica dei Fondatori e la loro eredità spirituale*, in *ivi* 67-75; COLLI Carlo, *Contributo di don Bosco e di madre Mazzarello al carisma di fondazione dell’Istituto delle FMA*, Roma, Istituto FMA 1978; ID., *Lo “spirito di Mormese”. L’eredità spirituale di Santa Maria Domenica Mazzarello*, Roma, Istituto FMA 1981. Per l’aspetto pedagogico cf CAVAGLIÀ, *Carisma e linee di un progetto educativo delle FMA*, in *Docte* 41 (1986) 6, 543-547.

³⁸ Cf CAVAGLIÀ, *Linee dello stile educativo di Maria Mazzarello. L’arte del «prendersi cura» con saggezza e amore*, in CAVAGLIÀ - DEL CORE (a cura di), *Un progetto di vita* 131-162.

³⁹ Cf MARCHI, *Verso una “pedagogia dell’incontro”*, in ROSANNA - NIRO (a cura di), *La maestra delle novizie* 96-105.

⁴⁰ Cf ID., *Verso una pedagogia della coeducazione. Orientamenti pedagogici generali*, in AA.VV., *Coeducazione*, in *Quaderni CII 1*, Roma, Conferenza interispettoriale Italiana 1986, 113-140.

⁴¹ Cf STEVANI Milena, *La reciprocità: una sfida per lo sviluppo umano*, in *Rivista di Scienze dell’Educazione* 37 (1999) 2, 197-226; DEL CORE, *Identità e alterità. Fondamenti dinamici della reciprocità e percorsi maturativi*, in *ivi* 38 (2000) 2, 201-234; COLOMBO Antonia, *Saluto conclusivo*, in BORSI Mara - CHINELLO M. Antonia - MORA Del Pilar Ruth - ROSANNA Enrica - SANGMA Bernadette (a cura di), *Strade verso casa. Sistema preventivo e situazioni di disagio. Atti del Seminario di studio promosso dagli Ambiti per la Pastorale giovanile e per la Famiglia salesiana FMA*, Roma, 1-8 marzo 1999, Roma, LAS 1999, 224-231; COLOMBO Antonia, *La profecía a la que está llamada la educación salesiana hoy*, in *Escuela salesiana. Memoria y profecía de un carisma*, Santa Fe de Bogotá, Editorial Carrera 1997, 221-235.

⁴² Il cammino di approfondimento delle categorie relazionali nella missione delle FMA approda al *Progetto Formativo delle Figlie di Maria Ausiliatrice*. La proposta formativa del *Progetto* interpella le FMA a vivere nelle comunità educanti una santità che produca frutti di umanizzazione per il territorio nel quale esse operano, e nella costruzione di una solidarietà che promuova la cultura della pace (cf *Nei solchi dell’alleanza. Progetto Formativo delle Figlie di Maria Ausiliatrice*, [Leumann] Torino, LDC 2000).

che la loro prassi educativa caratterizzata dalla scelta dello stile familiare di rapporti che educatrici e educatori si impegnano a intessere nell'ambiente in cui operano.⁴³

Altri studi focalizzano l'opera educativa e scolastica delle prime FMA puntualizzando il carattere comunitario che diviene clima e ambiente favorevole alla crescita soprattutto per i suoi tratti di familiarità, condivisione di vita tra giovani ed educatrici, analogamente allo stile tipico di relazioni che don Bosco realizzò a Valdocco.⁴⁴

Vi sono infine numerose pubblicazioni di carattere divulgativo come ad esempio: *i Cenni biografici delle FMA*, *i Notiziari e le Biografie* di alcune religiose educatrici che, sebbene privi di valore scientifico,⁴⁵ contengono notevoli riferimenti all'esperienza educativa e alle concrete modalità con le quali le FMA si sono poste in relazione con le giovani e tra di loro. Si può dire che la relazione educativa sia la qualifica di un'educatrice salesiana in qualunque istituzione realizzi il "sistema preventivo" e in qualunque ambiente geografico si trovi ad operare.

La breve rassegna dei contributi conferma che la tematica scelta è ricorrente nella letteratura relativa all'Istituto delle FMA sia pure con un'evidente varietà di approcci e di prospettive contenutistiche. L'ipotesi della sua valenza pedagogica ed educativa dunque, seppur inizialmente e globalmente, viene ad essere confermata. Nel corso della ricerca si avrà modo, non solo di documentare tale importanza, ma anche di farne emergere la specificità all'interno del "sistema preventivo" vissuto al femminile dalle FMA e le sue linee di sviluppo nel corso della storia.

⁴³ Cf RUFFINATTO Piera, *L'amorevolezza educativa nei testi normativi dell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice (1878-1982). Approccio storico-pedagogico*, Tesi di Licenza, Roma, Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione "Auxilium", Anno Accademico 1999-2000 (pro manoscritto).

⁴⁴ Cf CAVAGLIÀ, *Educazione e cultura per la donna. La Scuola «Nostra Signora della Grazie» di Nizza Monferrato dalle origini alla riforma Gentile (1878-1923)*, Roma, LAS 1990; CAVAGLIÀ - NOTO Barbara, *La Scuola "Maria Ausiliatrice" di Vallecrosia. Origine e sviluppo di un'istituzione educativa fondata da don Bosco (1876-1923)*, in *Rivista di Scienze dell'Educazione* 36 (1998) 1, 15-70.

⁴⁵ A questo proposito Paul Wynants rileva che la letteratura agiografica è utile alla ricerca, perché fonte di storia. Si tratterà però di collocarla nel contesto al quale si riferisce evitando di assolutizzarla e ponendola in dialogo con altre fonti (cf WYNANTS Paul, *Per la storia di un'istituzione insegnante religiosa: orientamenti di ricerca, fonti e metodi [XIX-XX secolo]*, in *Ricerche Storiche Salesiane* 15 [1996] 1, 7-54).

3. La scelta metodologica

La ricerca si pone in una prospettiva storico-pedagogica e, come si è già anticipato, è focalizzata sugli orientamenti che emergono dalle fonti documentarie e narrative dell'Istituto nell'arco di tempo che va dalle sue origini ai nostri giorni, integrate con il confronto con la prassi educativa delle FMA. Tra fonti scritte ed esperienza vi è una relazione di complementarità. Le fonti riflettono un'esperienza educativa in quanto sono elaborate in gran parte a partire da essa e intendono illuminarla, guidarla, verificarla. L'esperienza pratica è perciò organizzata a partire dagli orientamenti trasmessi e codificati nelle fonti ufficiali dell'Istituto.

La conoscenza dell'esperienza educativa passata e recente delle FMA permette di scoprire una chiara progettualità, degli itinerari formativi e delle scelte metodologiche e relazionali che pur evolvendo nel tempo per un insieme di molteplici fattori, mantengono tuttavia una continuità.

La connotazione del tema allo studio orienta a privilegiare nell'indagine l'approccio storico-pedagogico, cioè una prospettiva non esclusivamente descrittiva, né solo teorico-ermeneutica o critico-valutativa, ma anche pratico-progettuale.⁴⁶ Perciò la pratica educativa delle FMA, osservata nella sua complessità, verrà colta nelle sue linee di sviluppo a partire dal progetto che la fonda e che la accompagna nelle variegate situazioni.

La rivisitazione di tale prassi educativa, vagliata attraverso la prospettiva della relazione, comporta una ricostruzione nella quale interagiscono in modo complementare sia l'esame *fenotipico* del tema allo studio, attraverso il quale si osservano le modalità fenomeniche, le varianti e le costanti con cui si presenta; sia quello *genotipico*, che tenta di andare oltre il fenomeno per individuarne le cause che stanno alla base, i dinamismi che si sviluppano nel tempo, le fasi critiche e i periodi di rilancio.⁴⁷

⁴⁶ Cf LANEVE Cosimo, *Per l'autonomia della ricerca storica in pedagogia*, in AA.VV., *La pedagogia cristiana nel Novecento tra critica e progetto*, XXXVIII Convegno di Scholé, Brescia, La Scuola 1999, 196-198; ZANCHETTA CHIARANDA Mirella, *Introduzione ad una ricerca epistemologica. Appunti per uno studio critico*, in MACCHIETTI Sira Serenella (a cura di), *Problemi e prospettive della ricerca storico-pedagogica*, Roma, Bulzoni 1990, 12-13.

⁴⁷ Cf BOAGA Emanuele, *Carisma e storia nella vita consacrata. Note per una rilettura della storia e della vita di un istituto religioso*, in *Rivista di Scienze Religiose* 11 (1997) 2, 353.

Le fonti saranno quindi accostate sulla base di alcune domande-guida: come si presenta la relazione educativa nei vari periodi storici a partire dai testi esaminati? Quali le costanti, le fatiche, i condizionamenti? Infine: quali le ispirazioni che la sostengono e le motivazioni che la animano?

4. Presentazione delle fonti e criteri di lettura

La prospettiva metodologica scelta orienta a ricercare le fonti pertinenti, a valutarle nel loro tempo e nel loro ambiente, a confrontarle ed interpretarle correttamente. L'accostamento alle fonti, differenziate per la tipologia e il valore, è la condizione previa per poter raggiungere la conoscenza di una realtà, in questo caso la relazione così com'è presente nell'esperienza educativa delle FMA, riflessa nei testi scritti. Occorre cioè mettersi in ascolto delle diverse "testimonianze" che evocano questa dimensione metodologica specifica della missione delle religiose fondate da don Bosco. Inoltre confrontare tra loro le varie fonti per verificare se materiali indipendenti e riferentesi ciascuno alla tematica indagata vanno o no nella stessa direzione, accentuano gli stessi aspetti o divergono in alcuni elementi.

L'eterogeneità che caratterizza le fonti consultate non sembra essere di ostacolo ad una loro valorizzazione e questo perché la finalità che le accomuna è sempre quella di orientare la prassi educativa.⁴⁸ Anzi, tale diversità contribuirà a delineare meglio i molteplici elementi positivi e negativi, ideali e reali, che configurano lo stile relazionale delle FMA nell'educazione delle giovani. Tale diversificazione, nel contempo, è una variabile che va tenuta presente anche nel modo con cui ci si accosta alla fonte. Essa, infatti, va interpretata a partire dalla sua natura, cogliendone la genesi redazionale, il linguaggio specifico, conferendole il valore che merita ed evitando generalizzazioni indebite.

Un altro criterio ermeneutico significativo, secondo il metodo prospettato da Janssens, è quello della consultazione di fonti tra loro indi-

⁴⁸ Le finalità che accomunano le fonti si possono rintracciare nella praticità, funzionalità immediata delle motivazioni e in un certo empirismo dovuto allo sforzo di aderire alle situazioni concrete. Non compaiono, invero, grandi quadri concettuali e nemmeno previsioni a lunga scadenza, ma sembra a volte prevalere l'aspetto creativo, l'inventiva del singolo o del gruppo (cf BRAIDO, *Tra i "documenti" della storia: l'esperienza vissuta*, in *Ricerche Storiche Salesiane* 1 [1982] 1, 80).

pendenti, ma che si riferiscono allo stesso periodo storico, il loro confronto e la verifica della loro convergenza circa l'argomento in questione.⁴⁹

In forza di tale principio il contenuto delle fonti sarà evidenziato non a partire dai singoli documenti, ma piuttosto dal modello di relazione educativa che in essi emerge, dalla diversa visione degli elementi costitutivi che lo compongono e dalla loro interazione sistemica. Educatrici, educande, comunità religiosa ed educativa, saranno presentate rispettando l'orizzonte storico, ecclesiale, pedagogico e socioculturale nel quale si inseriscono e dal quale traggono i loro lineamenti caratteristici.

Finalmente è necessario un continuo rimando all'esperienza educativa dei Fondatori. Questa costituisce il fondamento sul quale s'innesta e la sorgente da cui promana lo stile tipico di relazioni del "sistema preventivo". Don Bosco e Maria Domenica Mazzarello hanno perciò valore paradigmatico per l'esperienza della FMA; ad essi occorre fare continuo riferimento nel ricostruire l'evoluzione della realtà relazionale nell'Istituto da loro fondato.

Le fonti di cui ci si servirà per la ricerca, in genere, non contengono elaborazioni teoriche. Esse orientano l'esperienza delle FMA e rispondono, in certo qual modo, alle domande poste loro dalle stesse interlocutrici del dialogo educativo e dalla realtà nella quale le educatrici operano. Perciò la relazione potrà essere colta dagli scritti soltanto in stretta connessione con la prassi. Per questo sarebbe necessario ampliare ancor più l'indagine verso tutte quelle fonti, cronache, relazioni, discorsi pubblici e privati, lettere, che potrebbero contribuire a ricostruire le relazioni dolci e forti, gratificanti o conflittuali, quell'atmosfera gioiosa e impegnata che le FMA hanno saputo creare nel corso della loro storia, e che sono l'espressione al femminile del "sistema preventivo" di don Bosco. Evidentemente, data l'ampiezza dell'argomento in questione e la lunghezza del periodo esaminato, sarà impossibile offrire riscontri puntuali sulla ricaduta delle norme pedagogiche scritte nell'esperienza delle FMA diffuse numericamente e geograficamente in molte parti del mondo. Ci si limiterà ad alcuni esempi significativi ricavati dalle testimonianze orali e all'utilizzo di altre fonti opportunamente presentate in seguito.

⁴⁹ Cf JANSSENS Jos, *Note di metodo storico*, Roma, Ed. Pontificia Università Gregoriana 1997, 191-192 (pro manoscritto).

4.1. *Fonti orali e prassi educativa*

Tra i “documenti” della storia non può essere trascurata “l’esperienza vissuta”. Essa va conosciuta e indagata come vera e propria fonte dalla quale si attingono informazioni o dati significativi.⁵⁰ Di qui la necessità di non disgiungere, per quanto è possibile, i testi scritti dall’esperienza in quanto l’una spiega e illumina gli altri. Elencando le fonti della ricerca storico-pedagogica, Thérèse Charmasson non solo cita i testi regolamentari, i programmi d’insegnamento, le circolari, i verbali dei diversi consigli e assemblee, i documenti relativi alla gestione del personale, i registri, i rapporti di ispezioni, ma anche gli “archivi orali”, fonti in qualche modo “provocate” che comprendono l’intervista e il questionario.⁵¹

In questa linea, almeno per qualche periodo della ricerca (non troppo antico, né troppo recente), è importante non trascurare le testimonianze orali perché costituiscono una risorsa di grande interesse. Si utilizzerà quindi anche materiale ricavato da incontri, dialoghi o interviste fatte a FMA educatrici, insegnanti, direttrici e ad exallieve laiche che, per la loro contemporaneità ai periodi esaminati e per la significatività della loro esperienza, contribuiscono a integrare o verificare i dati ricavati dalle fonti scritte.⁵²

⁵⁰ Cf BRAIDO, *Tra i “documenti” della storia* 74-80 e ID., *Don Bosco artista dell’educazione*, in BOSCO, *Scritti sul Sistema Preventivo nell’educazione della gioventù*, Brescia, La Scuola 1965, 40.

⁵¹ Cf CHARMASSON Thérèse, *Les sources de l’histoire de l’enseignement en France au XIX et XX siècle*, in *Annali di Storia dell’Educazione e delle Istituzioni Scolastiche* 5 (1998) 5, 19-36.

⁵² Le testimonianze utilizzate nella ricerca procedono dalle interviste a 36 *Figlie di Maria Ausiliatrice* ed *exallieve laiche* provenienti da diverse regioni dell’Italia settentrionale, centrale, meridionale e insulare. Le intervistate frequentarono le scuole, i collegi e gli oratori delle FMA nel periodo che va dal 1920 al 1970 circa. Il criterio di scelta della documentazione, di tipo qualitativo, ha delimitato il numero del campione intervistato privilegiando la significatività delle fonti piuttosto che la loro quantità. Le domande utilizzate nell’intervista erano le seguenti: «Come le FMA, con i loro diversi compiti, si mettevano in relazione con voi ragazze? C’è stata qualche FMA che ha inciso particolarmente nella sua vita? Ne descriva i tratti caratteristici e come ha influito sulla sua crescita. Le vostre famiglie venivano coinvolte dalle FMA nella vostra educazione? Come? Come era vista la comunità FMA da voi ragazze? La comunità era unita nel portare avanti la missione educativa? Ha qualche esempio da portare a conferma di ciò? Voi ragazze perceivate gli obiettivi dell’azione educativa delle FMA nei vostri confronti? Quale atteggiamento avevate nei

L'uso di tali fonti, secondo Simonetta Ulivieri, reca un contributo fondamentale alla scoperta e alla valorizzazione della soggettività come elemento storico. Il loro utilizzo parte dalla constatazione di un rinnovamento che sta avvenendo nella ricerca storiografica e che si basa sull'uso di testimonianze orali, sul valore della soggettività e della vita quotidiana dei protagonisti.⁵³ Anche se i ricordi delle persone interrogate, soprattutto se anziane, mancassero di precisione e risentissero di una certa enfattizzazione della realtà o di un'interpretazione soggettiva o parziale, tali ricordi conservano tuttavia il loro valore. Se il loro contributo può essere debole quando si tratta di stabilire una cronologia e uno svolgimento preciso dei fatti, diventa altresì sostanzioso quando l'obiettivo perseguito è di comprendere delle motivazioni, uno stato d'animo, un'atmosfera.⁵⁴ Lo stile della relazione educativa, tema della ricerca, rientra evidentemente in questa seconda categoria e per questo motivo si ritiene pertinente ricorrere a queste testimonianze.

Ne consegue che ogni fonte non potrà essere interpretata come un tutto a sé stante, ma come frammento di un'esperienza che ingloba altri aspetti desunti dalla vita, dai fatti contemporanei al documento stesso, dalla storia dell'Istituto o delle singole istituzioni educative in questo caso.

confronti delle insegnanti, delle assistenti, della direttrice della casa? Descriva il "clima" che lei ha respirato nella comunità FMA». La scelta delle persone da intervistare è stata orientata dal criterio della rappresentatività geografica ed istituzionale. Relativamente ai contenuti delle risposte alle interviste, mi aspettavo di ascoltare anche racconti di esperienze a volte poco gratificanti e non solo soddisfacenti e indimenticabili. Ho constatato invece, con notevole sorpresa, che la maggioranza delle testimoni ha ricordato relazioni educative riuscite. Sarebbe stato interessante poter disporre delle testimonianze di soggetti considerati dalle educatrici disadattati, problematici e forse ribelli alla disciplina scolastica o collegiale. Ciò avrebbe offerto un riscontro più completo della realtà entro la quale le FMA hanno operato.

⁵³ La Ulivieri sottolinea che il rapporto tra storia individuale e storia universale è stato sempre considerato in forma sbilanciata a favore della storia universale o comunque più generale; alla storia individuale si dava tutt'al più un valore aneddotico o localistico, comunque molto delimitato (cf ULIVIERI Simonetta, *La mia mamma faceva la corallaia!*, in COVATO Carmela - ULIVIERI [a cura di], *Itinerari nella storia dell'infanzia. Bambine e bambini, modelli pedagogici e stili educativi*, Milano, UNICOPLI 2001, 231-235).

⁵⁴ Cf WYNANTS, *Per la storia* 53; PORTELLI Alessandro, *Un lavoro di relazione. Osservazioni sulla storia orale*, in *Ricerche Storiche Salesiane* 19 (2000) 1, 125-134; PASSERINI Luisa, *Storia e soggettività. Le fonti orali, la memoria*, Firenze, La Nuova Italia 1985; riguardo al concetto di validità nella prospettiva della ricerca educativa cf VIGANÒ Renata, *La questione della validità nella ricerca empirica in educazione*, in *Pedagogia e Vita* 56 (1998) 5, 87-114.

Nella ricerca si utilizzeranno le fonti orali attraverso un metodo qualitativo d'indagine costituito da interviste che contribuiscono a spostare l'attenzione dai testi normativi, che contengono prevalentemente il "dover essere", alla realtà concreta dell'esperienza relazionale, positiva o meno, vissuta dalle persone.

4.2. Fonti scritte

Le fonti scritte della ricerca hanno una tipologia diversificata a motivo della loro natura e finalità. Di grande utilità sono le lettere dei Fondatori e di altre superiore o superiori che, attraverso i loro orientamenti, hanno influito sulla prassi educativa dell'Istituto e l'hanno guidata nella sua attuazione.

Vi sono poi documenti di carattere giuridico-regolamentare quali i testi normativi ufficiali: *Costituzioni e Regolamenti, Atti dei Capitoli Generali, Regolamenti delle Case di educazione e di formazione*; altri di carattere orientativo-programmatico: *Lettere circolari* delle superiore, *Progetti di pastorale giovanile* e il materiale elaborato all'interno di *Convegni di studio*. Vi sono infine, fonti di tipo narrativo: *relazioni, testimonianze, biografie* delle FMA.⁵⁵ Pur constatando il limite storico-documentario delle biografie e l'intento prevalentemente memorialistico con il quale sono redatte, tuttavia i modelli che vengono presentati sono utili per comprendere l'ideale al quale le FMA si orientano, in particolare il loro atteggiamento educativo nei confronti delle giovani.

4.2.1. Gli Epistolari

Di particolare rilevanza per la ricerca sono gli *Epistolari* dei Fondatori dell'Istituto, fonte primaria per la comprensione della loro personalità, mentalità, interessi, stile relazionale e comunicativo. Purtroppo al di là delle lettere di don Giovanni Bosco e di Maria Domenica Mazzarello,⁵⁶

⁵⁵ La prima raccolta dei *Cenni biografici* risale al 1917 (Torino, SAID). In essi si raccolgono i dati delle FMA defunte nel primo decennio dell'Istituto (1872-1882). Le pubblicazioni continuano fino al 1959 e vengono riprese nel 1984 con il titolo: *Facciamo memoria. Cenni biografici delle FMA defunte nel ...* Da allora la serie continua fino ad oggi.

⁵⁶ Cf BOSCO, *Epistolario. A cura di Eugenio Ceria*, Torino, SEI 1955-1959, 4 vol.; ID., *Epistolario. Introduzione, testi critici e note, a cura di Francesco Motto*, Roma,

non disponiamo, se non per frammenti, di carteggi di educatrici ed educande in modo tale da cogliere con immediatezza il tipo di relazione intercorsa tra loro. L'esiguità del materiale non dispensa tuttavia dall'utilizzarlo qualora le poche lettere di cui siamo in possesso risultino utili alla ricerca.

Nel caso di Maria D. Mazzarello le sue 68 lettere sono gli unici documenti autografi che ci sono pervenuti. Attraverso queste si possono cogliere preziosi elementi in ordine alla conoscenza della sua figura storica, della comunità delle FMA alle quali si rivolge, dell'originalità del suo messaggio pedagogico e dello stile di approccio ai suoi interlocutori.

Più ricca si presenta invece la corrispondenza epistolare relativa al Fondatore don Bosco, del quale ci restano migliaia di lettere indirizzate ad educatori, parroci, autorità civili ed ecclesiastiche, genitori, giovani da lui educati. Esse hanno un alto valore informativo in quanto testimonianza della sua vita dinamica, ricca di progetti e di imprese. Ci offrono un ritratto vivo ed autentico di colui che è stato considerato il più amabile dei padri, l'amico, il compagno, una figura ammantata di grande umanità e di squisita cordialità, anche se molto raramente don Bosco attraverso gli scritti rivela il suo più profondo sentire.⁵⁷

In tali fonti ovviamente l'argomento allo studio non si trova tematizzato in modo organico, ma appena evocato nella trama di un'esperienza alla quale l'Autore allude attraverso le sue parole, le sue domande e riflessioni spesso condizionate da situazioni circoscritte. Inoltre, non va dimenticato che l'epistolario, essendosi costruito progressivamente e lentamente non è un'opera omogenea e organica e quindi presenta dei limiti per la ricostruzione integrale delle vicende o dei tratti della personalità dell'autore. Nelle lettere, infatti, si trovano elementi parziali e frammentari, bisognosi d'interpretazione e di approfondimento.⁵⁸ Infine, essendo la lettera una delle espressioni più immediate di una perso-

LAS 1991-1999, 3 vol. (d'ora in poi si abbrevierà E seguito dal cognome del curatore, numero del volume e dalla pagina); MAZZARELLO Maria Domenica, *La sapienza della vita. Lettere di Maria Domenica Mazzarello. A cura di Maria Esther Posada - Anna Costa - Piera Cavaglià*, Torino, SEI 1994³ (d'ora in poi si abbrevierà L seguito dal numero della lettera e del paragrafo).

⁵⁷ Cf MOTTO Francesco, *Introduzione* in BOSCO, E I 6-7. Cf anche ID., *L'edizione critica del I volume dell'Epistolario nelle sue scelte metodologiche*, in *Rivista di Scienze dell'Educazione* 31 (1993) 1, 1-21; CAVAGLIÀ, *Tratti tipici di don Bosco emergenti dall'epistolario*, in *ivi* 32-51.

⁵⁸ Cf BONIFAZI Neuro, *Il genere letterario. Dall'epistolario all'autobiografico, dal lirico al narrativo e al teatrale*, Ravenna, Longo Editore 1986, 15.

na, occorre tener presente che gli elementi che ci offre sono caratterizzati dalla soggettività, cioè dal modo con cui la persona li ha colti o vissuti. Per questi motivi le fonti epistolari andranno integrate con altre e sottoposte a vaglio critico.⁵⁹

Tuttavia le lettere, come si vedrà anche per le altre fonti, conservano una persuasiva validità storica e documentaria, perché esse esprimono degli ideali, tramandano valori e orientamenti, comunicano interessi e sensibilità, tutti elementi utili alla ricerca.

Va infine aggiunto che gli epistolari dei santi dell'Ottocento, in genere, si presentano apparentemente più poveri a livello spirituale di quelli dei secoli precedenti. Essi sono tesi a sostenere una pratica ordinaria delle virtù cristiane. Secondo Cataldo Naro tali epistolari indicano e traducono bene la caratteristica popolare della spiritualità cattolica italiana dell'Ottocento.⁶⁰

4.2.2. *Le fonti normative: Costituzioni e Regolamenti*

Le fonti normative di un Istituto religioso⁶¹ ne codificano il carisma, la natura,⁶² la finalità,⁶³ lo spirito e il carattere proprio,⁶⁴ il governo e la

⁵⁹ Cf MOTTO, *L'epistolario come fonte di conoscenza e di studi su Don Bosco. Progetto di un'edizione critica*, in MIDALI (a cura di), *Don Bosco nella storia. Atti del primo Congresso Internazionale di studi su Don Bosco*, Roma, LAS 1990, 70.

⁶⁰ Cf NARO Cataldo, *La spiritualità cattolica italiana dell'Ottocento*, in *Laos* 4 (1997) 1, 14.

⁶¹ Secondo il Codice di Diritto Canonico del 1983, si attribuisce il termine "Regola" al codice della vita monastica, mentre "Costituzioni" a quello degli Istituti di vita consacrata (cf *Codex Iuris Canonici recognitus promulgatur*, 25 gennaio 1983, in *Enchiridion Vaticanum VIII* [EV], Bologna, Dehoniane 1984, can. 587 § 1. D'ora in poi si citerà CDC). Come "legge" costitutiva, queste ultime si limitano a stabilire ciò che è fondamentale, rinviando ad altri codici l'ordinamento di elementi secondari, suggeriti dall'evoluzione delle realtà contingenti (cf ROCCA Giancarlo, *Regola*, in PELLICCIA Guerrino - ROCCA [a cura di], *Dizionario degli Istituti di Perfezione VII*, Milano, Paoline 1983, 1410-1411; 1438-1449).

⁶² La natura di un Istituto è la sua fisionomia generale, secondo la tipologia che la tradizione ecclesiale ha vissuto progressivamente: vita monastica, vita apostolica e vita secolare. Questi tipi di vita sono fondati sull'esempio di Cristo (cf BEYER Jean, *Il diritto della vita consacrata*, Milano, Ancora 1989, 67).

⁶³ Il fine di un Istituto specifica la natura e la missione dello stesso. Esso riguarda i ministeri da svolgere, i mezzi da adottare, i compiti dell'Istituto quali l'insegnamento, la cura degli ammalati, la dedizione ai poveri. Tali compiti sono stati ricono-

disciplina dei membri, la loro incorporazione e la formazione.⁶⁵

Le Costituzioni, essendo elaborate a partire dall'ispirazione originaria dei Fondatori e riflettendo la modalità con la quale tale ispirazione si è incarnata nello scorrere del tempo, occupano il posto di fonte primaria tra i documenti ufficiali di un Istituto religioso.⁶⁶

Anche per l'Istituto delle FMA, tali fonti, integrate a partire dal 1908 dal Manuale, sono di indiscutibile valore storico e spirituale. Don Bosco ha voluto esprimere nel testo delle prime Costituzioni la sua intenzione fondante, la finalità e le linee proprie dello stile di vita della sua Famiglia religiosa femminile. Il testo non contiene quindi soltanto elementi giuridici, ma anche componenti spirituali ed educative, frutto di una lunga e ponderata riflessione, di un'esperienza vissuta e ripensata, specchio di una mentalità e di una vocazione, quella di dedicare la vita alla salvezza delle giovani.⁶⁷

sciuti dal Concilio Vaticano II come veri "ministeri" che appartengono all'ufficio pastorale della Chiesa (cf CONCILIO ECUMENICO VATICANO II, *Decreto sul rinnovamento della vita religiosa: Perfectae Caritatis*, 28 ottobre 1965, in EV I n° 711; CARMINATI Angelo, *I fini dello stato religioso e il servizio della chiesa. Studio storico-giuridico sui rapporti tra il fine generale e il fine speciale dello stato religioso*, Roma, Pontificia Università Gregoriana 1964, 49-109).

⁶⁴ Cf CDC can. 578, in EV VIII 327.

⁶⁵ Cf ID., can. 587 § 1, in *ivi* 329.

⁶⁶ Cf PICASSO Giorgio, *Il rinnovamento delle Costituzioni nella storia*, in *Informationes SCRIS* 9 (1983) 1, 13-27; MACCA Valentino, *Le "regole" nel rinnovamento della vita religiosa*, in *ivi* 88-97.

⁶⁷ Le prime Costituzioni stampate risalgono al 1878. Esse sono precedute da diverse redazioni manoscritte conservate nell'Archivio Generale delle FMA [AGFMA]. Il secondo testo a stampa è del 1885 e costituisce il testo normativo fino alla rielaborazione delle Costituzioni del 1906, fatta per disposizione della Chiesa in conformità alle *Normae secundum quas (Normae secundum quas S. Congregazione Episcoporum et Regularium procedere solet in approbandis novis Institutis votorum simplicium*, 26 giugno 1901, Roma, Tip. S.C. Propaganda Fide 1901). Nel 1922 si procede alla revisione delle Costituzioni per uniformarle alle nuove disposizioni del CDC del 26 giugno 1918. Il testo rimane in vigore fino al 1969, anno nel quale il Capitolo generale XV Speciale prepara la nuova stesura ad esperimento conforme alle norme del Concilio Vaticano II. Un'ulteriore revisione si attua nel successivo Capitolo generale XVI del 1975. Il testo definitivo, elaborato durante il Capitolo generale XVII del 1981, è approvato dalla Sacra Congregazione per i Religiosi e gli Istituti di vita secolare il 24 giugno 1982. Cf l'edizione critica dei testi manoscritti e dei primi due testi a stampa delle Costituzioni delle FMA: BOSCO, *Costituzioni per l'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice (1872-1885)* a cura di Cecilia Romero, Roma, LAS 1983 (D'ora in poi si abbrevierà *Costituzioni* seguito dall'anno di edizione, dal capitolo e dall'articolo).

In questi testi si trova l'identità della FMA religiosa educatrice, le mete a cui tende la missione specifica dell'Istituto, le modalità con le quali la FMA si pone in relazione con Dio, con se stessa, con la comunità, con le giovani, con l'ambiente ecclesiale e sociale nel quale opera. Le fonti normative risultano perciò di primaria importanza per individuare il progetto originario del Fondatore anche circa lo stile di relazioni che la FMA si impegna a vivere e per coglierne i suoi sviluppi nel tempo.

Dal testo costituzionale si potrà perciò attingere l'orizzonte ideale entro il quale le FMA collocano ed impostano le loro relazioni educative. Tuttavia, proprio per il carattere normativo e spirituale che lo caratterizza, esso non consente di cogliere quanto attiene alle relazioni vissute dalle FMA. Risulteranno perciò più pertinenti allo studio i Regolamenti, in quanto essi hanno lo scopo di tradurre in applicazioni pratiche le norme codificate nelle Costituzioni.⁶⁸ Dal confronto di tali testi si potranno percepire le svolte metodologiche operate dall'Istituto in conformità ai tempi e gli elementi ispiratori ai quali le FMA rimangono fedeli cercando tuttavia di adattarli alle esigenze del tempo e alle situazioni ambientali nelle quali operano.

4.2.3. *Gli Atti dei Capitoli generali*

Essendo il Capitolo generale un organismo collegiale di governo di carattere legislativo ed elettivo, le deliberazioni o gli Atti che in esso vengono elaborati hanno valore di documenti ufficiali attraverso i quali si esprime l'assemblea delle supreme autorità dell'Istituto. Essi sono frutto della volontà convergente verso un identico fine e unificata da precise scelte operative da attuare in tutte le comunità dell'Istituto.⁶⁹ Ol-

⁶⁸ Il primo Manuale-Regolamenti delle FMA è del 1908 (*Manuale delle Figlie di Maria Ausiliatrice fondate l'anno 1872 dal Venerabile Giovanni Bosco*, Torino, Tip. Salesiana 1908. D'ora in poi si abbrevierà *Manuale* seguito dall'anno di edizione, dal capitolo e dall'articolo). L'intento della pubblicazione è quello di recuperare gli elementi caratteristici dello spirito dell'Istituto che erano andati persi nella rielaborazione del testo costituzionale del 1906. Il Manuale avrebbe dunque dovuto «raccolgere quanto delle antiche Costituzioni e Deliberazioni non si trovava più nelle nuove, e a queste non si opponesse» (CAPETTI Giselda, *Il cammino dell'Istituto nel corso di un secolo III*, Roma, Istituto FMA 1976, 232 e ID., *Note storiche sulle Costituzioni delle Figlie di Maria Ausiliatrice*, Torino, Scuola tipografica privata FMA 1979).

⁶⁹ Inizialmente il ruolo del Capitolo generale non venne ben precisato. Le *Nor-*

tre la finalità di eleggere il superiore generale e il suo consiglio, tale assemblea costituisce un luogo privilegiato di discernimento e di verifica della vita dell'Istituto in vista di un adeguato rinnovamento.⁷⁰

Gli argomenti trattati nei Capitoli dell'Istituto delle FMA non sono solo di carattere organizzativo, ma anche formativo e pedagogico. I temi riguardanti il metodo educativo e la formazione delle educatrici sono ricorrenti e trasversali a tutte le assemblee capitolari in vista dell'attuazione e inculturazione del "sistema preventivo" salesiano. Il Capitolo generale è in genere preparato attraverso una lunga consultazione che raggiunge tutte le comunità ispettoriali.⁷¹ Esse sono chiamate a verificare il cammino svolto in vista di un'azione educativa più efficace ed inculturata. Il materiale viene poi utilizzato dall'Assemblea capitolare e conservato nell'Archivio Generale dell'Istituto. Per il presente lavoro si è consultata tale documentazione soprattutto per quanto riguarda i Capitoli generali più antichi.

Tutta la documentazione prodotta e confluita nella pubblicazione degli Atti,⁷² costituisce, dunque, un'altra importante fonte per la ricerca. In essa, infatti, è possibile trovare la riflessione e gli orientamenti dell'Istituto in ordine ad argomenti molto spesso problematici attinenti alla

mae secundum quas del 1901 al n° 203 recitano: «L'autorità suprema nell'intero istituto è esercitata in forma ordinaria dal superiore generale col suo consiglio, e in forma straordinaria dal capitolo generale». Il CDC del 1917 e quello del 1983 ripresero e rielaborarono tali norme. Soprattutto l'attuale Codice mette in rilievo l'importanza giuridica di questo organo collegiale rappresentativo di tutto l'istituto (cf CDC can. 631; 633; cf anche ANDRÉS Domingo Javier, *Il diritto dei religiosi. Commento esegetico al Codice*, Roma, Edircula 1999, 100).

⁷⁰ Cf BEYER, *Il diritto della vita consacrata* 68. Nella storia dei Capitoli svolti nell'Istituto delle FMA solo alcuni di essi, per circostanze contingenti legate alla storia o alle persone, si svolsero con scadenze irregolari rispetto ai sei anni stabiliti dalle Costituzioni.

⁷¹ Le ispettorie raggruppano un certo numero di case religiose sotto la dipendenza di una Superiora chiamata ispettrice la quale, coadiuvata dalle superiori locali e da un consiglio, governa l'ispettoria in dipendenza dalla Superiora generale.

⁷² Le deliberazioni dei primi tre Capitoli generali sono pubblicate in un unico volume nel 1894. Tale pubblicazione venne continuata in seguito a partire dal VII Capitolo svoltosi nel 1913 fino al X svoltosi nel 1934. Insieme alle deliberazioni dell'VIII (1922) del IX (1928) e del X (1934) si pubblicarono le risposte, le esortazioni e le istruzioni dei Superiori maggiori e dei Salesiani, che presiedevano i Capitoli. A partire dal 1947, con il Capitolo XI si pubblicarono gli Atti in forma regolare e integrale. Essi contengono i documenti, le relazioni, le deliberazioni, gli orientamenti operativi, i discorsi e i messaggi delle Autorità, l'elenco delle partecipanti.

prassi educativa delle FMA. Si può dire che in questa documentazione si riflette la realtà dell'Istituto nella sua esperienza ordinaria sulla quale le assemblee capitolarie riflettono e discutono confrontandosi con il patrimonio spirituale e pedagogico dei Fondatori per attualizzarlo nei diversi contesti socio-culturali dove operano le FMA. A questo proposito è interessante rileggere l'introduzione del Rettor Maggiore don Michele Rua alle Deliberazioni dei primi Capitoli Generali delle FMA:

«Le Deliberazioni non si devono considerare come una novità; esse sono l'esposizione di ciò che tradizionalmente si pratica. [...] Esse sono da considerarsi come il complemento delle Costituzioni ovvero le norme pratiche per eseguirle. [...] L'importanza delle Deliberazioni risulta poi anche maggiore se si riflette al modo tenuto nel formularle. Non sono decisioni prese a caso, o suggerite dal giudizio di una persona per quanto si voglia dotta e sperimentata nella vita religiosa; ma sono frutto di esperienza di molti, di maturo esame, e quel che più importa, di incessante preghiera».⁷³

Le Deliberazioni hanno perciò lo scopo di mantenere "l'uniformità dello spirito e del metodo" al fine di conservare lo "spirito di famiglia" caratteristica del "sistema preventivo".⁷⁴ Com'è evidente, nelle assemblee capitolarie fin dalle origini dell'Istituto, non poteva mancare la verifica sul "metodo" educativo e sulle modalità con cui le educatrici lo applicavano all'interno della comunità e nella relazione educativa. Nei testi degli Atti non è infrequente perciò trovare riflessioni anche critiche sul rapporto delle FMA con le giovani, problematiche emergenti a livello delle comunità educanti, oltre che prospettive di impegno per migliorare le modalità dell'intervento formativo.

4.2.4. *Le lettere circolari della Superiora generale e delle Consigliere*

Fino a quando l'Istituto delle FMA fu aggregato alla Società Salesiana (1905-1906), le lettere circolari⁷⁵ del Rettor Maggiore, don Bosco e poi di don Michele Rua costituivano un forte vincolo spirituale tra i su-

⁷³ RUA Michele, [*Presentazione*], in *Deliberazioni dei Capitoli Generali delle Figlie di Maria Ausiliatrice tenuti in Nizza Monferrato nel 1884, 1886 e 1892*, Torino, Tip. Salesiana 1894, VI-VII.

⁷⁴ Cf *ivi* XII.

⁷⁵ Nell'uso ecclesiastico la Lettera Circolare è un atto interno di pubblica amministrazione, mediante la quale i Superiori comunicano direttive e impartiscono norme.

periori e le comunità. Le norme impartite e gli orientamenti ascetici e formativi contribuivano a rafforzare il senso di appartenenza ed erano guida sicura a livello operativo. Dopo l'autonomia dell'Istituto, ottenuta attraverso la separazione giuridica dalla Congregazione Salesiana avvenuta nel 1906 in forza delle *Normae secundum quas*,⁷⁶ le FMA esprimevano il desiderio di ricevere periodicamente una lettera circolare della Superiora generale. La rapida espansione dell'Istituto anche all'estero, e l'impossibilità della superiore di visitare tutte le case, faceva avvertire la necessità di una maggiore comunicazione con la sede centrale al fine di garantire l'unità del metodo educativo e dello spirito religioso.⁷⁷

Le prime circolari erano occasionali, mentre a partire dal 24 novembre 1914 acquistarono una scadenza mensile. Oltre che contenere notizie e informazioni sull'Istituto, richiamano i valori di riferimento a livello formativo, disciplinare e ascetico. Per alcuni periodi storici, alla lettera circolare della Superiora generale vengono allegati orientamenti o comunicazioni di alcune Consigliere generali, in particolare della Consigliera scolastica, della Vicaria, dell'Economa, della Consigliera per gli oratori.

Dato il carattere pratico che le qualifica, ed essendo in certo qual modo una risposta della superiore alle domande formative e ai problemi concreti incontrati dalle FMA nello svolgimento della loro missione, le lettere circolari sono una fonte significativa per cogliere alcuni elementi della relazione educativa "in atto", i suoi requisiti, le sue fatiche, le sue sfide relativamente al cambiamento delle situazioni, all'evoluzione delle istituzioni educative e dei periodi storici.

⁷⁶ Tali norme erano state date in seguito alla Costituzione apostolica dell'8 dicembre 1900 *Conditae a Cristo* di Leone XIII magna carta degli Istituti di voti semplici (LEONE XIII, *Costituzione apostolica Conditae a Christo*, 8 dicembre 1900, in *Acta Sanctae Sedis* 33 [1900-1901] 341-347).

⁷⁷ L'esigenza fu avvertita dalle FMA sin dai primi Capitoli. Nelle Deliberazioni si legge: «La Superiora Generale almeno una volta all'anno invierà o procurerà che dal Superiore Maggiore sia inviata una lettera circolare diretta a tutte le suore, nella quale siano trattati punti della santa Regola od altri argomenti giudicati opportuni» (*Deliberazioni dei Capitoli Generali 1884, 1886 e 1892* art. 40). Anche il *Manuale Regolamenti* del 1908 afferma: «La Superiora Generale, di tanto in tanto, con lettere circolari richiamerà le Suore al ricordo dei loro doveri, prevenendole contro gli abusi che potrebbero introdursi nell'Istituto. Queste lettere verranno lette tutte e per intero alla Comunità radunata, in tempo opportuno, e conservate nell'archivio della Casa» (*Manuale* [1908] 5).

4.2.5. I Regolamenti per le case di educazione

Fondate con un esplicito progetto educativo di carattere popolare, le FMA sin dalle origini hanno concretizzato tale progetto in istituzioni scolastiche ed educativo-assistenziali. Le opere caratteristiche dell'Istituto sono elencate nelle prime Costituzioni e, con qualche variante, continuano ad essere richiamate nei successivi testi normativi:

«Sarà loro cura speciale di assumere la direzione di Scuole, Orfanotrofii, Asili infantili, Oratori festivi, ed anche aprire Laboratorii a vantaggio delle fanciulle più povere nelle città, nei villaggi e nelle Missioni straniere».⁷⁸

Perché ogni casa delle FMA potesse realizzare il suo fine e funzionasse regolarmente fu necessario elaborare a livello locale un programma o un regolamento nel quale venissero indicate le condizioni di accettazione delle educande e le modalità di gestione dell'opera.⁷⁹ A livello di governo centrale si stabilirono norme comuni per le Case di formazione e di educazione in modo da conservare «in ciascuna l'uniformità di regime secondo la propria indole».⁸⁰ Di qui la varietà e la ricchezza di do-

⁷⁸ *Costituzioni* (1878) I 3. Le diverse attività si realizzano a livello locale attraverso una tipologia di istituzioni specificate in base alla loro natura e finalità: case di noviziato, educandati ed orfanotrofi, case con scuole pubbliche o private, asili infantili, case annesse ai collegi salesiani. In tempi più recenti la tipologia muta e si amplia.

⁷⁹ Cf ad esempio il Regolamento della prima istituzione educativa dell'Istituto: *Programma. Casa di Maria Ausiliatrice per l'educazione femminile in Mornese*, Torino, Tipografia dell'Oratorio di S. Francesco di Sales 1873.

⁸⁰ *Deliberazioni dei Capitoli Generali 1884, 1886 e 1892*, 124. La novità dei *Regolamenti* per le diverse opere educative ed assistenziali poste in atto dalle Congregazioni nate nel secolo XIX è strettamente legata alla trasformazione che gli stessi Istituti attuano nei confronti delle forme di vita religiosa precedenti. Giancarlo Rocca, presentando in uno studio monografico i *Regolamenti degli educandati e degli Istituti religiosi in Italia dagli inizi del 1800 al 1861*, sottolinea che l'elaborazione di una nuova forma di vita religiosa segna anche l'evoluzione dell'educandato come struttura educativa. Precedentemente, infatti, ogni monastero legiferava ciascuno per il proprio educandato, inserendo un apposito capitolo nelle Costituzioni, mentre le nuove Congregazioni, ormai a governo centralizzato, tendevano a dare una certa uniformità ai loro educandati stendendo, appunto, regolamenti appositi validi per tutte le istituzioni educative della Congregazione. La stesura dei regolamenti per gli educandati è dunque una spia del grande sviluppo ormai assunto da queste istituzioni, dell'uniformità negli educandati di uno stesso Istituto, e nello stesso tempo delle diverse formule educative messe in atto dagli Istituti religiosi (cf ROCCA, *Rego-*

cumenti elaborati dall'Istituto per i vari tipi di istituzioni educative: Regolamenti per le case di educazione o educandati, per gli oratori festivi, per le scuole materne, per i convitti delle operaie e delle studenti, per le case di beneficenza, per le case di missione, per le scuole professionali, per le varie associazioni.

La differenziata natura e finalità delle istituzioni educative e la diversità di età e di esigenze dei destinatari richiesero una conseguente applicazione del "sistema preventivo" che, pur nella fedeltà ai principi metodologici fondamentali, rispettasse la varietà delle situazioni e dei destinatari. L'elaborazione di tali regolamenti, inoltre, dovette tener conto della cultura pedagogica ad essi contemporanea per adeguarvisi con mentalità critica.

I Regolamenti sono perciò per la ricerca una fonte importante per comprendere il permanere di alcuni elementi caratteristici del "sistema preventivo" e le modalità applicative di esso adattate in interazione con l'ambiente circostante, religioso e civile, e al tempo stesso con le domande educative dei destinatari della missione affidata alle FMA. In particolare dai Regolamenti per le case di formazione delle FMA si potranno desumere i modelli ai quali si ispirarono le religiose educatrici per formare la donna nelle diverse fasi storiche. Anche questi documenti ovviamente verranno letti in stretta connessione con le esperienze a cui si riferiscono e che intendono codificare. La normativa a volte un po' rigida e scarna dei Regolamenti stessi assume significato e valore se confrontata con la vita concreta nelle sue dimensioni d'imprevedibilità e di mutamento.

Parte I

**LA RELAZIONE EDUCATIVA NELL'ESPERIENZA
E NELLE FONTI SCRITTE
DEI PRIMI DECENNI DELL'ISTITUTO
(1872-1908)**

PREMESSA

L'Ottocento rivela una straordinaria fioritura di nuovi Istituti religiosi orientati ad opere assistenziali ed educative. Essi nascono prevalentemente in risposta a bisogni sociali e, in genere, sono caratterizzati da un'azione preventivo-assistenziale.¹ Sono Istituti che considerano l'educazione della gioventù come una delle forme più efficaci di solidarietà, che va incontro ai bisogni reali della popolazione e in questo modo concorre alla rinascita della fede e alla "riedificazione" della società cristiana. Gli obiettivi che tali Istituti si prefiggono sono, da una parte, quelli di condurre a Dio attraverso la pratica della fede cristiana e dei suoi precetti, e dall'altra di migliorare il tenore di vita delle classi più svantaggiate attraverso l'istruzione e gli interventi di tipo caritativo, religioso e assistenziale. Perseguendo tali scopi gli Istituti religiosi contribuiscono, significativamente, ad introdurre all'interno della vita sociale una serie di valori e modelli ispirati al cristianesimo.²

Tale impegno è motivato e vivificato dalla spiritualità che anima lo stile educativo degli Istituti, una visione caratterizzata dall'apertura ai problemi della società, per cui si cerca Dio nella persona umana e nei suoi bisogni concreti e, di conseguenza, servendo e amando la persona si intende servire e amare Cristo. La missione educativa è considerata

¹ Cf BRAIDO (a cura di), *Esperienze di pedagogia cristiana nella storia sec. XVII-XIX*, vol. II, Roma, LAS 1981; MARCOCCHI Massimo, *Indirizzi di spiritualità ed esigenze educative nella società post-rivoluzionaria dell'Italia settentrionale*, in PAZZAGLIA Luciano (a cura di), *Chiesa e prospettive educative in Italia tra Restaurazione e Unificazione*, Brescia, La Scuola 1994, 83-122.

² Cf MARTINA Giacomo, *La situazione degli Istituti religiosi in Italia intorno al 1870*, in AA.VV., *Chiesa e religiosità in Italia dopo l'Unità (1861-1878)*, Milano, Vita e Pensiero, 1973, 194-335; AA.VV., *Chiesa e spiritualità nell'800 italiano*, Verona, Mazziana 1971; PAZZAGLIA, *Chiesa, società civile ed educazione nell'Italia post-napoleonica*, in ID. (a cura di), *Chiesa e prospettive educative* 35-55.

quindi come partecipazione al mistero della redenzione operata da Cristo stesso. Ecco perché in tali Istituti è radicata la consapevolezza che l'educazione è una forma "eminente" di carità.³

In Piemonte la spiritualità, e quindi anche l'impostazione dei nuovi Istituti religiosi è influenzata da grandi figure come S. Francesco di Sales, S. Filippo Neri, S. Alfonso Maria de' Liguori. Del primo si sottolinea soprattutto lo spirito di dolcezza che guida ad integrare natura e grazia con equilibrio, discrezione, ottimismo, amorevolezza.⁴ Di S. Filippo Neri si tiene in grande considerazione la semplicità, la mansuetudine e l'allegria. A questi maestri di spiritualità si unisce S. Alfonso de' Liguori, la cui morale è tutta «segnata dal richiamo alla misericordia di Dio e dalla confidenza in Lui e incline alla comprensione, a favore di una pietà calda, amabile, affettuosa, accessibile a tutti».⁵

Tutta questa vitalità spirituale trova evidentemente una sua ragione nel desiderio di contribuire al risveglio della vita cristiana che è uno dei principali obiettivi della Chiesa. A questo scopo si parte dalle categorie più svantaggiate e in particolare dalle donne.

È opportuno rilevare che gli Istituti fondati nella seconda metà del secolo XIX in Europa sono prevalentemente femminili.⁶ Le ragioni di questo fenomeno sono molteplici. Anzitutto, tali fondazioni trovano il favore dei governi in quanto le religiose danno loro maggior garanzia di restare fuori da qualsiasi coinvolgimento politico; inoltre gli Stati traggono benefici da queste fondazioni perché vengono a disporre di forze

³ Cf MARCOCCHI, *Indirizzi di spiritualità*, in *ivi* 83-122.

⁴ L'influenza di Francesco di Sales è grande nell'Ottocento italiano. Un elemento qualificante della sua dottrina è quello della santità possibile a tutti e in ogni stato di vita. Ciò esprime la tendenza emergente circa la dimensione autenticamente popolare conferita al cammino della santità. Mentre i secoli precedenti avevano esaltato la santità "eroica" e quasi spettacolare di alcuni personaggi, nell'Ottocento sono numerose le testimonianze di chi vive l'esperienza spirituale in una grande ordinarietà di vita (cf NARO, *La spiritualità cattolica italiana dell'Ottocento* 3-20). È altresì significativo che don Bosco abbia intitolato proprio a san Francesco di Sales la Famiglia religiosa da lui fondata (cf PICCA Juan - STRUS Józef [a cura di], *San Francesco di Sales e i Salesiani di Don Bosco*, Roma, LAS 1986; KÖNIGBAUER Ludwig, *Francesco di Sales un Santo dell'amore nel quotidiano e nella vita professionale*, in CINI Charles - MARTINELLI Antonio [a cura di], *La dimensione sociale della carità. Atti della XIV Settimana di Spiritualità della Famiglia Salesiana*, Roma, Ed. SDB 1991, 11-35).

⁵ MARCOCCHI, *Indirizzi*, in PAZZAGLIA, *Chiesa e prospettive educative* 104.

⁶ Dal 1800 al 1860, si contano 127 nuove fondazioni. In Piemonte sono fondati 47 Istituti dei quali 7 maschili e 40 femminili.

le quali consentono, con poco dispendio economico, di sopperire a compiti che altrimenti non sarebbero assolti, quali appunto l'alfabetizzazione e l'educazione delle fanciulle.

Siamo in presenza di un modello di Congregazione religiosa che inaugura un nuovo stile di vita rispetto a quello tradizionale. Esso si caratterizza per una nuova visibilità femminile all'interno della Chiesa e della società, per il contributo specifico dato alla promozione della donna, per l'autonomia gestionale ed economica dell'Istituto, il governo centralizzato, i voti semplici, la possibilità del trasferimento del personale da una casa all'altra, la finalità apostolica con la conseguente ripercussione a livello comunitario e a livello della formazione culturale delle religiose.⁷

Una delle linee comuni di questi Istituti è l'istanza della preventività educativa finalizzata alla formazione di cristiani e di cittadini impegnati. Le istituzioni che tali Congregazioni religiose fondano presentano linee metodologiche simili quali: la struttura familiare che permette di instaurare relazioni improntate a fiducia, responsabilità e valorizzazione reciproca; il tipo di presenza degli educatori e delle educatrici che, con il loro tratto amabile, manifestano cordialità, stima e simpatia; il carattere di profonda fiducia riposta nelle risorse umane dei destinatari.⁸

Don Bosco, Maria Domenica Mazzarello e le comunità da loro fondate, si inseriscono dunque in un solco già tracciato offrendo però un apporto singolare soprattutto a livello di metodo. L'ipotesi è che lo stile di relazioni educative ispirate al "sistema preventivo" sia un elemento che caratterizza e conferisce originalità e rilevanza sociale alla loro prassi educativa.

Nella prima parte della ricerca, prendendo le mosse dai Fondatori, Giovanni Bosco e Maria Domenica Mazzarello, si evidenziano i tratti caratteristici della relazione che emergono dalla loro esperienza educativa. Poi, attraverso l'analisi dei primi testi normativi e la prassi dell'Istituto delle FMA nei primi decenni della sua fondazione, si rilevano gli elementi di continuità con l'esperienza delle origini e gli sviluppi che ad essa conseguono.

⁷ Cf ROCCA, *Le nuove fondazioni femminili in Italia dal 1800 al 1860*, in AA.VV., *Problemi di storia della Chiesa. Dalla Restaurazione all'unità d'Italia*, Napoli, Dehoniane 1985, 105-192; ID., *Donne religiose. Contributo a una storia della condizione femminile in Italia nei secoli XIX-XX*, Roma, Paoline 1992.

⁸ Per una presentazione delle figure di educatori che applicano il "sistema preventivo" cf BRAIDO, *Breve storia del "Sistema Preventivo"*, Roma, LAS 1993, 59-97.

Capitolo I

**LA RELAZIONE EDUCATIVA
NELL'ESPERIENZA DI GIOVANNI BOSCO**

Il primo capitolo focalizza l'attenzione sul significato e l'importanza della relazione educativa all'interno del "sistema preventivo" di don Bosco. Esula dagli obiettivi della ricerca una presentazione esaustiva del metodo educativo salesiano, il quale tuttavia rimane come *background* essenziale per la collocazione e la comprensione del tema.

Tra le molteplici scelte che potevano essere effettuate, si è optato per la presentazione di un paradigma significativo di relazione educativa, quella instaurata da Giovanni Bosco con il giovane Michele Magone.

1. La relazione educativa nel "sistema preventivo" di don Bosco

La recente pubblicazione di Pietro Stella su don Bosco, ipotizza che l'educatore piemontese sia il "più italiano dei santi", intendendo indicare con tale affermazione la sua capacità di inserirsi nella Torino ottocentesca e, pur nei difficili rapporti tra Stato e Chiesa, l'aver saputo preparare migliaia di giovani ad essere cittadini onesti e responsabili nel mondo del lavoro. Con la fondazione di istituzioni quali gli oratori, i collegi, le scuole professionali, don Bosco riuscì, infatti, ad integrare in una società travagliata dalla modernità la gioventù meno abbiente, offrendole quelle opportunità che i sistemi scolastici per molto tempo non avevano saputo garantire.¹ Don Bosco è perciò noto per il metodo da lui adottato nell'educazione della gioventù. Se il "sistema preventivo" in senso stretto, viene identificato con l'opuscolo scritto da lui nel 1877,² tuttavia

¹ Cf STELLA, *Don Bosco*, Bologna, Il Mulino 2001, 9-53.

² Cf BOSCO, *Il Sistema Preventivo nell'educazione della gioventù*, in BRAIDO (a

con esso si vuole indicare la globalità della sua esperienza educativa. Un'esperienza basata su una naturale predisposizione ad essere educatore, che egli realizzò nel corso degli anni attraverso una solida formazione teologico-pastorale e pedagogica e un prolungato contatto coi giovani. La finalità dell'intervento educativo che guida tale "sistema" o "stile" è la maturazione integrale della persona attraverso la scoperta, lo sviluppo e l'espansione delle potenzialità presenti nell'educando, nel pieno rispetto dei suoi ritmi di crescita e all'interno di un ambiente ricco di valori e di proposte coinvolgenti e accessibili. Condizioni metodologiche fondamentali per il raggiungimento di tale finalità sono la creazione di un ambiente educativo edificato sul paradigma della famiglia e costituito, in diversi modi, dall'apporto di tutti; il rispetto delle differenze dei destinatari con i loro livelli di educabilità ed infine, i tre principi basilari della ragione, religione e amorevolezza. Questi ultimi, in un certo senso costituiscono le *coordinate portanti del metodo* perché indicano non soltanto criteri metodologici quanto una "visione" integrale di uomo dotato di ragione, volontà, apertura a Dio, affettività, dimensioni da rispettare, integrare e orientare verso la maturità.

Il metodo di don Bosco si configura come una *pedagogia della presenza*, cioè un sistema educativo che realizza la finalità dell'educazione integrale attraverso una complessa rete di relazioni tra educatori, giovani e ambiente socioculturale. Su questa intrinseca caratteristica relazionale del metodo, come si è visto, vertono i contributi anche recenti di numerosi autori.³

Don Bosco, del resto, sottolinea tale realtà nel suo opuscolo *"Il Sistema Preventivo nell'educazione della gioventù"*:

«Due sono i sistemi in ogni tempo usati nella educazione della gioventù: Preventivo e Repressivo. Il sistema Repressivo consiste nel far conoscere la legge ai sudditi, poscia sorvegliare per conoscerne i trasgressori ed infliggere, ove sia d'uopo, il meritato castigo. In questo sistema le parole e l'aspetto del Superiore debbono sempre essere severe, e piuttosto minaccevoli, ed egli stesso deve evitare ogni familiarità coi dipendenti. Il Direttore per accrescere valore alla

cura di), *Don Bosco educatore. Scritti e testimonianze*, Roma, LAS 1997³, 258-266 (d'ora in poi si abbrevierà DBE).

³ Cf FONTANA, *Relazione, segreto di ogni educazione*, Torino (Leumann), LDC 2000 e cf note 21-23 della parte introduttiva. È ancora Stella ad evidenziare come l'oratorio di don Bosco, aperto alla libera spontanea adesione di gruppi giovanili, postula un rapporto educativo che faccia leva sulla capacità di reciproca attrattiva tra adulti e giovani (cf STELLA, *Don Bosco* 55).

sua autorità dovrà trovarsi di rado tra i suoi soggetti e per lo più solo quando si tratta di punire o di minacciare. [...] Diverso, e direi, opposto è il sistema Preventivo. Esso consiste nel far conoscere le prescrizioni e i regolamenti di un Istituto e poi sorvegliare in guisa che gli allievi abbiano sempre sopra di loro l'occhio vigile del Direttore o degli assistenti, che come padri amorosi parlino, servano di guida ad ogni evento, diano consigli ed amorevolmente correggano, che è quanto dire: mettere gli allievi nella impossibilità di commettere mancanze».⁴

Da queste affermazioni sembra lecito dedurre che i due sistemi educativi altro non sono che due modi diversi di intessere la relazione educativa. In entrambi i metodi, infatti, la finalità è simile e cioè quella di ottenere dagli allievi l'osservanza delle regole richieste dall'istituzione, regole che garantiscono il raggiungimento della formazione umana e cristiana del giovane. I sistemi divergono però a livello metodologico in quanto, nel primo, gli educatori raggiungono la finalità mediante la severità e le minacce di punizione e castigo. Nel secondo, al contrario, direttori ed assistenti si qualificano per la loro presenza costante in mezzo ai giovani. Questa si esprime con i tratti di una paternità ricca di amore, capace di declinare il comportamento secondo il bisogno del ragazzo e perciò con modalità amorevoli e differenziate. In tal modo gli educatori possono guidare, incoraggiare e, quando è il caso, correggere. L'ammoneimento stesso non avvilisce il ragazzo perché in esso «vi è sempre un avviso amichevole e preventivo che lo ragiona, e per lo più riesce a guadagnare il cuore, cosicché l'allievo conosce la necessità del castigo e quasi lo desidera».⁵

I risultati dei due sistemi, apparentemente convergenti, in realtà raggiungono finalità opposte. Col sistema repressivo s'impediscono disordini disciplinari, ma non si giunge a trasformare i giovani, anzi, si rischia di suscitare in essi l'amarezza per i castighi subiti, mentre il preventivo ha il vantaggio di creare una speciale sintonia tra educando ed educatore, per cui quest'ultimo può rivolgersi all'alunno «col linguaggio del

⁴ BOSCO, *Il Sistema Preventivo*, in DBE 259-266. Termini come "reprimere", "repressione", "prevenire", "prevenzione" non sono certamente nuovi nell'Ottocento. In tale secolo, infatti, e per diverse ragioni, ci si occupa di prevenzione in campo politico, sociale, religioso ed ecclesiale. Nascono invece in questo periodo le formule "sistema preventivo" e "sistema repressivo", "educazione preventiva" e "educazione repressiva". Tali espressioni sembrano sorgere in Francia ed in genere in modo polemico e contrapposto per cui vengono associati a contesti differenti: il sistema repressivo alla politica scolastica, quello preventivo all'educazione familiare e collegiale (cf BRAIDO, *Prevenire non reprimere* 71-91).

⁵ BOSCO, *Il Sistema Preventivo*, in DBE 259-260.

cuore sia in tempo di educazione, sia dopo di essa. L'educatore, guadagnato il cuore del suo protetto, potrà esercitare sopra di lui un grande impero, avvisarlo, consigliarlo ed anche correggerlo».⁶ Il “sistema preventivo” si caratterizza perciò per la *qualità pedagogica del rapporto* che l'educatore instaura con il giovane e nell'ambiente.

Bisogna aggiungere che don Bosco scrive nel 1877 quando ormai la sua esperienza educativa è collaudata e tradotta in programmi e percorsi vitali dai suoi diretti collaboratori, i Salesiani, e conosciuta in Italia e all'estero. L'opuscolo citato, quindi, anche se non contiene tutti gli aspetti dell'esperienza educativa del santo, ce ne offre gli elementi fondanti e costituisce perciò un utile paradigma per rinvenire le linee metodologiche da lui adottate sia agli inizi della sua attività educativa sia nello sviluppo successivo della stessa.

Il fattore relazionale, a mio avviso, si trova tra gli aspetti fondamentali e specifici del “sistema preventivo”, in quanto caratterizza la stessa personalità di don Bosco, il suo temperamento, la sua mentalità, il suo modo di essere e di agire.⁷ “Uomo di cuore”, come lo descrivono gli studiosi, egli si presenta con una ricca personalità dotata di «affettività intensissima, fortemente interiorizzata, sempre controllata; e tuttavia, secondo i canoni della sua stessa pedagogia, espressa, comunicata, perciò visibile, percepibile».⁸ La sua spiccata attitudine alla relazione, presente

⁶ *L. cit.* Il termine “impero”, va collocato all'interno della dinamica relazionale del “sistema preventivo” basato sulla ragione e sulla libera risposta del ragazzo all'intervento dell'adulto, e sull'amorevolezza che crea un *feeling* positivo tra i due permettendo in tal modo all'adulto di esercitare una cordiale influenza sul giovane in ordine ai valori proposti.

⁷ Questo appare soprattutto dalle *Memorie dell'Oratorio di S. Francesco di Sales*, scritto autobiografico che si configura come intenzionale proposta, da parte di don Bosco, di un programma ideale, di un “modello” in parte realizzato, ma sempre perfezionabile di “assistenza educativa” giovanile pluridimensionale. Tutta l'esperienza educativa si sintetizza nella presenza benefica di don Bosco in mezzo ai suoi giovani in un'istituzione chiamata “oratorio” verso cui essi sono attratti grazie alle proposte in essa contenute. Attraverso la spontanea partecipazione dell'educatore alla vita giovanile si crea l'elemento connettivo del rapporto educativo. L'educatore assume iniziative e responsabilità, i giovani rispondono con spontanea affezione che li porta a condividere nell'obbedienza i valori proposti e comunicati (cf BOSCO, *Memorie dell'Oratorio di S. Francesco di Sales dal 1815 al 1855. Introduzione e note a cura di Antonio Da Silva Ferreira*, Roma, LAS 1991,146; cf anche BRAIDO, *Memorie del futuro*, in *Ricerche Storiche Salesiane* 11 [1992] 1, 97-127).

⁸ BRAIDO, *Prevenire non reprimere* 182; cf anche STELLA, *Don Bosco nella storia* II 37-38.

in lui sin dall'infanzia,⁹ è educata e valorizzata dalla saggia opera della madre, Margherita Occhiena.¹⁰ Tale attitudine si sviluppa e si dilata in seguito nel contatto con i giovani e nella maturazione dell'ideale di dedicare tutta la vita alla loro educazione mediante la valorizzazione dell'amicizia e della condivisione di esperienze e di valori:

«Temperamento realisticamente aperto alle situazioni storiche, “mente assorbente” per eccellenza, don Bosco si è sempre mostrato particolarmente sensibile alle vibrazioni psicologiche di quanti incontrava e con quanti conviveva. [...] Gli argomenti e i “segnali” sono molti; ma domina su tutti il contatto quotidiano, intensamente personalizzato con i suoi ragazzi: nel cortile, in ufficio, nei discorsini serali, nella confessione, nelle lettere, nelle diverse iniziative di scrittore, organizzatore, dirigente».¹¹

Questa intrinseca capacità relazionale tipica della personalità di Giovanni Bosco è anche uno degli elementi più segnalati dai contemporanei i quali la fanno emergere nella presentazione della sua opera. Nel 1849, pochi anni dopo l'insediamento dell'Oratorio nella zona di Valdocco, Lorenzo Gastaldi,¹² che fu in seguito Arcivescovo di Torino, così lo descrive:

⁹ Nelle *Memorie* don Bosco annota: «Ero ancora piccolino assai e studiava già il carattere dei compagni miei. E fissando taluno in faccia per lo più ne scorgeva i progetti che quello aveva in cuore. Per questo in mezzo a' miei coetanei era molto amato e molto temuto. Ognuno mi voleva per giudice o per amico» (BOSCO, *Memorie* 38).

¹⁰ Margherita Occhiena fu donna di grande equilibrio e buon senso, con una fede incrollabile e vero talento educativo. Sapeva essere esigente, ma nello stesso tempo comprensiva, equilibrando dolcezza e fermezza e stabilendo con i figli un rapporto basato sulla sincerità, sulla schiettezza e sulla fiducia profonda, componenti indispensabili per la formazione di una sana personalità. Il bene autentico che Giovanni percepisce da parte di sua madre lo apre alla confidenza e gli permette la formazione della fiducia di base, condizione indispensabile per costruire sane relazioni con se stessi e con gli altri (cf STICKLER Gertrud, *Dalla perdita del padre a un progetto di paternità. Studio sull'evoluzione psicologica della personalità di don Bosco*, in *Rivista di Scienze dell'Educazione* 25 [1987] 3, 337-375).

¹¹ BRAIDO, *Prevenire non reprimere* 156-157.

¹² Lorenzo Gastaldi (1815-1883), religioso appartenente all'Istituto della Carità fondato da Antonio Rosmini, dal 1851 al 1862 trascorse dieci anni di attività intensa come missionario in Inghilterra; fu studioso, scrittore e predicatore. Visse un'esistenza estremamente attiva, inserita nelle vicende e nelle problematiche di carattere culturale, politico e religioso dell'Ottocento italiano. Negli anni 1848-1849 partecipò alle vicende del Risorgimento italiano, dalle colonne del “Conciliatore Torinese”. Nel 1867 venne preconizzato vescovo di Saluzzo, anche per la mediazione di don

«Che fece adunque il nuovo discepolo di Filippo Neri? Consigliatosi col suo zelo, armatosi d'una pazienza a tutte prove, vestitosi di tutta la dolcezza e umiltà, che ben conosceva richiedersi all'alta sua impresa, diedesi a girare ne' dì festivi pei dintorni di Torino, e quanti vedesse crocchi di giovani intenti a' trastulli, avvicinarli, pregandoli che l'ammettessero a parte di loro giuochi, poscia dopo essersi affratellato alquanto con essi, invitarli a continuare il gioco in un luogo che egli teneva a ciò assai più atto a sollazzarsi, che quello non fosse. Egli è facile il pensare con quanti scherni sarà stato assai delle volte ricevuto il suo invito, e quante ripulse avrà dovuto soffrire: ma la sua costanza e la sua dolcezza a poco a poco trionfarono in un modo prodigioso».¹³

Più avanti il Gastaldi sottolinea come sia «una meraviglia il vedere l'affetto e la riconoscenza tenerissima che quei fanciulli nutrono in cuore verso il loro benefattore, il signor don Bosco. Nessun padre riceve più carezze dai suoi figliuoli, tutti gli sono a' panni, tutti vogliono parlargli, tutti baciargli la mano».¹⁴

Il pedagogista e scrittore, Casimiro Danna,¹⁵ sintetizza l'esperienza oratoriana dell'educatore piemontese evidenziando in particolare le qualità relazionali che egli ha potuto osservare da vicino:

«Quando sa o incontra alcuno più dalla squallidezza immiserito, non lo perde più d'occhio, lo conduce a sua casa, lo ristora, lo sveste de' luridi, gl'indossa nuovi abiti, gli dà vitto mane e sera, finché trovatogli padrone e lavoro sa di procacciarli un onorato sostentamento per l'avvenire, e può accudirne con maggior sicurezza l'educazione della mente e del cuore».¹⁶

Lo stesso don Bosco, qualche anno dopo, nel 1854, descrive il suo oratorio come una “radunanza” della gioventù attorno alla sua persona

Bosco, ed in seguito fu arcivescovo di Torino dal 1871 alla morte. La sua preoccupazione fondamentale fu la formazione del clero che perseguì soprattutto indicando ben cinque sinodi diocesani. Figura episcopale emblematica e singolare, seppe confrontarsi con le varie correnti culturali del tempo reagendo in modo critico e alle volte intransigente (cf TUNINETTI Giuseppe, *Lorenzo Gastaldi [1815-1883]*, Casale Monferrato, Piemme 1983-1988, 2 vol.).

¹³ GASTALDI Lorenzo, *L'Oratorio di S. Francesco di Sales in Torino*, in *Il Conciatore Torinese* 2 (1849) 42, in DBE 52.

¹⁴ *Ivi* 53.

¹⁵ Casimiro Danna (1806-1884) fu autore di testi scolastici di lingua e letteratura italiana e anche studioso di pedagogia. Nel 1845 gli fu assegnata la cattedra di metodica presso l'Università di Torino; nel 1847 riprese quella di *Istituzioni di belle lettere*, che costituiva il suo principale interesse mentre veniva nominato alla cattedra di pedagogia G.A. Rayneri.

¹⁶ DANNA, *Cronichetta*, in *Giornale della Società d'Istruzione e d'Educazione* 1 (1849) 58, in DBE 58-60.

e a quella di altri sacerdoti collaboratori, con lo scopo di offrire la ricreazione, la formazione religiosa, la scuola e la catechesi.¹⁷ La sua esperienza educativa si può pertanto condensare nella sua intensa condivisione di vita con i giovani, nella partecipazione ai loro interessi e nella risposta alle loro esigenze di cultura, di lavoro, di formazione, di preparazione alla vita adulta. Don Bosco non utilizza particolari tecniche di coinvolgimento, ma da educatore è presente in mezzo ai giovani, prega, gioca, insegna, corregge come egli stesso scrive:

«Io mi serviva di quella smodata ricreazione per insinuare a' miei allievi pensieri di religione e di frequenza ai santi Sacramenti. Agli uni con una parola nell'orecchio raccomandava maggior ubbidienza, maggior puntualità nei doveri del proprio stato; ad altri di frequentare il catechismo, di venirsi a confessare e simili. [...] Usciti di chiesa mettevami in mezzo di loro, li accompagnava mentre essi cantavano o schiamazzavano. [...] Una scena singolare era la partenza dall'Oratorio. Usciti di chiesa ciascuno dava le mille volte la buona sera senza punto staccarsi dall'assemblea dei compagni».¹⁸

In quei primi anni all'oratorio si viveva una vita singolare non priva di difficoltà, ma da parte dei giovani piena di gratificazioni. Mancava tutto, soprattutto lo spazio necessario. I giovani dormivano a piccoli gruppi nelle camere. Quando faceva bello, i pasti si consumavano fuori, nel cortile, altrimenti si trovava posto sui gradini della scala e nei pressi della cucina. Margherita Bosco, che tutti chiamavano mamma Margherita, preparava la polenta e la minestra, suo figlio l'aiutava attorno al fornello e faceva la distribuzione mentre l'utilizzo del dialetto dava un tono familiare all'ambiente.¹⁹

L'incontro tra don Bosco e i suoi giovani risulta dunque il perno attorno al quale ruota tutto il suo metodo estremamente "personalizzato". Protagonisti dell'esperienza oratoriana sono il giovane e l'educatore intesi sia come singoli che come comunità, entrambi coinvolti, con ruoli diversi, nel processo educativo che si attua all'interno di una città attraversata da problemi e tensioni inquietanti.

Per quanto riguarda il giovane, don Bosco è convinto della sua originaria disponibilità all'intervento educativo:

¹⁷ Cf BOSCO, *Introduzione al Piano di Regolamento per l'Oratorio maschile di S. Francesco di Sales in Torino nella regione Valdocco*, in DBE 110.

¹⁸ ID., *Memorie dell'Oratorio* 139-141.

¹⁹ Cf WIRTH, *Da don Bosco ai nostri giorni. Tra storia e nuove sfide (1815-2000)*, Roma, LAS 2000, 69-70 e STELLA, *Don Bosco nella storia* I 103-119.

«Tolta la trascuratezza dei genitori, l'ozio, lo scontro de' tristi compagni, cui vanno specialmente soggetti ne' giorni festivi, riesce facilissima cosa l'insinuare ne' teneri loro cuori i principii di ordine, di buon costume, di rispetto, di religione; perché se accade talvolta che già siano guasti in quella età, li sono piuttosto per inconsideratezza, che per malizia costumata».²⁰

Egli, se da un lato accorda totale fiducia al giovane, dall'altro ben conosce i limiti inscritti nella natura umana ed anche i livelli di educabilità che derivano dalle differenze individuali o dalle esperienze familiari. Egli perciò distingue le indoli in «buone, ordinarie, difficili, cattive»²¹ e dispone per ciascuna categoria interventi personalizzati e promozionali.²²

L'educatore si qualifica come “mano benefica”, che si prende cura dei giovani, li coltiva, li guida alla virtù, li allontana dal vizio.²³ Egli è «un individuo consacrato al bene de' suoi allievi, perciò deve essere pronto ad affrontare ogni disturbo, ogni fatica per conseguire il suo fine, che è la civile, morale, scientifica educazione de' suoi allievi».²⁴ Deve essere ripieno di carità e di pazienza, ricco di benevolenza e di saggezza pedagogica per cui tutto il suo impegno sta nel “farsi amare piuttosto che farsi temere”, dimostrando, attraverso l'amore, che le sue parole e i suoi interventi sono orientati al bene dei giovani.²⁵ Tale compito richie-

²⁰ BOSCO, *Introduzione al Piano di Regolamento*, in DBE 108-109.

²¹ ID., *Gli Articoli generali del Regolamento per le case*, in *ivi* 282.

²² Afferma in proposito don Bosco: «È nostro stretto dovere di studiare i mezzi che valgono a conciliare questi caratteri diversi per far del bene a tutti senza che gli uni siano di nocumento agli altri. A coloro che hanno sortito dalla natura un carattere, un'indole buona basta la sorveglianza generale spiegando le regole disciplinari e raccomandandone l'osservanza. La categoria dei più è di coloro che hanno carattere ed indole ordinaria, alquanto volubile e proclive all'indifferenza; costoro hanno bisogno di brevi ma frequenti raccomandazioni, avvisi e consigli. Bisogna incoraggiarli al lavoro, anche con piccoli premi e dimostrando d'avere grande fiducia in loro senza trascurarne la sorveglianza. Ma gli sforzi e le sollecitudini devono essere in modo speciale rivolte alla terza categoria che è quella dei discepoli difficili ed anche discolli. [...] Ogni superiore si adoperi per conoscerli, s'informi della loro passata maniera di vivere, si mostri loro amico, li lasci parlare molto, ma egli parli poco ed i suoi discorsi siano brevi esempi, massime, episodi e simili. Ma non si perdano mai di vista senza dar a dividere che si ha diffidenza di loro» (*l. cit.*).

²³ Cf ID., *Introduzione al Piano di Regolamento*, in DBE 108.

²⁴ ID., *Il Sistema Preventivo*, in *ivi* 264.

²⁵ Il tema ricorre con frequenza negli scritti di don Bosco a partire da quelli dei primi tempi fino a giungere a quelli della maturità, e in particolare alla Lettera da Roma del 20-5-1884 definita da BRAIDO, “il poema dell'amore educativo” (cf BRAIDO, *Il poema dell'amore educativo*, in ID., *Don Bosco educatore oggi*, Zürich, PAS

de dunque, da parte dell'educatore, di essere totalmente "consacrato" ai suoi educandi e quindi di non assumersi impegni che lo allontanino da questo incarico, anzi, di trovarsi in mezzo a loro tutte le volte che essi non sono occupati nei doveri scolastici.²⁶

La presenza dell'educatore accanto al giovane favorisce la confidenza e la cordialità:

«La familiarità porta amore, e l'amore porta confidenza. Ciò è che apre i cuori e i giovani palesano tutto senza timore ai maestri, agli assistenti ed ai Superiori. Diventano schietti in confessione e fuori di confessione e si prestano docili a tutto ciò che vuol comandare colui dal quale sono certi di essere amati».²⁷

Quella dell'educatore è una presenza che "assiste"²⁸ con «poche pa-

Verlag 1963², 77-96. Cf BOSCO, *Cenni storici intorno all'Oratorio di S. Francesco di Sales*, in DBE 139-140; ID., *Ricordi confidenziali ai direttori*, in *ivi* 179-180). Come fa notare Motto, «la formula "Studia di farti amare prima di (piuttosto che; se vuoi) farti temere" è di lontana ascendenza agostiniana ma era stata ripresa da S. Benedetto, dalle costituzioni della Compagnia di Gesù, oltre che dagli Ordini o Congregazioni che avevano adottato la Regola di S. Agostino. Così anche per quanto concerne il metodo che deve stare alla base dell'azione del direttore – metodo che si ispira alla dolcezza, alla carità – basti ricordare, fra i tanti, gli scritti del Binet, del De La Salle, del Rollin e del Monfat, di frate Agatone, tutti pubblicati, ristampati, o comunque conosciuti in quegli anni» (DBE 176-178).

²⁶ Cf BOSCO, *Il Sistema Preventivo*, in *ivi* 261. A conferma della validità dell'amore educativo al fine di conquistare la confidenza dei giovani è significativo quanto, nella Lettera da Roma, il personaggio (Giuseppe Buzzetti) spiega a don Bosco: i superiori, non sforzandosi di amare quello che amano i giovani, hanno "perso" il meglio, cioè non sono più considerati come "padri, fratelli e amici; quindi sono temuti e poco amati" (cf BOSCO, *Due lettere*, in DBE 379-381). L'amore educativo si esprime attraverso la carità, la dolcezza di tratto, la pazienza, la mansuetudine, l'amicizia, la bontà dell'educatore che, in tal modo, "dimostra" la sua profonda fiducia nel giovane. Ciò diventa la premessa umano-psicologica, ma anche teologico-religiosa, per "guadagnare" il cuore dei giovani, farli crescere, maturare e favorire così la loro risposta nell'amore. A livello di metodo l'amore polarizza ragione e religione in quanto ogni proposta si "riveste" di tratti amabili richiedendo lo sforzo dell'intera comunità educativa per la creazione di un ambiente sereno ed esemplare, un clima di famiglia che permetta la confidenza tra superiori e alunni tale che i primi siano considerati "padri" e "fratelli".

²⁷ ID., *Due lettere*, in *ivi* 378-379.

²⁸ L'assistenza è una vera e propria categoria pedagogica che si esprime attraverso la presenza amica dell'educatore. Essa è tesa prima di tutto alla *promozione integrale* della persona. L'educatore, sempre presente, partecipa totalmente alla vita degli allievi, ascolta, interviene, sollecita interessi, accoglie iniziative, ispira attività (cf

role e molti fatti»,²⁹ espressione che sul piano del comportamento esige dall'educatore «sobrietà, riservatezza, soprattutto concretezza, che nulla dovrebbe detrarre all'immediatezza, cordialità, amabilità delle relazioni».³⁰

In conclusione, sono richiesti educatori ricchi di valori umani, religiosi, affettivi, che siano modelli, testimoni, comunicatori con la vita, le parole e le opere, con spiccate qualità relazionali, capaci di empatia e di contatto con i giovani e in grado di promuovere solidarietà e convergenza con gli altri collaboratori dell'opera educativa.³¹

Nasce qui il paradigma dello "spirito di famiglia", capace di abbattere le diffidenze e di comporre in armonia i due fattori egualmente essenziali all'educazione: l'autorità e la libertà.³² All'interno di questa "fami-

BRAIDO, *Prevenire non reprimere* 302-303). Commentando l'opuscolo *sul Sistema Preventivo*, Stella annota come l'assistenza equivalga per don Bosco ad un «atto di amore, postulato da quella che egli chiama "mobilità giovanile", caratteristica che per sé non denota qualità negative» (STELLA, *Don Bosco* 62).

²⁹ BRAIDO, *Gli Articoli generali*, in DBE 280.

³⁰ ID., *L'assistenza: amore affettivo e amore effettivo*, in *ivi* 276. L'amore ai giovani nell'umanesimo pedagogico di don Bosco è l'atteggiamento sul quale egli fonda tutta la sua opera educativa e la condizione senza la quale essa fallirebbe. Sin dallo scritto *Il giovane provveduto*, don Bosco ha dichiarato questo amore profondo per i giovani, fatto di rispetto, di stima, di dedizione alla loro crescita integrale: «Miei cari, io vi amo di tutto cuore, e basta che siate giovani perché io vi ami assai, e vi posso accertare che difficilmente potrete trovare chi più di me vi ami in Gesù Cristo, e che più desidero la vostra felicità» (BOSCO, *Il giovane provveduto per la pratica de' suoi doveri, degli esercizi di cristiana pietà, per la recita dell'Uffizio della Beata Vergine e de' principali Vespri dell'anno coll'aggiunta di una scelta di laudi sacre* [1847], in OE II 187). Nelle lettere scritte ai suoi giovani sono riportati brani che dimostrano il suo affetto tenero e forte per loro. Una delle più note è quella scritta ai giovani di Lanzo, nel 1876: «Miei cari amici Direttore, Maestri, Professori, Allievi, lasciate che ve lo dica e nessuno si offenda, voi siete tutti ladri; lo dico e lo ripeto, voi mi avete preso tutto. Quando io fui a Lanzo, mi avete incantato colla vostra benevolenza e amorevolezza, mi avete legate le facultà della mente con la vostra pietà; mi rimaneva ancora questo povero cuore, di cui già mi avevate rubato gli affetti per intero. Ora la vostra lettera segnata da 200 mani amiche e carissime hanno preso possesso di tutto questo cuore, cui nulla più è rimasto, se non un vivo desiderio di amarvi nel Signore, di farvi del bene, salvare l'anima di tutti» (E [Ceria] III 5).

³¹ Cf BRAIDO, *Prevenire non reprimere* 291.

³² Avendo preso forma prevalentemente in opere come oratori, ospizi, scuole e collegi, il "sistema preventivo" di don Bosco può essere definito una *pedagogia di ambiente*. Ma, per essere salesiana, tale pedagogia deve modellarsi sulla forma della famiglia. Ciò è richiesto dall'essenza stessa del sistema in quanto *preventivo*, fondato su ragione, religione e amorevolezza. Infatti, afferma Braidò: «non c'è amorevolezza

glia” educativa ciascuno ha il suo ruolo specifico. In primo luogo il direttore che si qualifica come *pater familias*. Egli è colui che garantisce la convergenza comunitaria dell’opera educativa, coordina e traduce la *pedagogia di ambiente* in pedagogia dell’*un per uno*,³³ raggiungendo ogni persona nella sua irripetibilità. Più che occuparsi a livello amministrativo, egli si dedica ad un’azione eminentemente educativa e corale che s’intreccia con quella dei suoi collaboratori. I termini “superiori”, “responsabili” ed “educatori” sono sinonimi di “padri, fratelli, amici” perché ognuno agisce secondo le rispettive competenze in una rete di rapporti che rende unita ed educativamente propositiva la comunità educante.³⁴

L’intrinseca relazionalità che caratterizza il “sistema preventivo” di don Bosco è significativamente confermata da un’esperienza paradigmatica di incontro educativo: quello tra don Bosco e Michele Magone, del quale si tratta nel paragrafo che segue.

2. L’incontro con Michele Magone: paradigma di relazione educativa

Tra le biografie di adolescenti scritte da don Bosco,³⁵ ciascuna densa di elementi pedagogici degni di nota, ci si sofferma in particolare su quella di Michele Magone.³⁶ Il racconto, infatti, si presenta come un vero e proprio paradigma di relazione educativa perché l’incontro tra don Bosco e Michele, avvenuto a Carmagnola (Torino), luogo di origine del ragazzo, è talmente significativo da conferire una vera e propria svolta alla sua vita. Da un semplice colloquio, nel quale don Bosco si rivela

– che polarizza metodologicamente ragione e religione – se non si crea un ambiente sereno ed esemplare, un *clima* di famiglia, che automaticamente comporta anche nella *struttura* una qualche somiglianza con essa. Soltanto in una struttura del genere sembra possano fiorire la confidenza tra alunni e “superiori”, non più tali ma “padri” e “fratelli”, l’affettuosa condivisione di vita tra i giovani, fraterni amici, infine la solidarietà tra tutti» (*ivi* 305-306).

³³ Cf CAVIGLIA Alberto, *Il “Magone Michele” una classica esperienza educativa*, in *Salesianum* 11 (1949) 3, 175.

³⁴ Cf BRAIDO, *Prevenire non reprimere* 312-317.

³⁵ Cf BOSCO, *Vita del giovanetto Savio Domenico allievo dell’Oratorio di San Francesco di Sales*, per cura del Sacerdote Bosco Giovanni, in OE XI 150-292; ID., *Il pastorello delle Alpi ovvero vita del giovane Besucco Francesco*, in OE XV 242-435.

³⁶ Cf ID., *Cenno biografico sul giovanetto Magone Michele allievo dell’Oratorio di S. Francesco di Sales* per cura del Sacerdote Bosco Giovanni, in OE XIII 150-250.

educatore attento alla persona del giovane, alla sua storia e ai suoi bisogni profondi, nasce un rapporto che andrà progressivamente approfondendosi ed allargandosi anche agli altri educatori e giovani della comunità di Valdocco e porterà Michele ad una maturazione umana e cristiana non comune per la sua età.

Il *Cenno biografico sul giovanetto Magone Michele* è scritto da don Bosco poco tempo dopo la morte del ragazzo, avvenuta all'oratorio di Valdocco nel gennaio del 1859. La biografia è una testimonianza singolare del metodo educativo allo studio e si collega, sia per le fondamentali ispirazioni formative, sia per i contenuti e la metodologia, ai fatti narrati nelle *Memorie dell'Oratorio di S. Francesco di Sales*. Lo scritto biografico ha il significato e il valore di un'organica presentazione delle idee e dei contenuti che costituiscono l'essenza della pedagogia di don Bosco: un'arte educativa finalizzata alla formazione della personalità cristiana del giovane, rispettato nella sua individualità, con il coerente uso dei mezzi della grazia, con l'appello all'impegno umano del dovere, del sacrificio e nella promozione delle inclinazioni naturali alla gioia, alla bontà del cuore, all'amicizia e alla riconoscenza.³⁷

Nell'economia della ricerca ci si limita a far emergere dalla biografia gli aspetti che caratterizzano lo stile relazionale di don Bosco nei confronti dei giovani.³⁸ Anzitutto è evidente la profonda fiducia che ha in loro; egli intuisce, come osserva chi ne fu testimone diretto, che «sotto la scorza e le scorie dell'ineducazione e della dissipazione», i giovani hanno il cuore buono e l'anima disponibile «se presi dal verso loro e guidati dal sistema cristiano della bontà».³⁹ Questa convinzione permette all'educatore di accostarsi al giovane con familiarità e di mettersi al suo livello dichiarandosi «suo amico» ottenendo in tal modo di esserne ricambiato. È questo che emerge in particolare dal dialogo iniziale tra don Bosco e Michele Magone che, data la sua rilevanza pedagogica, è opportuno riportare integralmente:

³⁷ Cf BRAIDO, *Introduzione al Cenno biografico sul giovanetto Michele Magone*, in BOSCO, *Scritti sul sistema preventivo nell'educazione della gioventù*, Brescia, La Scuola 1965, 175-176.

³⁸ Un'acuta e interessante lettura pedagogica del *Cenno biografico* è realizzata da Alberto Caviglia: *Il "Magone Michele" una classica esperienza educativa*, in *Salesianum* 11 (1949) 3, 451-481; 4, 588-614. Il tema è ripreso in uno studio di GIANOLA, *Intuizioni di metodo pedagogico nella prassi educativa di Don Bosco. Il "Magone Michele" di don Bosco* in GIANNATELLI (a cura di), *Pensiero e prassi di don Bosco. Nel 1° centenario della morte (31 gennaio 1888-1988)*, Roma, LAS 1988, 135-150.

³⁹ CAVIGLIA, *Il "Magone Michele"* 453.

- « – Chi siete voi, che qui venite tra i nostri giuochi?
– Io sono un tuo amico.
– Che cosa volete da noi?
– Voglio, se ne siete contenti, divertirmi e trastullarmi con te e coi tuoi compagni.
– Ma chi siete voi? Io non vi conosco.
– Te lo ripeto, io sono un tuo amico: desidero di fare un po' di ricreazione con te e coi tuoi compagni. Ma tu chi sei?
– Io? Chi sono? Io sono, soggiunse con grave e sonora voce, Magone Michele, generale della ricreazione.
Mentre facevansi questi discorsi, gli altri ragazzi, che un panico timore aveva dispersi, uno dopo l'altro ci si avvicinarono e si raccolsero intorno a noi. Dopo aver vagamente indirizzato il discorso ora agli uni, ora agli altri, volsi di nuovo la parola a Magone e continuai così:
– Mio caro Magone, quanti anni hai?
– Ho tredici anni.
– Vai già a confessarti?
– Oh sì, rispose ridendo.
– Sei già promosso alla s. Comunione?
– Sì che sono già promosso, e ci sono già andato.
– Hai tu imparata qualche professione?
– Ho imparato la professione del far niente.
– Finora che cosa hai fatto?
– Sono andato a scuola.
– Che scuola hai fatto?
– Ho fatto la terza elementare.
– Hai ancora tuo padre?
– No, mio padre è già morto.
– Hai ancora la madre?
– Sì, mia madre è ancora viva e lavora a servizio altrui, e fa quanto può per dare del pane a me e ai miei fratelli che la facciamo continuamente disperare.
– Che cosa vuoi fare per l'avvenire?
Bisogna che io faccia qualche cosa, ma non so quale».⁴⁰

Il periodare incalzante del dialogo dipinge con immediatezza la dinamica dell'approccio. Le risposte di Michele, inizialmente provocatorie e cariche di aggressività, s'incontrano con le domande di don Bosco piene di comprensione e di rispetto. L'educatore frantuma il muro della diffidenza avvicinandosi a lui senza pregiudizi, parlando un linguaggio che egli può intendere perché esprime fiducia e quindi tocca il cuore. La fiducia provoca spontaneamente la confidenza e l'intimità. In tal modo Michele non teme di manifestare all'interlocutore il suo mondo interio-

⁴⁰ BOSCO, *Cenno biografico*, in OE XIII 162-164.

re, le sue difficoltà familiari, la sua pena per il fatto di deludere le attese della madre. Il dialogo si conclude con l'invito rivolto a Michele di raggiungere don Bosco a Valdocco, luogo dove il giovane avrà la possibilità di studiare.

Il cortile dell'Oratorio è lo scenario all'interno del quale avviene la progressiva maturazione di questo ragazzo, cammino che egli compie anche e soprattutto grazie alla presenza e alla guida di don Bosco, dei suoi compagni e degli altri educatori, i quali, senza forzare i tempi, incoraggiano e favoriscono le sue decisioni semplicemente offrendogli la possibilità di vivere in un ambiente di per sé propositivo perché ricco di valori. La vita del cortile si configura quindi come trama di relazioni fraterne e familiari che permettono all'educatore di meglio conoscere ed educare il carattere dell'allievo.⁴¹

Le novità dell'oratorio risultano inizialmente per Michele un'allettante possibilità di dare sfogo alla sua esuberanza: egli non prova gusto quasi «in nessuna cosa dalla ricreazione in fuori. Cantare, gridare, correre, saltare, schiamazzare erano gli oggetti che appagavano l'indole sua focosa e vivace. Quando però il compagno gli diceva: "Magone, il campanello ci invita allo studio, alla scuola, alla preghiera" o simili, dava ancora un compassionevole sguardo ai trastulli, di poi, senza opporre difficoltà, andavasene ove il dovere lo chiamava».⁴²

Col passare del tempo però egli si fa pensieroso e malinconico. Un secondo dialogo ci rivela il tormento interiore che prelude la decisione di Michele di cambiare vita. Questa volta l'interlocutore non è don Bosco ma il compagno incaricato di stare vicino al nuovo arrivato e di aiutarlo a inserirsi nell'ambiente:

« – Mio caro Magone, da qualche giorno io non ravviso più nel tuo volto la solita giovialità; sei forse male in salute?

– Ohibò, di salute sto benissimo.

– Da che adunque deriva questa malinconia?

⁴¹ Al luogo "simbolo" del cortile, afferma il Caviglia, possiamo associare tutto quanto risulta fuori dall'educazione più formale o religiosa che avviene nella scuola o nella chiesa, dunque le passeggiate, gli incontri per la casa, le riunioni dei giovani attorno alla tavola di don Bosco dopo la cena. L'immagine che rimane è quella di don Bosco *tra e in mezzo* ai suoi giovani, come di colui che ritiene suo primo dovere quello di "scendere familiarmente tra i fanciulli": «A don Bosco nulla sfugge, ed egli è presente dappertutto, anche se non lo si vede. Ma è cosa d'ogni giorno e per tutti. Il giovanetto, lasciato in libertà, si rivela, ed è prezioso conoscerlo così!» (CAVIGLIA, *Il "Magone Michele"* 592).

⁴² BOSCO, *Cenno biografico*, in OE XIII 165-166.

– Questa malinconia deriva dal vedere i miei compagni a prendere parte alle pratiche di pietà. Quel vederli allegri, pregare, accostarsi alla Confessione, alla Comunione mi cagiona continua tristezza.

– Non capisco come la devozione degli altri possa esserti oggetto di malinconia.

– La ragione è facile a capirsi: i miei compagni, che sono già buoni, praticano la religione e si fanno ancora più buoni; ed io che sono un birbante non posso prendervi parte, e questo mi cagiona grave rimorso e grande inquietudine.

– Oh ragazzo che sei! Se ti cagiona invidia la felicità dei compagni, chi ti impedisce di seguirne l'esempio? Se hai rimorsi sulla coscienza non puoi forse levarteli?

– Levarteli ... levarteli ... presto detto! Ma se tu fossi ne' miei panni, diresti eziandio che ... ciò detto, crollando il capo in segno di rabbia e di commozione, fuggì nella sacrestia». ⁴³

Don Bosco che osserva attentamente ogni gesto, al di là delle parole, a questo punto interviene in modo sicuro e familiare aiutando Michele a fare l'ultimo passo e cioè ad aprire l'animo al confessore e "amico":

« – Caro Magone, io avrei bisogno che mi facessi un piacere; ma non vorrei un rifiuto.

– Dite pure, rispose arditamente, dite pure, sono disposto a fare qualunque cosa mi comandiate.

– Io avrei bisogno che tu mi lasciassi un momento padrone del tuo cuore, e mi manifestassi la cagione di quella malinconia che da alcuni giorni ti va travagliando.

– Sì, è vero, quanto mi dite, ma ... ma io sono disperato e non so come fare.

Proferite queste parole diede in un diretto pianto. Lo lasciò disfogare alquanto; quindi, a modo di scherzo gli disse: Come! Tu sei quel generale Michele Magone capo di tutta la banda di Carmagnola? Che generale tu sei! Non sei più in grado di esprimere colle parole quanto ti duole nell'animo.

– Vorrei farlo, ma non so come cominciare; non so esprimermi.

– Dimmi una sola parola, il rimanente lo dirò io.

– Ho la coscienza imbrogliata.

– Questo mi basta; ho capito tutto. Aveva bisogno che tu dicessi questa parola, affinché io potessi dirti il resto». ⁴⁴

L'epilogo esprime la forza di liberazione e l'impegno verso il miglioramento che emanano dall'incontro con l'educatore. I fatti confermano che da qui in poi l'itinerario di Michele è un progressivo avanzare senza arresti per raggiungere importanti traguardi in ordine alla sua maturazione umana e cristiana.

⁴³ *Ivi* 170-171.

⁴⁴ *Ivi* 172-173.

A ragione si può dire che il *Cenno biografico di Michele Magone* delinea un'esperienza educativa paradigmatica. Tale vicenda umana e spirituale è, infatti, fondata sul principio che «per educare bisogna scendere col proprio cuore nel cuore dei giovani, e che, quando questo risponde, tutta l'educazione è assicurata. La *Vita di Magone* è un classico esemplare dell'educazione per le vie del cuore»,⁴⁵ e un documento che ci conferma come tutta la pedagogia di don Bosco si identifica in gran parte «colla presenza della sua bontà e santità».⁴⁶

Un approfondimento esauriente della tematica della relazione educativa in Giovanni Bosco esula dalla presente ricerca. In questo capitolo tuttavia si è voluto proporre ed evidenziare l'importanza di tale elemento pedagogico facendo una scelta tra le fonti e presentando quelle più significative in ordine all'argomento. Il “sistema preventivo” di don Bosco, inteso come l'intero metodo educativo del santo, può a ragione essere descritto come realtà “relazionale” perché deriva la sua vitalità dalla rete di rapporti che educatori e giovani instaurano tra loro e con l'ambiente. Ispirandosi alle coordinate dell'umanesimo pedagogico cristiano, le relazioni educative sono orientate da una parte dal rispetto e dall'attenzione per la persona quale immagine di Dio, ricca di dignità e di potenzialità da sviluppare, dall'altra parte dai valori del bene, del vero e del bello che costituiscono anche le mete ultime del processo educativo. I rapporti, cordiali e familiari, tra educatori e giovani sono pedagogicamente motivati dalla fiducia nelle risorse personali di ciascun giovane, anche in quelli nei quali, per precedenti esperienze, come è emerso in Michele Magone, il processo educativo sembrerebbe irrimediabilmente compromesso. Le relazioni nella comunità educativa diventano, infine, *elemento metodologico privilegiato* per il raggiungimento del fine ultimo dell'educazione che è la maturazione integrale dei giovani, favorendo la crescita di tutti i protagonisti del processo educativo, ciascuno al suo livello, perché nella relazione orientata dai valori ciascuno cresce e matura.

Nel prossimo capitolo, accostando la prassi educativa della Confondatrice dell'Istituto, suor Maria Domenica Mazzarello, e le prime comunità di Mornese e di Nizza Monferrato, si cerca di individuare lo stile di relazioni educative che caratterizza il loro impegno di traduzione al femminile del “sistema preventivo” di don Bosco.

⁴⁵ CAVIGLIA, *Il “Magone Michele”* 613.

⁴⁶ *Ivi* 451-481.

Capitolo II

**LA RELAZIONE EDUCATIVA NELL'ESPERIENZA
DI MARIA DOMENICA MAZZARELLO
E NELLA PRIMA COMUNITÀ DELLE FMA**

Il capitolo verte sullo studio della Confondatrice dell'Istituto delle FMA Maria Domenica Mazzarello,¹ per individuare, nel suo stile educativo, i caratteri propri che fanno della sua esperienza un paradigma di relazioni vissute al femminile. Accostando le lettere di suor Maria Domenica alle ragazze, si intende presentare un frammento significativo di tali relazioni.

Infine, allargando l'obiettivo sullo studio delle prime comunità di Mornese e Nizza Monferrato, si cercherà di evidenziare come le relazioni educative vissute al femminile si traducono nell'esperienza delle prime FMA.

¹ Maria Domenica Mazzarello nasce il 9 maggio 1837 a Mornese (Alessandria), primogenita di dieci figli. La famiglia nella quale cresce ha notevole incidenza sulla sua formazione umana e cristiana. Assidua al catechismo ed entusiasta delle proposte del viceparroco don Domenico Pestarino, entra a far parte dell'Associazione delle Figlie dell'Immacolata [FMI]. Sin da giovane sente l'attrattiva verso l'educazione delle fanciulle alle quali si dedica con impegno coinvolgendo anche altre amiche. Nel 1860 si ammala di tifo; la sua robusta fibra resta definitivamente minata obbligandola ad abbandonare il lavoro dei campi. Decide così di imparare il mestiere di sarta e, con l'amica Petronilla Mazzarello, nel 1862 dà inizio ad un laboratorio per le fanciulle di Mornese e l'anno dopo anche ad un piccolo ospizio. Nel 1864 avviene il suo primo incontro con don Giovanni Bosco il quale propone a lei e ad alcune altre FMI di consacrarsi al Signore per l'educazione cristiana delle giovani con il nome di Figlie di Maria Ausiliatrice. La loro prima professione religiosa avviene il 5 agosto 1872, inizio ufficiale dell'Istituto delle FMA. Maria Domenica è eletta superiora della prima comunità e tale rimane fino alla sua morte, avvenuta nove anni più tardi, il 14 maggio 1881 nella Casa-madre di Nizza Monferrato. La Chiesa nel 1951 ha proclamato la sua santità eroica proponendola al mondo quale modello di religiosa educatrice.

1. La relazione educativa in Maria Domenica Mazzarello: sintesi di bontà e fermezza

L'identità delle FMA, da cui deriva un peculiare stile di relazioni, affonda le sue radici nelle scelte che precedono la fondazione dell'Istituto e precisamente nell'esperienza educativa vissuta da Maria Domenica Mazzarello e dalle sue compagne Figlie dell'Immacolata a Mornese (Alessandria).² Don Bosco, conosciuto il gruppo delle FMI,³ grazie alla mediazione di don Domenico Pestarino,⁴ percepì la reale sintonia tra Maria Domenica Mazzarello e il suo "sistema preventivo". In lei intravi-

² Stando a quanto attestano le fonti, l'ispirazione di educare le fanciulle è radicata in Maria Domenica storicamente prima dell'incontro di don Bosco con il gruppo delle Figlie di Maria Immacolata (FMI) e di conseguenza con la stessa Maria Domenica (cf POSADA, *Significato della «validissima cooperatio» di S. Maria D. Mazzarello*, in ID. [a cura di], *Attuale perché vera. Contributi su S. Maria Domenica Mazzarello*, Roma, LAS 1987, 53-68. Cf anche VRANCKEN Sylvie, *Il tempo della scelta. Maria Domenica Mazzarello sulle vie dell'educazione*, Roma, LAS 2000).

³ Le FMI furono fondate a Mornese per iniziativa della maestra del paese, Angela Maccagno, la quale aveva preparato anche un primo abbozzo di Regola; don Pestarino ne favorì l'incremento e il teologo Giuseppe Frassinetti ne compilò la Regola utilizzando l'abbozzo della Maccagno. Le giovani creavano tra loro una comunione di vita e una vera e profonda amicizia spirituale. Si dedicavano ad opere di carità suggerite dalla situazione del paese: catechismo alle bambine, adunanze ricreative, assistenza agli ammalati, laboratorio di sartoria, piccoli servizi a chi ne avesse avuto bisogno, in un clima di semplicità, di dolcezza interiore, di fede nell'Eucarestia, di impegno nella castità, di amore filiale a Maria Immacolata (cf POSADA, *Storia e santità. Influsso del Teologo Giuseppe Frassinetti sulla spiritualità di S. Maria Domenica Mazzarello*, Roma, LAS 1992, 62; STELLA, *Don Bosco nella storia I 192-194 e PORCELLA Maria Francesca, La consacrazione secolare femminile. Pensiero e prassi in Giuseppe Frassinetti*, Roma, LAS 1999).

⁴ Domenico Pestarino (1817-1874) nacque a Mornese da una famiglia benestante. Compì gli studi ecclesiastici nel Seminario di Genova, guidato dal teologo Giuseppe Frassinetti. Per le sue non comuni doti di educatore, rimase nello stesso ambiente per dodici anni in qualità di assistente dei seminaristi. Trasferitosi a Mornese nel 1847 si dedicò in modo particolare all'opera catechistica contribuendo al rinnovamento pastorale della parrocchia. Conosciuto don Bosco fu conquistato dal suo sistema educativo e decise di farsi salesiano. Fu direttore spirituale delle prime Figlie dell'Immacolata dalle quali si costituì il primo gruppo delle Figlie di Maria Ausiliatrice (cf MAGDIC Giovanni, *Pestarino sac. Domenico, primo direttore spirituale delle Figlie di Maria Ausiliatrice*, in VALENTINI Eugenio - RODINÒ Amedeo [a cura di], *Dizionario biografico dei Salesiani*, Torino, Ufficio Stampa Salesiano 1969, 219 [d'ora in poi si abbrevierà DBS]; L'ARCO Adolfo, *In orbita fra due astri, Don Domenico Pestarino*, Torino [Leumann], LDC 1980).

de la donna capace di interpretare, al femminile, il suo metodo.⁵ Qualche tempo dopo, ormai avviato l'Istituto delle FMA, aveva rassicurato don Giovanni Cagliero, direttore generale dell'Istituto, circa la capacità educativa di Maria Domenica, preposta a superiora della comunità:

«Tu conosci lo spirito del nostro Oratorio, il nostro sistema preventivo ed il segreto di farsi voler bene, ascoltare ed ubbidire dai giovani; amando tutti e non mortificando nessuno, ed assistendoli giorno e notte con paterna vigilanza, paziente carità e benignità costante. Orbene, questi requisiti la buona Madre Mazzarello li possiede e quindi possiamo stare fidenti nel governo dell'Istituto e nel governo delle suore. Essa non ha altro da fare e altro non fa se non uniformarsi allo spirito, al sistema e carattere proprio del nostro Oratorio, delle Costituzioni e deliberazioni salesiane; la loro Congregazione è pari alla nostra; ha lo stesso fine e gli stessi mezzi, che essa inculca con l'esempio e con la parola alle suore, le quali, alla loro volta, sul modello della Madre, più che superiore, direttrici e maestre sono tenere madri verso le loro giovani educande».⁶

Effettivamente, la sintonia con don Bosco e il suo stile educativo, Maria Mazzarello l'aveva percepita sin dal giorno in cui, il 7 ottobre 1864, lo aveva incontrato per la prima volta a Mornese. Attiva FMI aveva intuito che le parole di don Bosco erano, stando all'interpretazione della redattrice della Cronistoria, come «l'eco di un linguaggio che sentiva in cuore senza saperlo esprimere; come la traduzione del suo stesso sentimento; come una cosa aspettata sempre e finalmente venuta».⁷ Da

⁵ Don Bosco conosceva in Torino varie istituzioni religiose che si dedicavano all'educazione delle ragazze. Non soltanto la marchesa Giulia di Barolo e le suore di S. Anna da lei fondate, ma anche varie famiglie religiose della città: l'Istituto delle Fedeli Compagne, le Figlie del Rosario, le suore del Buon Pastore. In particolare don Bosco ebbe contatti con suor Maria Luisa Angelica Clarac, la quale aveva istituito numerose opere a favore dei bambini e delle giovani, tra cui un laboratorio e un orfanotrofio femminile poco lontano dall'Oratorio di S. Luigi in Porta Nuova gestito da don Bosco. L'interesse del fondatore si rivolse però al gruppo delle FMI delle quali accolse e valorizzò la tipica esperienza di protagonismo femminile che il gruppo stava vivendo in Mornese (cf STELLA, *Don Bosco nella storia* I 187-208; COLOMBO Antonia, *La provocazione di don Bosco per la formazione della donna*, in *Rivista di Scienze dell'Educazione* 22 [1984] 2, 242-243).

⁶ CAGLIERO Giovanni, [*Memoria storica su Maria Domenica Mazzarello*] 1918, in AGFMA 020 04-1-01, ms. aut.

⁷ CAPETTI (a cura di), *Cronistoria [dell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice]* I, Roma, Istituto FMA 1974, 149. Opera in cinque volumi, pubblicata in occasione del centenario di fondazione dell'Istituto, è la più ricca fonte di informazioni sulla comunità delle origini, anche se non è redatta con criteri storico-scientifici. D'ora in poi si citerà: *Cronistoria*.

allora aveva continuato con maggiore entusiasmo l'opera educativa tra le ragazze del laboratorio da lei aperto e diretto insieme all'amica Petronilla Mazzarello, nell'oratorio festivo e nelle diverse attività ideate per favorire la crescita umana e cristiana delle ragazze di Mornese. L'ispirazione di fondo, che sin dall'inizio aveva animato la sua missione, Maria Domenica l'aveva esplicitata in un incontro con l'amica proponendole di iniziare insieme un laboratorio di sartoria: «Accetteremo qualche ragazza che vorrà imparare a cucire e le insegneremo, col fine principale però, ricordiamolo bene, di toglierla dai pericoli, di farla buona e specialmente di insegnarle a conoscere e amare il Signore». ⁸ Con la dolcezza, l'affabilità, il rispetto per le ragazze da un lato, e la fermezza, l'autorevolezza e l'esigenza dell'obbedienza dall'altro, Maria applicava un metodo in perfetta sintonia con il "sistema preventivo" di don Bosco. ⁹ Metodo che, per il raggiungimento delle finalità che si propone, postula la creazione di relazioni positive, ricche di umanità, rispettose della persona dell'educanda, capaci di diventare "laboratorio" di maturazione umana e cristiana.

Nella personalità di Maria Mazzarello, come nota Ferdinando Maccono nella sua documentata biografia, coesisteva il germe della bontà e della maternità spirituale, insieme a quello della vocazione pedagogica e religiosa. ¹⁰ Lo riconosceva anche Petronilla, che aveva condiviso con lei le vicende che portarono alla fondazione dell'Istituto, la quale costatava: «Maria attirava le ragazze come la calamita attira il ferro». ¹¹

Le sue qualità umane e spirituali facevano di lei un'educatrice particolarmente abile e con uno stile formativo analogo a quello di don Bosco, sintesi equilibrata di doti personali e del lavoro svolto sul suo carattere anche grazie alla guida di don Pestarino. A ragione perciò Alberto Caviglia la definisce «salesiana per istinto». ¹²

È quindi legittimo supporre che gli orientamenti metodologici offerti da don Bosco alle FMI nel 1869 fossero in maniera intuitiva già vissuti dalle giovani educatrici di Mornese, in particolare da Maria Mazzarel-

⁸ *Cronistoria* I 98.

⁹ Cf MACCONO, *Santa* I 274-275.

¹⁰ Cf *ivi* 35-36.

¹¹ *Ivi* 67.

¹² CAVIGLIA Alberto, *L'eredità spirituale di Suor Maria Domenica Mazzarello*, in KOTHGASSER Alois - LEMOYNE G. Battista - CAVIGLIA Alberto, *Maria Domenica Mazzarello. Profesia di una vita*, Roma, Istituto FMA 1996, 119.

lo.¹³ Anzitutto era loro richiesto l'impegno di «formarsi un buon carattere, paziente, lieto, tale da rendere amabile la virtù e più facile il vivere insieme».

Secondariamente, bisognava porsi in relazione con le giovani e le famiglie con cordialità, simpatia, interesse per le persone e sintonia con la loro mentalità partendo dalla loro situazione e dai loro problemi. Conquistando in tal modo la fiducia delle famiglie, si sarebbe ottenuta anche la collaborazione dei genitori in ordine all'educazione dei figli: «Nelle relazioni con gli esterni, entrare nelle loro viste interessandosi prudentemente delle loro cose, per finir poi bel bello con una buona parola; esortando i genitori a tener le figliole lontane dai pericoli».¹⁴

Infine, occorreva offrire alle giovani una presenza educativa intessuta di amore, più che di timore; una presenza solerte, continua, amorosa, “non pesante, non diffidente”, finalizzata ad educare le ragazze attraverso la preghiera, il lavoro, la ricreazione. Occorreva «orientarle a una pietà veramente seria, combattendo in esse la menzogna, la vanità, la leggerezza».¹⁵

Le FMI, anche attraverso la mediazione formativa di don Pestarino, incarnavano questo ideale manifestando uno straordinario ascendente sulla gente. Si dedicavano alle ragazze con maggior continuità rispetto a quanto avrebbero potuto fare se fossero rimaste nelle loro famiglie. La *Cronistoria* annota, sulla base di testimonianze dirette:

«Vanno, vengono, pare non si immischino in niente, eppure il loro nome è ripetuto da tutti, perché tutti ricevono da loro un consiglio, un favore, una parola amorevole. La stessa Maria, prima così riservata, ora avvicina questa o quella figliuola, l'interroga, se l'accompagna in chiesa, le parla della Madonna. [...] E cosa notevole, non va a cercare le migliori, come faceva prima: ora pare che le sue preferenze siano per le più birichine. Ma le birichine, dopo un po' le si affezionano; e sembra che non possano più stare senza imitarla».¹⁶

Dunque l'amore educativo vissuto dalle FMI e in particolare da Maria Mazzarello si caratterizza sin dall'inizio per l'accoglienza e la sol-

¹³ Il 19 aprile 1869 don Bosco si recò a Mornese. In quell'occasione ebbe modo di occuparsi delle FMI dando loro un “regolamento per la giornata”. Il manoscritto purtroppo non venne conservato, ma Petronilla Mazzarello ne ricordava le linee generali riportate in *Cronistoria* I 224.

¹⁴ *L. cit.*

¹⁵ *L. cit.*

¹⁶ *Ivi* I 71.

leccitudine per le ragazze più trascurate e difficili. Uno stile educativo connotato da differenziata adeguatezza, in modo da raggiungere il cuore delle ragazze attraverso l'affetto, i richiami, i consigli, il confronto con i valori e la guida paziente verso la loro graduale assimilazione.

Un'altra testimonianza conferma il peculiare stile di relazioni di Maria Domenica Mazzarello:

«Si occupava di tutte le fanciulle, ma specialmente aveva l'occhio a quelle che erano di carattere irrequieto, a quelle che frequentavano i balli e sapeva che menavano una vita un po' leggera. Le chiamava a sé, le esortava al bene, usava loro tutta la carità per guadagnarle alla virtù. Aveva cura di mettere ai loro fianchi qualche compagna buona che, senza apparire, le sorvegliasse e le inducesse al bene. [...] Amava tutte indistintamente, allieve ed oratoriane, avessero forme graziose e modi gentili, o fossero poco attraenti per fattezze e grossolane di tratto. Non aveva preferenze, o, se ne aveva, erano per le meno favorite di natura o di fortuna, e specialmente per le più bisognose nell'anima e le orfanelle che seguiva e non perdeva d'occhio mai».¹⁷

Il tratto cordiale e amorevole sembra essere il segreto che affezionava le ragazze a Maria tanto che esse «desideravano di non stare un solo giorno lontane da lei».¹⁸ Insieme alla bontà, Maria univa l'autorevolezza con la quale esigeva dalle ragazze diligenza, impegno, schiettezza. L'amore ad esse donato ritornava alle educatrici attraverso una dinamica di reciprocità e si trasformava in apertura, confidenza, docilità verso chi si dedicava a loro con sollecita cura. Inoltre, l'armonizzare autorevolezza ed amorevolezza creava un clima educativo che faceva evitare l'uso dei castighi perché, sentendosi amate ed aiutate, le ragazze corrispondevano facilmente all'intervento formativo.¹⁹

Tale stile di relazioni, caratteristico e sintomatico in un periodo in cui a livello pedagogico erano diffusi sistemi educativi prevalentemente

¹⁷ MACCONO, *Santa* I 138-139. L'autore, noto biografo della Mazzarello, basa le sue ricerche storiche sulla testimonianza e gli scritti delle prime FMA che egli intervistò ripetutamente.

¹⁸ *Cronistoria* I 134.

¹⁹ Esse attestano: «Maria ci sgridava se lo meritavamo; ma, dopo la sgridata, dopo averci fatto comprendere il male commesso, ci voleva bene come prima e non conservava alcun malumore; non ne parlava più e ci trattava come se nulla fosse accaduto. Era sempre di uguale umore; non ricordiamo di averla vista imbronciata, né incollerita, benché noi fanciulle le occasioni non gliel'abbiamo lasciate mancare» (MACCONO, *Santa* I 123).

basati sull'austerità e la rigidezza,²⁰ è l'eredità che le FMI portano con sé quando, nel 1872, si trasferiscono al Collegio di Mornese, per l'inizio ufficiale dell'Istituto delle FMA. Nella loro prima comunità vita religiosa e missione educativa continuano ad essere impostate all'insegna della fiducia reciproca e della familiarità. Maria Mazzarello, che ora guida la comunità in qualità di superiora, contribuisce alla creazione di questo clima, vigilando perché siano evitate forme di rigidezza o di imposizione, e perché la relazione sia pervasa di dolcezza, di amabilità e di gioia, secondo lo spirito del Fondatore.²¹

La capacità di non far pesare la superiorità²² caratterizza il suo stile relazionale configurando così l'identità dell'educatrice salesiana, chiamata a prendersi cura delle ragazze in totale "prossimità", secondo quanto afferma don Bosco nell'opuscolo sul Sistema Preventivo.²³ La capacità di eliminare le distanze, senza rinunciare al ruolo educativo, è la *conditio sine qua non* per una corretta impostazione della relazione con le giovani. Grazie a questa vicinanza sorge spontanea l'apertura e la confidenza da parte delle ragazze che sentono di potersi fidare dell'edu-

²⁰ Pietro Braido mette in evidenza come i sistemi pedagogici più austeri ed esigenti fondano e giustificano il loro metodo puntando direttamente sul traguardo da raggiungere e perciò tendono a guardare il giovane come l'adulto del futuro, da trattare conseguentemente come tale fin dai primi anni della sua vita. Di qui le leggi e i provvedimenti fortemente responsabilizzanti dei collegi di stile militare. Nel secolo XIX aveva piena legittimità storica, teorica e pratica, con diverse modalità di applicazioni, l'"educazione correzionale", nota nel mondo penale educativo e rieducativo. Nel periodo in cui don Bosco approdava a Torino, trattava in modo appassionato del suddetto argomento il consigliere di Stato del Regno sardo, il conte Carlo Ilarione Petitti di Roreto (1790-1850), nel saggio *Della condizione attuale delle carceri e dei mezzi di migliorarla*, in particolare nel capitolo *Dell'istoria dell'educazione correttiva e dello stato attuale della scienza*, in PETITTI DI RORETO Carlo, *Opere scelte*, Torino, Einaudi 1969, 319-587. Nella fondazione delle sue opere educative, anche per quelle dirette dalle FMA, don Bosco scelse invece il metodo ad orientamento familiare, più centrato sul ragazzo e sui "limiti" della sua età, quindi su un'assistenza assidua e amorevole da parte dell'educatore, che "paternamente" o "maternamente" è presente, consiglia, guida e sostiene (cf BRAIDO, *Prevenire non reprimere* 7-8).

²¹ Cf MACCONO, *Santa* I 289.

²² Cf CAVIGLIA, *L'eredità spirituale* 129 e COLLI, *Contributo di don Bosco e di madre Mazzarello al carisma di fondazione dell'Istituto delle FMA*, Roma, Istituto FMA 1978, 113-140; ID., *Lo spirito di Mornese. L'eredità spirituale di S. M. Domenica Mazzarello*, Roma, Istituto FMA 1981, 134-144.

²³ Come si è evidenziato nel primo capitolo, cardine del rapporto educativo è il fatto che gli educatori, più che superiori, si manifestano padri, amici e fratelli (cf BOSCO, *Il Sistema Preventivo*, in DBE 264).

catrice giungendo così ad una più efficace assimilazione dei valori. La relazione educativa è chiaramente finalizzata e orientata a creare le condizioni perché le ragazze siano in grado di aprirsi ad un cammino di maturazione. Nelle lettere che Maria Mazzarello scrive alle ragazze si avrà modo di evidenziare con pertinenza di documentazione tale fondamentale realtà.

Le relazioni educative positive che le fonti attestano come tipiche del Collegio di Mornese sono il frutto dell'intenzionale opera di collaborazione tra educatrici, ragazze, famiglie, ambiente ecclesiale e sociale. La rete di rapporti, che esprime lo stile peculiare del "sistema preventivo" vissuto al femminile, è una complessa realtà che scaturisce dalla confluenza di apporti specifici e complementari: l'esperienza educativa vissuta dalle prime FMI, l'incontro con il metodo educativo di don Bosco e il confronto continuo con l'esperienza di Valdocco, l'apporto originale di ciascuna educatrice impegnata a dare il meglio delle sue risorse per la configurazione della prima comunità educativa dell'Istituto.

2. Le lettere di Maria Domenica Mazzarello alle ragazze: un frammento di un'intensa relazione educativa

Le 68 lettere che formano l'Epistolario di Maria Domenica Mazzarello²⁴ sono fonte primaria e autorevole per accostarsi alla sua figura di religiosa educatrice. Dalle lettere traspare la sua personalità dotata di finissima e integra umanità, e attraverso le sue semplici espressioni ci è consentito di incontrare una donna che cerca il bene degli altri con limpida trasparenza.²⁵ Nelle lettere emerge un'intuitiva attenzione alle persone alle quali si rivolge con delicata tenerezza materna. Le sue esortazioni provengono da una persona considerata madre e maestra di vita, è quindi presumibile che trovino nelle interlocutrici, FMA e ragazze, una sicura rispondenza. Nella loro semplicità contribuiscono a creare il clima ottimale perché ciascuna s'impegno nel proprio cammino formativo.

Tra il materiale offerto dall'Epistolario, è significativo, in ordine alla ricerca, concentrarsi sulle lettere da lei indirizzate alle ragazze e quelle rivolte alle famiglie. Pur nella consapevolezza che esse sono semplici

²⁴ Cf *La sapienza della vita. Lettere di Maria Domenica Mazzarello*, a cura di Maria Esther Posada - Anna Costa - Piera Cavaglià, Torino, SEI 1994³.

²⁵ Cf CAVAGLIÀ, *La riscoperta di un volto: un'educatrice e una maestra di vita*, in *ivi* 27.

frammenti di una realtà relazionale ampia e variegata, tuttavia queste lettere sono un'autorevole testimonianza dello stile di relazioni intessute nella comunità educativa di Mornese. Esse ci offrono uno spaccato della vita vissuta nel Collegio e lasciano trapelare non solo il clima familiare che vi regna, ma anche l'interesse di Maria D. Mazzarello per l'educazione integrale delle giovani e i valori che ella propone alle ragazze. Il profondo affetto da lei manifestato è, infatti, orientato da chiare coordinate assiologiche.

Un primo gruppo di scritti è quello diretto da suor Maria Domenica alle educande. Purtroppo ci restano solo due lettere, una individuale e una collettiva. La prima è quella indirizzata da Mornese, nel maggio del 1878, a Maria Bosco, pronipote di don Bosco.²⁶ Giunta a Mornese nell'ottobre del 1874, aveva dovuto ritornare in famiglia per un periodo di riposo dovuto alla debole salute. Suor Maria Mazzarello le scrive affettuosamente in occasione della festa di Maria Ausiliatrice. Le dà notizie della comunità, delle due sorelle, Eulalia e Clementina, delle compagne, augurando alla ragazza di riprendersi in salute per tornare presto al Collegio di Mornese dove tutte l'attendono. Conclude ricordando i temi cari del suo stile educativo, la preghiera, la bontà e l'allegria. Data la rilevanza pedagogica del testo, lo si riporta integralmente:

«Carissima Maria,

Oh! Quanto m'ha fatto piacere la tua letterina! Sia ringraziata la Madonna che ti ridona la sanità. È proprio una buona madre la Madonna, n'è vero? Continua a pregarla di cuore, specialmente in questi bei giorni, noi pure la pregheremo per te, e spero che ti farà la grazia di presto ritornare nel nido di Mornese. Eulalia e Clementina stanno tanto bene e sono allegre, dillo ai tuoi genitori neh? Esse ti aspettano e intanto ti vanno ogni giorno a cercare nel Cuor di Gesù, attenta a lasciarti trovare là entro. Tutte le educande ti gridano un: Viva Maria! Con tutto il cuore; rispondi forte acciò ti possano sentire.

Le tue compagne di scuola ti ringraziano della buona memoria che conservi di loro, ti aspettano per risolvere i problemi delle frazioni. Adesso le educande son tutte in faccende per studiare poesie, ecc., per la festa di Maria Ausiliatrice, che non so ancora quando si farà. Conservati sempre buona, sai Maria, sii buona con tutti, coi genitori, colle sorelle e fratelli, da' buon esempio a tutti quei che ti vedono e prega di cuore. E la Santa Comunione la fai? Ricevilo con amore Gesù che ti ama tanto.

²⁶ Maria Bosco nacque il 26 gennaio 1865 e giunse a Mornese come educanda nell'ottobre 1874. Di salute molto gracile, morirà in famiglia il 29 agosto 1881. La ragazza è richiamata anche nelle Lettere 10 e 12 (cf MAINETTI Giuseppina, *Madre Eulalia Bosco, pronipote del Santo. Memorie biografiche*, Colle don Bosco, Istituto salesiano arti grafiche, Asti 1952, 16-17).

Fatti coraggio, abbi cura della tua salute, guarisci presto, onde presto possa ritornare con noi. Ancora una raccomandazione ti voglio fare, ed è che stia allegra; se sarai allegra guarirai anche più presto, coraggio dunque.

Fa' il piacere di salutarmi tanto i tuoi buoni genitori, che stiano tranquilli che Eulalia e Clementina stanno bene; tutte e due li salutano, ed incaricano te a dir loro un milione di belle cose per esse.

Suor Enrichetta e suor Emilia ti salutano cordialmente e ti pregano a dir un'Ave Maria per esse e tre per me. Sono a momenti le dieci di sera, dunque buona notte, ti lascio nel Cuor di Gesù, dove sarò sempre la tua Aff.ma nel Signore Suor Maria Mazzarello S.G.».²⁷

Lo stile epistolare di Maria Mazzarello, fresco e agile, rivela con immediatezza la sua capacità comunicativa. Ella si pone come colei che favorisce il dialogo tra le varie componenti della comunità educativa. Maria Bosco si trova idealmente di fronte alle sue compagne ed insegnanti, ascolta le loro voci, vede i loro volti, è interpellata in prima persona per rispondere ai loro inviti.

Emergono poi altri elementi pedagogici degni di nota. Anzitutto si fa cenno alla comunità educativa in diversi modi. Viene presentata come un "nido" nel quale ci si vuol bene e si cresce insieme sotto lo sguardo di Gesù e di Maria. Luogo nel quale le relazioni delle ragazze con le suore, delle ragazze tra loro, e il continuo contatto con le famiglie sono serene, profonde e positive tanto da averne grande nostalgia e desiderio di tornarvi il più presto possibile. Il menzionare sorelle, compagne, assistenti esprime la coesione della comunità basata sulla familiarità e sulla comunione con il Signore. Le educatrici sono da un lato impegnate a orientare le relazioni ai contenuti e alle finalità educative; dall'altro, si sentono interpellate in prima persona a vivere i valori che trasmettono. In tal modo il rapporto che s'instaura con le giovani diviene un circolo virtuoso che va dalle persone ai valori e permette di tradurre i valori nel concreto servizio agli altri.

Suor Maria Mazzarello, poi, intesse un dialogo personale con la giovane offrendole consigli che riguardano la globalità della sua esperienza di vita: la salute, la scuola, il rapporto con i genitori, il profitto nello studio, la necessità di crescere buona e di non tralasciare la preghiera. Ogni suggerimento, nella sobrietà delle espressioni, rivela una scelta pedagogica che, come si vedrà in seguito, è docilmente accolta dalla destinata-

²⁷ Lettera alla ragazza Maria Bosco, Mornese 23 maggio 1878, in *La sapienza* L 13.

ria dello scritto favorendo perciò nella ragazza l'assimilazione vitale dei valori proposti.

La seconda lettera di Maria Mazzarello ha come interlocutrici le ragazze di Las Piedras (Uruguay) dove le FMA gestivano un oratorio festivo e una scuola elementare. La lettera, datata il 9 luglio 1880, è una risposta agli auguri per il suo onomastico. È l'emblema di una relazione educativa collettiva e "a distanza", intessuta tramite la corrispondenza scritta, ma espressione di un affetto intenso e sincero che può essere compreso dalle ragazze anche perché mediato dalle FMA missionarie che si trovano a diretto contatto con loro. Nella lettera suor Maria Mazzarello ringrazia degli auguri, incoraggia le ragazze a frequentare le educatrici, a scegliere le compagnie buone e ad essere devote della Madre di Gesù. Esorta le giovani ad avere stima ed affetto per le loro maestre, ma soprattutto ad amare Gesù e Maria.

«Carissime buone ragazze,

Oh! Quanto mi ha fatto piacere la vostra cara e bella lettera, quanto siete buone di pensare a me, e di farmi degli auguri! Anch'io sebbene non vi conosca vi voglio tanto bene e prego per voi tutte perché il Signore voglia concedere anche a voi tutte quelle grazie e benedizioni che avete augurato a me. Pregate sempre per me, io pure prego sempre per voi, acciò il Signore vi faccia crescere buone, devote, obbedienti.

E andate sempre volentieri dalle suore, dite loro che vi insegnino ad amare il Signore, ad imparare bene i doveri di buone cristiane. Schivate sempre le compagnie cattive e andate sempre con quelle buone.

Siate devotissime di Maria Vergine, nostra tenerissima Madre, imitate le sue virtù, specialmente l'umiltà, la purità e la ritiratezza. Se così farete ve ne troverete contente in vita e in morte.

Desidero tanto venire a farvi una visita, pregate, se sarà volontà di Dio ci verrò, altrimenti ci vedremo in Paradiso e sarà molto meglio. State dunque tutte buone perché tutte possiate andare in Paradiso.

Scrivetemi qualche volta, mi fan piacere le vostre letterine. Vogliate bene alle vostre maestre, alle vostre assistenti, ma soprattutto amate Gesù e Maria.

In ringraziamento dei bei auguri che mi avete fatto, vorrei mandare a ciascuna una bella immagine, ma come fare? Siete [tante e] la lettera peserebbe troppo; così per questa volta la manderò a quella che ha scritto la lettera, siete contente? Quando verrò a farvi una visita, allora ve la porterò a tutte. Intanto state buone e pregate per me.

Vi saluto tutte e nel cuore di Gesù credetemi vostra Aff.ma Suor Maria Mazzarello».²⁸

²⁸ Lettera alle ragazze di Las Piedras (Uruguay), Nizza Monferrato 9 luglio 1880, in *La sapienza* L 44. È interessante rilevare che tale lettera è originale autografa, se-

La relazione che suor Maria Domenica Mazzarello riesce ad instaurare con queste ragazze “sconosciute” è basata soprattutto sull'affetto: esse hanno dato una gioia alla superiora perché, forse consigliate dalle loro maestre, si sono ricordate del suo onomastico, così lei dichiara apertamente il suo profondo affetto per loro nonostante le distanze che le separano. La prossimità e la vicinanza diventano più concrete perché fondate sulla promessa del ricordo nella preghiera e sulla conoscenza personale delle educatrici.²⁹

Chi scrive richiama aspetti di un progetto educativo alla portata delle ragazze. Le virtù tipiche della bontà, della pietà, della purezza e dell'obbedienza delineano il modello di giovane donna che s'intendeva formare e cioè la buona cristiana, e in futuro, la saggia madre di famiglia. Ciò che colpisce è l'assenza di moralismo nei consigli di suor Maria la quale, sintonizzandosi con queste ragazze, chiede loro di essere fedeli ai loro impegni, per trovarsene contente “in vita e in morte”.

Anche in questo caso vanno sottolineati significativi elementi pedagogici: l'invito di Maria Mazzarello ad andare dalle suore, a “voler bene” alle maestre e assistenti, a stabilire con loro una buona relazione, a considerarle delle “amiche” con le quali si sta “volentieri” e a chiedere di insegnare loro “ad amare il Signore”, cioè a dare senso alla propria esistenza in una prospettiva cristiana, a finalizzare le proprie scelte per prepararsi alla vita adulta.

Sarebbe interessante poter disporre della lettera delle ragazze a suor Maria e anche della loro risposta a questo scritto per cogliere la risonanza concreta di queste parole nell'immaginario delle destinatarie. Senza timore di forzare il testo, possiamo supporre che la visita promessa e mai realizzata dalla Madre, morta un anno dopo, fosse davvero tanto attesa dalle ragazze e ancor di più dalle loro educatrici, infatti, nelle lettere delle missionarie che ci sono pervenute si coglie l'intenso e sincero desiderio di avere una visita di suor Maria Mazzarello.³⁰

gno dell'importanza conferita da Maria Mazzarello alla relazione con le ragazze e del conseguente impegno a corrispondere con loro personalmente.

²⁹ In altre lettere, indirizzate alle missionarie, torna il tema della lontananza fisica come mezzo che rende più profondo e intimo l'affetto che lega la madre alle suore: «Mi fa sempre piacere ricevere lettere dalle suore delle diverse case, ma le lettere che ricevo dall'America mi fanno provare un certo non so che, che non saprei spiegare; pare che il tempo e la distanza invece di diminuire abbiano anzi aumentata la santa e vera affezione che io avevo per ognuna di voi» (*Lettera alle suore delle case di Montevideo Villa Colón e di Las Piedras*, 9 luglio 1880, in *La Sapienza* L 40).

³⁰ Cf *Lettera di suor Virginia Magone a madre Maria D. Mazzarello* (2-2-1879), in

Un secondo gruppo di lettere è quello indirizzato da suor Maria Mazzarello alle famiglie delle educande. Il *Regolamento dell'educandato di Mornese* richiedeva, infatti, che ogni trimestre i genitori ricevessero informazioni sulla salute, la condotta e il profitto delle figlie. Spettava alla Superiora mantenere i contatti con le famiglie.³¹ Il 21 dicembre 1877, ella, infatti, si rivolge al signor Francesco Bosco,³² padre di Maria,³³ di Eulalia e Clementina in questi termini:

«Stim.mo Signore,
non voglio lasciar passare questa propizia occasione senza darle notizie delle sue figlie.

Clementina non ha sofferto nulla nel viaggio, sta proprio bene, ed anche volentieri; è allegra, pare insomma che sia sempre stata qui. Dica alla madre che non stia in pena, ne abbiamo tutta la cura, per farla crescere sana e santa. Così pure riguardo a Maria e ad Eulalia, le quali stan bene, lavorano, studiano, pregano pei loro genitori e sono allegre ed aspettano una loro visita. Se tutte e tre continuano così, saranno certo un giorno la loro consolazione.

Gli auguro intanto buone feste Natalizie, buon fine e ottimo principio del nuovo anno. Voglia il caro Bambino Gesù benedirli con tutta la sua famiglia, e dopo una lunghissima vita, collocarli sopra uno splendido trono di gloria lassù in Cielo.

Preghi per me in questi bei giorni e mi creda sua Umil.ma serva Suor Maria Mazzarello Superiora».³⁴

Nello scritto suor Maria Domenica Mazzarello dà una precisa relazione di quanto riguarda le ragazze: viaggio, salute, condotta, impegno scolastico. Facendosi portavoce delle figlie e interpretando i loro sentimenti, dimostra in tal modo come, suore e ragazze, siano unite dal vincolo della confidenza e dell'apertura cordiale.

CAVAGLIÀ - COSTA, *Orme di vita, tracce di futuro. Fonti e testimonianze sulla prima comunità delle FMA (1870-1881)*, Roma, LAS 1996, documento 105 pag. 271-273 (D'ora in poi si abbrevierà: *Orme* seguito dal numero del documento e dalla pagina). *Lettera di suor Virginia* (maggio 1879), in *ivi* 107, 277-280; *Lettera di suor Virginia* (ottobre 1879), in *ivi* 110, 286-288; *Lettera di suor Giuseppina Vergniaud* (9-3-1879), in *ivi* 106, 274-276.

³¹ Cf *Regolamento dell'educandato di Mornese*, in *Orme* 24, 84.

³² Francesco Bosco era nipote di don Bosco, figlio del fratello Giuseppe. Nacque a Castelnuovo d'Asti il 25 marzo 1841 e morì a Torino l'8 marzo 1911.

³³ Maria è la destinataria della lettera sopra citata. Quando giunse a Mornese, Clementina aveva sette anni di età. Diverrà FMA nel 1889, mentre Eulalia aveva 11 anni e anch'ella diverrà FMA nel 1884; nel 1917 sarà eletta Consigliera generale dell'Istituto.

³⁴ *Lettera al signor Francesco Bosco*, 21 dicembre 1877, in *La sapienza* L 10.

Di particolare interesse l'espressione "[di Clementina] ne abbiamo tutta la cura per farla crescere sana e santa". In essa emerge in breve il fine a cui tendono gli sforzi delle educatrici: la maturazione completa della ragazza a livello del benessere fisico e della santità della vita,³⁵ l'elemento comunitario che caratterizza l'opera formativa delle FMA al collegio, infatti, suor Maria, parla al plurale; infine, la modalità con cui si cerca il bene di Clementina, avendone "tutta la cura", cioè contribuendo con impegno, costanza, dedizione alla sua formazione e conferendo a questa azione un timbro tipicamente femminile e materno.

Il tema della "cura" ritorna nella lettera seguente,³⁶ scritta il 17 aprile 1878, nella quale la Superiora dà relazione allo stesso destinatario della salute delle figlie che erano state ammalate assicurando: «Stia tranquillo che ne abbiamo tutta la cura possibile sia nel cibo che nel curarle». L'espressione è di forte pregnanza umana e pedagogica. Il "prendersi cura" evoca, infatti, un atteggiamento globale che richiede rispetto, saggezza e instancabile presenza d'amore a chi è stato affidato all'educatrice. Le testimonianze confermano la genuinità e concretezza dell'affetto donato a tutte e a ciascuna gratuitamente.³⁷

Anche le lettere inviate dalle educande del collegio ai genitori sono un'ulteriore conferma di come l'amore educativo di suor Maria Mazza-

³⁵ L'espressione ricalca la triade di don Bosco "sanità, sapienza, santità" più volte richiamata e sintetizzata con i tre SSS: «Io vi assicuro che vi raccomando ogni giorno nella santa messa dimandando per ognuno i tre soliti S che i nostri sagaci allievi tosto sanno interpretare: Sanità, Sapienza e Santità» (*Lettera invitata agli allievi del collegio di Torino-Valsalice, tramite il loro direttore don Francesco Dalmazzo*, 8 marzo 1875, in E [Ceria] II 465). Cf anche *Lettera alla contessa Gabriella Corsi* del 12 agosto 1871, in *ivi* 172: «Per la damigella Maria [...] dimanderò al Signore tre grossi S, cioè che sia sana, sapiente e santa». Pietro Braido mette in evidenza come in queste formule sia sintetizzato l'umanesimo pedagogico cristiano di don Bosco. In esse è evidente la bipolarità che le caratterizza: da una parte si afferma la centralità della fede religiosa e dello specifico cristiano, dall'altra, è considerata e apprezzata intrinsecamente, e non per mera strumentalità, la realtà temporale (Cf BRAIDO, *Prevenire non reprimere* 234-237).

³⁶ Cf *Lettera al signor Francesco Bosco*, 17 aprile 1878, in *La sapienza* L 12.

³⁷ L'interesse materno di Maria Mazzaello si esprime nella cura della salute delle educande (cf MACCONO, *Santa* I 418; II 112), nell'accorgersi del loro bisogno di attenzione (cf *ivi* 113), nel seguire personalmente le postulanti nel difficile inserimento nel nuovo ambiente (cf *ivi* I 359; 363-364; 366), nell'aver per ciascuna un'attenzione personalizzata. Testimonia suor Angela Vallese: «D'inverno, quando tutte eravamo a letto, la Madre molte volte passava a vedere se eravamo abbastanza coperte, affinché nessuna patisse il freddo. Era una vera mamma» (*ivi* 386).

rello e delle educatrici sia compreso e accolto dalle ragazze e come costituisca per loro una mediazione efficace per l'assimilazione dei valori. La lettera più significativa, anche perché pervenuta integralmente, è quella scritta da Mornese da Maria ed Eulalia Bosco ai genitori:

« Cari e buoni genitori,
che direte mai del nostro lungo silenzio? Tuttavia credete che sebbene non vi abbiamo scritto più presto, non ci siamo dimenticate di voi; il primo motivo è perché abbiamo tanta pigrizia, il secondo che siamo teste vuote. La nostra salute, grazie a Dio, è ottima; con gran piacere pensiamo che sarà anche la vostra.

Siate certi, o cari genitori, che non lasciamo passare giorno senza dire per voi qualche parolina al Cuor di Gesù ed anche alla nostra cara Mamma Maria SS.ma.

Anche voi o cari genitori, fateci questa carità di pregare sempre di cuore il buon Gesù, affinché si degni farci tutte sue e poter un giorno essere lassù per tutta l'eternità (con voi certamente).

Intanto fate il piacere di pregare per noi, perché gli esami sono vicini e chissà come li passeremo! Oh, sì, pregate davvero affinché li possiamo superare bene, prima per dar gloria a Dio, quindi per dar consolazione a voi ed ai nostri Superiori.

Pregate ancora affinché il Signore ci dia tanta buona volontà di studiare e andare avanti ogni dì più nella virtù.

Basta; non ci resta più altro dirvi che salutate tutte le nostre compagne, le nostre sorelline e diciate a Giuseppe che scriva una volta.

Rinchiuse nel Sacro Cuore di Gesù e di Maria, ci diciamo vostre aff.me figlie Maria ed Eulalia».³⁸

Lo stile della lettera ricalca quello utilizzato dalle educatrici, è infatti presumibile che esse siano state al loro fianco per aiutarle nella stesura del testo. Dai contenuti ricaviamo le dimensioni tipiche della comunità di Mornese: il clima di preghiera, il serio impegno nello studio e nella vita cristiana, mentre dal tono affettivo del linguaggio si evince l'atmosfera serena e familiare che favorisce nelle giovani l'impegno di crescere a livello culturale, umano e cristiano.

Nel paragrafo che segue si estende la ricerca cercando altri elementi per confermare o confutare l'ipotesi secondo la quale lo stile di relazioni educative testimoniato da Maria Domenica Mazzarello sia comune anche alle FMA delle prime comunità dell'Istituto.

³⁸ Lettera delle educande Maria e Eulalia Bosco ai genitori, Mornese, 12 luglio 1877, in *Orme* 78, 192.

3. Le relazioni educative nella prima comunità delle FMA

Sono numerosi gli studi che hanno come oggetto d'indagine la prima comunità delle FMA con sede a Mornese e, successivamente a Nizza Monferrato.³⁹ Essi sono stati realizzati soprattutto a partire dall'impulso dato dal Concilio Vaticano II che richiese agli Istituti religiosi un cammino di riappropriazione dello "spirito" delle origini sulla base di fonti adeguate.⁴⁰ Questa riflessione, tuttavia, non ha la pretesa dell'eshaustività quanto il desiderio di accostare la prima comunità di Mornese dal punto di vista delle sue relazioni educative a partire da alcune fonti.

Fin dalle origini è facile cogliere tra le prime FMA una particolare modalità comunicativa. Il clima di serena familiarità e sincera confidenza che si percepisce a Mornese è, infatti, notato dalle persone che, per diversi motivi, vengono a contatto con le religiose provocando anche, in alcuni casi, qualche perplessità. Le fonti documentano, sia pure con rapidi tocchi, qualche aspetto di questo clima.

Le suore di S. Anna, giunte a Mornese nel 1872 su invito di don Bosco, per orientare le religiose nel nuovo genere di vita, dovettero avere della prima comunità un'impressione di spontaneità forse eccessiva.⁴¹ In una lettera confidenziale che la loro Superiora generale, madre Enrichetta Dominici, indirizza nel 1873 al suo direttore spirituale si legge:

«Come già sa dalla buona Suor Eufrosia sono stata a Mornese in settimana passata in compagnia della cara Suor Francesca. Fummo accolte da quell'ottimo

³⁹ Cf COLLI, *Contributo di don Bosco e di madre Mazzarello al carisma di fondazione dell'Istituto delle FMA*, Roma, Istituto FMA 1977; ID., *Lo «spirito di Mornese»*. *L'eredità spirituale di S.M.D. Mazzarello*, Roma, Istituto FMA 1981; ID., *Patto della nostra alleanza con Dio*, Roma, Istituto FMA 1984. VIGANÒ Egidio, *Riscoprire lo spirito di Mornese*, Roma, Istituto FMA 1981; CAVAGLIÀ, *La proposta di educazione preventiva delle FMA. Eredità e prospettive*, in ID. - CHANG Hiang-Chu Ausilia - FARINA Marcella - ROSANNA Enrica (a cura di), *Donna e umanizzazione della cultura alle soglie del terzo millennio. La via dell'educazione. Atti del Convegno Internazionale e Interculturale promosso dalla Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione "Auxilium" Collovalenza, 1°-10 ottobre 1997*, Roma, LAS 1998, 327-371; ID., *Fecondità e provocazioni di una esperienza educativa. Maria Domenica Mazzarello e la comunità di Mornese*, in *Rivista di Scienze dell'Educazione* 30 (1992) 2, 171-197.

⁴⁰ Era appunto questo uno dei criteri del rinnovamento degli Istituti religiosi.

⁴¹ Le Suore di S. Anna, fondate dai Marchesi Giulia e Tancredi Falletti di Barolo, gestivano a Torino un educando femminile sul modello delle istituzioni francesi ed erano abituate ad uno stile di vita religiosa prevalentemente monastico. Giunsero a Mornese nel 1873 e si trattennero alcuni mesi (cf *Cronistoria* II 24).

Direttore e da quelle buone Suore con molta cordialità e gentilezza, e mi si mostrarono molto desiderose d'aver presto due delle nostre Suore per loro guida e conforto. La Casa in discorso per istituto secolare sarebbe già ben avviata, ma per Casa religiosa manca molto di regolarità e di mezzi per osservarla. Con grande mia consolazione parmi conoscere in buona parte di quelle brave Suore molto spirito di semplicità ed umiltà, virtù tanto care al cuor di Dio e tanto vantaggiose per chi le possiede. Il terreno par molto ben disposto, coltivato diligentemente fa sperare buon frutto».⁴²

Francesca Garelli, segretaria di madre Dominici, dal canto suo, notava come l'intenzione di don Bosco fosse quella di uniformare le sue religiose ad uno "stile più sciolto e libero" di quello delle suore fondate dai marchesi di Barolo.⁴³

Il dato trova conferma in una lettera del 1885 della madre Francesca Saverio Cabrini, fondatrice delle Missionarie del Sacro Cuore di Gesù la quale raccomanda alle suore: «Siate allegre e sempre giulive come Salesiane, siate generose e mortificate come Missionarie».⁴⁴

Le fonti reperite presso altri Istituti religiosi attestano, sia pure per accenni, come questi percepissero nelle FMA una modalità serena e familiare nell'accostare le persone, modalità analoga ad altri metodi educativi, come si avrà modo di documentare in seguito.

I primi testi normativi delle FMA prescrivono che la Maestra delle Novizie deve formare le giovani candidate all'Istituto all'affabilità del tratto in funzione educativa:

«Santa Teresa voleva le Religiose allegre, sincere ed aperte. La Maestra delle Novizie avrà l'occhio a rendere appunto tali le sue alunne, perché le Suore di

⁴² Lettera di madre Enrichetta Dominici a mons. Pellegrino Tofoni, Torino 26-1-1873, in DOMINICI Maria Enrichetta, *Edizione critica integrale degli scritti* III. *Lettere al direttore spirituale*, Roma, Congregazione delle Suore di S. Anna 1996, 469-473.

⁴³ Nei cenni biografici di suor Francesca Garelli si legge infatti: «La nostra cara Madre Francesca non poteva troppo accordarsi coll'intendimento più sciolto e libero a cui Don Bosco di v. m. voleva informare le sue nuove Figlie. Questo naturalmente costò pene e travaglio al cuore dell'amata nostra Sorella, la quale, iniziate le Novizie secondo l'idea del Fondatore, facendo a ritroso col proprio sentimento, si restituì alla nostra Casa Madre, felice di trovare il suo riposo nella propria Regola, tanto cara e stimata da Lei» (*Libro delle Suore defunte*, Volume II 86-87, in Archivio delle Suore di Sant'Anna).

⁴⁴ Lettera di madre Francesca Saverio Cabrini alle suore, Cotogno 14-10-1885, in SAVERIO CABRINI Francesca, *Lettere di S. Francesca Saverio Cabrini*, Milano, Ancora 1968, 43.

cosiffatto carattere sono le più atte ad ispirare alle giovanette e alle persone del secolo stima ed amore alla pietà ed alla religione». ⁴⁵

Il 5 agosto 1873, ad un anno dalla fondazione dell'Istituto delle FMA, il predicatore degli Esercizi Spirituali, mons. Andrea Scotton, rimane impressionato dalla carenza di formazione e di disciplina religiosa del nuovo Istituto. Tornato a Torino, in un colloquio col Fondatore don Bosco così si esprime: «Quelle figlie sono troppo poco istruite, ignorano troppe cose... non riusciranno; e quindi non è conveniente che lei continui a prendersene pensiero». ⁴⁶ Inoltre, rileva la mancanza di portineria e la presenza continua dei muratori e di altre persone che disturbano il raccoglimento tipico di una casa religiosa. ⁴⁷

Don Bosco, dal canto suo, pur rilevando il bisogno di dare un'impostazione sempre più regolare al nascente Istituto, è soddisfatto del clima che regna tra le suore perché egli desidera che abbiano «un fare spigliato, disinvolto e gioioso per attirarsi le fanciulle e far loro del bene. Voleva che avessero modi semplici, ma ben radicato in cuore il vero spirito religioso e lo portassero nel mondo». ⁴⁸ Nella mentalità del Fondatore, per quanto possiamo dedurre dalle fonti, la garanzia del futuro dell'incipiente istituzione consiste primariamente nella progressiva conquista dell'identità di educatrici le quali manifestino entusiasmo e dedizione al bene delle ragazze. Le religiose da lui fondate, pur osservando le norme fondamentali della clausura richiesta a tutti gli Istituti religiosi, si distin-

⁴⁵ *Costituzioni* (1885) IX 5.

⁴⁶ MACCONO, *Santa* I 225. Il biografo attesta di aver appreso le informazioni dalle prime religiose testimoni della perplessità dello Scotton.

⁴⁷ Cf *l. cit.* La costruzione del Collegio non era ancora ultimata e le FMA, nei primi tempi del loro insediamento, aiutavano i muratori nei lavori. L'orario giornaliero e la suddivisione degli ambienti nella casa evidentemente non potevano essere paragonati a quelli di un monastero, ma la testimonianza degli stessi muratori circa le suore che lavoravano con loro è significativa: «Io non ho mai visto suore come queste che la madre ci manda. Se potesse vedere! – Che fanno? – Se si domanda: “Come si chiama? Di che paese è lei? Le piace essere qui?” , o fanno conto di non aver sentito oppure rispondono con un sorrisetto che non dice niente. Ma se chiediamo pietre, mattoni, acqua, pare che volino, tanto sono svelte ad obbedire. Non abbiamo visto mai gente simile. Mai parlano, mai guardano in giro, non sanno mai niente di quel che accade dentro e fuori; ma lavorano tutto il giorno come non provassero la stanchezza» (*Cronistoria* II 153). Al comprensibile “disordine” che tanto aveva impressionato mons. Scotton suppliva, nelle FMA, la responsabilità nel vivere in semplicità la loro vita di religiose.

⁴⁸ MACCONO, *Santa* I 237.

guono dalle monache appunto per l'attività che svolgono e per lo stile di relazioni che intessono. Da una conferenza di don Bosco alle FMA, riportata dalla Cronistoria e ricostruita sui ricordi di coloro che l'avevano ascoltata, si deduce con chiarezza l'identità della religiosa concepita dal Fondatore: «Voi non siete obbligate alla clausura monacale, voi dovete essere sempre a contatto con la gioventù, e spesso anche di altre persone esterne».⁴⁹

Dalle fonti si ricava pure che la missione educativa non è tuttavia solo frutto di entusiasmo, di zelo apostolico e di formazione religiosa, ma essa richiede una preparazione pedagogica adeguata. Di ciò è cosciente don Bosco, come si evince tra l'altro dalle tematiche affrontate nel primo Capitolo generale della Congregazione Salesiana che si tiene a Lanzo Torinese dal 5 settembre al 5 ottobre 1877. In tale assise si tratta della missione delle FMA e della necessità di curarne adeguatamente la formazione professionale in modo che esse si abilitino «a prendersi cura dell'educazione delle ragazze dei vari paesi, specialmente se povere e abbandonate» e facciano così per le ragazze quello che i Salesiani fanno con i ragazzi.⁵⁰

Le prime Costituzioni stampate, infatti, codificano senza ambiguità *l'intenzionalità educativa* con cui l'Istituto è sorto: «Scopo dell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice è di attendere alla propria perfezione, e di coadiuvare alla salute del prossimo, specialmente col dare alle fanciulle del popolo una cristiana educazione».⁵¹

Tale finalità, nel metodo educativo salesiano si raggiunge nella complementarità di presenze, di ruoli, di figure educative, cioè all'interno di una dinamica comunitaria e dunque di una pluralità di relazioni. Il Collegio di Mornese si configura, infatti, come «casa di educazione», un «buon Istituto per le ragazze», secondo la descrizione del quotidiano torinese *L'Unità Cattolica*.⁵² E come tale possiede un progetto educativo,

⁴⁹ *Cronistoria* II 149.

⁵⁰ Cf *Verbale dell'adunanza capitolare sull'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice*, Torino, 22 settembre 1877, in *Orme* 80, 196-201. È da notare che in questo tempo avevano già terminato lo studio ottenendo il diploma magistrale suor Emilia Mosca e suor Rosalia Pestarino nel 1874; suor Elisa Roncallo nel 1876 e l'anno successivo suor Caterina e suor Rosina Daghero, suor Carolina e suor Angiolina Sorbone, suor Giovanna Borgna e la postulante Angiolina Buzzetti.

⁵¹ *Costituzioni* (1878) I 1.

⁵² Cf *Un buon Istituto per le ragazze*, in *L'Unità Cattolica* del 1° ottobre 1873, in *Orme* 25, 86-87.

il cui obiettivo è quello di educare la donna di ceto popolare attraverso un'equilibrata sintesi di elementi umani e cristiani.⁵³ La meta ultima della formazione integrale delle giovani è perseguita con responsabilità ed unità d'intenti da parte di tutte le FMA e delle altre presenze adulte che collaborano nella stessa missione secondo la peculiarità del loro ruolo.

La *Superiora* Maria Mazzarello, accoglie le educande e le segue personalmente tenendo anche i contatti con le famiglie.⁵⁴ Suor Emilia Mosca, essendo la più colta e la più preparata, è la *direttrice della scuola* e la prima responsabile della formazione delle educatrici. Suor Enrichetta Sorbone svolge il ruolo di *assistente*, assicurando una presenza costante tra le alunne simile a quella di una sorella maggiore e godendo perciò della loro confidenza.⁵⁵ Alcune testimonianze ci attestano che suor Ma-

⁵³ Cf *Regolamento dell'educandato di Mornese*, in *ivi* 24, 81. La sensibilità per la formazione culturale della donna fu fortemente incrementata da don Bosco e dai primi salesiani. Egli si preoccupò di inviare nella comunità di Mornese maestre laiche che potessero orientare didatticamente le FMA ed aiutarle nella preparazione agli esami magistrali (cf CAVAGLIA, *Fecondità e provocazioni di un'esperienza educativa* 173-177). In tal modo si poté offrire alle ragazze non un generico programma di educazione femminile come era in uso in altri educandati coevi diretti da religiose, ma una vera e propria scuola elementare con annesso educandato (cf ROCCA, *Regolamenti di educandati e istituti religiosi in Italia dagli inizi dell'Ottocento al 1861*, in *Rivista di Scienze dell'Educazione* 36 [1998] 2, 161-342). Ciò non è di poco conto se si tiene presente che l'opinione dominante alla fine del XIX secolo era che per la donna l'educazione – e con questo s'intendeva la formazione cristiana – doveva importare molto di più che l'istruzione la quale, al contrario, poteva presentarsi addirittura dannosa perché rischiava di favorire la vanità nelle ragazze o inculcare loro il disgusto della vita umile e nascosta che doveva essere loro tipica. Il sistema scolastico dell'*ancien régime* dimostrava una vera e propria sorta di ostracismo nei confronti dell'istruzione femminile. Nel 1871 il tasso di alfabetizzazione dei maschi nelle aree urbane era del 56%, mentre quello delle femmine del 45%. La situazione era ancora peggiore nelle aree rurali dove si registrava il tasso del 36% per i maschi e solo del 21% per le femmine. Inoltre, non era solo questione di quantità, ma entrava in gioco anche la qualità: le maestre delle fanciulle erano di solito meno preparate; i programmi si limitavano spesso alla sola lettura e talvolta ai soli lavori domestici (cf VIGO Giovanni, *Gli italiani alla conquista del sapere*, in SOLDANI Simonetta - TURI Gabriele [a cura di], *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea I. La nascita dello Stato nazionale*, Bologna, Il Mulino 1993, 51-55).

⁵⁴ Cf le lettere di M.D. Mazzarello ai genitori delle educande Bosco e Buzzetti, in *La sapienza* 10, 12, 30. La superiora era coadiuvata da un consiglio così composto: vicaria suor Petronilla Mazzarello; economista suor Giovanna Ferrettino; maestra delle novizie suor Felicità Mazzarello e direttrice della scuola suor Emilia Mosca.

⁵⁵ Suor Enrichetta sa unire alla sua innata e spiccata capacità educativa anche l'esperienza accumulata nell'educazione dei fratelli e delle sorelle minori di lei e ri-

ria Mazzarello, soddisfatta del clima che suor Enrichetta riesce a creare all'interno del Collegio, talvolta propone la giovane educatrice come esempio per chi invece non riesce ad assumere la tipica amabilità lieta e amorevole che caratterizza la FMA nel rapporto con le ragazze.⁵⁶

A diretto contatto con le educande vi sono poi le *diverse maestre e tutte le suore della comunità*.⁵⁷ La continua presenza delle educatrici in mezzo a loro è ricca di fiducia e ottimismo, atteggiamenti che favoriscono la creazione di rapporti familiari, semplici e sereni. Le suore, qualunque sia il ruolo, condividono con le ragazze l'esperienza dello studio, il lavoro, la preghiera, la ricreazione. Ciò alimenta nelle alunne il senso di appartenenza e la condivisione della vita e degli obiettivi della comunità. Numerose ragazze, giunte a Mornese come educande, rimangono conquistate dalla vita delle FMA tanto da scegliere di far parte dell'Istituto come religiose.⁵⁸

La familiarità e serenità dei rapporti, che ricalca quella che don Bosco viveva tra i giovani di Valdocco, è frutto dell'amore educativo che spinge le educatrici a sacrificare tempo, energie, risorse per coloro che devono essere guidate alla maturazione.

Coinvolto nell'educazione di suore e ragazze è anche il *direttore spi-*

masti orfani della madre. Possiede un temperamento aperto e sereno, tipiche qualità richieste alle educatrici FMA (cf MACCONO, *Santa* I 226; *Cronistoria* II 27. 29. 31. 34-35).

⁵⁶ Cf *ivi* 139-140.

⁵⁷ Il 10 maggio 1872 era entrata nell'Istituto già maestra Angela Jandet, proveniente da Torino e inviata da don Bosco. Il 14 dicembre dello stesso anno si era aggiunta Emilia Mosca in qualità d'insegnante di francese. Altre maestre laiche, riguardo alle quali però la documentazione è scarsa e non concorde per alcuni aspetti, erano Salvini Candida e Angela Bacchialoni (cf CAVAGLIA, *Educazione e cultura per la donna* 84-87). L'incidenza educativa della comunità, comunque, non dipende solo dalle insegnanti ed assistenti che, naturalmente, sono più a diretto contatto con le allieve, bensì da tutte le suore, anche quelle addette ai lavori comunitari. Un esempio significativo è quello di suor Assunta Gaino, incaricata dell'orto e delle attività domestiche. I cenni biografici di suor Assunta sottolineano come ella fosse industriosa nell'incontrare le postulanti e parlare loro della vita religiosa, dando consigli saggi e opportuni. La stessa superiora metteva accanto a suor Assunta le postulanti più difficili da conoscere e poi si atteneva al suo giudizio acuto e perspicace, sicura che questa umile suora era esperta nel discernimento vocazionale (cf *Suor Gaino Assunta*, in *Cenni biografici delle Figlie di Maria Ausiliatrice defunte nel 2° decennio dell'Istituto [1883-1892]*, Torino, SEI 1920, 50-56).

⁵⁸ Tra le altre, ad esempio, Corinna Arrigotti, Emilia Mosca, Emma Ferrero, Maria Belletti.

rituale della comunità. Dagli appunti della relazione presentata a don Bosco da don Pestarino all'adunanza dei direttori salesiani, nell'aprile del 1874, emerge come egli sia direttamente partecipe e corresponsabile dell'ambiente educativo del collegio e, al tempo stesso, spettatore ammirato del clima di relazioni positive che osserva nella prima comunità delle FMA. Parlando delle educande accenna alla confidenza che regna tra loro e le educatrici tanto da renderle pienamente partecipi della vita che si svolge nel collegio:

«Ciò che più si osserva con soddisfazione è la vera unione di spirito, di carità, armonia piena di santa letizia fra tutte in ricreazione, ove si divertono fraternamente unite, sempre tutte assieme godono di tenersi unite anche in quello. Anche [del]le educande non vi è da lamentarsi. [...] Io bisogna che ripeta che pel loro affare sono soddisfatto e contento; ed è un gran conforto il vederle così di spirito ed allegre e vedere come sospirano sempre che vada in conferenza a dirle qualche cosa. Le piccole stesse, se alle volte se ne accorgono, non vogliono andare a dormire per desiderio di sentir il Direttore dirle qualche cosa».⁵⁹

Don Pestarino inaugura una tradizione che per molti anni verrà mantenuta e trasmessa almeno nelle comunità più numerose di FMA: il direttore salesiano assume un ruolo paterno e formativo e lo esercita attraverso la costante presenza, l'offerta di una saggia ed equilibrata direzione spirituale, il sostegno continuo nel discernimento circa le realtà educative e comunitarie concedendo però alle religiose piena autonomia nella soluzione delle questioni che riguardano l'organizzazione interna della comunità. Lo sconcerto e l'angoscia che seguono alla sua morte improvvisa, avvenuta il 15 maggio 1874, attestano il profondo affetto che lega le educatrici e le alunne al loro primo direttore, ma anche quanto fosse significativa la sua presenza per la maturazione spirituale delle persone:

«Anche le educande sono costernate. [...] E si dicono a vicenda: non sentiremo più la sua voce chiamarci affettuosamente! Non sentiremo più il suo picchiare alla finestra, in tempo di pranzo quando, con la sua parola paterna per le "fiette", consegnava alla nostra assistente suor Enrichetta, quel poco di frutta che non mangiava per darla a noi! Non potremo più fargli la sorpresa di sbuca-

⁵⁹ *Relazione di don Domenico Pestarino sulla comunità delle FMA* [Torino, febbraio 1874], in *Orme* 34, 104-106. In realtà il documento deve essere datato al mese di aprile come si ricava dalle Memorie Biografiche (cf LEMOYNE Giovanni Battista - AMADEI Angelo, *Memorie biografiche di San Giovanni Bosco* X, Torino, SEI 1939, 1233 [D'ora in poi abbrevierò MB]).

re fuori all'improvviso, invece di suor Enrichetta, quando bussava, per dirgli il nostro grazie! Quanto ne godeva quel santo sacerdote!».⁶⁰

Lo stesso ruolo assume don Giacomo Costamagna, succeduto a don Pestarino e a don Giuseppe Cagliari in qualità di direttore.⁶¹ Partito per l'Argentina il 14 novembre 1877, pochi giorni dopo scrive alla comunità in tono familiare rivolgendosi alla superiora, alle consigliere, alle novizie e alle educande.⁶² Anche nelle lettere successive si percepisce la continuità di un rapporto di paternità spirituale espressa in un profondo affetto per suore e ragazze.⁶³

Nello svolgersi del processo di fondazione dell'Istituto a partire dal primo nucleo delle FMI fino al trasferimento della Casa-madre a Nizza Monferrato,⁶⁴ è evidente il consolidamento religioso e giuridico dell'Istituto delle FMA, mentre lo stile tipico di relazioni instaurate dalle educatrici con le educande, nella comunità stessa e con l'ambiente circostante, si caratterizza sempre più per il timbro di familiarità, condivisione semplice e serena della vita e dei valori umani e cristiani che fondano la convivenza.

In conclusione è plausibile affermare che le fonti presentate, pur nella loro frammentarietà, forniscono un tassello rilevante per la ricostruzione delle relazioni educative intessute nella prima comunità di Mornese. L'impegno educativo espresso dalle FMA, pur nella modestia delle sue realizzazioni, si colloca nel clima culturale del tempo aperto all'educazione e offre alle ragazze, provenienti in genere da ambienti rurali, percorsi qualificati di maturazione che attingono obiettivi e metodologie dal "sistema preventivo" di don Bosco, metodo ormai collaudato negli ambienti maschili e che ora le FMA interpretano al femminile. Lo sforzo

⁶⁰ *Cronistoria* II 83-84.

⁶¹ Giacomo Costamagna (1846-1921), nato a Caramagna (Cuneo) a 12 anni fu accolto all'Oratorio di Valdocco. Divenne salesiano nel 1867 e fu ordinato sacerdote nel 1868. Dopo la morte di don Giuseppe Cagliari, avvenuta pochi mesi dopo il suo arrivo a Mornese come direttore, don Bosco lo designò a sostituirlo. Nel 1877 partì per l'Argentina. Nel 1894 venne consacrato vescovo titolare di Colonia e Vicario Apostolico di Méndez y Gualaquiza (Ecuador) (cf LUPO Tiburzio, *Costamagna Giacomo*, in DBS 96-98).

⁶² Cf *Lettera di don Giacomo Costamagna a madre Maria D. Mazzarello*, Gibilterra 19 novembre 1877, in *Orme* 82, 203-204.

⁶³ Cf *Lettere di don Giacomo Costamagna alla comunità di Mornese*, in *ivi* 85, 213-219; 86, 220-221; 87, 222-225; 88, 226-228.

⁶⁴ Nel 1879 la comunità venne trasferita a Nizza Monferrato nella speranza di poter incrementare il numero delle educande, come, infatti, avvenne.

di progressiva qualificazione da parte delle maestre e delle assistenti è riconosciuto anche all'esterno ed in breve tempo giungono educande da varie province del Piemonte e dalle regioni vicine.

Mornese si presenta come una comunità educativa nella quale vivono FMA ed educande impegnate a crescere e maturare in umanità. Il rapporto asimmetrico che contraddistingue la relazione educativa è orientato dalla *ragione, religione e amorevolezza*, contemporaneamente percorsi metodologici e mete del processo educativo. In particolare, l'amorevolezza qualifica lo stile relazionale delle educatrici con le educande, ma anche tra le stesse religiose FMA le quali orientano il loro itinerario formativo al raggiungimento della *carità educativa*, virtù che informa anche le relazioni tra superiore e suddite e con gli esterni. L'amore educativo conferisce alle relazioni un timbro di cordialità e serenità, contribuisce alla semplificazione dei rapporti in quanto si cerca di orientarli unicamente al bene delle ragazze e li si rettifica quando se ne coglie la necessità, aiuta le FMA a crescere nella capacità di empatia e di comprensione delle problematiche delle giovani e delle famiglie, ed infine le apre ad uno stile di "presenza" educativa ricca di comprensione, amabilità e pazienza, unita a fermezza e a chiarezza di proposte formative.

Ad infondere sempre nuovo impulso a questo stile educativo vi è la superiora Maria Domenica Mazzarello la quale, nel suo servizio di autorità, traduce i principi pedagogici del "sistema preventivo" favorendo con tutti relazioni profonde, umane e umanizzanti delle quali si è tentato di offrire un frammento presentando le sue lettere indirizzate alle educande.

Nel prossimo capitolo si accostano in particolare i testi normativi che seguono a questo periodo fino alla sintesi operata dal *Manuale* del 1908, per individuare se e come tale prassi educativa viene codificata e approfondita, e come la realtà sociale e culturale del tempo stimoli le FMA a rispondere alle nuove esigenze educative.

LA RELAZIONE EDUCATIVA EMERGENTE DALLA PRASSI E DA FONTI DOCUMENTARIE E NARRATIVE

Nei capitoli precedenti l'attenzione si è soffermata in particolare sulla figura dei Fondatori e sul loro stile relazionale. Con la loro opera educativa essi sono in linea con una sensibilità "preventiva" che caratterizza il XIX secolo e che, variamente espressa, trova nell'istruzione popolare e nella dedizione all'educazione dei fanciulli e dei preadolescenti, e in particolare della donna, una delle sue forme più efficaci.

Accostando i testi normativi dei primi decenni dell'Istituto, *Costituzioni, Regolamenti, Deliberazioni dei Capitoli generali* e utilizzando, per la loro interpretazione, anche altre fonti coeve esterne all'Istituto, come ad esempio i *Verbali delle Ispezioni Ministeriali* ad alcune istituzioni educative delle FMA, in questo capitolo si approfondisce in che modo questo stile relazionale è stato interpretato a livello esperienziale sia dalla comunità in genere, sia da alcune figure significative e come è stato codificato nei testi normativi, quali le trasformazioni e gli sviluppi, nello sforzo continuo della fedeltà alle intenzioni originarie dei Fondatori. Si mettono pertanto a confronto diverse tipologie di fonti documentarie e narrative rispettandone l'ordine cronologico con lo scopo di cogliere, attraverso uno stile relazionale emergente dall'esperienza e codificato nelle fonti ufficiali dell'Istituto, aspetti peculiari di una metodologia di approccio al mondo dei bambini, delle ragazze e della persona in genere.

1. Requisiti relazionali richiesti alle FMA in alcune istituzioni educative

Nei primi testi normativi in esame non emerge una vera e propria tematizzazione dello stile relazionale, come si vedrà in seguito, ma figure

significative di riferimento che condensano a livello esperienziale gli elementi tipici di un sistema educativo e in particolare una modalità di interazione con le ragazze.¹ Tali elementi trovano la loro codificazione sia nelle Costituzioni che nei primi Regolamenti che orientano l'attività educativa delle FMA.² Una fonte scritta tra le più esplicite circa gli atteggiamenti da adottare con le ragazze in ordine alla loro educazione sono i *Principi educativi per le maestre*³ utilizzati a Mornese e a Nizza

¹ L'istanza preventiva che attraversa la pedagogia cattolica del periodo condivide con la tradizione cristiana la preoccupazione circa la fragilità e vulnerabilità dell'età giovanile. Per questo l'educatore deve possedere qualità relazionali atte a vigilare e prevenire l'errore attraverso la sollecitudine attenta ed amorevole e le misure di preservazione e protezione. È il caso della "paterna familiarità" che caratterizza il metodo educativo dei fratelli Angelo e Marcantonio Cavanis a Treviso e Rovigo, o del metodo preventivo di Ludovico Pavoni di Brescia, fondato su religione e ragione, amore e dolcezza, vigilanza e assistenza in una struttura familiare. Nelle sue relazioni l'educatore deve dare la priorità metodologica all'amore usando dolcezza, benignità, vigilanza, discrezione e zelo. Nella pedagogia del tempo, quindi, l'educatore si configura come una persona ricca di umanità, capace di porsi in relazione con l'educando utilizzando la bontà e la dolcezza e conquistandosi così la fiducia del giovane (cf BRAIDO [a cura di], *Esperienze di pedagogia cristiana nella storia II*, Roma, LAS 1981, 278-287).

² Secondo le prime Costituzioni stampate, vivente il Fondatore, le opere proprie dell'Istituto sono le scuole, gli educatori, gli asili infantili, gli oratori festivi e i laboratori. Dove vi sia necessità è prevista pure l'assistenza agli infermi (cf *Costituzioni* [1878] 1). Per quanto riguarda invece l'espansione dell'Istituto nel periodo che va dalla fondazione al 1908, si nota in Italia un considerevole aumento di case (dalle 34 case nel 1888, si passa a 165 case nel 1908; nello stesso anno risultano aperte inoltre 23 case in Europa e Medio Oriente, e 89 in America). Le scuole (educandati, orfanotrofi, giardini d'infanzia, scuole pubbliche e comunali, scuole private elementari e di perfezionamento, scuole professionali e scuole normali) sono 462; gli oratori, convitti per operaie e pensionati sono circa 244; altri tipi di opere (catechismi, corsi di esercizi spirituali per signore e signorine, case addette ai collegi salesiani, ospedali ecc.) sono 29 (cf ROSANNA, *Estensione e tipologia delle opere delle Figlie di Maria Ausiliatrice* [1872-1922], in MOTTO [a cura di], *L'Opera Salesiana I* 154-163).

³ Cf *Principi educativi per le maestre*, in *Orme* 102, 265. Furono redatti originariamente da suor Giuseppa Rosa di Lovere (1814-1865) delle Suore della Carità (chiamate anche "Suore di Maria Bambina") fondate da Bartolomea Capitanio e Vincenza Gerosa. Non si sa per quali vie il testo giunse a Mornese. Forse don Bosco le conobbe attraverso le postulanti della Valtellina mandate da don Luigi Guanella nei primi anni della fondazione o forse a Mornese si conosceva la biografia di suor Giuseppa Rosa nella quale i principi educativi vengono trascritti (cf BONOMELLI Geremia, *Alcune memorie intorno alla vita di Sr. Giuseppa Rosa al secolo Margherita maestra delle Novizie nell'Istituto delle Suore della carità raccolte e scritte dal prevosto di Lovere Geremia Bonomelli*, Brescia, Tip. del Pio Istituto di S. Barnaba 1870, 31-

come traccia per un rapporto educativo e didattico efficace, come ci attesta il fatto di averli conservati nell'Archivio generale delle FMA e di averli riportati nell'appendice della Cronistoria.⁴ Erano dunque principi ai quali veniva attribuita una certa rilevanza pedagogica, e perciò degni di essere trasmessi e utilizzati dalle varie comunità di FMA.

Essi si pongono in continuità con gli orientamenti dati da don Bosco alle FMI di Mornese⁵ ed in sintonia con l'esperienza educativa di Maria Domenica Mazzarello. Data l'importanza di queste norme è utile riportarle per intero:

1. Sorveglianza continua.
2. Trattare le fanciulle nel modo che desiderereste d'essere trattata voi stessa.
3. Correggerle con la dolcezza di Maria Santissima.
4. Quando pregate, ricordatevi sempre di loro.
5. Amatele tutte senza alcuna parzialità.
6. Contentatevi di poche virtù, purché non facciano peccati.
7. Non richiedete da tutte lo stesso profitto.
8. Imponete poche obbedienze; basta farle osservare con prontezza, senza che domandino perché.
9. L'età, la capacità, lo spirito di ciascuna vi siano di norma in dirigerle tutte.
10. Sapere tutto ciò che le scolare fanno o non fanno.
11. Con esse dissimular molto delle loro azioni.
12. Premiarle e punirle con opportuna parsimonia.
13. Non abbandonarle mai al loro capriccio, né disperare della loro emenda.
14. Trattare con esse con ogni carità, giovialità e urbanità.

Alle educatrici si richiede una serie di atteggiamenti e comportamenti ben precisi basati, da un lato, sul rispetto per le ragazze, dall'altro sulla necessità di essere continuamente in mezzo a loro con una *presenza educativa* che sappia conquistarsi la loro fiducia attraverso la bontà del tratto e l'imparzialità. Si tratta di acquisire una "saggezza pedagogica" che rende capaci di distinguere ciò che è importante e va richiesto con fermezza, da quanto è marginale e può passare in second'ordine. Tutto ciò, attuato attraverso una relazione che orienta ai valori cristiani e guida l'educanda ad una loro progressiva assimilazione. Tra gli interventi

32). Il testo è significativo perché testimonia come, nello svolgimento della loro missione educativa, le FMA si ispiravano a Istituti di più lunga e consolidata tradizione pedagogica, analogamente a quanto aveva fatto don Bosco nell'elaborazione del "sistema preventivo".

⁴ Cf *Cronistoria* III 460-461 (Allegato n. 5).

⁵ Cf *ivi* I 224.

che descrivono la metodologia più opportuna si possono evidenziare: il *sorvegliare* per conoscere il comportamento delle ragazze, il *trattarle* con garbo, carità, rispetto, *l'amarle* in modo imparziale, *l'accontentarsi* di quanto ogni alunna può dare non *richiedendo* da tutte lo stesso profitto, il *correggerle* con molta prudenza.⁶ Tali interventi pedagogici configurano un rapporto educativo che, pur attribuendo maggior importanza all'azione dell'adulto, tuttavia non trascura di sottolineare il principio della *differenziata adeguatezza* nel trattare le persone, elemento che presuppone la conoscenza personale delle ragazze in modo da offrire a ciascuna ciò di cui ha maggiormente bisogno in ordine alla sua crescita integrale.⁷ Tutto questo non può compiersi se non esiste una relazione uma-

⁶ Tema caro a don Bosco, se da una parte l'ipotesi del castigo come elemento pedagogico utile in educazione non è mai scartata nemmeno nel "sistema preventivo", dall'altra parte, afferma l'educatore, anche la correzione, se fatta in modo amichevole e appellandosi alla ragione, diventa strumento per "guadagnarsi il cuore dell'allievo" il quale riconosce la necessità del castigo e quasi lo desidera. L'educatore deve avere sempre dinanzi agli occhi l'attenuante della «mobilità giovanile che in un momento dimentica le regole disciplinari, i castighi che quelle minacciano. Perciò spesso un fanciullo si rende colpevole e meritevole di una pena, cui egli non ha mai badato, che niente affatto ricordava nell'atto del fallo commesso e che avrebbe per certo evitato se una voce amica l'avesse ammonito» (BOSCO, *Il Sistema Preventivo*, in DBE 59-260). La necessità dell'equilibrio nelle correzioni è più volte richiamato anche da un'educatrice contemporanea alle FMA, Teresa Eustochio Verzieri (1801-1852), Fondatrice della Congregazione delle Figlie del Sacro Cuore di Gesù: «Non date peso a cose da nulla: non scaldatevi per certi difettucci che provengono da bollerella della gioventù, da poca esperienza e meno discernimento, da temperamento vivace e da brio di spirito; lasciate che la natura si spieghi e manifesti le sue tendenze, e ciò sarà per il meglio [...]. Quella maestra che correggesse tutto in tutte, indifferentemente, sarebbe pure una cattiva educatrice, e più che bene, produrrebbe male e disordine» (cf VERZERI Teresa Eustochio, *Dei doveri. Documenti di spirito proposti alle Figlie del Sacro Cuore di Gesù dalla loro madre fondatrice* III, Bergamo, Tipografia Ed. A. e F.lli Cattaneo 1952, 356).

⁷ La necessità della conoscenza delle ragazze è un elemento che si riscontra anche negli obiettivi di altre Congregazioni educative. Nelle *Regole* proposte alle Figlie della Carità, Maddalena di Canossa traccia orientamenti che rivelano sensibilità pedagogica nell'attenzione alle diverse esigenze di ogni allieva: «Per ben riuscire nell'educazione di queste ragazze conviene che le sorelle ne indaghino l'indole ed il carattere, non essendo adatto per una quello che andrà bene per un'altra. Conosciuto questo, veggano di reggerle ciascuna pel suo modo, decidendo il vantaggio dell'educazione nella formazione del cuore, e questo, attesi i vari umani affetti, domanda in una più dolcezza, nell'altra più forza, in un'altra più ragione» (cf MADDALENA DI CANOSSA, *Regole e scritti spirituali* I, a cura di E. Dossi, Roma, Casa Generalizia delle Suore Canossiane 1984, 196).

na profonda, sincera e appagante, capace cioè di aprire la giovane alla confidenza nei confronti della sua educatrice al fine di lasciarsi coinvolgere nell'opera educativa.

Nel *Regolamento interno del Convitto di Nizza*, si evoca globalmente il metodo "preventivo" adottato sia nell'ambiente scolastico che nell'educandato: «Il metodo che si segue nell'applicazione di esso sistema è il paterno, quello cioè che pigliando la via del cuore anziché della durezza e del rigore, avvezza poco a poco le alunne ad operare il bene con spontaneità e sincerità». ⁸ L'uso dell'aggettivo "paterno" mette in evidenza quanto fosse normativo per le FMA il riferimento al "sistema preventivo" di don Bosco. ⁹

La testimonianza di Giselda Capetti, storica e archivista che visse con molte FMA testimoni delle origini, conferma la familiarità che si respirava nell'ambiente di Nizza soprattutto nei primi anni dall'apertura della casa. Ella attinge ad appunti che risalgono al 1885:

«La casa di Nizza riuniva una comunità di 40 professe, 49 novizie e 25 postulanti, che vivevano insieme come una grande e ben ordinata famiglia. [...] Le mansioni erano diverse, ma guidate da un unico fine, convergevano tutte alle opere della casa e al bene generale dell'Istituto. Anche chi zappava l'orto o sedeva in laboratorio a rappazzare la biancheria era interessata delle educande e della formazione delle postulanti e delle novizie non meno delle insegnanti e delle assistenti e offriva loro, in unità di pensiero, il proprio lavoro». ¹⁰

La rapida espansione dell'Istituto e il trasferimento della Casa-madre da Mornese a Nizza nel 1879, con l'annesso educandato, avevano segnato una svolta nella storia del nascente Istituto anche per quanto riguarda

⁸ *Regolamento del Convitto di Nizza Monferrato*, in *Orme* 98, 255.

⁹ Cf BOSCO, *Il sistema preventivo*, in DBE 259. La dipendenza letterale del *Regolamento* da scritti di don Bosco per quanto riguarda il termine "paterno" potrebbe a prima vista far pensare ad una pedissequa trasposizione del "sistema preventivo" nelle istituzioni educative delle FMA. Invece va tenuto presente anzitutto che cosa intendeva don Bosco per metodo "paterno". Nell'*opuscolo sul Sistema Preventivo* egli afferma: «[Il "sistema preventivo"] consiste nel far conoscere le prescrizioni e i regolamenti di un Istituto e poi sorvegliare in guida, che gli allievi abbiano sempre sopra di loro l'occhio vigile del Direttore o degli assistenti, che come padri amorosi parlino, servano di guida ad ogni evento, diano consigli ed amorevolmente correggano» (*l. cit.*). Ritengo che la "paternità" di cui si parla evochi, nella mentalità di don Bosco, attributi maschili e femminili: essere guida e consigliere, attività fortemente sentita come compito del *pater familias* dell'800, è completata e integrata dall'amorevolezza nel parlare e nel correggere, elemento più propriamente femminile.

¹⁰ CAPETTI, *Il cammino dell'Istituto* I 123-124.

le relazioni tra le FMA e le educande e l'impostazione pedagogica della stessa istituzione scolastica.¹¹ Di tale cambiamento prendono atto persino le ragazze. La *Cronistoria* annota che esse «non tardano ad accorgersi che “casa nuova, vita nuova”; si incomincia da alcune esigenze di ordine disciplinare sulle quali a Mornese pareva di poter transigere». ¹² Le modifiche sono relative all'orario scolastico meglio distribuito e alla sua fedele osservanza, alla conoscenza più approfondita della buona educazione e alla modifica delle divise per le educande.¹³

Alla morte della prima Superiora generale, avvenuta il 14 maggio 1881, viene eletta suor Caterina Daghero la quale, oltre a favorire il consolidamento interno dell'Istituto, dovrà garantire che la sua rapida espansione¹⁴ non vada a scapito dell'unità della grande famiglia e della fedeltà alle intenzionalità dei Fondatori. Il governo della giovane superiora è caratterizzato da un ingente sforzo di organizzazione a livello istituzionale e da una costante sollecitudine per la formazione delle religiose educatrici.¹⁵

¹¹ A Nizza Monferrato le opere nelle quali le FMA esercitano la loro competenza educativa sono la scuola elementare, con annesso educandato, il laboratorio, l'oratorio festivo, e in seguito la scuola complementare (1896-97) e la scuola normale (pareggiata nel 1900).

¹² *Cronistoria* II 356.

¹³ Cf *ivi* 357. La necessità di tali cambiamenti è costatata anche da suor Petronilla Mazzarello, direttrice temporanea della casa, in una lettera al direttore generale don Giovanni Cagliero (cf *Orme* 99, 257-259).

¹⁴ Con l'apertura della prima casa delle FMA a Borgo S. Martino avvenuta l'8 ottobre 1874, l'Istituto inizia il suo processo di rapida espansione. Nel 1876 si aprono nuove case a Bordighera, Biella, Torino, Alassio, Lu Monferrato e Lanzo. Nel 1877 le prime fondazioni in Francia a Nizza Marittima e, nel 1878 a La Navarre presso Tolone. Nel 1877 le prime spedizioni missionarie per l'America del Sud, in Uruguay e nel 1879 in Argentina. Nel 1880 le FMA, guidate da suor Angela Vallese, arrivano a Carmen de Patagones per lavorare tra gli indigeni. Le diverse fondazioni sono accomunate dall'istituzione di oratori e scuole a favore delle ragazze provenienti dai ceti popolari. Lo “spirito delle origini” cresce e matura prevalentemente in ambienti educativi-scolastici. Sulle prime fondazioni cf CAPETTI, *Il cammino* I 32-33, 36-41, 43-56, 62-69.

¹⁵ Caterina Daghero (1856-1924) guida l'Istituto delle FMA dal 1881, anno della morte di suor Maria Domenica Mazzarello, fino al 1924. Entrata nell'Istituto a Mornese, dopo la professione religiosa è mandata a Torino come studente e vicaria della casa. Dopo aver conseguito il diploma di maestra, torna a Mornese e, nell'ottobre 1879, è nominata direttrice della prima comunità aperta dalle FMA a Torino. Nel 1880 è inviata a dirigere la nuova fondazione di St. Cyr in Francia e, nello stesso anno, è eletta Vicaria generale. Succede poi a Maria Mazzarello e governa l'Istituto per

La preoccupazione di mantenere l'unità stimola, infatti, le FMA soprattutto nei primi Capitoli generali a chiedersi quali miglioramenti introdurre nelle ormai diversificate opere dell'Istituto, soprattutto nelle scuole e negli asili, e come promuoverne l'incremento mantenendone al contempo "l'unità di spirito" e "l'uniformità del metodo".¹⁶ Dalla documentazione raccolta e organizzata dalle commissioni pre-capitolari a partire dal materiale pervenuto dalle comunità, emerge l'esigenza di assicurare alle insegnanti un'adeguata formazione al metodo educativo salesiano da attuarsi in una sosta annuale di studio presso la Casa-madre di Nizza Monferrato. Si propone inoltre di pubblicare orientamenti didattici e norme pedagogico-educative che siano valido strumento per garantire agli interventi educativo-didattici delle maestre la fedeltà allo "spirito" dell'Istituto.¹⁷

Si costata pure l'esigenza di avviare le educatrici alla conoscenza e alla pratica del metodo educativo dell'Istituto sin dall'inizio del loro itinerario formativo. Per questo nel IV Capitolo generale (1899) ci si chiede come formare le novizie, non solo alla pietà, ma anche alle opere dell'Istituto.¹⁸ È interessante notare che nelle proposte della commissione preparatoria al Capitolo si auspica che, da un lato, le novizie conoscano il *Regolamento delle Case di Educazione*¹⁹ e, dall'altro, che siano in parti-

43 anni, periodo non facile del suo consolidamento e sviluppo facendo da intelligente mediatrice tra la prima generazione delle FMA e le successive. Nel suo compito è coadiuvata da valide collaboratrici quali Emilia Mosca, Elisa Roncallo ed Enrichetta Sorbone (cf MAINETTI, *Madre Caterina Daghero prima Successora della Beata Maria Mazzarello nel governo generale dell'Istituto Figlie di Maria Ausiliatrice*, Torino, SEI 1940; WHIRT, *Madre Daghero, una donna d'azione [1888-1924]*, in ID., *Da don Bosco ai nostri giorni* 395-399).

¹⁶ Cf *Materie da trattarsi nel terzo Capitolo generale Agosto 1892*, in AGFMA 11-3 111, ms. La stessa domanda: *Quali miglioramenti si potrebbero introdurre nell'insegnamento così per le Scuole come per gli asili? Come promuoverne l'incremento e mantenerne l'unità di spirito e l'uniformità del metodo?* viene posta anche nel questionario in preparazione al quarto Capitolo generale (cf *Materie da trattarsi nel quarto Capitolo generale settembre 1899*, in *ivi*, ms.). Ciò conferma che le FMA, ormai sparse in varie parti d'Italia e all'estero, sono impegnate a custodire e approfondire il metodo educativo salesiano percependo però il rischio che l'espansione dell'Istituto faccia perdere gli elementi essenziali che lo caratterizzano.

¹⁷ Cf [*Proposte per il terzo Capitolo generale*], in AGFMA 11-3 113 pag. 4, ms. I documenti non rivelano se di fatto tali orientamenti siano stati pubblicati.

¹⁸ Cf *Materie da trattarsi nel quarto Capitolo generale*, in AGFMA 11-3 111.

¹⁹ Cf *Regolamento per le Case di Educazione dirette dalle Figlie di Maria Ausiliatrice*, Torino, Tip. Salesiana 1895. Si tratta di un testo normativo per tutte le comu-

colare istruite sul «punto della Regola che invita alla carità paziente e zelante con lo scopo di fare il maggior bene possibile alle anime». ²⁰ Dunque, se l'impegno in ordine all'applicazione del metodo preventivo verte su una maggior organizzazione a livello strutturale, non va dimenticato che la modalità che ne garantisce la sua genuina e integrale interpretazione è «la carità», cioè l'atteggiamento con il quale le FMA devono mettersi in relazione con le ragazze e che nel «sistema preventivo» è indicato come «amorevolezza». ²¹ A conferma di ciò, nel *Regolamento per gli Oratori festivi*, pubblicato come parte integrante delle prime Deliberazioni capitolari, si legge:

«Fra tutti i mezzi atti a rendere le giovinette amanti e frequenti all'Oratorio efficacissime sono le maniere affabili e cordiali delle Suore dirigenti, insegnanti ed assistenti; e perciò si raccomanda loro di usare sempre una grande pazienza, carità e benevolenza verso tutte, affinché ne mantengano sempre cara memoria e lo frequentino eziandio quando siano adulte». ²²

Le Deliberazioni esplicitano e completano la descrizione degli atteggiamenti educativi raccomandando senza ambiguità e in modo quasi

nità educative dell'Istituto delle FMA che dipende interamente da quello scritto da don Bosco nel 1877 per la casa annessa all'Oratorio di S. Francesco di Sales (cf BOSCO, *Regolamento per le case della Società di S. Francesco di Sales*, Torino, Tip. Salesiana 1877, in OE XXIX 97-196).

²⁰ *Proposta riguardante il Regolamento per i Noviziati trattato nel Capitolo Generale del 1899*, in AGFMA 11-4 111, ms. Qui si fa riferimento al titolo XIII delle *Costituzioni* (1885) art. 1.

²¹ *L'amorevolezza*, termine che ricorrerà spesso nelle fonti prese in esame, è uno dei tre principi costitutivi del «sistema preventivo», insieme alla *ragione* e alla *religione*. Secondo Bruno Bellerate i tre elementi sono, nello stesso tempo, principi di metodo e quadro di riferimento antropologico di tutto il sistema. In un certo senso questi elementi sono il perno del metodo in quanto indicano, non solo e non tanto i percorsi per raggiungere le finalità educative, ma esprimono una «visione» integrale di uomo dotato di ragione, volontà, apertura a Dio, affettività, dimensioni da rispettare, integrare e orientare verso la maturità (cf BELLERATE, *Ragione, religione, amorevolezza*, in NANNI Carlo [a cura di], *Don Bosco e la sua esperienza pedagogica: eredità, contesti, sviluppi, risonanze. Atti del 5° Seminario di «Orientamenti Pedagogici» Venezia-Cini, 3-5 ottobre 1988*, Roma, LAS 1989, 66). *L'amorevolezza*, esigenza pedagogica imprescindibile, assume, come afferma Braido, il valore di «supremo principio metodologico» (BRAIDO, *Il sistema preventivo di don Bosco*, Zürich, PAS Verlag 1964², 156).

²² *Regolamento per l'impianto e sviluppo degli Oratori festivi presso le Case delle Suore*, in *Deliberazioni dei Capitoli Generali delle Figlie di Maria Ausiliatrice tenuti in Nizza Monferrato nel 1884, 1886 e 1892*, Torino, Tip. Salesiana 1894, art. 162.

imperativo l'imparzialità, l'equilibrio e la sobrietà nelle manifestazioni affettuose:

«Sono proibite le strette di mano, gli abbracci, i baci, il passeggiar a braccetto, e simili cose secolaresche, e specialmente le amicizie particolari, sia colle consorelle, sia colle giovani educande o allieve delle scuole od Oratorii. Si ritenga la massima di san Girolamo: *O ignorarle tutte, od amarle tutte egualmente*».²³

Si fa leva, in particolare, sulla coerenza dell'educatrice e sul suo equilibrio umano, presupposto dell'efficacia educativa:

«La moralità tra le allieve progredisce in proporzione che essa risplende nelle Suore. Le giovanette ricevono quello che loro si dà; e le Suore di Maria Ausiliatrice non potrebbero mai dare alle altre quello che esse non possedessero. Si preferiscano i trastulli, in cui ha parte la destrezza della persona, ma s'impediscono quelli in cui soglionsi usare strette di mano, baci, carezze od altro che possa interpretarsi contro le regole di buona creanza, e sia comune l'impegno di impedire che le allieve si mettano le mani addosso, facendo loro conoscere che questo è contrario alla buona educazione. Si auspica inoltre una vigilanza molto solerte in dormitorio, nello studio, in chiesa, in infermeria, nella ricreazione».²⁴

La polarità di accentuazioni tra il voler bene, ma con moderazione ed equilibrio affettivo, si trova anche in altre fonti, anzi si può ipotizzare che queste cautele pedagogiche percorrano tutte le fonti, segno della reale difficoltà incontrata dalle FMA nel vivere la cordialità e familiarità tipiche del "sistema preventivo". Coinvolgimenti emotivi intensi e desideri di gratificazioni, infatti, potrebbero far degenerare il rapporto e comprometterne la qualità pedagogica. Si tratta cioè di trovare l'equilibrio in modo che sia possibile mantenere quella giusta "distanza" tra educatrici e ragazze tale da favorire la crescita nella libertà e nell'autonomia di tutte le protagoniste dell'azione educativa, ciascuna per il ruolo che le compete.

La "vigilanza", cioè l'assistenza come presenza educativa e condivisione di vita nelle sue espressioni più concrete, garantisce una convivenza più ordinata e serena, favorisce la disciplina, e previene esperienze

²³ *Deliberazioni 1884, 1886 e 1892*, art. 275. È qui evidente la dipendenza dagli scritti di don Bosco (cf BOSCO, *Ammaestramenti ed esortazioni del Venerabile Fondatore e Padre Giovanni Bosco alle FMA*, in ID., *Costituzioni* [1885] 30).

²⁴ *Ivi* 305. Gli studiosi di don Bosco mettono in evidenza i reali pericoli o rischi che presentavano istituzioni monosessuali come collegi ed internati (cf STELLA, *Don Bosco nella storia* I 121-127; BRAIDO, *Prevenire non reprimere* 360-367).

negative, ma soprattutto permette che tra educatrici ed educande si alimenti lo “spirito di famiglia”, cioè la fiducia reciproca, la confidenza e dunque la cooperazione di tutte alla propria e altrui maturazione. Perché la “vigilanza” possa raggiungere tali mete educative è necessario che venga esercitata attraverso modalità del tutto peculiari al “sistema preventivo”. Di qui l’esigenza che l’educatrice possieda, almeno in potenza, qualità relazionali adeguate alla missione che le è affidata.²⁵

Dalle fonti consultate si deduce che uno dei requisiti indispensabili è la “buona indole”,²⁶ cioè quella capacità relazionale fatta di apertura, sincerità e allegria che don Bosco aveva indicato come un modo di essere spigliato, disinvolto e gioioso per attirarsi la fiducia delle ragazze e far loro del bene.²⁷ A questo proposito è eloquente una circolare di madre Caterina Daghero in cui, la bontà, la dolcezza e l’allegria, aspetti che traducono in pratica la “buona indole”, vengono considerati come naturale conseguenza di un impegno serio e di una continua vigilanza sulle proprie emozioni. Ella, appellandosi alla sua lunga esperienza formativa e al suo realismo, raccomanda:

²⁵ Nelle nuove fondazioni maschili e femminili del secolo XIX, afferma Pietro Braido, l’elaborazione pedagogica nasce da una specificità vocazionale, cioè il destino personale e istituzionale è giocato interamente a livello di spiritualità pedagogica e di pedagogia spirituale. A questa svolta radicale è connesso il nascere dell’intensa problematica, mai del tutto risolta, circa l’interazione e la vivificazione reciproca della funzione insegnante ed educativa, e quindi di professionalità, da una parte, e della intenzione e tensione pastorale, catechistica e spirituale dall’altra. Nonostante la dialetticità del rapporto tra i due poli è lecito affermare che «l’istruire e l’educare non diventano mai semplicemente secondari e strumentali. L’interazione appare sempre intensamente vissuta, nella sicura salvaguardia dell’intrinseco valore dei due mondi apparentemente contrapposti: Dio e uomo, salvezza e cultura, grazia e civiltà, interiorità e utilità sociale» (BRAIDO [a cura di], *Esperienze di pedagogia cristiana* II, 6). La natura educativa dell’Istituto delle FMA, perciò, postula che la formazione della religiosa e quella dell’educatrice coincidano in un unico itinerario formativo. A questo proposito don Bartolomeo Fascie, consigliere generale per gli studi, così si esprime: «Bisogna perfezionare se stessi per educare gli altri: noi valiamo tanto nell’opera educativa quanto è la nostra santità; non possiamo disgiungere dalla missione educativa il perfezionamento nostro, né questo dalla missione educativa, perché per vocazione è la forma della nostra santità: ognuno deve col proprio sforzo rendersi idoneo al compito di educare» (GENGHINI Clelia, *Un anno di assistenza sotto la guida di Madre Assistente Suor Emilia Mosca. Nizza Monferrato, anno scolastico 1892-93*, Torino, Istituto FMA 1965, 7-8).

²⁶ *Costituzioni* (1878) VII 2.

²⁷ Cf *Costituzioni* (1885) IX 5.

«Pensiamo che la carità vera non consiste nelle belle parole [...]. Chi ha vera e forte carità non si mostra oggi tutta soave e domani scortese, frizzante, irosa e difficilissima a trattare; perché chi ha vera e soda pietà non è colle une affabile, arrendevole, cordialmente generosa e colle altre fredda, dura e puntigliosa ed esigente troppo; non è servizievole solo nelle cose di suo gusto, premurosa con chi le va o le conviene, ma in tutto, con qualunque sorella, potendo, si presta ad un bisogno, dice una parola di conforto, indirizza con bontà chi vede esitante; insomma chi ha un cuore veramente formato alla carità modellato su quello di Maria Ausiliatrice Immacolata, è sempre buona, cordialmente buona, in tutto, con tutte, senza distinzione, tanto da rendere la sua compagnia desiderabile come quella che ci rende migliori».²⁸

Viene così, ancora una volta ribadita la ricchezza umana che si irradia da un'educatrice amorevole e al tempo stesso la radice teologale dell'amore educativo, il quale si appoggia sulla "carità che tutto crede, tutto spera, non perde mai la speranza" (1 Cor 13,7).²⁹ Dalla circolare si evince, inoltre, come tale cammino sia complesso e arduo. Le FMA sono richiamate all'autoformazione, ad essere cioè responsabili nell'affinare la propria personalità di religiose educatrici attraverso un continuo processo di maturazione umana e cristiana. Questo richiede la conoscenza e l'accettazione di sé e degli altri, il superamento dell'egocentrismo e delle fragilità emotive, la sincera volontà di dialogare ed accettare, nella reciprocità, le osservazioni delle altre sorelle, sia nei propri confronti, sia nei confronti dell'ambiente educativo che va costruito con il contributo di tutte.

È dunque richiesta una personalità affettivamente equilibrata e matura, capace di esprimere i propri sentimenti e di orientarli all'incontro con gli altri e alla promozione umana e cristiana delle educande.

²⁸ DAGHERO Caterina, Lettera circolare del 6 gennaio 1905. Cf anche le precedenti circolari del 6 gennaio 1902 e 6 gennaio 1904 (d'ora in poi si abbrevierà LC).

²⁹ L'unica vera legittimazione di ogni esercizio cristiano di autorità è il primato della carità. L'educatore è chiamato all'identificazione con Cristo diventando così un semplice collaboratore al servizio dei due veri protagonisti del processo educativo: Dio e la persona. Il suo ruolo quindi implica responsabilità e servizio ed è permeato di quella carità evangelica che attraversa la tradizione della Chiesa, e dopo S. Agostino arriva fino a Pierre de Bérulle il quale afferma: «Non abbiamo autorità per avere autorità, ma semplicemente per fare la carità; è il fine e l'obiettivo del potere che ci è dato». Nel rapporto di direzione ed educazione deve quindi prevalere la carità che spinge l'educatore ad essere in «atteggiamento di carità, pazienza, benignità, sollecitudine, edificazione» (DE BÉRULLE Pierre, *Mémorial de Direction pour les Supérieurs avec notes de Gastona Rabeau*, Paris, Éditions de la vie spirituelle 1929, 69.72-74).

Di qui la grande importanza attribuita alla *castità*, considerata nelle prime Costituzioni, e perciò nell'interpretazione di don Bosco, come esercizio di "amore puro" e "totale distacco interno ed esterno da tutto ciò che non è Dio",³⁰ condizione per "esercitare continui uffici di carità col prossimo" e in particolare verso le ragazze da educare.³¹ Essa è una virtù cristiana perché radicata sulla carità teologale, ma anche pedagogica perché educativamente declinata e tradotta negli atteggiamenti della pazienza e della dedizione gratuita verso chi deve essere accompagnato nell'itinerario di maturazione integrale.³²

Cordiale, aperta ed espansiva, l'educatrice FMA vive la sua identità di donna consacrata a Dio e quindi deve saper mantenere il necessario equilibrio emotivo che si addice alla sua condizione di vita, propria di chi ha scelto Cristo in modo esclusivo e radicale.³³

Sin dall'inizio le giovani che aspirano alla vita religiosa devono essere orientate a coltivare in sé questi atteggiamenti. La maestra delle novizie, come viene esplicitato nelle Costituzioni, addita la maturità da raggiungere non soltanto attraverso le istruzioni, ma soprattutto incarnando in prima persona i requisiti educativi. Ella si mostra, infatti, guida saggia e affabile, piena di bontà,³⁴ in quanto deve testimoniare che lo spirito dell'Istituto è «spirito di carità e di dolcezza, spirito di abnegazione e di sacrificio».³⁵ Lo scopo è quello di aiutare le giovani a formarsi una personalità «allegria, sincera ed aperta»,³⁶ perché «le suore di cosiffatto carattere sono le più atte ad ispirare alle giovanette e alle persone del secolo stima e amore alla pietà e alla religione».³⁷

Personalità armonica e serena, nella quale si integrano le componenti umane e cristiane, l'educatrice deve altresì formarsi in vista dei destinatari ai quali è inviata. Per questo, le qualità relazionali richieste alle FMA si specificano anche in base ai diversi compiti che esse sono chiamate a svolgere.

³⁰ *Costituzioni* (1878) XIII 1-2.

³¹ Cf *ivi* XIII 1.

³² Cf *ivi* IX 1. Nell'articolo sulla castità si accosta la missione della FMA a quella degli Angeli i quali sono guide sicure nel cammino della vita perché totalmente dedicati al loro compito in piena disponibilità. Così le educatrici devono "istruire e istradare i prossimi nella via della salute" (cf *ivi* XIII 1).

³³ Cf *ivi* XVI 10.

³⁴ Cf *ivi* VI 3.

³⁵ *Costituzioni* (1885) IX 6.

³⁶ *Ivi* 5.

³⁷ *L. cit.*

Come si è documentato, la relazione educativa stabilita tra le FMA e le ragazze nella comunità delle origini assume dei tratti peculiari. Anzitutto è evidente che il rapporto dipende prevalentemente dall'educatrice, dai suoi atteggiamenti e comportamenti. Ella è infatti responsabile delle giovani in mezzo alle quali si impegna a curare una tipica modalità di interazione: tratto fermo ma dolce, presenza continua, non soffocante né inibente, coerenza tra valori professati e vita vissuta, ed infine, capacità collaborative nella dinamica comunitaria entro la quale le relazioni si intessono ed aprono alla realtà circostante.

Tutto ciò pone solide premesse perché le giovani rispondano positivamente e docilmente all'educazione impartita dalle FMA, dimostrandosi attive protagoniste nel processo formativo, progredendo nella responsabilità, nel senso del dovere, nella maturazione intellettuale e affettiva. Lo stretto legame di consequenzialità delle due azioni: se le relazioni delle FMA sono buone, le ragazze rispondono positivamente agli appelli formativi delle loro educatrici, evidenzia la prospettiva pedagogica che contraddistingue l'Ottocento e buona parte del primo Novecento, almeno in Italia. Quella cioè che nel processo educativo punta l'attenzione più sulla funzione e l'importanza dell'adulto, che non sulla personalità dell'alunno dotata di una certa autonomia e libertà le quali sono condizionate da un vissuto familiare e sociale specifico che va conosciuto e col quale è necessario interagire in ordine all'educazione integrale del giovane.³⁸ Attraverso il percorso storico offerto dalle fonti si avrà modo di cogliere quando e con quali modalità avviene l'evoluzione di questo aspetto metodologico e anche verso quali traguardi relazionali esso si orienta.

³⁸ La teoria e la prassi pedagogica di questo periodo ha, infatti, il suo centro e il suo modello nell'adulto e non nel fanciullo. La pretesa che sottende a tale orientamento è che ciò che si sviluppa abbia il suo valore solo nella meta o traguardo finale. Per questo motivo la letteratura sociologica sulla questione giovanile nell'Ottocento è scarsa e si riduce al solo, seppur centrale problema, della regolamentazione del lavoro infantile. Per confermare tale assunto basta sfogliare l'assai utile *Sociologia e scienze sociali in Italia, 1861-1890. Introduzione, critiche e repertorio bibliografico*, a cura di Filippo Barbano e Giorgio Sola, Milano, Angeli 1985. La visione verrà progressivamente capovolta dalla pedagogia del Novecento che pone il fanciullo come centro e protagonista del processo educativo (cf CLAPARÈDE Edoard, *La scuola su misura [L'école sur mesure*, Paris, Delachaux & Niestlé 1953], Firenze, La Nuova Italia 1952; ID., *L'educazione funzionale [L'éducation fonctionnelle*, Paris, Delachaux & Niestlé, 1946], Firenze, Marzocco 1952; MARITAIN Jacques, *L'educazione al bivio [L'éducation à la croisée des chemins*, Paris, Egloff 1947], Brescia, La Scuola 1951).

Dalla documentazione consultata si deduce che particolare importanza viene attribuita ad alcune figure caratteristiche delle comunità educative e scolastiche delle FMA. Di queste è interessante presentare il profilo per farne emergere i requisiti relazionali ad esse richieste.

1.1. La "maestra giardiniera" nell'interazione dialogica con i bambini

Il *Regolamento-Programma per gli Asili d'Infanzia delle FMA (1885)*³⁹ fu elaborato dalle stesse maestre FMA e da madre Emilia Mosca, Consigliera scolastica generale dell'Istituto, e poi rivisto per la redazione definitiva da Francesco Cerruti⁴⁰ Consigliere scolastico della Congregazione salesiana.⁴¹ Dal testo si evince, infatti, che le FMA, nell'istituire gli *asili infantili*, si proposero di realizzare un modello educativo che si poneva in dialogo critico sia con la pedagogia di Fröebel sia con quella di Ferrante Aporti, pur collocandosi e mantenendosi nel solco della pedagogia cattolica e del metodo di don Bosco tradotto al femminile da Maria Domenica Mazzarello e dalle prime comunità educanti.⁴²

Il fatto si spiega tenendo presente che l'Istituto delle FMA fin dalle origini, in un tempo in cui gli asili o le scuole per l'infanzia non erano considerati a livello statale,⁴³ manifestò un fattivo impegno per l'educa-

³⁹ *Regolamento-Programma per gli Asili d'infanzia delle Figlie di Maria Ausiliatrice*, S. Benigno Canavese, Tip. e libreria salesiana 1885.

⁴⁰ Don Francesco Cerruti (1844-1917) nel 1885 fu nominato da don Bosco Consigliere scolastico generale, cioè coordinatore degli studi e della stampa salesiana, ruolo che occupò fino alla morte avvenuta nel 1917. Si laureò in Lettere alla Regia Università di Torino nel 1866. Nella bibliografia dei suoi scritti si elencano circa 250 saggi, molti dei quali riguardano l'educazione e la scuola. Gli studiosi sono concordi nel conferire a don Cerruti il titolo di "vero sistematore delle scuole e degli studi della Pia Società Salesiana" (cf LUCHELLI Alessandro, *Don Francesco Cerruti consigliere scolastico generale della Pia Società Salesiana*, Torino, SAID 1917; PRELLEZO, *Francesco Cerruti direttore generale della scuola e della stampa salesiana*, in *Ricerche Storiche Salesiane* 5 [1986] 1, 127-164).

⁴¹ Nel *Regolamento* notevole attenzione viene data alla formazione delle maestre giardiniere mentre le linee educative emergenti richiamano sia quelle del clima pedagogico-culturale del tempo, sia l'esperienza educativa delle FMA (cf CAVAGLIA, *Il primo regolamento degli Asili infantili istituiti dalle FMA [1885]*, in *Rivista di Scienze dell'Educazione* 35 [1997] 1, 17-46).

⁴² Cf *ivi* 23-25.

⁴³ Per comprendere il significato e il valore del *Regolamento-Programma* bisogna ricordare che nell'Italia risorgimentale gli asili o scuole infantili sono completamente ignorati dalla legislazione scolastica. Queste istituzioni restano emarginate nella sfera

zione dei bambini e delle bambine istituendo numerosi asili nelle varie regioni italiane.⁴⁴

Nel testo del Regolamento la “maestra giardiniera” è certamente una delle prime educatrici delle quali le fonti esaminate descrivono le caratteristiche pedagogiche.⁴⁵ Pubblicato nel 1885, e successivamente rivedu-

del “privato”. Ciò è in parte giustificabile perché nell'Ottocento lo Stato era maggiormente preoccupato di lottare contro l'analfabetismo e perciò di aprire scuole elementari. Nonostante tale disattenzione, si fa strada un clima culturale sempre più favorevole al bambino e alla sua educazione grazie alle intuizioni di pedagogisti come Comenio, Pestalozzi, Richter che avevano posto le basi di una nuova cultura dell'infanzia. In Italia il contributo di Ferrante Aporti è notevolissimo. Egli ha il merito di aver chiarito che l'infanzia non va soltanto custodita o assistita, ma educata. Carlo Alberto lo volle in Piemonte non solo con l'incarico della fondazione di asili, ma anche per affidargli l'insegnamento della “Metodica” all'Università di Torino, corso finalizzato alla formazione dei maestri e delle maestre. In seguito, negli anni Settanta, venne scoperto e valorizzato il metodo del Fröebel, sia dai privati come dai politici e dallo stesso Ministero della Pubblica Istruzione. La conoscenza dei due metodi applicati alla scuola infantile portò operativamente le educatrici a tentare di “armonizzare” i due metodi dando origine al “metodo misto” che era una sovrapposizione di elementi fröebeliani su quello dell'Aporti (cf MACCHIETTI, *La scuola infantile tra politica e pedagogia dall'età aportiana ad oggi*, Brescia, La Scuola 1985, 51-106). L'argomento è stato ampiamente trattato dal punto di vista storico e pedagogico dalla studiosa anche in altri contributi: ID., *Il primo Congresso Pedagogico Nazionale: Torino, 1898. Rosa Agazzi oltre Aporti e Fröebel, verso la prima scuola attiva in Italia*, in BAGNALASTA Marilena (a cura di), *Rosa Agazzi nella cultura pedagogica italiana e nella realtà educativa della scuola materna*, Brescia, Istituto di Mompiano “Pasquali-Agazzi” 1996; ID., *I Congressi pedagogici di fronte al problema dell'educazione infantile*, in *Il Quadrante Scolastico* 9 (1987) 35, 176-189; ID., *Il fröebelismo e la crescita dell'educazione infantile*, in *ivi* 10 (1988) 36, 257-270; ID., *Dal fröebelismo ai Giardini d'infanzia italiani*, in *ivi* 10 (1988) 37, 235-248; cf anche PAGELLA Mario, *Storia della scuola*, Bologna, Cappelli 1980, 95-102; TOMASI Tina, *L'educazione infantile fra Chiesa e Stato*, Firenze, Vallecchi 1978, 45-50.

⁴⁴ Sira Serenella Macchietti riporta l'elenco di alcune Congregazioni religiose sorte nella seconda metà dell'Ottocento, che si occupavano dell'infanzia. Tra queste le Suore Serve di Maria Mantellate di Pistoia, le Figlie di S. Maria della Provvidenza, le Piccole Figlie dei Ss. Cuori di Gesù e Maria, le Figlie di S. Anna, le Suore Sacramentine di Bergamo, le Sorelle dei Poveri di S. Caterina da Siena. Esse rivolsero l'attenzione all'educazione dei bambini dei ceti popolari, privilegiando le zone in cui non esistevano istituzioni educative prescolastiche, dove, anche a causa del lavoro femminile extradomestico, era maggiormente sentita la necessità degli asili (cf MACCHIETTI, *La scuola infantile* 97).

⁴⁵ Riguardo alle maestre va ricordato che in quel tempo per l'educazione infantile non si prevedeva una formazione specializzata del personale. Le FMA che avevano ottenuto il diploma magistrale erano destinate alla direzione dell'asilo o veni-

to nel 1912, dà, infatti, un rilevante spazio a questa figura. Nel dedicarsi all'educazione dei bambini essa s'ispira fundamentalmente al "sistema preventivo" «studiosi di prevenire il male ponendo gli alunni e le alunne nell'impossibilità morale di commettere mancanze». ⁴⁶

Ha chiaro l'obiettivo a cui mira la sua azione educativa e cioè il coltivare «ad un tempo, ma con armonico accordo, tutte tre le facoltà dei bambini, fisiche, intellettuali e morali» ⁴⁷ ricordando però che più importante di tutte è la «formazione del cuore». ⁴⁸ Ad essa concorrerà attraverso la «vigile assistenza ed affettuosa sorveglianza». ⁴⁹

La sua presenza tra i bambini non dev'essere «puramente materiale, ma reale, cioè attenta, prudente e benigna», ⁵⁰ al fine di «imprimere profondamente in essi la necessità di far il bene per Dio e per dovere», cercando di «renderli veramente contenti e felici». ⁵¹ Il dovere dell'assistenza è ritenuto talmente importante che, più avanti, il Regolamento prescrive che «durante l'orario dell'Asilo le maestre attendano unicamente all'assistenza de' bambini smettendo qualsivoglia altra occupazione. [...] Non abbandonino mai il luogo della ricreazione e facciano in modo che l'assistenza loro sia affettuosa, ma continua ed efficace». ⁵²

Ogni educatrice deve proporsi chiari obiettivi educativi ai quali tendere: «sviluppare le qualità buone. [...] Reprimere fortemente, senza

vano inviate ad aprire scuole elementari nei vari paesi e città. Un'apposita scuola per la formazione delle "maestre giardiniere" si ha soltanto a partire dal 1900 nella scuola "Nostra Signora delle Grazie" di Nizza Monferrato. Il "Corso fröebeliano", annesso alla Scuola Normale femminile, otterrà dal Ministero della Pubblica Istruzione il pareggiamento ai corsi statali il 30 giugno 1906 (cf CAVAGLIA, *Il primo regolamento* 27).

⁴⁶ *Regolamento-Programma* IV 1.

⁴⁷ *L. cit.* Il fine dell'educazione, così come l'aveva presentato il Pestalozzi, è appunto quello di abilitare la persona all'uso integrale di tutte le sue facoltà orientandole al suo perfezionamento etico. Il principio dell'integralità esige che la formazione dell'educando comprenda l'esercizio della facoltà conoscitiva: la *mente*, della volontà e del sentimento: *cuore*, dell'abilità manuale: *mano*. Si tratta di un programma educativo che si fonda sulla conoscenza psicologica del bambino e la asseconda proponendo percorsi adeguati (cf PESTALOZZI Johann Heinrich, *Madre e figlio*, Venezia, La Nuova Italia 1927; ID., *Come Geltrude istruisce i suoi figli*, Milano, E. Trevisini 1886).

⁴⁸ *Regolamento-Programma* VI 1.

⁴⁹ *Ivi* IV 1.

⁵⁰ *Ivi* 3.

⁵¹ *Ivi* 4.

⁵² *Ivi* VII 1.4.

però mai far uso di castighi corporali, le tendenze anche più lievi al furto e alla bugia. Vegliare perché si conservino intatti i due più bei pregi della fanciullezza, la purità del costume e la schiettezza». ⁵³ Ma tutto questo utilizzando «dolcezza di modi, amorevolezza e pazienza», ⁵⁴ intervenendo in «modo soave, sgombro da ogni violenza, senza ricercatezza alcuna e senza precipitazione». ⁵⁵ Infine, non soltanto le maestre, ma anche le direttrici e le assistenti

«[non devono dimenticare] che l'opera loro nobilissima del formar la mente ed il cuore de' bambini deve esercitarsi a poco a poco, soavemente e pazientemente, imitando non quegli improvvisi rovesci d'acqua che nell'estate rovinano giù dal cielo, ma quella pioggerella minuta e spessa, che cadendo senza vento e senza rumore s'insinua mollemente nelle più riposte parti della terra e fa sì che questa tutta se ne rallegri e metta l'erbe più verdi ed i fiori più belli». ⁵⁶

L'educatrice, inoltre, è chiamata alla verifica continua del suo modo di agire e dei suoi atteggiamenti relazionali per cui, in occasioni diverse, deve corrispondere un modo adatto alla formazione dei bambini. ⁵⁷ Didatticamente la capacità di entrare in sintonia con i piccoli si traduce nell'utilizzo della forma dialogica più adeguata alla loro capacità di imparare, in modo che «la domanda contenga in sé come la traccia della risposta e questa inchiuda sempre la ripetizione della domanda stessa»; ⁵⁸ e nell'evitare astrattezze linguistiche bensì utilizzando «similitudini, esempi, descrizioni e simili, che per la loro qualità concreta scolpiscono meglio l'idea e l'imprimono più saldamente nell'animo dei bambini». ⁵⁹

Da parte loro i bambini non sono spettatori passivi nel processo educativo, ma protagonisti secondo le loro possibilità. Essi devono essere docili ed obbedienti alle maestre, ma non in modo servile né ostentato. Infatti, l'obbedienza e la collaborazione richieste fanno appello alla ragione, cioè allo sviluppo della comprensione di ciò che essi devono fare e la conseguente messa in atto di un comportamento adeguato. Per questo motivo in genere non sarebbero necessari i castighi. Nel caso che la maestra sia costretta eventualmente a far ricorso alla punizione, deve

⁵³ *Ivi* VI 3-4-5.

⁵⁴ *Ivi* 2.

⁵⁵ *Ivi* 9.

⁵⁶ *Ivi* 10.

⁵⁷ Cf *ivi* IV 4.

⁵⁸ *Ivi* V 6.

⁵⁹ *Ivi* V 7.

farlo «in modo dolce e prudente, senza usar mai violenza alcuna, sì che i bambini comprendano la ragionevolezza della punizione e s'inducano di per se stessi a subirla». ⁶⁰

Anche le *relazioni tra gli stessi bambini* devono essere favorite da parte della maestra. L'educatrice perciò li educa allo «spirito di mutuo soccorso e di benevolenza vicendevole, impedendo rigorosamente lo spionaggio e vietando che l'emulazione degeneri in gare invidiose». ⁶¹

Nella ricreazione sarà invece coltivata la loro spontaneità e quindi si giocherà «non in modo compassato ed uniforme, ma libero e franco». ⁶²

Tale esplicitazione merita di essere sottolineata perché permette di evidenziare che, quando si parla di relazione educativa, s'intende includere in essa diversi livelli di relazioni: con i valori, cioè con la maturazione da raggiungere, meta di ogni relazione; con le consorelle e con la comunità educante, tra gli stessi destinatari a loro volta capaci di rapporti sereni e aperti, che vanno però continuamente educati e migliorati.

In conclusione, gli elementi che emergono dall'interazione tra educatrici e bambini sono pedagogicamente degni di rilievo: la formazione della personalità integrale, il rispetto delle differenze individuali, l'importanza del dialogo, la dolcezza dei modi e la fermezza delle richieste. Inoltre, il raggiungimento degli obiettivi è condizionato dalla capacità di empatia della comunità, qualità imprescindibile anche per operare con efficacia pedagogica in altre istituzioni.

1.2. *La direttrice dell'oratorio figura di coesione nella comunità educativa*

L'indiscussa valenza educativa dell'oratorio deriva dall'esperienza stessa dei Fondatori i quali iniziarono la loro opera preventiva con que-

⁶⁰ *Ivi* IV 7.

⁶¹ *Ivi* 6.

⁶² *Ivi* VII 3. Con queste affermazioni nel *Regolamento* si prende posizione a favore dell'educabilità dell'infanzia. Sia l'Aporti, come anche il Lambruschini erano persuasi che i fanciulli, lungi dal venire semplicemente custoditi, potessero e dovessero essere posti al centro di una vera e propria opera di formazione. Sull'esigenza di un'educazione integrale richiamò l'attenzione anche il Capponi, il cui impegno pedagogico fu caratterizzato dall'invito al rispetto dell'autonomia e dell'individualità dell'educando. Egli era persuaso che lo spirito dell'uomo fosse una potenza dotata di iniziativa propria per cui si doveva educare favorendone la crescita e assecondando le forze primigenie della sua natura (cf PAZZAGLIA, *Chiesa, società civile ed educazione nell'Italia post-napoleonica*, in ID., *Chiesa e prospettive* 48-49).

sta istituzione.⁶³ Per il suo carattere popolare e flessibile, l'oratorio si configura come uno spazio ottimale per instaurare con i giovani e le giovani rapporti spontanei e sinceri, ricchi di autenticità e capaci di aprirli alla confidenza, elemento essenziale per l'impostazione di una corretta relazione educativa.

Da ciò l'impegno delle educatrici di dedicare le loro energie all'opera degli oratori e della Superiora di ogni comunità di FMA di «fondare un Oratorio festivo presso la sua casa, se ancor non esiste, e di dargli maggior vita, se già è impiantato. Ad eccitamento del suo zelo ricordi che un Oratorio festivo fu la culla della Congregazione Salesiana, alla quale le Suore sono aggregate».⁶⁴

Per svolgere quest'attività educativa si richiede che le suore abbiano «qualche attitudine a stare con le ragazze, affinché si rendano ognor più capaci ad esercitare in altri luoghi un così importante ufficio di carità a vantaggio delle medesime».⁶⁵ Concretamente la capacità di stare con le ragazze, da parte di suore “dirigenti, insegnanti, assistenti”, si esercita su

⁶³ Nelle prime Regole delle FMA l'oratorio figura tra le opere a cui le religiose salesiane si dedicano insieme alle scuole, gli educandati e i laboratori (cf *Costituzioni* [1878] I 2). L'oratorio è una delle istituzioni educative prioritarie per don Bosco e Maria Domenica Mazzarello, si potrebbe dire l'istituzione “matrice” di tutte le altre. Nelle *Memorie dell'Oratorio* don Bosco, infatti, fa coincidere l'inizio della sua attività a favore dei giovani bisognosi con l'istituzione informale del primo oratorio. Esso consisteva nel trascorrere insieme ai giovani le giornate festive intrattenendoli con l'istruzione catechistica e la preghiera, i giochi e le passeggiate. Egli sperimentò sin dall'inizio l'efficacia della sua presenza accanto ai giovani: «Io toccai con mano che i giovanetti usciti dal luogo di punizione, se trovano una mano benevola, che di loro si prenda cura, li assista nei giorni festivi, studi di collocarli a lavorare presso di qualche onesto padrone, e andandoli qualche volta a visitare lungo la settimana, questi giovanetti si davano ad una vita onorata, dimenticavano il passato, divenivano buoni cristiani ed onesti cittadini» (cf BOSCO, *Memorie dell'Oratorio* 104-107). Altrettanto si può dire per Maria Domenica Mazzarello la quale intratteneva le ragazze durante il tempo libero con attività educative. Confidava, infatti, all'amica Petronilla: «La domenica noi assistiamo le fanciulle in chiesa, facciamo loro il Catechismo; cosa buona. Ma dopo l'istruzione e le sacre funzioni, le fanciulle dove vanno? E cosa fanno? Sono troppo abbandonate a se stesse, e in pericolo di offendere il Signore, il che non mi lascia tranquilla. [...] Ora se nei giorni festivi le radunassimo nel nostro laboratorio e le conducessimo a divertirsi nel cortiletto, le avremmo sempre sotto i nostri occhi e le preserveremmo dai pericoli. Che ti pare?» (MACCONO, *Santa* I 125-136).

⁶⁴ *Regolamento per l'impianto e lo sviluppo degli Oratorii festivi presso le Case delle Suore, in Deliberazioni* 1884, 1886 e 1892, art. 149.

⁶⁵ *Ivi* 151.

due fronti: da una parte mediante «maniere affabili e cordiali. [...] Grande pazienza, carità e benevolenza verso tutte»;⁶⁶ dall'altra convergendo a livello comunitario sui medesimi obiettivi e lasciandosi guidare dallo stesso metodo:

«Tutte le impiegate dell'oratorio devono incoraggiarsi vicendevolmente a perseverare nei rispettivi impieghi ed a compierne con zelo gli annessi doveri. [...] Usino carità e pazienza nel sopportare i difetti altrui, e cerchi ciascuna di promuovere il buon nome dell'Oratorio e delle altre cariche, ed animare tutte al rispetto e confidenza con il Direttore».⁶⁷

Nelle fonti consultate, soprattutto quelle di carattere normativo, la figura e il ruolo della direttrice sono particolarmente accentuati perché essa ricopre un incarico di notevole portata educativa e formativa a livello personale e comunitario. Secondo la mentalità di don Bosco, infatti, la figura del direttore corrisponde al capo famiglia: è perciò il padre che avvicina i suoi figli con la “parolina all'orecchio”, li orienta attraverso la direzione spirituale e i colloqui, li incontra quotidianamente nella “buona notte”.⁶⁸ In continuità con questi orientamenti, la direttrice si presenta come “madre affettuosa”,⁶⁹ condizione perché le suore possano ricor-

⁶⁶ *Ivi* 162.

⁶⁷ *Regolamento dell'Oratorio festivo femminile*, Torino, Tip. Salesiana 1895, III 8. La stessa raccomandazione si trova nelle *Deliberazioni* dei primi Capitoli generali dai quali dipende: «Ciascuna sostenga sempre la riputazione della Congregazione, prestando e facendo prestare ossequio alle deliberazioni ed ordinazioni dei Superiori, parlandone con rispetto e riconoscenza. Le Suore si sostengano quanto è possibile tra di loro, specialmente in faccia agli esterni ed inferiori, nutrendo e dimostrandosi vicendevole stima e affezione» (*Deliberazioni 1884, 1886 e 1892*, art. 275).

⁶⁸ Il testo classico dedicato al direttore è intitolato *Ricordi confidenziali ai direttori (1863-1886)* redatti da don Bosco alla fine dell'ottobre 1863. In tale scritto il direttore si rivela la mente, il cuore, il centro operativo di ciascuna casa che è insieme comunità religiosa e istituto di educazione, dove vivono insieme educatori e allievi in interazione con l'ambiente circostante (cf BOSCO, *Ricordi confidenziali ai direttori*, in DBE 179-186).

⁶⁹ *Costituzioni* (1878) XIV 7. Il ruolo “materno” di superiore ed educatrici è in sintonia con il modello educativo dell'Ottocento che enfatizza tale aspetto e trova la sua cornice ideologica nel mito della missione sociale della donna. Se il Settecento, da un certo punto di vista, rappresenta il secolo della scoperta dell'infanzia, l'Ottocento può invece essere definito il secolo della scoperta della madre e dell'esaltazione della funzione materna della donna. Il tema invade la letteratura, la trattatistica pedagogica, le opere filosofiche e morali e la religione. La donna, infatti, è considerata pacificatrice, consolatrice, confortatrice. Da lei dipende la serenità della famiglia, ma anche il benessere della collettività. Al modello della donna aristocratica

rere spesso a lei, e avere una confidenza tale da manifestarle pene e difficoltà.⁷⁰ Chi guida la comunità incarna una maternità premurosa, che previene il bisogno di ragazze e consorelle e si prende cura della loro formazione a tutti i livelli.⁷¹ Ella è inoltre la garante delle sane relazioni nell'ambiente comunitario ed educativo, per questo favorisce le "dimostrazioni di benevolenza e santa amicizia" e vigila perché non sorgano "amicizie particolari". D'altra parte, però, esercita il suo ruolo di guida e di animazione senza assumersi le parti "odiose", cioè quei richiami disciplinari relativi all'osservanza delle Regole per le FMA, e dei Regolamenti per le educande, per non compromettere e pregiudicare la confidenza e la fiducia.⁷²

che esercita la sua supremazia nel salotto, viene progressivamente a sostituirsi quello legato alla cura dei figli, percepito dalla donna della classe media come occasione di riscatto e di emancipazione dal precedente anonimato, di conquista di una certa forma di potere in quanto "regina del focolare". Di qui l'importanza di educare la donna a tale compito e l'ideazione di itinerari formativi che la abilitino a questa missione (cf COVATO Carmela, *Educata ad educare: ruolo materno e itinerari formativi*, in SOLDANI [a cura di], *L'educazione delle donne. Scuole e modelli di vita femminile nell'Italia dell'Ottocento*, Milano, Franco Angeli 1989, 131-135).

⁷⁰ Cf *Costituzioni* (1878) XIV 7.

⁷¹ Cf *Costituzioni* (1885) IV 5. L'elemento della "maternità" richiesta alle FMA affonda le sue motivazioni pedagogiche nell'esperienza di Maria Domenica Mazzarello che, proprio attraverso l'originalità della sua "maternità" educativa ha contribuito alla traduzione al femminile del "sistema preventivo". Il clima di famiglia instaurato a Mornese, come si è rilevato precedentemente, dipende anche dal suo modo di vivere "maternamente" il suo compito di superiora: «Tutte la potevano avvicinare sempre e liberamente, e nessuna andava a letto con un segreto o un'amarazza nel cuore [...] Ella aveva per tutte la parola buona e il conforto opportuno; aveva una parola persuasiva e tranquillizzante; bastava talvolta una sua parola a calmare un'anima» (MACCONO, *Santa* I 303.361). L'atteggiamento e lo stile materno la rende vicina a tutte: «Ho sempre visto in lei una superiora buona, prudente, retta, umile, come se fosse l'ultima suora della comunità. Era sempre la prima nei lavori più bassi. Ricordo che sovente l'ho vista alzarsi, per lavare, alle due o tre del mattino; altre volte andare al torrente Roverno e scegliere per sé i capi di biancheria più faticosi. Sapeva unire alla forza del carattere la dolcezza e la carità più fina. Sapeva investirsi così bene delle pene e dei bisogni altrui, massime delle postulanti, nei primi tempi della loro prova, da sorprendere chi la vedeva» (*ivi* 286).

⁷² Cf *Costituzioni* (1878) XVI 23 e 7; *Verbalì del primo Capitolo Generale delle Figlie di Maria Ausiliatrice aggregate alla Società Salesiana - Nizza Monferrato, 11 agosto 1884*, in *Cronistoria* IV 370-376. Nei Verbalì si legge: «Si convenne sulla prudente vigilanza che deve avere la Direttrice onde non si formino amicizie particolari tra le Maestre, Assistenti e le alunne. Si raccomandò in modo speciale che nelle ricreazioni le ragazze fossero sorvegliate dalle loro Assistenti, e queste procurassero

La Superiora, inoltre, per adempiere adeguatamente la sua missione formativa, deve «conoscere l'indole, la capacità, le doti fisiche e morali delle sue dipendenti, per essere in grado di dare a ciascuna la conveniente direzione. In questo modo potrà conseguire l'importantissimo scopo di formarsi il personale secondo il regolamento interno delle Case, affidando a ciascuna l'ufficio che più le è confacente». ⁷³ Per questo «ogni quindici giorni od almeno una volta al mese tenga una conferenza alle catechiste, assistenti e alle altre che hanno qualche ingerenza nell'Oratorio, trattando di quelle cose che si giudicano utili al suo buon andamento». ⁷⁴

La direttrice, infine, esercita un ruolo prettamente educativo nei confronti delle fanciulle che frequentano l'oratorio delle quali è la diretta responsabile. Il Regolamento codifica la prassi in uso, a lungo sperimentata e verificata nelle prime comunità e praticata all'oratorio di Valdocco:

«La Direttrice o la Suora particolarmente incaricata dell'Oratorio procuri di trovarsi più spesso che può in mezzo alle giovani senza alcuna distinzione; veda di tenerne a mente il nome e cognome, e si studi di guadagnarsi il loro cuore col dire ora a questa, ora a quell'altra una parola in confidenza, che la carità di Gesù Cristo e lo zelo delle anime saprà metterle sulle labbra». ⁷⁵

A lei è affidato il compito di accettare o allontanare le ragazze dall'Oratorio d'intesa e d'accordo con il direttore salesiano. ⁷⁶ Il primo *Regolamento degli Oratori* ⁷⁷ pubblicato nel 1895 riassume in sé il nucleo

tenerle unite» (*ivi* IV 373). Per quanto riguarda i richiami disciplinari in fedeltà alle raccomandazioni date da don Bosco: «La Direttrice ceda volentieri alla Vicaria o ad altra Suora l'incarico di punire le alunne e gli altri uffizi alquanto odiosi» (*Deliberazioni* 1884, 1886 e 1892, art. 136).

⁷³ *Ivi* 137.

⁷⁴ *Ivi* 162-163.

⁷⁵ *Regolamento per l'impianto e lo sviluppo degli Oratori*, in *ivi* art. 163.

⁷⁶ Era prassi abituale ai primordi dell'Istituto che gli oratori festivi fossero diretti non solo dalla superiora locale della comunità religiosa, ma anche da un salesiano. Questi aveva il ruolo di guida spirituale delle ragazze e di animatore delle attività formative (cf *Regolamento dell'Oratorio festivo femminile*, Torino, Tip. Salesiana 1895, art. 1).

⁷⁷ Con Pietro Stella si può affermare che il *Regolamento dell'Oratorio festivo femminile* del 1895 contiene un *modulo generale dell'oratorio festivo* con dati che, dove furono effettivamente elaborati e raccolti, costituiscono una preziosità in ordine allo studio in genere dell'aggregazione della donna e in particolare dell'educazione popolare al di fuori delle scuole "formali" previste e gestite dallo Stato (cf STELLA, *Fare storia salesiana oggi*, in *Ricerche Storiche Salesiane* 1 [1982] 1, 51).

della pedagogia di comunità di don Bosco.⁷⁸ La comunità nella sua totalità è il soggetto dell'azione preventiva e della sua efficacia pedagogica, tuttavia il direttore o la direttrice è colui/colei che è chiamato/a a tradurre "la pedagogia d'ambiente" in "pedagogia dell'un per uno".

Il *Regolamento* puntualizza la funzione e i requisiti personali che rendono educativa questa figura:

«[La direttrice deve precedere le consorelle] nella pietà, nella carità e nella pazienza; mostrarsi costantemente amica, compagna, sorella di tutte; perciò sempre incoraggiare ciascuna nell'adempimento dei propri doveri, in modo di preghiera, non mai di severo comando. Deve adoperarsi di conoscere bene tutte le figlie dell'Oratorio e tenersi informata della loro condotta e frequenza all'Oratorio, anche per essere in grado di dare quelle notizie che o il Direttore, o i genitori, o altri le richiedessero. Qualora debba dare qualche consiglio o fare alcuna ammonizione usi sempre dolcezza, prudenza, ed in pari tempo calma, fermezza e imparzialità. Come madre in mezzo alle proprie figliole, si adopera in ogni modo per insinuare alle figlie dell'Oratorio l'amor di Dio, la frequenza ai SS. Sacramenti, la devozione a Maria SS. E tutto ciò che costituisce la vera pietà, nonché la fuga dai pericoli, l'amore alla semplicità, alla modestia ed a quanto può meglio concorrere a formare una giovane veramente onesta e cristiana».⁷⁹

Gli orientamenti pedagogici e metodologici contenuti nei regolamenti per gli asili d'infanzia e in quelli per gli oratori trovano conferma anche nel primo *Regolamento per le Case di Educazione dirette dalle Figlie di Maria Ausiliatrice* pubblicato nel 1895.⁸⁰ La FMA è chiamata ad

⁷⁸ Cf BRAIDO, *Prevenire non reprimere* 313.

⁷⁹ *Regolamento dell'Oratorio festivo* II 2. Ella è inoltre responsabile dell'andamento scolastico e dell'educazione delle giovani, le quali devono fare riferimento a lei: «Se alla Casa delle Suore va annessa una Casa di educazione per le fanciulle, e se la direzione di questa è indipendente da ogni esterna autorità, a lei, come capo dell'Istituto, spetta l'accettare o licenziare le alunne. [...] Ella è responsabile dei doveri di ciascuna impiegata, della moralità e della educazione delle allieve» (*Deliberazioni* 1884, 1886 e 1892, art. 131).

⁸⁰ Cf *Regolamento per le Case di Educazione* 1895. Il *Regolamento* viene stampato un anno dopo la pubblicazione delle *Deliberazioni*. Nonostante la forte somiglianza con il regolamento di don Bosco, si trovano a volte nel testo varianti significative che rivelano alcune peculiarità dello stile educativo femminile. In particolare l'impegno per la formazione della ragazza al suo ruolo di sposa e madre, obiettivo che si accorda con un'attenzione particolare alla situazione concreta della donna dell'epoca (cf TAROZZI Fiorenza, «Verso il matrimonio». *Consigli ai giovani di fine Ottocento*, in VARNI Angelo [a cura di], *Il mondo giovanile in Italia tra Ottocento e Novecento*, Bologna, Il Mulino 1998, 87-102). Le norme scaturiscono dall'esperienza e sono finalizzate ad illuminarla e a verificarla. Il *Regolamento* è preceduto dal-

educare «procurando di “farsi amare” se si vuol “fare temere”». ⁸¹ Essa riuscirà a conseguire questo fine se con le parole, ma soprattutto con i fatti e con la sua stessa coerenza personale, farà conoscere alle ragazze «che le sue sollecitudini sono dirette esclusivamente al vantaggio spirituale e temporale delle sue allieve». ⁸² Tema caro alla pedagogia preventiva di don Bosco, l'amore “dimostrato” si traduce per le FMA, e in modo particolare per la direttrice dell'oratorio, nel dono di sé per la crescita delle giovani, dono che comporta dispendio di energie, di competenze, di tempo e di mezzi; si esprime mediante la maturità affettiva dell'educatrice e l'amicizia che ella sa coltivare e mantenere; si manifesta nel comunicare mediante il “linguaggio del cuore” ed esercitando sulle ragazze un fascino in grado di affezionarle non solo alla propria persona, ma soprattutto ai valori che essa propone.

Tutto ciò è declinato a partire dai differenziati ruoli attraverso i quali la comunità educativa si articola, ma nella convergenza a livello metodologico e a livello della finalità, principio unificatore dell'ambiente educativo. ⁸³

l'opuscolo sul “sistema preventivo” che per la prima volta viene pubblicato dall'Istituto delle FMA. La prima parte presenta le norme generali riguardanti i compiti delle educatrici e la seconda quelle più specifiche per le educande.

⁸¹ L'espressione ritorna più volte negli scritti di don Bosco. Nei *Ricordi confidenziali* si sottolinea di farsi amare *piuttosto* di farsi temere (cf DBE 178); mentre nell'*opuscolo sul Sistema Preventivo* si dice che l'educatore deve cercare di farsi amare, *se vuole* farsi temere (cf *ivi* 265); nella *Lettera del 1884*, invece, don Bosco presenta gli effetti negativi di un'educazione dove i superiori sono considerati come tali e non più come padri, fratelli e amici; quindi sono *temuti e poco amati* (cf *ivi* 383-384).

⁸² *Regolamento per le Case di Educazione* III 2.

⁸³ I diversi ruoli educativi nel *Regolamento per le Case di Educazione* sono così articolati: La *direttrice* (IV 1-3) è responsabile dell'andamento morale, scolastico e materiale. La *vicaria* (V 1-13) con prevalente funzione disciplinare. L'*economica* (VI 1-7) responsabile a livello amministrativo. Le *maestre di scuola* (VII 1-23) le quali devono compiere il loro dovere con la puntualità in classe, la preparazione della loro materia, la spiegazione precisa e chiara; devono avvisare e correggere ma senza animosità e parzialità e avere una particolare sollecitudine per le più svantaggiate. La *maestra di lavoro* (VIII 1-10) segue le alunne in laboratorio e le educa allo spirito di semplicità e di ordine. L'*assistente di studio* (IX 1-8). L'*assistente di camerata* (X 1-22). La *dispensiera* (XI 1-5), la *sagrestana* (XII 1-12), la *provveditrice* (XIII 1-5), la *cuoca* (XI 1-10), la *guardarobiera* (XV 1-11), la *portinaia* (XVI 1-11). Al capo XVII si tratta del teatrino e dei doveri della FMA *capo-teatrino*, al capo XIX dell'*infermiera*. Nella seconda parte si tratta dei doveri delle educande relativamente alla pietà, al contegno in chiesa, al lavoro, alla scuola e allo studio, nel laboratorio, nel rapporto

1.3. La maestra di scuola: educatrice competente e aperta alle relazioni

Il periodo nel quale don Bosco e suor Maria Domenica Mazzarello fondano l'Istituto delle FMA è caratterizzato anche a livello statale da un appassionato interesse per l'educazione e l'istruzione delle classi popolari.⁸⁴ Don Bosco, molto prima che venisse emanata la legge Casati (13-11-1859) sull'obbligatorietà della scuola per tutti, aveva intrapreso iniziative di carattere scolastico per i ragazzi provenienti dalle fasce sociali più povere. Se, come si è affermato in precedenza, l'oratorio è cronologicamente la prima delle opere istituite dall'educatore torinese, la scuola si pone nei confronti di questa come suo sviluppo logico e pedagogico, punto di convergenza di obiettivi e contenuti culturali e pastorali. Per don Bosco, infatti, la scuola è luogo di educazione integrale in cui l'assimilazione della cultura cattolica si integra con la valorizzazione del tempo libero, dei rapporti interpersonali, della formazione religiosa e professionale. L'ambiente scolastico, come quello oratoriano, è improntato al rispetto della persona e quindi agli atteggiamenti di dolcezza, di benevolenza, di tolleranza paziente e caritatevole ispirati ai principi dell'autentico umanesimo pedagogico cristiano.⁸⁵

con i superiori e con le compagne. Si tratta inoltre della modestia, della pulizia, del contegno fuori casa, durante le passeggiate, nel teatrino, ed infine, dei mali da fuggire perché compromettono la sanità morale dell'ambiente: la bestemmia, la disonestà, il furto (cf *l.cit.*).

⁸⁴ Cf TALAMO Giuseppe, *Questione scolastica e Risorgimento*, in CHIOSSO Giorgio (a cura di), *Scuola e stampa nel Risorgimento*, Milano, Franco Angeli 1989, 21; GAMBARO Angiolo, *La pedagogia italiana nell'età del Risorgimento*, in *Nuove questioni di storia della pedagogia* II, Brescia, La Scuola 1977, 535-796; ID., *Movimento pedagogico piemontese nella prima metà del sec. XIX*, in *Salesianum* 12 (1950) 2, 215-228.

⁸⁵ Cf BELLERATE, *Don Bosco e la scuola educativa salesiana*, in GIANNATELLI (a cura di), *Pensiero e prassi di don Bosco* 75-108. Nel suo studio, Bellerate mette in luce come per don Bosco fosse particolarmente importante che anche nella scuola, luogo dove predomina l'impegno di apprendimento e di preparazione professionale, regnasse un clima ed uno stile di rapporto educativo familiare. La descrizione del "clima" relazionale trovato durante la sua permanenza in seminario giustifica il diverso orientamento dato dall'educatore torinese all'impostazione delle sue scuole: «Io amava molto i miei superiori, ed essi mi hanno sempre usato molta bontà; ma il mio cuore non era soddisfatto. Il rettore e gli altri superiori solevano visitarci all'arrivo dalle vacanze e quando si partiva per le medesime. Niuno andava a parlare con loro, se non nei casi di ricevere qualche strillata. Uno dei superiori veniva per turno a prestar assistenza ogni settimana in refettorio e nelle passeggiate, e poi tutto

Anche l'Istituto delle FMA, sin dal suo sorgere, si propone l'educazione integrale delle ragazze attraverso la scuola così come è concepita nel "sistema preventivo". Non a caso il giornale *L'Unità Cattolica* descrive il Collegio di Mornese "un buon Istituto per ragazze" e presenta le attività scolastiche realizzate nel primo anno dalla fondazione del Collegio.⁸⁶ In seguito all'espansione delle comunità delle FMA si arricchisce la tipologia delle scuole: elementari, complementari, normali per la preparazione delle maestre, corsi fröebeliani per la formazione delle maestre giardiniere, corsi di taglio, cucito e ricamo.

Nel capitolo riguardante le relazioni educative nelle prime comunità di Mornese e Nizza Monferrato si è già avuto modo di presentare finalità e modalità relazionali che caratterizzano le prime istituzioni scolastiche. In questo paragrafo si presentano le fonti che si riferiscono al periodo successivo per cogliervi i fattori di continuità con l'intuizione primigenia sulla relazione educativa e la sua evoluzione, nonché eventuali elementi di involuzione o di irrigidimento.

Il *Regolamento per le Case di Educazione*, precedentemente citato, dedica un intero capitolo alla maestra di scuola e ai suoi doveri.⁸⁷ La

era finito. Quante volte avrei voluto parlare, chiedere loro consiglio o scioglimento di dubbi, e ciò non potevo; anzi, accadendo che qualche superiore parlasse in mezzo ai seminaristi, senza saperne la cagione ognuno fuggiva precipitoso a destra e a sinistra, come da una bestia nera. Ciò accendeva sempre di più il mio cuore di essere presto prete per trattenermi in mezzo ai giovanetti, per assisterli, ed appararli ad ogni ricorrenza» (BOSCO, *Memorie dell'Oratorio* 91).

⁸⁶ *Un buon Istituto per le ragazze*, in *L'Unità Cattolica* del 1° ottobre 1873, in *Orme* 25, 86-87.

⁸⁷ Cf *Regolamento per le Case di Educazione* VII 1-11. La creazione di un corpo insegnante fornito di competenze culturali e soprattutto di qualità "moralì" adeguate si presenta come esigenza urgente per la classe politica che guida lo Stato nazionale. Se da un lato la legge Casati del 1859 richiede la "patente" per esercitare l'insegnamento, dall'altro le istituzioni preposte alla formazione degli insegnanti sono ancora da organizzare. Per questo la legge, all'art. 206, riserva al Ministro la facoltà di dispensare dall'obbligo del titolo persone "note per la loro dottrina". La "patente" di cui la legge sancisce l'obbligo dovrebbe garantire ai futuri maestri, non solo una preparazione culturale di base, ma il possesso del "metodo", cioè della "norma" del buon insegnamento (di qui il termine "normali" per indicare le scuole per maestri). All'insegnamento tradizionale, basato sulla comunicazione verbale autoritaria, sulla lettura meccanica di testi, sulla ripetizione da parte degli alunni, i pedagogisti del Risorgimento contrappongono un insegnamento che punti sulla comprensione dei ragazzi e sul loro graduale processo di apprendimento (cf DE FORT Ester, *Gli insegnanti*, in CIVES Giacomo [a cura di], *La scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni*, Firenze, La Nuova Italia 1990, 199-203).

competenza professionale è, ovviamente, uno dei requisiti più importanti al fine di garantire con la sua preparazione anche didattica il buon esito del processo di insegnamento-apprendimento. Ad essa però vanno aggiunti *tratti relazionali* in grado di favorire il raggiungimento di tutti gli altri obiettivi. In particolare la maestra si impegna ad evitare le “parzialità” e le “animosità”; non “alzare” mai la voce; avvisare e correggere quando è il caso, avendo però cura di “perdonare facilmente” in modo da evitare i castighi; avere sollecitudine per le alunne più deboli incoraggiando sempre senza mai avvilito, dimostrando una particolare “stima ed affezione” per quelle “tarde di ingegno”.⁸⁸

Se da un lato questi accorgimenti metodologici richiamano i già citati *Principi educativi per le maestre*,⁸⁹ che sin dall’inizio orientarono la relazione educativa delle FMA, dall’altro vi sono altre fonti coeve nelle quali si può rintracciare una documentazione significativa che approfondisce tali affermazioni e offre la possibilità di confermare l’ipotesi secondo cui le FMA sono realmente impegnate, su più fronti, a concretizzare gli elementi fondamentali del “sistema preventivo”.

Qui di seguito si presentano alcuni aspetti indicativi della figura della maestra ricavati dalle conferenze formative tenute da don Francesco Cerruti, Consigliere scolastico generale dei Salesiani e da madre Maddalena Morano, formatrice di maestre e visitatrice delle case aperte in Sicilia dal 1881 al 1908.

1.3.1. *La maestra in alcune conferenze di Francesco Cerruti*

Don Francesco Cerruti, Consigliere scolastico generale della Società Salesiana dal 1885 al 1917, segue con attenzione e competenza anche il progressivo sviluppo delle scuole delle FMA.⁹⁰ Nelle sue conferenze alle

⁸⁸ Cf *Regolamento per le Case di Educazione* VII 1-11.

⁸⁹ Cf *Principi educativi per le maestre*, in *Orme* 102, 265.

⁹⁰ Nel 1885 don Cerruti è chiamato da don Bosco a far parte del Consiglio generale e nel 1886, durante il IV Capitolo generale, è eletto “consigliere” per le scuole, la stampa e la formazione degli insegnanti (cf *Lettere circolari di D. Bosco e di D. Rua ed altri scritti ai salesiani*, Torino, Tip. salesiana 1896, 31). Egli svolge il suo compito sapendo equilibrare da un lato l’esigenza della fedeltà allo “spirito” del Fondatore, e dall’altro l’apertura alle problematiche pedagogiche ed educative del suo tempo quali la libertà dell’insegnamento, l’istruzione religiosa, lo spazio da dedicare ai classici e la “questione sessuale” (cf PRELLEZO, *Francesco Cerruti direttore generale delle scuole e della stampa salesiana [1885-1917]*, in *Ricerche Storiche Salesiane* 5 [1986] 1,

maestre, tenute al termine dell'agosto 1884 a Nizza Monferrato,⁹¹ emerge in primo luogo e con chiarezza l'importanza dell'educazione femminile. Tale missione è da lui considerata come «una seconda creazione poiché la maestra crea in certo qual modo, svolgendo ciò che esiste già sostanzialmente in noi e conducendolo al compimento».⁹²

Di qui derivano le finalità della scuola gestita dalle FMA, pressoché identiche a quelle contenute nei programmi scolastici statali che precisavano come l'educazione dovesse servire a sviluppare tutte le potenzialità della persona umana: «Dar vigore al corpo, penetrazione all'intelligenza e rettitudine all'animo».⁹³ Dal canto suo don Cerruti accentua in particolare l'educazione intellettuale e morale, raccomandando alle maestre *l'educazione del cuore* delle alunne. Se, infatti, l'educazione intellettuale deve formarle ad affrontare la realtà della vita, l'educazione morale mira a formare «la volontà al bene» ed il cuore alla «santità dell'affetto».

Per raggiungere queste finalità vengono indicati i criteri che orientano le maestre nella loro azione educativa e didattica.⁹⁴ Con le alunne si tratta di utilizzare un metodo induttivo-sperimentale che, partendo dal-

130). Purtroppo, come afferma Prellezo nel suo contributo, non esiste uno studio organico sul suo pensiero pedagogico. Il lavoro più significativo è quello di don Renato Ziggotti, Consigliere scolastico generale, che nel 1949 pubblica una raccolta dei suoi scritti (cf ZIGGIOTTI Renato, *Don Francesco Cerruti, memorie della vita e florilegio pedagogico degli scritti*, Torino, SEI 1947).

⁹¹ Gli appunti delle conferenze sono articolati in due parti: «Modo di far utilmente la scuola» e «Modo di far santamente la scuola» (cf CERRUTI, *Conferenze alle prime maestre dell'Istituto delle FMA*, in AGFMA 412 01-4-06, copia ms.).

⁹² L. cit. Il concetto di sviluppo e di espansione dall'interno, e non di imposizione dall'esterno ma di guida verso la pienezza, è familiare a don Cerruti e ricorrente negli scritti dei pedagogisti dell'Università di Torino, Rayneri e Allievo, suoi maestri. Nei suoi *Elementi di pedagogia*, pubblicato nel 1897, don Cerruti così definisce l'educazione: «L'educazione umana si può definire l'arte di eccitare, svolgere, dirigere tutte e singole le facoltà o attività dell'alunno in modo conforme alla sua natura e in ordine al suo fine. Di qui derivano i quattro caratteri che deve avere l'educazione, cioè: autorità, libertà, universalità e finalità; vale a dire che l'educazione deve essere autorevole rispetto all'educatore, libera rispetto all'educando, universale riguardo all'azione educativa e avente ragione di fine» (CERRUTI, *Elementi di pedagogia in preparazione all'esame pel diploma magistrale*, Torino, Tip. salesiana 1897, 24).

⁹³ R.D. 25-9-1888, n. 5724 (Istruzioni generali), in *Raccolta ufficiale delle Leggi e dei decreti del Regno d'Italia. Anno 1888*, vol. 90, Roma, Regia Tipografia 1889, 3225.

⁹⁴ Cf CAVAGLIÀ, *Insegnamenti di don Cerruti alle prime maestre*, in ID., *Educazione e cultura per la donna* 158-164.

l'esperienza concreta e sensibile, aiuti a risalire ai principi generali. Il rapporto educativo si deve stabilire quindi nella *gradualità*, nell'*adattamento* e nella *concretezza*, evitando così il distacco dalla vita reale, ma anzi favorendo l'integrazione della cultura con la vita.⁹⁵

La maestra, poi, deve preoccuparsi che "il lavoro della scuola paia più opera dello scolaro che dell'insegnante", sapendo trarre insegnamento dal metodo del "Maestro Divino" che sapeva adattare le sue istruzioni alle capacità degli ascoltatori.⁹⁶ È perciò fondamentale far uso di esempi, racconti e similitudini ed evitare le astrattezze rispettando il "naturale svolgersi delle facoltà" di ciascuna alunna. Valorizzando le sue doti femminili che la rendono ricca di "immaginazione fervida, vigorosa e forte", la maestra deve saper accordare all'istruzione intellettuale quella morale, cioè l'educazione del cuore. Conseguirà questo scopo solo se saprà "farsi amare" con affetto rispettoso e sincero, evitando di cedere all'eccessiva sensibilità e alla superficialità delle ragazze. L'amore forte e soave ha, infatti, lo scopo di affezionare le alunne all'educatrice non solo durante il percorso scolastico, ma anche in seguito, per cui l'alunna assocerà all'affetto che porta per la maestra anche gli insegnamenti da lei ricevuti, li ricorderà e li metterà in pratica. Per l'efficacia della relazione si devono perciò integrare sia la competenza professionale e l'abilità didattica, sia l'equilibrio emotivo.

Lo stesso concetto viene ribadito con esemplificazioni pratiche da don Cerruti:

⁹⁵ I principi pedagogici che si deducono dalla natura delle facoltà umane, afferma don Cerruti negli *Elementi di pedagogia*, sono la "gradazione e la convenienza". Con la prima si conduce l'alunno dal noto all'ignoto, ossia da una prima conoscenza ad un'altra in essa implicitamente contenuta. Con la seconda si tiene conto «che nella creatura umana all'unità della specie va congiunta la varietà quasi infinita degli individui. Perciò l'opera dell'educatore deve adattarsi a quella dell'alunno e variare, direi, all'infinito, come all'infinito, per così dire, variano gl'individui umani, ne' quali sono differenti le forze, le costituzioni fisiche, il temperamento; differenti gl'ingegni e gli animi; differente l'età; differente il sesso; differente il fine particolare, ossia lo stato a cui uno è chiamato dalla natura o dalla propria condizione» (CERRUTI, *Elementi di pedagogia* 24).

⁹⁶ Nella stessa conferenza don Cerruti critica il metodo educativo italiano troppo teorico e poco coinvolgente. Porta invece come esempio i metodi inglesi, richiamando in tal modo anche se implicitamente i principi pedagogici dell'attivismo allora nascente, più attenti a rendere gli alunni protagonisti del processo di apprendimento (ID., *Conferenze alle prime maestre*, in AGFMA 412 01-4-06).

«L'amore, fonte ed anima di tutto il creato, non è meno la fonte e la vita della disciplina scolastica nelle mani di un saggio educatore. Ma questo amore deve acquistarsi dal maestro soprattutto con le opere. Deve cioè il maestro essere puntuale nel recarsi alla scuola, diligente nell'assegnazione e correzione dei compiti, coscienzioso nella preparazione alle lezioni, saggio nella ripartizione e nell'uso del tempo, prudente nella classificazione degli alunni e nella distribuzione dei loro posti, esatto nella tenuta e nella pulizia dei registri scolastici, vigilante ed accorto nell'assistenza, giusto ed uguale con tutti, affabile senza sdolcinature, severo, ma non mai arcigno. Il suo buon esempio è il miglior mezzo per acquistargli autorità, come l'autorità, così acquistata, riesce lo strumento più efficace per la disciplina».⁹⁷

Nella visione di don Cerruti, quindi, la relazione educativa è costantemente orientata dal "sistema preventivo" secondo il quale l'educatrice sceglie "la via del cuore" e diventa per l'allieva una "seconda madre" che interviene con responsabilità e affetto, non cede alle preferenze personali, ma sa applicare le norme generali tenendo conto dell'irripetibile specificità di ogni persona.⁹⁸

I principi focalizzati risultano significativi perché convergono con le linee di fondo contenute nella normativa che regola l'azione educativa delle FMA. Tra le mete ultime dell'educazione e l'attenzione alla situazione reale dell'alunna si staglia, con sempre maggior chiarezza, la figura e l'azione della maestra, mediatrice di cultura e di valori soprattutto attraverso la sua capacità comunicativa e relazionale. Ella si pone accanto alla ragazza come presenza autorevole ed esigente, ma anche accessibile e amorevole.

1.3.2. *Le norme pedagogiche di Maddalena Morano*

Maddalena Morano⁹⁹ nel 1864 aveva conseguito il diploma magi-

⁹⁷ ID., *Elementi di pedagogia* 53.

⁹⁸ Cf ID., *Conferenze alle prime maestre*, in AGFMA 412 01-4-06 (2).

⁹⁹ Maddalena Morano (1847-1908) nasce a Chieri (Torino) il 15 novembre 1847 da una famiglia ricca di valori cristiani benché assai provata dalla povertà e dal dolore per la perdita di cinque fratelli e del padre. A 14 anni il parroco della vicina Buttigliera le affida l'incarico della scuola materna del paese. Mentre lavora, Maddalena continua a studiare fino a conseguire prima la "patente" di maestra elementare di primo grado, e poi il diploma di secondo grado. Insegna nella scuola di Montaldo Torinese per 14 anni. Il 15 agosto 1878 entra nell'Istituto delle FMA accolta dalla stessa Maria Domenica Mazzarello. Trascorre i primi anni di vita religiosa a Morneuse e poi a Nizza Monferrato formandosi al clima genuino delle origini. Dopo la pri-

strale presso la Scuola normale di Pinerolo¹⁰⁰ e aveva insegnato nella Scuola comunale femminile e poi in quella maschile di Montaldo Torinese.¹⁰¹ Grazie alla sua esperienza educativa e didattica, quando nel 1878 giunge a Mornese decisa di far parte dell'Istituto religioso fondato da don Bosco, si distingue tra le maestre per tatto pedagogico, maturità spirituale, giovialità comunicativa, abilità didattica che le fanno guadagnare dalle alunne attenzione, stima e fiducia.¹⁰²

Per la sua maturità religiosa e pedagogica è inviata come maestra e direttrice in Sicilia dove si prodiga nell'opera educativa impegnandosi in particolare per dare cultura e formazione religiosa alle ragazze.¹⁰³ È par-

ma professione, avvenuta il 4 settembre 1879, è incaricata della scuola alle ragazze e dopo i voti perpetui pronunciati nel 1881, è inviata in Sicilia dove rimarrà fino alla morte. Madre Morano muore il 26 marzo 1908 ed è proclamata beata da Giovanni Paolo II il 5 novembre 1994 (cf GARNERI Domenico, *Suor Maddalena Morano. Ispettrice delle Figlie di Maria Ausiliatrice*, S. Benigno Canavese, Scuola tip. d. Bosco 1923; FAVINI Guido, *Vita della serva di Dio Madre Maddalena Caterina Morano, prima superiora dell'ispettorato sicula delle Figlie di Maria Ausiliatrice*, Torino, Istituto FMA 1968; MAZZARELLO Maria Luisa [a cura di], *Sulle frontiere dell'educazione. Maddalena Morano in Sicilia [1881-1908]*, Roma, LAS 1995; FESTA Cristina, *Maddalena Morano. Maestra ed educatrice in Piemonte nella seconda metà dell'Ottocento*, in *Rivista di Scienze dell'Educazione* 38 [2000] 3, 349-386).

¹⁰⁰ Dal 1846 in Pinerolo era stata istituita una delle prime Scuole di Metodo per la preparazione dei maestri. Pinerolo fu, dopo Torino, una delle prime città piemontesi ad aprire istituzioni scolastiche sia femminili che maschili (cf AYMAR Francesco, *La scuola normale di Pinerolo e il movimento pedagogico e scolastico in Piemonte*, Pinerolo, Tipografia Chiantore-Mascarelli 1898).

¹⁰¹ Le testimonianze del periodo in cui Maddalena svolse il suo incarico di maestra sono concordi nell'affermare la sua eccellente competenza educativa (*Relazione di don Ferdinando Trinchieri*, 1 giugno 1908, in AGFMA 28.2 03-1-01, ms. aut.). La sua abilità didattica è attestata anche dal certificato di lode che il Consiglio provinciale scolastico le inviò in seguito ad un'ispezione avvenuta nel 1875. Il certificato è riportato in GARNERI, *Suor Maddalena Morano* 17-18.

¹⁰² Cf le testimonianze di suor Teresa Pentore che fu sua alunna: «Sempre calma, sempre uguale a se stessa, sempre pronta al sacrificio e al dovere, era rigorosa, severa con tutte; non lasciava impunita alcuna mancanza; ma lo faceva con modi e parole così persuasivi, dolci e forti ad un tempo, che non disgustavano mai la colpevole, anzi la faceva rientrare in sé, la persuadeva del torto e l'induceva ad un'emenda sicura ed efficace» (test. in GARNERI, *Suor Maddalena Morano* 30-31).

¹⁰³ In Sicilia è inizialmente insegnante nel "Conservatorio delle vergini" di Tre-castagni assunto nel 1880 dalle prime FMA. Nominata Ispettrice fonda numerosi oratori e scuole elementari. È da ricordare che furono inizialmente le Congregazioni religiose a portare un significativo impulso alla formazione della donna in Sicilia (cf FALZONE Maria Teresa, *Le Congregazioni religiose femminili nella Sicilia dell'Otto-*

ticolaramente attenta alla promozione integrale delle educande; in un tempo di emarginazione sociale della donna, punta sull'istruzione, sull'interiorizzazione dei valori della verità, sulla socialità, sul senso di responsabilità. I criteri metodologici che animano la sua esperienza educativa sono riconducibili all'amorevolezza, alla ragionevolezza, alla condivisione di vita e al coordinamento educativo. Alle ragazze cosiddette "difficili" ella riserva un'attenzione particolare. Come superiora delle varie case aperte dalle FMA in Sicilia, madre Morano cura in particolare la formazione religiosa e pedagogica delle suore.¹⁰⁴

Concepisce l'educazione come un compito nobilissimo al quale è necessario dedicarsi con competenza e amore, coltivando un atteggiamento di concordia e di convergenza educativa. Per questo, nella sua instancabile opera formativa, cerca di coinvolgere maestre, assistenti, famiglie, autorità civili e religiose. Consapevole che ogni persona è valore inestimabile, ella raccomanda di dimostrare ad ognuna stima, fiducia e carità.¹⁰⁵

Effettivamente le relazioni che madre Morano instaura con le ragazze sono caratterizzate dall'intenzione di guidare le persone a liberarsi da ciò che impedisce la vera promozione in quanto donne e in quanto cristiane. Infatti, tanto è comprensiva e benevola verso i bisogni delle persone, tanto è forte e decisa nell'aiutarle a migliorare se stesse anche a prezzo di sacrifici e rinunce. Un atteggiamento, il suo, nel quale si coglie un non comune tatto pedagogico perché ella sa dove arrivare e guida con chiarezza al fine ponderando gli interventi con matura prudenza.¹⁰⁶

All'inizio di ogni anno madre Morano visita le case alle quali è preposta come superiora. Alle insegnanti ed educatrici si dedica con particolare sollecitudine e competenza offrendo loro utili norme pedagogiche. In esse ritornano gli elementi caratteristici più volte richiamati: non parlare alle ragazze con passione, non fare correzioni in pubblico se non in casi veramente straordinari e, anche in queste occasioni, evitare che le

cento, Caltanissetta-Roma, Edizioni Sciascia 2002; ZITO Gaetano, *Educazione della donna in Sicilia tra Otto e Novecento. Le Figlie di Maria Ausiliatrice e Luigi Sturzo*, Roma, LAS 2002).

¹⁰⁴ Cf CRAVOTTA Giovanni, *Maddalena Morano: l'impegno educativo a favore della donna*, in MAZZARELLO (a cura di), *Sulle frontiere dell'educazione* 79-139.

¹⁰⁵ Cf *Conferenze della madre Ispettrice Sr. Maddalena Morano tenute alle suore della Tunisia nell'ottobre 1903*, in GARNIERI, *Suor Maddalena Morano* 123-125.

¹⁰⁶ Cf i rapporti di Madre Morano con le ragazze della Scuola Normale di Catania in GARNIERI, *Suor Maddalena Morano* 129-130. Cf anche CAVAGLIÀ, *Maddalena Morano, il genio della donna per l'educazione*, in *Da Mibi Animas* 41 (1994) 3, 128-132.

ragazze restino avvilita dal rimprovero. Tra le norme pedagogiche da lei richiamate si legge:

«Il rimproverare ogni momento or per una cosa or per un'altra avvezza la maestra un carattere sdegnoso, irritante e predispone le ragazze a non far caso agli ordini e a non portarle affetto, cosa che ostacolerebbe la buona educazione frutto di persuasione e di amore, e non di minacce e di timore». ¹⁰⁷

Le maestre devono avere sincero affetto per le ragazze, un affetto che proviene dalla virtù e quindi non dipende dalle qualità delle educande né è motivato dalla soddisfazione che esse procurano all'educatrice.

Anche le reciproche *relazioni tra le insegnanti* è argomento più volte trattato perché di vitale importanza dato che l'azione educativa è una realtà relazionale, come si è già precedentemente rilevato. Ella invita le maestre a manifestarsi rispetto e stima vicendevole, evitando che le loro parole tradiscano disapprovazione o rimprovero. Cerchino inoltre di non biasimare, in presenza delle educande, un ordine ricevuto da un'altra. Madre Morano raccomanda l'accondiscendenza cordiale e spontanea:

«Ognuna si mostri facile a cedere alle altre e ad approvare ciò che si può approvare in coscienza. La condiscendenza è una virtù molto approvata da S. Francesco di Sales e fa parte dell'umiltà, della carità, della dolcezza; ma dev'essere condiscendenza cordiale e spontanea, altrimenti sarebbe finzione». ¹⁰⁸

Il rapporto sincero si costruisce sulla base della *stima reciproca*:

«Tra voi avvertitevi sempre caritatevolmente non mai con aria di autorità e con tono di rimprovero, e tanto meno alla presenza delle ragazze. Ciascuna poi, sia disposta a ricevere le osservazioni delle sorelle con vera umiltà». ¹⁰⁹

¹⁰⁷ GARNERI, *Suor Maddalena Morano* 192-193. Ritorna qui il binomio amore-timore, in questo caso però i due termini sono contrapposti nel senso che uno esclude l'altro. Timore è qui sinonimo di minacce da parte dell'educatrice e paura da parte delle alunne, elemento che raffredda il clima comunitario e allontana tra loro le persone. Al contrario, nella tradizione educativa intrapresa da Maria Domenica Mazzarello la corrispondenza delle giovani è frutto dell'atteggiamento delle educatrici. Nel primo laboratorio delle FMI, infatti, «in generale non erano necessari i castighi: le fanciulle corrispondevano e volevano bene alle due amiche, perché si sentivano da esse tanto amate e aiutate» (MACCONO, *Santa I* 123).

¹⁰⁸ GARNERI, *Suor Maddalena Morano* 193. In varie occasioni ritorna il richiamo al santo della dolcezza scelto da don Bosco come principale patrono della Congregazione Salesiana e dell'Istituto delle FMA e verso il quale madre Morano aveva una speciale devozione.

¹⁰⁹ *L. cit.*

La correzione vicendevole tra le educatrici è, per madre Morano, un prezioso gesto di carità utile non solo alla persona ma vantaggioso anche a livello formativo, in quanto le educande vedono nelle loro insegnanti delle donne capaci di riconoscere i loro errori e in continuo processo di autoformazione.

Vigilanza e correzione sono un altro binomio importante. Entrambe esprimono una delle caratteristiche impronte salesiane della presenza educativa:

«Abbiate l'occhio e l'orecchio a tutte, ma badate in questa vigilanza di non dimostrare che state sul *chi va là!* Altrimenti le allieve o sarebbero in continua soggezione, o cercherebbero di farvela e diventerebbero finte e ipocrite». ¹¹⁰

Il castigo è da usare con discrezione e prudenza, anzi dovrebbe essere evitato con accorgimento preventivo. «Un segno di disapprovazione, una parola di amorevole avviso detta in disparte, un incoraggiamento a fare questo avrà più efficacia di qualunque altro castigo». ¹¹¹ Dello stesso tema madre Morano tratta in una conferenza ad educatrici ed insegnanti incontrate nella sua visita alle case della Tunisia nell'ottobre del 1903:

«Non parlate loro [alle ragazze] direttamente con stizza [...] ma abbiate una grande pazienza; non suggestionatevi contro di loro, non trattatele mai duramente, né allontanatele dalla classe. Dobbiamo formare il loro carattere e il loro cuore! [...] Bisogna che sappiamo conquistarle colla dolcezza e colla pietà». ¹¹²

L'identità dell'educatrice FMA è dunque faticosa conquista, meta che va perseguita sin dagli inizi della formazione la quale, come abbiamo già avuto modo di costatare, non disgiunge la dimensione religiosa da quella educativa. Formarsi una personalità capace di buone relazioni diventa così un aspetto dell'itinerario spirituale richiesto dalle candidate all'Istituto. Un giorno, madre Morano fa portare delle mandorle fresche e invita a romperne il guscio. Porgendo i frutti alle postulanti e novizie dice:

¹¹⁰ *Ivi* 194.

¹¹¹ *Ivi* 195.

¹¹² SACRA CONGREGATIO PRO CAUSIS SANCTORUM - OFFICIUM HISTORICUM. Catanen, *Beatificationis et Canonizationis Servae Dei Magdalenae Catherinae Morano Sororis Instituti Filiarum Mariae Auxiliatricis* († 1908). *Summarium Historicum Ad-dictionale*, Romae, tip. Ceccacci & De Magistris 1975, 145 (si abbrevierà *Summarium*). In Tunisia le FMA avevano due case: Porto Farina e La Manouba "Ecole pri-vée de Jeunes Filles".

«Vedete la mandorla? Contiene dentro un frutto dolcissimo, rinfrescante, medicinale. Anche noi rompendo e spogliandoci del guscio della nostra asprezza, dobbiamo presentarci nell'intima dolcezza e renderci utili con l'amabilità della nostra parola e del nostro esempio».¹¹³

Nella formazione pratica e continua delle maestre madre Morano non cessa di raccomandare l'impegno dell'autoformazione in prospettiva educativa. Ad una maestra scrive: «Procura sin dal principio di tua carriera di prendere un modo esatto ed amorevole colle ragazze; tirate dall'affetto faranno tutto allegramente».¹¹⁴ E ad un'altra: «Mettiti con impegno ad acquistare il vero spirito di amabilità che tanto attira all'obbedienza, al bene le ragazze».¹¹⁵ I principali mezzi suggeriti per conquistare la fiducia delle ragazze sono la presenza costante in mezzo a loro, l'affabilità e l'impegno per dominare il proprio temperamento ed essere cordiali e umili.¹¹⁶ L'educatrice non trascura i momenti di ricreazione, anzi si mostra creativa e pedagogicamente vigile:

«Tenete sempre viva la ricreazione delle allieve, anche se dovesse costare a voi qualunque sacrificio: fate che sia generale, impedendo i crocchi; ma agite in ciò con avvedutezza e prudenza senza dar segno di sospetto».¹¹⁷

Com'è evidente le maestre fondano la loro azione educativa sui principi basilari del "sistema preventivo", avendo particolare attenzione agli atteggiamenti tipicamente femminili della "maternità" educativa che si traduce in fiducia, stima, rispetto, incoraggiamento, ovvero nel "prendersi cura" della crescita integrale delle giovani con competenza e amore.

In conclusione, sia le norme sul rapporto educativo codificate nei primi decenni nelle fonti normative dell'Istituto, sia gli orientamenti offerti da don Francesco Cerruti e madre Maddalena Morano, indirizzano

¹¹³ GARNERI, *Suor Maddalena Morano* 199. La dolcezza è qui sinonimo di amorevolezza, così come appare di frequente nelle parole di don Bosco che certamente madre Morano ha assimilato e insegnato: «La pazienza e la dolcezza, le cristiane relazioni dei maestri cogli allievi, guadagneranno molte vocazioni tra loro. [...] Quando si è richiesti ad ascoltare le confessioni a ciascuno [il salesiano] si mostri con aria ilare, e non usi mai sgarbatezza né mai si faccia conoscere impaziente. Prenda i fanciulli con modi dolci e con grande affabilità» (BOSCO, *Memorie dal 1841 al 1884-5-6*, in DBE 401-402.417).

¹¹⁴ *Summarium* 93.

¹¹⁵ *Ivi* 116.

¹¹⁶ *Cf l. cit.*

¹¹⁷ *Ivi* 215.

le FMA ad essere fedeli allo stile salesiano di approccio non tanto in maniera generica o globale, ma in modo concreto e puntuale accentuando aspetti disciplinari e operativi. Si pone soprattutto l'accento sul comportamento delle educatrici che assistono le educande mediante una presenza continua, familiare, che non pesa ma si fa desiderare. In tal modo anche le correzioni, quando siano necessarie, vengono viste nella loro ragionevolezza e perciò accettate dalle educande.

Anche nelle varie figure educative presentate risaltano non solo i ruoli specifici, ma pure lo stile relazionale che le caratterizza. *La maestra giardiniera*, nel suo rapporto con bambini in età prescolare è tutta rivolta ad educare i piccoli attraverso una relazione positiva ponendosi nei loro confronti come il saggio giardiniere accanto alla pianticella. Di essi conosce la personalità e le potenzialità, per questo la sua azione è rivolta a sviluppare con soavità, pazienza e costanza tutte le loro risorse. Elemento metodologico fondamentale è il dialogo che la maestra intesse con i bambini considerati protagonisti attivi del processo educativo e perciò costantemente interpellati.

La direttrice dell'oratorio, che quasi sempre coincide con la superiora della casa, si caratterizza per la centralità della sua funzione pedagogica all'interno della comunità religiosa ed educativa. Come si è documentato, il ruolo del superiore e della superiora sono per i Fondatori dell'Istituto delle FMA il perno attorno al quale si svolge la vita ordinata e serena delle diverse istituzioni educative. Essa è perciò responsabile della formazione delle FMA, ma anche di quella delle ragazze che frequentano l'oratorio, le quali troveranno in lei la persona pronta ad ascoltarne i problemi, ad orientarne le scelte, a sostenere gli impegni con "materna cura".

Le FMA, impegnandosi nel tradurre al femminile il "sistema preventivo", ricoprono diversi ruoli educativi accomunati dalle stesse scelte metodologiche. Pongono in tal modo solide premesse perché le ragazze rispondano positivamente all'educazione che viene loro impartita, dimostrandosi coscienti in prima persona della loro formazione, crescendo nella responsabilità, nel senso del dovere, nell'impegno di conseguire una competenza a livello professionale e umano.

Nel paragrafo che segue ci si sofferma su un'autorevole figura di formatrice di educatrici, madre Emilia Mosca, certificazione ulteriore degli elementi pedagogici sin qui rilevati.

2. L'arte della relazione educativa negli orientamenti di Emilia Mosca, prima Consigliera scolastica generale

Madre Emilia Mosca¹¹⁸ è la prima Consigliera scolastica generale delle FMA.¹¹⁹ La “seconda assistente”, come viene chiamata nelle Costituzioni del 1878, ha la supervisione generale delle scuole, cura la formazione delle insegnanti, l'impostazione didattica ed educativa dell'insegnamento, in modo che in ogni scuola si osservino le leggi statali in fedeltà ai principi pedagogici dell'Istituto.¹²⁰ Essa è la “voce” pedagogico-salesiana della scuola perché, in continua interrelazione con le insegnanti, ne cura la formazione e ne stimola la collaborazione, contribuisce a

¹¹⁸ Emilia Mosca (1851-1900) nasce ad Ivrea (Torino) dal conte Alessandro Mosca di S. Martino e da Eugenia Garello, discendente dei conti Bellegarde di St. Lary. Conseguito il diploma di abilitazione all'insegnamento della lingua francese alla regia Università di Torino, è istituttrice in una nobile famiglia torinese. Nel 1872 le viene proposto da don Bosco di recarsi a Mornese in qualità di insegnante di italiano e francese. Conquistata dallo spirito religioso ed educativo dell'Istituto, chiede di farne parte e, ancora novizia dirige la scuola di Mornese. Insieme a suor Rosalia Pestarino sostiene gli esami per conseguire il diploma magistrale ed in seguito si occupa della formazione delle educande e delle suore. Quando nel 1878 s'inaugura la Casa di Nizza Monferrato ella ne organizza la scuola elementare e in seguito, attraverso un lungo e faticoso *iter*, la integra con la scuola complementare e quella normale, portandola al pareggiamento alle scuole statali (cf MAINETTI, *Una educatrice nella luce di San Giovanni Bosco. Suor Emilia Mosca di San Martino*, Torino, L.I.C.E.-Berruti, 1952; GENGHINI, *Un anno di assistenza sotto la guida di Madre Assistente Suor Emilia Mosca. Nizza Monferrato, anno scolastico 1892-93*, Torino, Istituto FMA 1965). Quest'ultimo testo è certamente di indubbio interesse pedagogico, sia per l'attendibilità dell'autrice, sia perché raccoglie episodi, appunti di conferenze o buone notti, orientamenti pratici dati da madre Emilia. Suor Clelia era allora giovane e inesperta assistente delle educande. Il quaderno contiene in appendice alcune conferenze di madre Emilia Mosca alle maestre della scuola elementare.

¹¹⁹ Le prime Costituzioni stampate dedicano un articolo alla Consigliera scolastica generale chiamata “Seconda Assistente”. Ad essa «sarà affidato quanto riguarda le scuole e l'insegnamento nelle varie Case dell'Istituto» (*Costituzioni* [1878] III 9). Tale figura, presente anche a Torino - Valdocco nella persona di don Celestino Durando, prima, e poi di don Francesco Cerruti, era oltremodo significativa soprattutto se pensiamo che l'Istituto, che andava sempre più espandendosi, era fondato per l'educazione cristiana della donna (cf CAVAGLIA, *La consigliera scolastica nelle scuole delle Figlie di Maria Ausiliatrice. Approccio storico-pedagogico*, in *Rivista di Scienze dell'Educazione* 32 [1994] 2, 189-221).

¹²⁰ Cf *Deliberazioni del Secondo Capitolo Generale delle Figlie di Maria SS. Ausiliatrice tenuto in Nizza Monferrato nell'agosto del 1886*, S. Benigno Canavese, Tip. Salesiana 1886, 23-25.

creare e mantenere nell'ambiente scolastico il clima familiare tipico del "sistema preventivo" e, al tempo stesso, la serietà pedagogica e didattica richiesta da tali istituzioni.¹²¹

Madre Emilia fu Consigliera scolastica per 24 anni (1876-1900). Negli studi sulla sua figura è considerata come colei che ha contribuito ad esprimere al femminile il metodo di don Bosco mediante la ricchezza della sua personalità e la competenza pedagogica.¹²² La sua attività si esplica in una molteplicità di compiti: maestra e direttrice della scuola a Mornese, professoressa di pedagogia, direttrice della Scuola Normale "Nostra Signora delle Grazie" di Nizza Monferrato, della quale segue la pratica del pareggiamento fino ad ottenerne il riconoscimento ministeriale; vigila sull'impostazione metodologico-salesiana delle scuole in Italia e in altre nazioni;¹²³ visita le istituzioni educative dirette dalle FMA; intrattiene con le educatrici una fitta corrispondenza epistolare ponendosi nei loro confronti come guida saggia e incoraggiante.¹²⁴

La sua specifica missione è quella di «aver innestato sul giovanissimo ramo dell'Istituto femminile di don Bosco l'idea educativa del grande santo educatore».¹²⁵ Di lei il Rettor Maggiore don Filippo Rinaldi ebbe a dire: «Chi ha compreso bene e tradotto in pratica il sistema di Don Bosco nell'educazione delle ragazze, è stata suor Emilia Mosca: fate che riviva!».¹²⁶

¹²¹ Cf CAVAGLIÀ, *La consigliera scolastica* 213-216.

¹²² Cf DALCERRI, *Un fecondo innesto della pedagogia di Don Bosco nell'azione educativa di Madre Emilia Mosca*, Roma, Scuola tipografica privata FMA 1977.

¹²³ Madre Emilia segue le scuole allora fondate in Francia, Spagna, Tunisia.

¹²⁴ La ragione della sua efficacia formativa va innanzitutto ricercata nella sua eccezionale personalità. Lo scrisse anche Bartolomeo Fascie: «Bisogna ricordarci che *Madre Assistente era una creatura d'eccezione, come ve ne sono poche*, e gli effetti educativi che lei otteneva erano dovuti soprattutto alla sua personalità» (GENGHINI, *Un anno di assistenza* 7-8). È significativo quello che nel 1918 suor Angelica Sorbone scrisse su di lei rilevandone l'originalità e l'esemplarità della figura: «Madre Mosca fu di carattere! Carattere serio, energico, posato e nello stesso tempo amabile, buono, materno! È difficile trovare ai giorni nostri persona di carattere come la cara madre Mosca! Mi trovo Maestra delle Novizie e trovo che non si presentano già di questi caratteri, ma superficiali, suscettibili, pieni di sé e delle proprie comodità, benché non manchi la buona volontà» (SORBONE Angelica, *Memorie della reverenda e carissima Madre Assistente Suor Emilia Mosca*, Bernal 8 aprile 1918, in AGFMA 220 01-32-70, ms. aut.).

¹²⁵ DALCERRI, *Lo stile educativo di Madre Emilia Mosca di S. Martino*, in *Rivista di Pedagogia e Scienze Religiose* 5 (1967) 3, 337.

¹²⁶ La citazione è riportata da Clelia Genghini nell'introduzione a *Un anno di as-*

È inoltre un esempio di educatrice che ha saputo assimilare il “sistema preventivo” nonostante non possedesse un temperamento dolce e amabile. Seppe tuttavia approfondire la spiritualità di don Bosco e «comprese che la via dell’amorevolezza è la più sicura per giungere ai cuori. Sorvegliò se stessa, si controllò e, soprattutto, fece suo l’amore di don Bosco per le anime». ¹²⁷ Di ciò divenne talmente convinta da affermare ripetutamente:

«Il metodo di don Bosco fa miracoli: son rare le fanciulle che si ribellano alla bontà; la disciplina si ottiene con la bontà e con la fermezza, e col non richiedere mai ciò che è superiore alle forze della fanciulla, o che la reprime anziché aiutarla a conquistare la libertà dei figli di Dio. Non dobbiamo porre le nostre educande in difficoltà o situazioni penose inutilmente; non dobbiamo dar loro ordini, o dare anche solo un consiglio, un suggerimento, senza prima averlo meditato in cuor nostro, avere esaminato noi stesse e avere studiato il momento opportuno per farlo». ¹²⁸

Di lei ci restano appunti di conferenze tenute alle prime maestre, ¹²⁹ una raccolta di orientamenti curati dopo tanti anni di distanza da suor Clelia Genghini, che a Nizza si formò alla sua scuola, e numerose lettere inedite indirizzate ad educatrici, maestre ed anche a exallieve della scuola normale. Esistono infine testimonianze di FMA che la conobbero quando erano educande, maestre o assistenti a Nizza Monferrato e che furono direttamente formate da lei. ¹³⁰

sistenza 10. Tale richiamo fu forse pronunciato da don Rinaldi in un tempo di crisi nell’interpretazione del “sistema preventivo”. Si può ipotizzare nel 1917, quando madre Daghero chiese a don Rinaldi di parlare alle FMA di Nizza dello stile educativo salesiano. Era infatti necessario richiamare le FMA al metodo della bontà e dell’amorevolezza indispensabile per l’efficacia educativa (cf *Conferenze di don Filippo Rinaldi, SDB, sulla pratica del sistema preventivo tenute alle Suore di Nizza Monferrato dal 19 al 21 febbraio 1917 su richiesta della Madre Generale Madre Caterina Daghero*, in AGFMA A 383-9-32, copia datt.).

¹²⁷ DALCERRI, *Un fecondo innesto* 90.

¹²⁸ MOSCA, *Conferenza alle insegnanti e alle assistenti*, in GENGHINI, *Un anno di assistenza* 10.

¹²⁹ L. *cit.*

¹³⁰ Tali testimonianze giunsero al Consiglio generale nel 1917 per esplicita richiesta della Vicaria, suor Enrichetta Sorbone. Nella Circolare del 1° novembre 1917 ella così si esprime: «Tra quelle cresciute alla sua scuola chi non ricorda la sua pietà squisita, la nobiltà e profondità de’ suoi sentimenti, quella sua virtù forte e materna a un tempo, quella sua costante e infaticabile attività nel lavoro e nel sacrificio, quel dono suo particolare di comunicare alle alunne, tanto educande che Suore, lo

2.1. La formazione delle educatrici allo stile relazionale

Emilia Mosca, particolarmente sensibile alla formazione delle educatrici, vi si dedica con una *metodologia esperienziale* che si rivela efficace non solo perché ricca di orientamenti e prospettive, ma perché fondata sulla sua presenza continua accanto alle giovani insegnanti le quali, a contatto con la sua competenza pedagogica e sensibilità educativa assomigliano quasi per osmosi lo stile del “sistema preventivo” al femminile. Attraverso il ricordo e la testimonianza di suor Clelia Genghini e di altre FMA che vissero alla sua scuola si possono rintracciare utili indicazioni circa lo stile di rapporto che caratterizza l'educatrice nei confronti delle giovani.

Per madre Emilia l'educazione tende alla formazione completa delle alunne per la vita adulta; occorre educare, dunque, «coscienze e volontà adamantine». ¹³¹ Nella sua concezione educativa la scuola è un “tempio”, cioè un ambiente dove ogni realtà, strutture, persone, contenuti, esperienze, è finalizzato alla crescita umana e cristiana dell'alunna e alla lode del Creatore. Di qui l'impegno delle maestre di offrire alle ragazze la possibilità di vivere in un ambiente ordinato, sano, rispettoso delle regole, disciplinato, secondo lo stile del “sistema preventivo” e cioè «non stecchito, ma gradito alla vista, all'udito, al cuore», ¹³² ovvero ricco di

spirito del Padre da essa subito perfettamente intuito e fatto proprio sotto la luce diretta del Venerabile Fondatore? Chi non prova una vera compiacenza filiale nel ricordare di averla avuta, in tutte le ore, Assistente, Maestra e Madre vigilantissima, premurosissima, sempre intenta a ben formare le sue allieve, per averle a suo tempo vere educatrici della gioventù, secondo i principi del Metodo Preventivo? [...] Si sveglino dunque quelle che debbono dir grazie a Madre Assistente se oggi sono quel che sono; e stendano per iscritto le loro memorie, mandandocene al più presto, perché possano servire a completare le notizie che già di lei si hanno, e a mostrarla, qual è, vero modello di educatrice religiosa e salesiana di Don Bosco» (DAGHERO, LC del 1° novembre 1917).

¹³¹ Cf MOSCA, *La scuola secondo la pratica dell'Istituto e il sistema educativo di don Bosco*, in GENGHINI, *Un anno di assistenza* 123. Nell'archivio generale si trova il *Sunto di pedagogia per il 1° Corso Normale di Madre Assistente*, sono note di pedagogia utilizzate da madre Emilia per le lezioni che ella teneva alle normaliste. Nel *Sunto* emerge che la finalità dell'educazione è quella di «mirare sempre e in tutto a rendere l'allievo migliore nella bontà dei costumi, e a dirigerlo alla vera e compiuta felicità», mentre l'educatore deve «mirare tutta l'opera sua in modo che l'educando si faccia a poco a poco, e con sicurezza, causa consapevole, libera ed abile della propria educazione, ossia si faccia autonomo» (AGFMA 220 01-2-04 p.3, quad. ms.).

¹³² Cf MOSCA, *La scuola secondo la pratica dell'Istituto*, in GENGHINI, *Un anno di*

cordialità e familiarità, capace di aprire il cuore alla confidenza e alla spontaneità. Le educande devono poter intuire, sin dal loro arrivo nel collegio, qual è lo stile che caratterizza l'ambiente salesiano: ognuna deve sentirsi accolta, conosciuta e compresa personalmente. Suor Genghini annota quanto visse in prima persona nell'anno scolastico 1892/93 a Nizza Monferrato. Si era all'inizio di ottobre e occorreva disporsi all'accoglienza delle educande:

«Ci ha radunate ancora madre Assistente, che c'instrada a ricevere le educande; c'insegna come trattare le nuove, come farle sentire subito di casa, per aver modo di conoscerle più presto e di far subito il maggior bene fra di loro».¹³³

Anche e soprattutto i momenti informali, come quelli della ricreazione, contribuiscono a creare questo clima. Madre Emilia insegna alle maestre che cosa esigere dalle allieve perché la spontaneità non degeneri:

«Non chiasso esagerato, non scorrazzate per i corridoi, ma sollievo libero, durante il quale la maestra possa vedere, sentire e darsi conto esatto della scolaresca, non restando, no, impalata e fredda come una sentinella, ma sorridendo all'una, dando uno sguardo all'altra, volgendo la parola ad una terza, e non passando quei pochi minuti in far prediche o sermoni».¹³⁴

Condizione irrinunciabile per instaurare una buona relazione con le ragazze è quella di *conoscerle nelle loro caratteristiche peculiari*. Gli accorgimenti dei quali servirsi sono semplici, perché dettati dal tipico intuito femminile che guida ad osservare i particolari e a comporli in una visione globale:

assistenza 124. Serietà nell'impegno formativo e clima familiare sono i cardini che reggono sin dall'inizio l'opera educativa di Maria Domenica Mazzarello. Le testimonianze del primo laboratorio di cucito, fondato da Maria e Petronilla lo confermano: «Quella del laboratorio fu considerata una vera scuola di lavoro e retribuita con una lira al mese, in denaro o derrate. Una scuola-famiglia ove si andava senza ombra di soggezione. [...] Tutto questo era il mezzo per raggiungere il fine di portare le fanciulle al Signore. Tuttavia Maria non le tediava con preghiere, con raccomandazioni, con proibizioni» (*Cronistoria* I 108).

¹³³ GENGHINI, *Un anno di assistenza* 12. La necessità di conoscere gli allievi viene più volte richiamata da don Bosco quale presupposto imprescindibile per l'educazione dei giovani. La conoscenza, però, sarà possibile solo se l'educatore si impegnerà a «passare con loro tutto il tempo possibile adoperandosi di dire all'orecchio loro qualche affettuosa parola» (BOSCO, *Ricordi confidenziali ai direttori*, in DBE 183).

¹³⁴ MOSCA, *La scuola secondo la pratica dell'Istituto*, in GENGHINI, *Un anno di assistenza* 123.

«Si capiscono subito le ragazze. Osservate se hanno l'occhio sereno, vedete se hanno paura del vostro sguardo e vi sfuggono; date un'occhiata alle loro mosse; fatele parlare, ridere (voi sorridete senza ridere), e dal come fanno o rispondono, non tarderete a conoscere che tipo è quella che avete davanti [...] Senza fissarle in volto, vedete bene, (ché ad una mamma nulla sfugge) il colorito, lo sguardo, l'andatura, l'esterno ordine».¹³⁵

Lo stile dell'incontro è soprattutto connotato d'intuizione, di realistica conoscenza delle ragazze e di oculata e benevola presenza in mezzo a loro:

«Ricevuta un'alunna la ben oculata assistente od insegnante non tarderà ad accorgersi di dove e da chi venga la nuova arrivata: se dalla campagna o dalla città, se da famiglia benestante o no, morigerata a tutto punto o meno rispettabile. Sa dirsi molto presto se la figliuola è di carattere speciale, nervoso, ipersensibile, o riflessiva, positiva, ritenuta. Studiata in ricreazione, a tavola, in cappella, in dormitorio, a passeggio, senza aver sempre gli occhi su di lei, ma pur non perdendola di vista; sa quasi giudicarla a priori, sa dirsi cioè se gli atti urbani o inurbani, di ordine o di disordine della figliuola, siano da ritenersi meritevoli di lode o di correzione immediata o progressiva. Giunta a questo punto, ecco la chiave maestra in mano».¹³⁶

La FMA, educatrice prima che insegnante, si prende cura della crescita integrale delle ragazze. Tale compito si svolge in un ambiente dove

¹³⁵ GENGHINI, *Un anno di assistenza* 14.16.

¹³⁶ Cf ID., *Istruzioni speciali di madre Emilia Mosca*, in *ivi* 107-108. La conoscenza intuitiva delle persone da educare è uno degli elementi pedagogici che ritornano con più frequenza anche nell'azione educativa di Maria Domenica Mazzarello. Suor Enrichetta Sorbone testimonia di lei: «La Madre studiava molto il carattere, le inclinazioni, le attitudini e le abilità delle suore, e, come un giardiniere intelligente colloca i fiori nel luogo proprio adatto e poi li coltiva, così la Madre assegnava a ogni suora l'ufficio adatto alle sue forze fisiche, morali e intellettuali, alla sua capacità e tendenza; e poi vegliava di continuo, affinché ognuna compisse bene il suo dovere, svolgesse e perfezionasse le doti che Dio le aveva dato, progredisse nella virtù e acquistasse abilità per rendersi sempre più utile all'Istituto e far del bene al prossimo, specialmente alle fanciulle. Studiava molto le suore che doveva mandare nelle varie case, e, se occorreva, con soavità sì, ma con risolutezza e fermezza, le cambiava d'ufficio e di casa senza lasciarsi mai deviare da umani riguardi» (MACCONO, *Santa I* 372). E con le giovani aspiranti alla vita religiosa: «Studiava con intelletto d'amore il carattere di ognuna, ne intuiva i bisogni e le doti, provvedendo a quelli e svolgendo queste per amore del bene» (*ivi* 359). La conoscenza personale delle giovani conferisce alla sua azione educativa l'equilibrio e la saggezza di scegliere la modalità di intervento più adatta a ciascuna: «Faceva correzioni con parole amorevoli, e questa riprendeva con volto severo e dolce insieme, quella con mesto sorriso, quell'altra in altro modo, a seconda delle circostanze» (*l. cit.*).

gli interventi, tenendo conto dell'integrazione di molteplici ruoli educativi, presuppongono la *convergenza* della finalità, dello stile e dell'impostazione. Ciascuna educatrice, quindi, assumendo il ruolo che le compete ed assolvendolo con responsabilità, si sforza di acquisire quei *tratti relazionali* che la caratterizzano salesianamente e che madre Emilia Mosca riassume con linguaggio incisivo:

«Essere Madri e Sorelle, ma serie, ma religiose, ma salesiane; essere Madri e Sorelle, di cuore, ma le mani a posto;¹³⁷ le parole misurate, lo sguardo fermo e la disciplina costante; essere Madri e Sorelle prevenienti, ma di spirito virile e di criterio pratico, sì da preparare alla vita vera».¹³⁸

Tale comportamento scaturisce da una personalità matura e adulta che sa integrare l'affettività e la razionalità, la sensibilità e la competenza professionale, la parola e l'azione, frutto di un costante e vigile processo di autoformazione:

«Studiamo anche un po' noi stesse, cioè i nostri difetti, le nostre circostanze, le nostre sensibilità, le delicatezze del nostro amor proprio, i mezzi continui e rinnovati che sempre usano le nostre Superiore con noi, per guidarci e sostenerci nel lavoro della nostra perfezione: conferenze, esortazioni, buone notti, buon giorno, una lode, uno sguardo, o un po' più di silenzio significativo incontrandoci ... Pensiamo a quello che fa il Signore per sollevarci se cadute e ricadute, per rianimare il nostro coraggio se prostrato, per farci vedere quello che siamo e quello che dovremmo essere per dargli gusto ... e via, via ... Poi facciamo altrettanto per rispetto alle nostre educande piccole e alte ... sempre fisse nel principio: *preghiera, carità, tempo e pazienza, poche parole e molto sacrificio*,

¹³⁷ L'espressione allude alla sobrietà delle manifestazioni affettive di cui si è già trattato presentando i Verbali del primo Capitolo Generale del 1884.

¹³⁸ GENGHINI, *Un anno di assistenza* 12. Si è già avuto modo di sottolineare come il modello dell'educatrice "madre" sia preminente nella letteratura del secolo XIX. Un'altra similitudine altrettanto importante, secondo gli studiosi, è quella che interpreta la maestra come "madre-educatrice". Come la madre, infatti, la maestra deve fornire lo strumento indispensabile per accedere al sapere; deve insegnare la lingua materna, importante strumento per appropriarsi della nazionalità; infine, come la madre, la maestra deve introdurre alla vita, fornendo gli strumenti conoscitivi di base per affrontarla in termini di conoscenze, di valori e di comportamenti. Simonetta Soldani fa notare che non a caso il *Dizionario illustrato di pedagogia* edito da Vallardi alla fine dell'Ottocento ignorava la voce *Maestra*, e inseriva il femminile *Maestra* in una sequenza aperta da *Madre e Scuola delle Madri*, scegliendo una trattazione attenta a rilevarne il carattere non contraddittorio di una figura ricca di connotati materni e al tempo stesso "fiera e superba" di contribuire al "miglioramento morale della nazione" (cf SOLDANI, *Nascita della maestra elementare*, in SOLDANI - TURI, *Fare gli italiani* 68-69).

*buone ricreazioni, e ben ordinate occupazioni, forse meno esigenza in riguardo alle ragazze e più fermezza ed uguaglianza di umore in noi, nel volere quanto è da volersi».*¹³⁹

È significativo il fatto che una buona relazione con le ragazze rimandi alle *relazioni che si intessono all'interno della comunità religiosa*, tra superiore e suddite, e in ultima analisi alle relazioni della creatura con il Creatore, del figlio con il Padre celeste. Qui siamo ricondotti alla profondità e allo spessore umano e cristiano della categoria della relazione educativa, oggetto del presente studio, e che si articolerà nelle successive parti ora accentuando alcuni aspetti, ora evidenziandone altri. Le fonti scritte non sempre riescono a comunicare la complessità di un incontro che non si esaurisce in un attimo, ma che implica un processo dinamico, non privo di rischi e sempre aperto ad ulteriori e più ampie prospettive.

A livello operativo il tipo di relazione che madre Emilia Mosca propone è basato sull'*affetto sincero ed esigente*, sull'atteggiamento materno "amabile e forte", sintesi di fermezza e di amorevolezza, d'intervento educativo e di autoformazione:

«Stiamo ferme nel dovere; si esiga il dovere sempre, ma siamo le prime a restare nel nostro dovere, di una virtù soave e amabile benché forte in sé. Ricordiamo che la vera dolcezza di governo è la fermezza dello Spirito Santo, e che non sa essere forte con gli altri chi non sa imporre a se stesso l'uguaglianza di umore, la serenità continua, la cortesia del tratto, la bontà del sentimento e la parola e lo sguardo che sanno guadagnare la volontà ed il cuore per condurli al bene e far amare il dovere. Forti e soavi!».¹⁴⁰

¹³⁹ GENGHINI, *Un anno di assistenza* 118. Nel già citato *Sunto* si ricorda che l'educatore «oltre al possesso della scienza pedagogica, deve pur avere quelle certe attitudini e disposizioni e all'insegnamento e all'educazione, che lo portano al magistero anche senza che se ne avveda, che lo sostengono nelle difficoltà, lo incoraggiano in ogni azione e gli fanno dimenticare i sacrifici, le privazioni, le ingratitudini stesse, e lo spingano a farsi modello sempre più lodevole agli occhi del fanciullo che tanto ama, e della società al cui bene lavora. [...] La maestra inoltre deve avere "sentimento" pronto a prendere parte a ciò che è d'interesse dei fanciulli, e a compatirli nelle loro leggerezze, capricci e difetti. Un affetto nobile e delicato per tutti che promuove la benevolenza». L'autorevolezza, insomma, la si conquista se si possiede un «temperamento di dignità e di bontà. La dignità, l'equanimità, l'altezza dei sentimenti, degli atteggiamenti e dei detti conciliano stima e rispetto; incutono quel timore riverenziale, che vale più di mille minacce pedantesche. La bontà, la dolcezza, la soavità dei modi conciliano l'amore» (MOSCA, *Sunto di pedagogia*, in AGFMA 220 01-2-05 p. 5.16).

¹⁴⁰ GENGHINI, *Un anno di assistenza* 51.

Gli orientamenti formativi pratici di madre Emilia sono efficaci soprattutto perché le giovani maestre ed assistenti osservano in lei una coerenza esemplare. Una di loro, suor Angelica Sorbone, attesta, infatti, con sincerità: «Tutto quello ch'io appresi del sistema preventivo, lo appresi da lei in pratica. [...] Impossibile è scrivere con tutti i dettagli, la pratica ch'essa praticamente usava del sistema preventivo. Sempre la prima ad apparire nelle file, nei refettori e l'ultima nel riposo. Se mancava l'Assistente, la Maestra, essa sempre ne era la Supplente».¹⁴¹

Quella di madre Emilia è un'arte "maieutica" che sa far emergere nelle inesperte educatrici il meglio delle loro qualità umane prevenendo anche eventuali scorrettezze pedagogiche:

«Voleva che la ricreazione fosse allegra, libera, spontanea; non permetteva che si facessero cantare in circolo [le ragazze] se non per breve tempo, perché ciò più che divertirle, le stancava. Non permetteva che le Assistenti per impazienza, stanchezza, od altro qualsiasi motivo, trattassero poco bene le ragazze, o dessero loro titoli; ma voleva che si rispettassero sempre. Negli ultimi giorni di carnevale; nell'approssimarsi della primavera, in occasione di feste o passeggiate straordinarie, dopo i loro SS. Esercizi, essa era attenta a prepararci, a premunirci, ad avvisarci che le ragazze in tale circostanza sono più facili al chiasso, all'allegria, e così ci istruiva e ci animava ad essere previdenti, tolleranti, indulgenti, meno impazienti e più buone. Oh quanti sbagli si evitavano!».¹⁴²

La convergenza delle educatrici tra loro e con la superiora, elemento imprescindibile nel metodo educativo salesiano, si attua in pratica nel tendere corresponsabilmente alla stessa meta non in astratto, ma attraverso la valorizzazione reciproca. Così riferisce suor Genghini con lo stile immediato di una cronaca:

«Madre Assistente ci raduna attorno a Suor Rosina Gilardi per metterci sotto la diretta dipendenza di lei, che sarà la Direttrice delle educande. Ci fa un vero panegirico della Direttrice; e fa a questa il panegirico di ciascuna assistente. Tutte usciamo dall'adunanza col desiderio di non venir meno alla stima vicendevole che ha voluto insinuarci Madre Assistente col suo materno elogio, alle nostre personali disposizioni».¹⁴³

¹⁴¹ SORBONE, *Memoria* 70.

¹⁴² GILARDI Rosina, *In memoria della venerata Madre Assistente*, 6 febbraio 1919, in AGFMA 220 01-32-38, ms. aut. Questo richiamo evoca, senza forzature, il clima educativo che si era instaurato a Mornese, dove, attorno alla superiora Maria Mazzarello, ogni FMA si sentiva responsabile dell'educazione delle ragazze, qualunque compito le fosse affidato.

¹⁴³ GENGHINI, *Un anno di assistenza* 13.

L'attitudine di fondo di chi accompagna le giovani educatrici è, dunque, quella dell'*incoraggiamento e della valorizzazione di ogni persona*, del suo ruolo e soprattutto degli sforzi reali di ciascuna, educatrice o educanda:

«Quando noi, assistenti novelle ancora, si sbagliava, si era in ritardo, non si otteneva silenzio, non si riusciva a dovere qua e là, si dava un voto scadente di condotta a questa o a quella delle proprie assistite ... Allora ci ascoltava e confortava, poi ci istruiva e ci aiutava; e quando – una volta alla settimana – ci radunava tutte attorno a Lei, ci parlava dell'assistenza secondo lo spirito e il sistema del nostro Beato Padre e Fondatore, con tanta chiarezza, bellezza, amore e praticità, che la mente rimaneva illuminata, il cuore pienamente disposto alla fatica, ai sacrifici che richiedeva l'assistenza fatta bene. A poco a poco ci si formava! Si pigliava gusto, si sentiva di compiere una vera missione!»,¹⁴⁴

Madre Emilia vigila perché questo stile relazionale tipico del “sistema preventivo” sia vissuto da tutte le FMA, e interviene soprattutto quando si fa più fatica a metterlo in pratica. In tal caso richiama la necessità di “farsi amare” insegnato da don Bosco, come apprendiamo dalla testimonianza di suor Genta:

«Madre Emilia Mosca venne ad accompagnare la Ven.ma madre Generale, in Sicilia ed io ero Direttrice da circa due anni, nella Casa di Mascali. Ricordo che aveva [trovato] le Suore Maestre ed Assistenti alquanto irritate contro di me perché mi spacciavano troppo buona colle educande, alquanto indisciplinate, e tutta carità ci radunò, ci ammaestrò, ci fece toccare con mano, che malgrado la buona volontà, sbagliavamo nel dare i castighi, disapprovò, perché troppo facilmente si tenevano lungamente in piedi e così venivano castigate tutte, per qualcuna che bisbigliava. Disse che bisogna farsi amare prima, e poi temere, o meglio amare più che temere. Indi prese le educande fece anche a loro le sue materne esortazioni»,¹⁴⁵

A questo proposito madre Emilia prende posizione circa i provvedimenti disciplinari da attuare nei confronti di qualche educanda, qualora siano necessari. Anche e soprattutto in questo caso le scelte devono essere ispirate ai criteri pedagogici del “sistema preventivo”. La “giustizia non escluda mai la bontà” è il principio che deve orientare ogni intervento delle maestre. Madre Emilia indica una serie di strategie educa-

¹⁴⁴ GILARDI, *In memoria della venerata Madre Assistente*, 6 febbraio 1919, in AGFMA 220 01-32-38.

¹⁴⁵ GENTA Maria, *Memorie della Reverenda e Compianta Madre Assistente Suor Emilia Mosca*, Nizza Monferrato, 12 febbraio 1918, in AGFMA 220 01-32-37, ms. aut.

tive e di atteggiamenti equilibrati e umanizzanti quali il dominio di sé e la coscienza da parte dell'educatrice che il castigo va usato con parsimonia soprattutto perché, dietro la punizione, potrebbe nascondersi l'animosità, l'antipatia, il desiderio di ottenere i risultati con la forza. La correzione come opera educativa è orientata ad «illuminare, ricordare, animare»,¹⁴⁶ educare cioè la mente e il cuore.

In stile salesiano, inoltre, non si dovrà tanto far leva sugli errori e sugli sbagli, bensì sulle mete anche parziali raggiunte dalle giovani. Di qui l'importanza dei *premi settimanali e mensili*. Anche nella loro assegnazione si tratterà di lasciarsi guidare dalla bontà salesiana perché le alunne trovino sempre nelle loro educatrici quello che loro stesse desiderano trovare nelle superiore e trovano sempre in Dio: il primato dell'amore e della misericordia.¹⁴⁷

La maestra è dunque, per madre Emilia, un'educatrice che ha fiducia nell'efficacia formativa della scuola e si impegna a creare le condizioni perché questa risponda alle sue specifiche finalità. Si pone in relazione con le ragazze con un atteggiamento sereno e disinvolto, pur mantenendo il suo ruolo con l'autorevolezza che le deriva dalla sua competenza e soprattutto dalla testimonianza personale dei valori che insegna, dal comportamento ricco di bontà e di amorevolezza, che con la fiducia e l'incoraggiamento si conquista l'affetto e la stima delle alunne. La FMA è inoltre un'educatrice consapevole dell'importanza formativa e imprescindibile della comunità, e dunque cerca di collaborare con le altre educatrici offrendo il suo contributo di professionalità, valorizzando l'apporto di ciascuna e dimostrando stima e rispetto per il lavoro delle consorelle.

Dagli orientamenti didattici ed educativi di madre Emilia Mosca emerge, seppur sempre attenuato dai richiami alla bontà e all'amorevolezza, un certo *volontarismo pedagogico*. Tale linea di tendenza può essere giustificata dal fatto che madre Emilia è stata educata con un sistema rigido e intransigente, oltre che dall'orientamento piuttosto severo della spiritualità e della pedagogia del tempo. L'accento è posto in entrambi i casi sull'impegno deciso e costante della persona, sulla sua tenacia nella fedeltà al dovere, sul suo senso di responsabilità continuamente stimolato dall'intervento dell'educatore.¹⁴⁸

¹⁴⁶ Cf MOSCA, *Delucidazioni varie*, in GENGHINI, *Un anno di assistenza* 116.

¹⁴⁷ Cf ID., *Istruzioni speciali di madre Emilia Mosca*, in GENGHINI, *Un anno di assistenza* 107-108.

¹⁴⁸ Cf NARO, *La spiritualità cattolica italiana dell'Ottocento* 17.

Il modello di relazioni presentato da madre Emilia, tuttavia, non si discosta, anzi, concretizza con immediatezza ed originalità quanto è proposto come ideale nelle fonti normative esaminate. L'importanza data alla formazione della personalità delle educatrici ed al loro stile di interazione con le ragazze conferma la preminenza conferita alla relazione in sintonia con l'impostazione di fondo del "sistema preventivo" che fa della "presenza" familiare e autorevole dell'educatore o dell'educatrice il presupposto per il raggiungimento degli obiettivi formativi.¹⁴⁹

2.2. *L'arte dialogica di Emilia Mosca nel rapporto con le alunne*

Lo studio di Lina Dalcerci sullo stile educativo della prima Consigliera scolastica generale mette in evidenza come ella abbia saputo interpretare con originalità il "sistema preventivo" di don Bosco soprattutto manifestando una spiccata *arte dialogica*. Componenti di un dialogo efficace sono, per don Bosco, la verità e l'amore, la ragione e l'amorevolezza.¹⁵⁰ Come nota Braido, nella personalità dell'educatore «si raccolgono equilibrio, tatto, tratto umano, affezione paterna e fraterna, vivacità, il sapersi mettere alla pari da amico».¹⁵¹

Madre Emilia s'ispira a questo stile armonizzandolo con il suo temperamento e la sua esperienza educativa, come è confermato dalle testimonianze di Clelia Genghini. Nel Collegio di Nizza, all'inizio dell'anno scolastico, si dà lettura del Regolamento presenti le insegnanti, le assistenti, le alunne e le superiori. In tal modo s'intende educare le giovani alla responsabilità nell'adempimento del dovere e dell'osservanza delle regole.¹⁵² Inoltre, la lettura di quanto è prescritto per l'assistente o l'in-

¹⁴⁹ Cf BOSCO, *Il Sistema Preventivo*, in DBE 261.

¹⁵⁰ Cf *ivi* 259.

¹⁵¹ BRAIDO (a cura di), *Esperienze di pedagogia cristiana nella storia II*, Roma, LAS 1981, 362.

¹⁵² Cf GENGHINI, *Un anno di assistenza 27*. La conoscenza di un preciso regolamento, semplice e funzionale, è fondamentale nel metodo educativo di don Bosco. Esso consiste «nel far conoscere le prescrizioni e i regolamenti di un Istituto e poi sorvegliare in guisa, che gli allievi abbiano sempre sopra di loro l'occhio vigile del Direttore o degli assistenti, che come padri amorosi parlino, servano di guida ad ogni evento, diano consigli ed amorevolmente correggano, che è quanto dire: mettere gli allievi nell'impossibilità di commettere mancanze» (BOSCO, *Il Sistema Preventivo*, in DBE 259). Sostiene Braido: «la pedagogia dell'amorevolezza non è debole, tenera, approssimativa, ma forte, ordinata, disciplinata, formatrice di uomini seri e di cristiani di carattere» (BRAIDO, *Scritti sul sistema preventivo* 355).

segnante aiuta a comprendere che educande ed educatrici procedono insieme verso il raggiungimento della stessa finalità educativa e quindi si richiede da ciascuna corresponsabilità, coerenza e reciproca valorizzazione.

Nel rapporto quotidiano con le educande, madre Emilia persegue questo obiettivo utilizzando ogni occasione per responsabilizzarle e renderle protagoniste della loro crescita umana. Rivolgendosi direttamente alle educande così le coinvolge in una scelta organizzativa da lei adottata:

«Ho bisogno di cambiarvi l'assistente di refettorio e di metterne una che entra per la prima volta in tale assistenza. Vorrei che trovasse un refettorio modello e che in voi vedesse la pratica del suo e vostro regolamento. Potete, volete aiutarmi in questo? Brave! Oggi in refettorio, si leggerà la sua e la vostra parte di regolamento, sicuro, anche la sua! Così sapete quello che deve esigere da voi».¹⁵³

In questo modo la disciplina è ottenuta non esclusivamente sulla base del principio di autorità, ma facendo appello alla ragione e alla chiarezza delle motivazioni, cioè persuadendo e facendo leva, con tatto e discrezione, sul senso di responsabilità personale.¹⁵⁴

Suor Teresa Pentore, che fu alunna di madre Emilia Mosca, insegnante di pedagogia, conferma e testimonia la sua capacità di educare stimolando le risorse intellettuali delle alunne e contemporaneamente dimostrando loro un affetto sincero e profondo:

«Come insegnante [madre Emilia] esercitava grande prestigio per la sua cultura ed erudizione e per la sua parola bella, facile e persuasiva. Le sue lezioni erano fatte con tanto ordine e chiarezza che si sarebbero potute ripetere senza ricorrere più al libro. I suoi ragionamenti sempre facili e alla portata di tutte, sapeva illustrarli con fatti ed episodi ameni ed edificanti, e la sua istruzione riusciva sempre utile e dilettevole. Il suo metodo di educazione era tra i migliori: studiando i pedagogisti antichi e moderni e soprattutto ispirandosi al metodo preventivo del ven. D. Bosco, aveva saputo rendersi abilissima educatrice. Sapeva guadagnarsi la stima e l'affetto delle allieve e da esse otteneva sempre tutto quello che desiderava.

Era dolce, ma forte e ferma nell'esigere: aveva l'arte di farsi amare e temere, e a noi, sue allieve-Maestre, dava norme pratiche efficacissime a questo riguardo. Tra le altre cose ricordo che ci raccomandava sovente l'esattezza nel dovere, l'amore al sacrificio, fino a dimenticare noi stesse e ogni nostro particolare interesse. [...] Essa trovava modo di dedicare a noi sue educande molte ore della

¹⁵³ GENGHINI, *Un anno di assistenza* 60-61.

¹⁵⁴ Cf DALCERRI, *Un fecondo innesto* 86.

giornata, ci ascoltava con materna bontà, provvedeva sollecitamente ai nostri bisogni, e quando si andava a confidarle le nostre pene e difficoltà aveva sempre qualche parola di conforto».¹⁵⁵

L'altra fondamentale componente della relazione educativa nel "sistema preventivo" è *l'amorevolezza*. Anzi, questo elemento qualifica, sul piano metodologico, il sistema pedagogico salesiano tutto basato sulla carità.¹⁵⁶ Pur non essendo, come si è già rilevato, per temperamento dolce e amabile, madre Emilia comprende che la via dell'amore è la più sicura per giungere al cuore delle giovani e la percorre con tenacia.¹⁵⁷ Nel Collegio di Mornese riesce a trovare le modalità più opportune per entrare nel mondo complicato e ribelle dell'educanda Emma Ferrero.¹⁵⁸ Adotta modalità talmente convincenti da aiutarla a fare il passo decisivo per un cambiamento radicale del suo modo di agire. Nemmeno suor Enrichetta Sorbone, assistente delle educande, riesce nell'intento, molto probabilmente per il *transfert* che s'innescia nella ragazza la quale proietta sulla giovane educatrice i suoi problemi e la sua aggressività. Suor Emilia, alla quale madre Mazzarello affida temporaneamente Emma, sa infondere in lei il desiderio di una coraggiosa e sincera verifica a tal punto da indurla ad un reale cambiamento di vita.¹⁵⁹ Pur assillata da un lavoro estenuante, sa che l'amore si dimostra con la vicinanza e la condivisione, per cui «trovava il tempo di ricevere tutte [le educande], di ascoltarle, e tutte partivano da lei, serene, raggianti: ognuna era persuasa di essere la sua preferita. Madre assistente trovava sempre la via sicura per giungere al cuore delle sue educande. Ogni giorno passava almeno un

¹⁵⁵ PENTORE Teresa, *Testimonianze su madre Emilia Mosca*, 15 febbraio 1918, in AGFMA 220 01-32-50, ms. aut.

¹⁵⁶ Come si è già rilevato in precedenza, la virtù della carità con la ricchezza delle sue manifestazioni quali la mitezza, la pazienza, la prossimità, la fiducia, l'amorevolezza ha un ruolo di primaria importanza nella vita e nell'esperienza educativa di don Bosco. A chi gli chiedeva quale metodo seguisse nel guidare i giovani per la via della virtù, egli rispondeva: «Il sistema preventivo, la carità» (LEMOYNE, *Vita del Venerabile Servo di Dio Giovanni Bosco Fondatore della Pia Società Salesiana dell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice e dei Cooperatori Salesiani II*, Torino, Libreria Editrice Internazionale «Buona Stampa» 1913, 270).

¹⁵⁷ Dall'età di 2 anni fino a 13 Emilia visse con la nonna materna ad Aosta e fu educata con quella austerità e rigidità che caratterizzavano la nobiltà ottocentesca. Non stupisce dunque il fatto che, divenuta FMA, suor Emilia abbia dovuto impegnarsi ad assumere l'amabilità propria che distingue la religiosa salesiana.

¹⁵⁸ Figlia di un medico torinese e orfana di madre, con la sorella era stata accolta nel Collegio di Mornese nel 1877. Si mostrava ribelle e insofferente di guida.

¹⁵⁹ Cf *Cronistoria II* 295-296.299-300.309.322-323.331.

quarto d'ora di sollievo con loro, che cercavano di meritarlo col far bene la ricreazione». ¹⁶⁰

Le testimonianze attestano che la sua presenza familiare e attenta ad ogni persona non viene meno quando le alunne lasciano il collegio. Nelle vacanze non le perde di vista. Le raggiunge con la corrispondenza epistolare, riceve con bontà ed amabilità le loro visite e si intrattiene amichevolmente con quelle che si fermano in collegio. ¹⁶¹ Ci restano della Consigliera scolastica generale alcune lettere alle ragazze, specchio fedele della stabilità di una relazione educativa. In continuità con l'epistolario di suor Maria Mazzarello anche le lettere di madre Emilia rappresentano uno spaccato significativo delle relazioni instaurate tra FMA e ragazze al Collegio di Nizza Monferrato. All'educanda Giuseppina Bosco che le comunica la notizia del suo ritorno al collegio, suor Emilia risponde preoccupata:

«Avevo in fondo al cuore un segreto timore che non facessi più ritorno e me ne rincresceva assai perché mi sei carissima e vorrei averti sempre qui; la tua lettera mi tolse questa pena mi dici che sarai la mia consolazione. Ciò vuol dire che ritornerai ed io ne sono proprio contenta, cosicché sei già fin d'ora la mia consolazione». ¹⁶²

A Virginia Bottero exallieva della Scuola Normale, ed in seguito maestra elementare ad Acqui Terme, suor Emilia esprime affetto forte e tenero che, anche a distanza di tempo, dà sicurezza e conforto:

«Mi consola la riconoscenza del tuo cuore, un cuore riconoscente è sempre buono e quando il cuore è buono, docile si lascia facilmente guidare attraverso i pericoli di questo povero mondo e così giungerà salvo in porto.

Io non ho fatto per te nulla che meriti ringraziamenti, c'era l'affetto e il desiderio di farti del bene; siccome questo affetto e questo desiderio continuano, ti aiuterò sempre in tutto ciò che mi sarà possibile; scrivimi dunque liberamente tutte le volte che ti abbisognerà di un consiglio e di una parola di conforto, mi troverai sempre pronta a soddisfarti per quanto mi sarà possibile». ¹⁶³

¹⁶⁰ BOSCO Eulalia, *Relazione su madre Assistente*, in AGFMA 220 01-32-15, ms. aut.

¹⁶¹ Cf SORBONE, *Memoria* 20.

¹⁶² La lettera indirizzata all'educanda Giuseppina Bosco è senza data. Da una seconda lettera alla stessa, e datata 14-9-1890, nella quale si parla del prossimo ritorno della giovane al collegio di Nizza è presumibile che questa le sia di poco precedente (Lettera di madre Emilia Mosca a Giuseppina Bosco, Nizza Monferrato [s.d.], in AGFMA 220 01-2-02, ms. aut.).

¹⁶³ Lettera di madre Emilia Mosca a Virginia Bottero, Nizza Monferrato 15-12-1888, in AGFMA 220 01-2-02-4, ms. aut.

Da un'altra lettera indirizzata alla stessa giovane si evince che l'affetto per lei è pure di tutta la comunità che, come suor Emilia, la conosce e la ricorda; dunque la comunicazione epistolare non disturba, anzi rianoda i vincoli dell'amicizia:

«Fai male a pensare che le tue lettere mi possano annoiare, le ricevo sempre con piacere, ché io mi trattengo sempre volentieri con le educande specie con quelle che sono fuori e per conseguenza in maggior bisogno di essere aiutate. Ciò che ti dico per me te lo dico pure per le maestre; figurati se le maestre sottopongono alla critica le lettere delle loro antiche allieve! Dunque non le conosci! È un tuo difetto antico il veder sempre le cose di color nero, il pensar male anziché bene, questo difetto, vedi, ti renderà infelice se non ti correggi in tempo: deponi dunque ogni timore, scrivi alle tue buone maestre contenterai loro e contenterai te pure, ché non si può star bene avendo in cuore simili sentimenti».¹⁶⁴

La presenza accanto alle giovani assume un timbro formativo perché manifesta un "amore forte", ricco di valori umani, potenziati da quelli cristiani, capace di educare all'autonomia e alla vita adulta, come si ricava da una lettera ad un'educatrice: «Bisogna essere madri per codeste anime tanto bisognose di affetto, amarle di un amore forte che le prepari a poco a poco alle lotte della vita, che le innalzi a Dio».¹⁶⁵ Suor Emilia esprime un amore fondato sull'autentica accoglienza della persona, sulla fiducia, sull'aiuto e sulla disponibilità concreta a non lasciare sola la ragazza e, al tempo stesso, la orienta a maturare nell'autonomia e nella responsabilità.

¹⁶⁴ Lettera di madre Emilia Mosca a Virginia Bottero, Nizza Monferrato 27-3-1889, in AGFMA 220 01-2-02-7, ms. aut. Così come si è visto nelle lettere di suor Maria Mazzarello, anche suor Emilia si rivolge alla ragazza rendendola partecipe della vita del collegio e dandole prova del grande affetto non suo ma di tutte le FMA e delle compagne: «Ho fatto tutti i tuoi saluti e ti sono caramente ricambiati cominciando dalla buona Madre Superiora fino alla più piccola educanda, e tutte desiderano presto il tuo ritorno in collegio» (Lettera a Virginia Bottero, Nizza Monferrato 5-9-1885, in AGFMA 220 01-2-02-1, ms. aut.); e in un'altra missiva assicura la giovane del ricordo della Superiora: «La Madre ha gradito molto la tua lettera e, come ti dissi, desiderava risponderti, se non avesse dovuto subito ricominciare le sue visite alle case» (Lettera di madre Emilia Mosca a Virginia Bottero, Nizza Monferrato 17-5-1889, in AGFMA 220 01-2-02-8, ms. aut.).

¹⁶⁵ MOSCA, Lettera a suor Orsolina Rinaldi 17 gennaio 1895, in AGFMA 220 01-1-04, ms. aut. È questa l'idea di fondo che pervade gli scritti di don Bosco. In particolare, nella Lettera del 1884, insiste sul fatto che *non basta amare*, bisogna anche *saper usare il linguaggio dell'amore*, altrimenti non vi sarà vera comunicazione educativa (cf BOSCO, *Due lettere da Roma*, in DBE 382).

L'incoraggiamento e la fiducia sono i presupposti perché tale amorevolezza raggiunga lo scopo, come testimonia un'altra exallieva:

«Ebbi la fortuna di conoscere Madre Assistente per cinque anni, ed averla insegnante di Pedagogia nell'ultimo anno delle Normali: ultimo altresì di sua vita. Di lei ho serbato e serbo tuttora grata memoria, come pure dei suoi insegnamenti. Tra gli altri rammento quanta amorosa insistenza perché lavorassimo a formarci un buon carattere. Essa concedeva che in parte dipenda dalla natura, però asseriva, dipendere anche dalla sollecitudine che la giovinetta pone nel corrispondere alle cure delle educatrici. In generale si fa poco uso delle esortazioni, dell'incoraggiamento, ma l'esperta educatrice che era Madre Assistente, ben conosceva la forza di questo mezzo e se ne servì molto sovente. Quante volte la buona Madre, con una esortazione viva, o una lode sincera, un piccolo premio, ci elettrizzava, ed io ne feci la dolce esperienza. Una mattina, ero in prima Normale, l'insegnante di matematica, Suor Caterina Gaido, mi consegnò il quaderno dei compiti e m'incitò con premura ad aprirlo. Sotto l'ultimo esercizio, scritto in inchiostro rosso era scritto: "Brava! La perseveranza coronerà l'opera", e una graziosa immagine di S. Caterina da Siena, mi sorrideva dal fondo del quaderno. E perché io rimasi come trasognata a quella sorpresa [mi disse]: "L'uno e l'altra sono della Rev.da Madre Assistente per provarti la sua soddisfazione". E giacché sono nei ricordi personali dirò con quanta benignità accoglieva noi fanciulle, quando, pentite, si andava a lei. Ci accoglieva con amore, con gioia, quasi con festa, ci assicurava il suo perdono, c'incoraggiava promettendoci di dimenticare il fallo. Quantunque fosse assiepata da pressanti occupazioni e sopraffatta da continuo, indefesso lavoro, pure il suo Ufficio era, per noi più grandicelle specialmente, sempre aperto. Per andare da madre Assistente, ogni tempo era buono e ci intratteneva con tanta spontaneità che si sarebbe detto che la buona Superiora era là ad attenderci ed era soltanto per noi».¹⁶⁶

La finezza pedagogica che orienta l'azione di madre Emilia si esprime inoltre nella capacità di valutare le situazioni mantenendo la fiducia nelle giovani perché si sa che, quando sbagliano o disobbediscono, il più delle volte, come afferma don Bosco, lo fanno per la «mobilità giovanile, che in un momento dimentica le regole disciplinari».¹⁶⁷ Gli atteggiamenti della fiducia, dell'amorevolezza incoraggiante, dell'ottimismo e del sano realismo accompagnano dunque i rapporti tra madre Emilia e le educande. Esse perciò si mostrano con lei sincere e aperte perché sentono da parte sua accoglienza e stima.

Un curioso episodio viene riportato da una testimone ben informata: una vivace preadolescente un giorno trova un libro di psicologia in cui

¹⁶⁶ MACCHIAVELLO Annetta, *Testimonianze su Madre Emilia Mosca*, Lugo 14 maggio 1919, in AGFMA 220 01-32-43, ms. aut.

¹⁶⁷ BOSCO, *Il Sistema Preventivo*, in DBE 260.

sono analizzati i diversi temperamenti. Con prontezza la ragazza individua, attraverso le spiegazioni dell'Autore, tutte le sue insegnanti e assistenti. Ne incontra una e con spontaneità la classifica:

« – Lei è un temperamento nervoso.

Chi te l'ha detto?

Nessuno, l'ho visto scritto in un libro ...

Madre Emilia, messa al corrente della cosa, chiama la ragazza e, sorridendo, le dice:

psicologa birichina, dove hai trovato il libro che ti scopre il carattere delle tue superiori?

Me l'ha dato la mia maestra.

Ebbene, corri a prenderlo e portamelo: desidero vederlo anch'io.

Quella, tutta contenta della scoperta, va e glielo porta, non sognando neppure di cancellare i nomi che aveva scritto a lato di ogni descrizione. Sa che madre Emilia le vuole spontanee, leali e che tutto perdona alla sincerità.

Le fa cercare il capitolo sui temperamenti e glielo fa leggere. C'è anche la classificazione che riguarda madre Emilia "carattere bilioso". La fanciulla gliela legge come una scoperta. Suor Emilia l'ascolta sorridente e conclude: "sai che hai indovinato? Bene, ora il libro lascialo a me" e la congeda senza alcuna disapprovazione o rimprovero». ¹⁶⁸

Anche il momento della tradizionale "buona notte" assume il tono di un incontro familiare nel quale la superiora, che rappresenta tutte le educatrici, ha modo di parlare con libertà al cuore delle alunne. Come insegna don Bosco,¹⁶⁹ l'intervento, più che formale trasmissione di verità e di principi, diviene dialogo coinvolgente. Il già citato *Quaderno* riporta uno di questi interventi serali:

«Avete lasciato la mamma; qui, però, non siete senza mamma: la Madonna è sempre con voi e per voi. La vostra Direttrice, e, in bisogni speciali, le Superiori

¹⁶⁸ Il fatto è riferito da un'insegnante di lettere della Scuola Normale di Nizza, Mainetti Giuseppina, poi curatrice della biografia (cf MAINETTI, *Una educatrice nella luce* 198-199).

¹⁶⁹ Afferma don Bosco: «Ogni sera dopo le ordinarie preghiere, e prima che gli allievi vadano a riposo, il Direttore, o chi per esso, indirizzi alcune affettuose parole in pubblico dando qualche avviso, o consiglio intorno a cose da farsi o da evitarsi; e studii di ricavare le massime da fatti avvenuti in giornata nell'Istituto o fuori; ma il suo sermone non oltrepassi mai i due o tre minuti. Questa è la chiave della moralità, del buon andamento e del buon successo dell'educazione» (BOSCO, *Il Sistema Preventivo*, in DBE 263). A Mornese la "buona notte" diventa uno dei momenti più importanti della giornata. Suor Maria Mazzarello con la sua parola semplice e profonda favorisce l'instaurarsi di relazioni che hanno il carattere della familiarità (cf MACCONO, *Santa* II 247-256).

tutte della casa, anche Madre Generale; e poi tutte le assistenti, le maestre, l'infermiera, la guardarobiera, tutte dovette sentire che vi fanno la parte di madre. Quindi fate con la Madonna come fareste con la mamma più tenera e santa; abbiate con tutte le Superiori, specie con chi è più direttamente con voi, sentimenti, parole, attenzioni, condotta di figlie dal cuore aperto, leale, dolce, amoroso».¹⁷⁰

Un'educanda di quei tempi, poi FMA, conferma l'efficacia di quest'esperienza familiare e indimenticabile:

«L'ora della buona notte era da noi attesa come il bacio della mamma prima di chiudere gli occhi al sonno. Perché quella "buona notte" ci animava al bene e ci lasciava sempre migliori, almeno nella volontà. [...] Il segreto? Ci amava! Ci amava con un affetto forte, senza storie, senza vezzeggiamenti né moine, e se alle volte ne sopportava qualcuna, da qualche essere singolare, si vedeva così chiaro che il suo fine era giungere a rapire quell'anima per Dio, che non suscitava in noi né gelosia, né ammirazione. Ci amava con amor di madre e con tale elevatezza di spirito, che il suo affetto ci migliorava senza quasi accorgercene».¹⁷¹

Si tratta cioè dell'affetto orientato ai valori e indirizzato alla loro assimilazione, un amore che aiuta a crescere nell'autonomia, che "migliora" l'altro perché stimola la persona a prendere coscienza del proprio valore e a farne tesoro investendo le proprie capacità e risorse nel loro progressivo miglioramento e sviluppo.

In conclusione, lo spaccato di vita quotidiana che emerge dalle testimonianze su madre Emilia Mosca, prima Consigliera scolastica dell'Istituto, conferma gli orientamenti confluiti nei testi normativi dei primi decenni dell'esperienza educativa delle FMA nelle molteplici istituzioni: l'educatrice salesiana si qualifica per il suo tratto tipicamente relazionale.

Il ruolo educativo della *maestra di scuola* è stato presentato a partire dalle fonti normative, ma anche abbondantemente integrato dalla testimonianza di figure di spicco di questo primo periodo della vita dell'Istituto, quali madre Maddalena Morano e madre Emilia Mosca. Il periodo delle origini si caratterizza, infatti, per una forte accentuazione dell'unità del "metodo e dello spirito". Tale uniformità metodologica e spirituale, esigenza avvertita soprattutto nel periodo successivo alla mor-

¹⁷⁰ GENGHINI, *Un anno di assistenza* 17.

¹⁷¹ ROCCA Decima, *Memorie della carissima Madre Assistente*, in AGFMA 220 01-54, ms. aut.

te dei Fondatori, è a volte tradotta in accentuate preoccupazioni di carattere organizzativo e disciplinare. Lo documenta l'elaborazione di Regolamenti¹⁷² per le varie istituzioni educative e scolastiche, le conferenze annuali alle maestre e gli orientamenti inviati dalla Consigliera scolastica generale ad educatrici e maestre. Come si è cercato di documentare, queste linee metodologiche sono apprezzate e praticate dalle FMA, sia coloro che hanno la fortuna di vivere accanto a madre Morano e madre Mosca, sia quelle lontane che incontrano le superiori attraverso le visite o ricevono le loro lettere dense di orientamenti formativi. In queste figure emerge uno stile di relazioni educative non teorizzato ma "narrato" attraverso l'esperienza e successivamente divenuto "tradizione" all'interno dell'Istituto. Il rischio insito in tali personalità capaci di imporsi per autorevolezza morale e competenza educativa potrebbe essere quello di lasciare poco spazio all'originalità personale di ciascuna FMA, oltre che di eccedere nell'esigere una totale uniformità di procedimenti. Dalle fonti accostate si deduce che il rischio non fu solo ipotetico, ma reale. Tuttavia, il clima di relazioni familiari e schiette che pervade le comunità dei primi decenni dell'Istituto, in alcuni casi ancora costituite da FMA della prima e seconda generazione, è un elemento di mediazione efficace per ottenere che gli orientamenti dati da madre Maddalena Morano e madre Emilia Mosca fossero per le educatrici guida sicura nell'applicazione del "sistema preventivo" in istituzioni e culture diverse.

Nel paragrafo che segue si presenta una documentazione che, benché circoscritta quanto a periodo cronologico e a luoghi di riferimento, completa in modo significativo e critico ciò che sin qui evidenziato. Si tratta delle relazioni delle ispettrici ministeriali che visitarono alcuni collegi gestiti dalle FMA negli ultimi anni dell'Ottocento e nei primi del Novecento.

3. La relazione tra educatrici ed educande nei verbali di alcune ispezioni ministeriali

Una breve puntualizzazione storica favorirà la comprensione del significato delle ispezioni alle istituzioni gestite dalle FMA. La legge Casa-

¹⁷² Cf i Regolamenti per gli asili (1885), gli oratori (1895), gli educandati (1895), i convitti, le case con scuole pubbliche, gli orfanotrofi, le case annesse a collegi salesiani.

ti del 13 novembre 1859, in materia di rapporti con la scuola privata, integra e sviluppa alcune disposizioni della legge Boncompagni. Ricepisce, infatti, i contenuti del dibattito parlamentare sulla libertà di insegnamento e concede ai cittadini che ne hanno i requisiti di poter aprire e dirigere istituti privati. Attribuisce però allo Stato una sostanziale sorveglianza sulla scuola privata, attività esercitata da ispettori ed ispettrici ministeriali la cui autorità è codificata in un Regolamento esecutivo che lascia una certa discrezionalità alle autorità amministrative.¹⁷³

La figura dell'ispettrice governativa è istituita dal Ministero della Pubblica Istruzione il 21 marzo 1875 con la finalità di supervisionare gli educandati femminili.¹⁷⁴ A differenza degli ispettori scolastici, le cui relazioni vertono solo sull'aspetto didattico, le ispettrici possono e devono indagare su tutto ciò che si riferisce all'andamento globale dei collegi e sui sistemi educativi adottati.¹⁷⁵

Nell'Archivio Centrale di Stato si trovano alcune relazioni dell'ispettrice Giselda Fojanesi Rapisardi che, tra gli altri, visita educandati diretti dalle FMA situati in varie città dell'Italia settentrionale.¹⁷⁶ Nella documentazione si nominano direttrici e insegnanti e si rilevano le loro abilità pedagogiche, didattiche e comunicative, oppure le loro inadempienze e carenze formative. Questa documentazione fornisce alla ricerca un materiale certamente frammentario, ma interessante per verificare come

¹⁷³ Cf RAPONI Nicola, *Legislazione, politica scolastica e scuola privata cattolica nell'Italia liberale. Il ruolo del Consiglio di Stato*, in PAZZAGLIA (a cura di), *Cattolici, educazione e trasformazioni socio-culturali in Italia fra Otto e Novecento*, Brescia, La Scuola 1999, 341-344.

¹⁷⁴ Cf *Regolamento per le visite ai convitti femminili aventi scopo educativo*, 21 marzo 1889, in LOPARCO, *L'attività educativa delle Figlie di Maria Ausiliatrice in Italia attraverso le ispezioni governative (1884-1902)*, in *Ricerche Storiche Salesiane* 21 (2002) 1, 56-58.

¹⁷⁵ Nel 1875 sono istituiti quattro posti di ispettrice governativa, ma soltanto nel 1883 è emanato il relativo regolamento, che orienta la modalità di conduzione delle indagini su un territorio sconosciuto, difficile e in larga parte ostile (cf PORCIANI Ilaria [a cura di], *Le donne a scuola. L'educazione femminile nell'Italia dell'Ottocento. Mostra documentaria e iconografica*, Università degli Studi di Siena, Firenze, Tipografia "Il Sedicesimo" 1987, 96).

¹⁷⁶ Giselda Foianesi Rapisardi fu nominata ispettrice governativa nel 1893. Le relazioni riguardano le visite da lei effettuate all'Istituto "S. Cuore" di Casale Monferrato il 5-6 febbraio 1895; all'Educandato "Nostra Signora delle Grazie" di Nizza Monferrato il 14 marzo 1886 e il 4-5 dicembre 1894; all'Educandato "S. Teresa" di Chieri il 1° maggio 1894; al Collegio "Maria Immacolata" di Conegliano il 25 febbraio 1899; al Conservatorio "S. Gaetano" di Lugo, il 21 maggio 1900.

il paradigma relazionale contenuto nei testi normativi dell'Istituto sia concretizzato nelle diverse realtà educative e come venga percepito da osservatrici esterne. Al di là di posizioni dichiaratamente anticlericali, le valutazioni sul metodo educativo salesiano presentano una notevole rilevanza documentaria.

Di suor Clelia Genghini, direttrice del Collegio "Maria Immacolata" di Conegliano si dice che «è giovane, intelligente, con belle maniere e molta furberia».¹⁷⁷ Suor Adele David, direttrice dell'educandato di Vallecrosia, viene descritta «attiva, astuta ed energica».¹⁷⁸ L'ispettrice Felicità Moranti,¹⁷⁹ in visita all'Istituto "Maria Immacolata" di Novara, presenta suor Cucchietti Luigia, direttrice della scuola, giovane, astuta di molta comunicativa.¹⁸⁰

Nella visita all'Istituto "S. Cuore" di Casale Monferrato, l'ispettrice

¹⁷⁷ *Relazione della visita dell'ispettrice governativa Giselda Fojanesi Rapisardi al Collegio Maria Immacolata nel giorno 25 febbraio 1899*, in LOPARCO, *L'attività educativa* 93.

¹⁷⁸ *Relazione dell'ispettrice governativa Giselda Fojanesi Rapisardi al Collegio di Vallecrosia il 29 maggio 1891*, in *ivi* 69. Sul collegio di Vallecrosia cf CAVAGLIA - NOTO, *La scuola "Maria Ausiliatrice" di Vallecrosia. Origine e sviluppo di un'istituzione educativa fondata da Don Bosco (1876-1923)*, in *Rivista di Scienze dell'Educazione* 36 (1998) 1, 15-70.

¹⁷⁹ Felicità Moranti (1827-1906) nacque a Varese nel 1827, fu educata a Monza e a Milano in collegi per ragazze di condizioni agiate. Dopo la morte del padre, gravi dissesti finanziari colpirono la famiglia per cui fu costretta ad impiegarsi come istitutrice presso una ricca famiglia di Parma. Nella stessa città ebbe in seguito la direzione della scuola tecnica femminile e del collegio civico di Piacenza, che accoglieva ragazze delle famiglie più agiate della città. Nel 1865 le fu affidata la direzione dell'Orfanotrofio della "Stella" di Milano, ruolo che ricoprì per quasi quindici anni. Intanto, su incarico del Municipio di Roma, lavorò alla riforma dell'Orfanotrofio femminile di Termini e dell'Ospizio S. Michele fino al 1874. La sua conoscenza della realtà degli istituti femminili di educazione si estese ulteriormente negli anni in cui, in qualità d'ispettrice governativa, ebbe l'incarico di visitare i 460 collegi-convitti compresi nelle 21 province del 1° Circolo della giurisdizione territoriale per gli istituti femminili. Esercitò questo ufficio dal 1879 al 1893. Sulla sua opera si possiedono dei racconti dal titolo *Memorie di collegio (Libro per le giovanette*, Firenze, R. Bemporad & Figlio 1898), scritti da Giselda Fojanesi Rapisardi in segno di riconoscenza alla sua «guida amorevole ed esempio insigne nei primi passi dell'ardua carriera» (cf *Ritratto di Felicità Moranti [1827-1906]*, in *Enciclopedia biografica e bibliografica "italiana". Serie XXXVIII: Pedagogisti ed educatori*, diretta da Ernesto Codignola, Milano, Istituto Editoriale Italiano B. C. Tosi, 1939).

¹⁸⁰ Cf *Relazione dell'ispettrice governativa Felicità Moranti all'Istituto Maria Immacolata in Novara l'8 marzo 1893*, in LOPARCO, *L'attività educativa* 83.

Rapisardi elogia l'impostazione globale dell'educandato, il quale benché sia «governato da un'associazione religiosa», offre una proposta educativa «assai buona e civile». ¹⁸¹ Se da una parte costata la presenza di norme che non approva, quale ad esempio quella che vieta alle alunne di lasciare il collegio durante l'anno scolastico per recarsi in famiglia, d'altro canto l'ispettrice ha modo di verificare che le ragazze non stanno nel collegio per forza, ma anzi, «sufficientemente franche e disinvolute», esse sono affezionate alle suore e contente di stare con loro.

Un altro rilievo verte sul fatto che «le alunne interne ed esterne possono comunicare colla direttrice ogni qualvolta lo desiderano, eccetto nelle ore di scuola». Si evidenzia quindi che le relazioni tra alunne ed insegnanti, e specialmente con la superiora, sono serene e spontanee; si pratica il sistema “preventivo” per cui «non si fa uso di castighi, la disciplina è buona e si mantiene coi voti». ¹⁸²

L'assenza di castighi è pure menzionata nelle relazioni delle ispezioni svolte nell'educandato di Nizza Monferrato del 27 novembre 1890 e del 6 dicembre 1894, ¹⁸³ nel Collegio “S. Teresa” di Chieri del 1° maggio 1894, ¹⁸⁴ e in quello di Conegliano Veneto. ¹⁸⁵ È generale la constatazione di un sistema disciplinare non severo, di rapporti familiari tra educatrici e ragazze, della possibilità che queste hanno di dialogare con la superiora ogni qualvolta lo desiderino, del clima sereno creato nelle scuole che favorisce legami sinceri e spontanei tra le persone.

I rilievi critici della Rapisardi vertono sull'eccessivo numero delle alunne, sulla scarsa funzionalità degli ambienti che risultano inadeguati

¹⁸¹ *Relazione della visita dell'ispettrice governativa Giselda Fojanesi Rapisardi all'Istituto Sacro Cuore, o delle Salesiane, in Casale Monferrato, nel giorno 14 marzo 1886, in ivi 90.*

¹⁸² Dalle istruzioni di madre Emilia Mosca alle maestre FMA di Nizza Monferrato si ricava che nelle case salesiane il profitto delle studenti veniva incentivato attraverso le note di merito e di demerito, classificazioni settimanali e mensili, premiazioni di fine anno per la condotta e il rendimento scolastico (cf MOSCA, *Istruzioni speciali di madre Emilia Mosca*, in GENGHINI, *Un anno di assistenza* 97-111).

¹⁸³ Cf *Relazione della visita dell'ispettrice governativa Giselda Fojanesi Rapisardi all'Educandato di Nizza Monferrato nel giorno 27 novembre 1890 e il 6 dicembre 1894*, in LOPARCO, *L'attività educativa* 58-68.

¹⁸⁴ Cf *Relazione della visita dell'ispettrice governativa Giselda Fojanesi Rapisardi all'Educatore S. Teresa in Chieri, 1° maggio 1894*, in *ivi* 76-81.

¹⁸⁵ Cf *Relazione della visita dell'ispettrice governativa Giselda Fojanesi Rapisardi al Collegio “Maria Immacolata” di Conegliano nel giorno 25 febbraio 1899*, in *ivi* 93-95.

e poco capienti, sulla trascuratezza dell'igiene, sulla preparazione non sempre soddisfacente del personale insegnante e su altri problemi di tipo disciplinare ed educativo. La continua presenza delle educatrici, in particolare della superiora, tra le ragazze viene da lei interpretata come modalità per "fare proseliti e fabbricare monache":

«La direttrice è sempre in mezzo alle alunne, quindi sono facili e frequenti le comunicazioni fra loro: pare che le convittrici stien volentieri in collegio, e lo credo, perché la disciplina è molto rilassata, allo studio si dà poca importanza; e si cerca di allettar le alunne con ricreazioni, recite, svaghi. [...] Ho domandato di quali misure disciplinari si servivano per le alunne riottose a fare il proprio dovere e non si è saputo indicarmene alcuno, dicendo che non ne avevano mai avuto bisogno. Infatti anche nel Regolamento interno, che del resto ha il visto del R. Provveditore agli studi, non si fa parola delle pene disciplinari». ¹⁸⁶

Sullo stesso tema la Rapisardi, nella visita all'Educandato "S. Teresa" di Chieri, annota: «Le comunicazioni delle alunne colla direttrice sono facili e frequenti; credo anzi che essa si mostri loro molto indulgente e molto sollecita, affinché stiano volentieri in collegio e vi si affezionino», ¹⁸⁷

Nell'ispezione svolta a Nizza il 6 dicembre 1894, si rileva l'impostazione educativa del collegio e si sottolinea che «molte educande, vi rimangono, o vi tornano per sempre; e in genere ci stanno volentieri, perché sono tenute e trattate molto bene; si cerca ogni mezzo per affezionarsele; anche la disciplina è mite e si mantiene con le semplici classificazioni». ¹⁸⁸ La relazione tra FMA ed educande, secondo l'ispettrice, è familiare, scevra di severa disciplina. Il profitto delle alunne è stimolato con la fiducia, la premiazione delle meritevoli, la valorizzazione del rendimento scolastico. In tal modo l'obiettivo si raggiunge forse con

¹⁸⁶ *Relazione della visita dell'ispettrice governativa Giselda Fojanesi Rapisardi all'educandato di Nizza Monferrato*, in *ivi* 62. L'annotazione, che proviene da un'osservatrice estranea all'ambiente, conferma l'applicazione effettiva del "sistema preventivo", che non prevede l'uso del castigo se non in via eccezionale. Dell'importanza di ottenere dalle alunne il rendimento scolastico attraverso la persuasione, la bontà, la fiducia si è parlato presentando le fonti e la normativa offerta dalla Consiglieria scolastica generale Emilia Mosca e da Maddalena Morano.

¹⁸⁷ *Relazione della visita dell'ispettrice governativa Giselda Fojanesi Rapisardi all'Educatario S. Teresa in Chieri*, 1° maggio 1894, in LOPARCO, *L'attività educativa* 79.

¹⁸⁸ *Relazione della visita dell'ispettrice governativa Giselda Fojanesi Rapisardi all'educandato di Nizza Monferrato nel giorno 6 dicembre 1894*, in *ivi* 66. Ci si riferisce con molta probabilità ai voti di condotta che venivano letti in pubblico al termine di ogni settimana (cf GENGHINI, *Un anno di assistenza* 28-29).

più lentezza, e non da tutte nello stesso momento, ma con maggior efficacia.

Nella relazione sul “Conservatorio di “San Gaetano” di Lugo¹⁸⁹ l’ispettrice nota:

«La disciplina è ben mantenuta; forse potrebbe apparire, a prima vista, un po’ rilasciata, perché le alunne, interne ed esterne, sono molto pronte, senza l’ombra della timidezza; rispondono da sé, e non aspettano l’imbeccata delle maestre o della direttrice quando sono interrogate, ma io preferisco questo al trovare delle bambine alle quali è stata tolta ogni spontaneità, ogni sincerità e gaiezza giovanili».¹⁹⁰

Quanto è rilevato dalla Rapisardi credo si possa trasferire, pur con le debite proporzioni, ad altre istituzioni educative dirette dalle FMA perché le linee orientative codificate nei Regolamenti e nelle Deliberazioni dei Capitoli generali erano le stesse. È perciò evidente che uno degli elementi che caratterizza gli educandi delle FMA è lo stile di relazioni che le suore intessono con le alunne. Una conferma, questa volta proveniente da un’ispettrice meno severa e maggiormente bendisposta nei confronti delle FMA, è quella di Sofia Breglia Flores. Visitando nel 1899 il Collegio “Maria Ausiliatrice” di Alì Marina (Messina), fiorente centro di opere educative con la scuola normale parificata, ella descrive come “materna” l’attitudine delle educatrici. Dimostrano, infatti, una singolare capacità di porsi al livello delle educande, condividendo i loro interessi e partecipando alle varie esperienze della giornata:

«Le suore hanno per le educande cure veramente materne, sono sempre in loro compagnia, prendono parte ai loro divertimenti, le trattano con dolcezza e nell’istruirle hanno una pazienza veramente instancabile. E di pazienza se ne richiede molta con quelle bambine che vengono al Collegio del tutto ignoranti e anche con una certa selvatichezza assai difficile da vincere».¹⁹¹

¹⁸⁹ L’Istituto “San Gaetano”, aperto il 29 febbraio 1890, era un orfanotrofio voluto dalla Marchesa Spreti ved. Borea.

¹⁹⁰ *Relazione dell’ispettrice governativa Giselda Fojanesi Rapisardi al Conservatorio di S. Gaetano in Lugo, il 21 maggio 1900*, in LOPARCO, *L’attività educativa* 88. Questa constatazione conferma l’impostazione familiare della scuola salesiana che, se da un lato perseguiva la serietà nello studio, dall’altro favoriva un clima sereno, «non stecchito, ma gradito alla vista, all’udito, al cuore» (MOSCA, *La scuola secondo la pratica dell’Istituto*, in GENGHINI, *Un anno di assistenza* 124).

¹⁹¹ *Relazione dell’ispettrice governativa Sofia Breglia Flores al Collegio di Maria Ausiliatrice in Alì, Messina, 18 marzo 1899*, in LOPARCO, *L’attività educativa* 98.

Tale atteggiamento si rivela tanto più necessario quanto più le destinatarie sono affettivamente e culturalmente carenti. La loro situazione, a volte colma di sofferta rassegnazione, attiva nelle educatrici quella pazienza e dolcezza che conquista le ragazze, le affeziona alle maestre e quindi le predispone ad impegnarsi nel processo di maturazione.

L'ispettrice Marietta Guarini, in visita alla scuola materna gestita dalle FMA a Roma, Via Marghera, nel suo rapporto menziona in particolare la capacità relazionale della superiora. Attraverso l'analisi delle fonti si è già avuto modo di mettere in evidenza l'importanza del ruolo educativo conferito alla direttrice e della conseguente necessità che possieda abilità comunicative. L'ispezione viene a confermare quanto era raccomandato nei Regolamenti e negli orientamenti delle superiora:

«Le suore italiane di Maria Ausiliatrice abitano un villino di Via Marghera e vi hanno aperto un Giardino d'infanzia a pagamento frequentato da circa 60 bambini tra maschi e femmine. La direttrice delle suore è anche la direttrice di questo Giardino d'infanzia ed ha veramente l'arte di trattenere i bimbi, insegnando loro ciò che conviene alla loro età, dilettandoli e senza menomamente affaticarli».¹⁹²

Dalle relazioni esaminate si ricavano elementi interessanti che confermano come nelle incipienti istituzioni delle FMA, pur tra notevoli difficoltà e limiti, le educatrici si sforzassero di mantenersi coerenti con le esigenze metodologiche del "sistema preventivo". Singolare è il fatto che le critiche mosse dalle ispettrici vertano su aspetti organizzativi, strutturali o didattici, mentre i rilievi positivi riguardino prevalentemente il clima relazionale dell'ambiente del collegio o della scuola. Anche nelle ispettrici mosse da tendenze anticlericali si nota la stessa posizione, benché a volte esse non comprendano il valore educativo di alcune scelte. La disciplina "familiare" viene da loro interpretata eccessivamente "blanda", il tratto accogliente della superiora verso le ragazze strategia

¹⁹² *Relazione dell'ispettrice governativa Marietta Guarini all'Istituto privato delle Suore di Maria Ausiliatrice in Roma, Via Marghera, il 31 luglio 1900, in ivi 104.* La relazione si riferisce a suor Luigina Cucchietti (1865-1924) che era allora direttrice della comunità religiosa e della scuola. Diplomatasi in Lettere all'Università di Genova era pure dotata di brillanti qualità comunicative. Con la sua parola ricca di fascino sapeva avvicinare le persone con interventi puntuali e saggi. Nel 1898 fu nominata visitatrice delle case aperte dall'Istituto delle FMA nel Lazio e in Toscana (cf [SECCO], *Suor Cucchietti Luigina, in Facciamo memoria. Cenni biografici delle FMA defunte nel 1924*, Roma, Istituto FMA 1986, 87-100. D'ora in poi abbrevierò *Facciamo memoria* seguito dall'anno).

accattivante per il reclutamento delle candidate all'Istituto, la spontaneità delle alunne rischiosa esuberanza.

La lettura attenta delle fonti che seguono permetterà di verificare ulteriormente come le consuetudini dei rapporti tra FMA ed alunne, pur mantenendosi nell'alveo delle intuizioni pedagogiche dei Fondatori, si esplicitano, evolvono, si approfondiscono anche in risposta agli appelli della storia. Particolare attenzione sarà rivolta al *Manuale* elaborato nel 1908 che, per la significatività dei contenuti e la modalità dell'elaborazione, ha il valore di sintesi spirituale e pedagogica di un cammino percorso e indicazione prospettica di nuovi traguardi.

4. La prima sintesi ufficiale della tradizione educativa delle origini: il Manuale del 1908

Per comprendere la linea normativa contenuta nel Manuale elaborato dalle FMA nel 1908¹⁹³ dopo un laborioso iter redazionale, è opportuno collocare questa fonte nel contesto storico nel quale essa ha origine. Inoltre, è necessario presentare anche il contesto prossimo nel quale le FMA operano. Su questo sfondo, gli elementi metodologici contenuti nel testo appaiono come significativo punto di confluenza del cammino percorso dalle FMA nel periodo delle origini dell'Istituto.

4.1. Eventi significativi precedenti la redazione del Manuale

Se da un lato l'inizio di un nuovo secolo non cambia sostanzialmente la realtà lasciata nel passato, d'altro canto con l'inizio del Novecento si ha il sentore di radicali mutamenti. In tutta l'Europa, con il fenomeno dell'industrializzazione, si acuisce il problema sociale e la questione operaia.¹⁹⁴ Le dottrine socialiste, spesso avverse alla religione, propongono

¹⁹³ Cf *Manuale delle Figlie di Maria Ausiliatrice fondate l'anno 1872 dal Venerabile Giovanni Bosco*, Torino, Tip. Salesiana 1908.

¹⁹⁴ In Italia l'inizio del Novecento coincide con l'avvento al potere della Sinistra. Il capo del governo Giovanni Giolitti, per garantire lo sviluppo economico del paese, tende ad allargare le basi del consenso allo stato liberale dal quale erano rimasti fino ad allora esclusi socialisti e cattolici. Nella sua opera di governo cerca di conciliare le esigenze della borghesia con le forze che si raccolgono nel Partito socialista, spingendo le prime a riconoscere la legittimità delle rivendicazioni economiche dei

soluzioni radicali o utopiche, mentre l'enciclica *Rerum Novarum* di Leone XIII, pubblicata nel 1891, continua a suscitare risonanza nel mondo cattolico spingendo i fedeli a contenere gli effetti negativi della modernità e a intervenire con nuove strategie per salvaguardare i valori cristiani.

Anche i Salesiani si impegnano ad intensificare la loro azione in favore dei giovani della classe operaia aiutandoli a superare le difficoltà della “moderna civile società” senza “venir meno alla giustizia né alla carità”.¹⁹⁵

Le opere educative delle due Congregazioni fondate da don Bosco comunque, alla fine del XIX secolo e nella prima metà del XX, si avviano ad una progressiva collegializzazione. Pietro Stella nota come il fatto sia da collocarsi nel contesto culturale del tempo che vede favorevolmente il fiorire e il moltiplicarsi dei collegi. D'altra parte, il consolidamento delle istituzioni salesiane si deve appunto all'incremento di collegi o internati perché queste istituzioni garantiscono una popolazione di educandi meno labile e meglio organizzabile di quella degli oratori. Attestandosi dunque tra gli Istituti educativi esperti dell'educazione collegiale, in un momento in cui questo genere di opere è richiesto dall'ambiente, la Congregazione può assicurarsi maggior sviluppo, più largo raggio di azione e un punto di appoggio solido. Si deve tuttavia rilevare che i collegi, insieme a garanzie di maggior solidità, portano con sé i rischi della stabilizzazione quali il ristagnare delle forze, il chiudersi in una cerchia ristretta, l'estinguersi di un'impellente preoccupazione che stimoli la creatività delle opere e dei metodi.¹⁹⁶

lavoratori, le seconde a scegliere una linea riformista per il miglioramento delle condizioni del proletariato, abbandonando così le velleità rivoluzionarie (cf WISKE-MANN Elizabeth, *La Germania, l'Italia e i paesi dell'Europa orientale. L'Italia, 1900-1914*, in MOWAT Carl, *Storia del mondo moderno. I grandi conflitti mondiali [1898-1945]*, Milano, Garzanti 1972, 573-577).

¹⁹⁵ *Capitolo generale IV della Congregazione Salesiana 1886*, in *Archivio Salesiano Centrale* 04. ms. aut. Cf anche STELLA, *I Salesiani e il movimento cattolico in Italia fino alla prima guerra mondiale*, in *Ricerche Storiche Salesiane* 3 (1983) 223-251; PRELLEZO, *La risposta salesiana alla «Rerum Novarum». Approccio a documenti e iniziative (1891-1910)*, in MARTINELLI - CHERUBIN (a cura di), *Educazione alla fede e dottrina sociale della Chiesa. Atti della XV Settimana di spiritualità per la Famiglia salesiana*, Roma, Ed. SDB 1992, 39-91. Nel periodo in cui Michele Rua dirige la Congregazione Salesiana (1888-1910) le case in Europa passano da 57 nel 1888, a 345 nel 1910. Il numero dei Salesiani da 774 alla morte di don Bosco raggiunge i 4001 alla morte di don Rua (cf WIRTH, *Da don Bosco ai nostri giorni* 287).

¹⁹⁶ Cf STELLA, *Don Bosco nella storia* I 121-127.

Anche la pedagogia non è estranea al processo di cambiamento e modernizzazione che caratterizza la cultura europea di questo periodo, segnata dall'idea positivistica di progresso e di sviluppo illimitato governato dalla razionalità scientifica.¹⁹⁷ Le esperienze delle “scuole nuove” tra Ottocento e Novecento e l'attivismo immettono nel circuito pedagogico una mentalità “puerocentrica”, rimarcando la funzionalità dei processi educativi per lo sviluppo e la crescita del soggetto.¹⁹⁸ In Italia, comunque, il panorama culturale e pedagogico è tendenzialmente orientato dall'anti-positivismo e dallo spiritualismo di Giovanni Gentile (1875-1944).

Per le FMA, il primo decennio del nuovo secolo è segnato da un avvenimento destinato a cambiare il loro assetto organizzativo. Si passa, infatti, dall'aggregazione alla Pia Società Salesiana all'autonomia giuridica dell'Istituto delle FMA, cambiamento richiesto dalla Santa Sede tramite le *Normae secundum quas* del 1901.¹⁹⁹ Per le religiose questo

¹⁹⁷ Il passaggio fra i due secoli è segnato da un notevole ottimismo in campo educativo. Si consolida progressivamente una più moderna concezione dell'infanzia e fanciullezza quale esito di una storia di lenta emancipazione e di faticoso riscatto da una condizione di emarginazione, sfruttamento, misconoscimento. Si tratta di un movimento che orienta a riconoscere il valore dell'infanzia e della fanciullezza. Da esso scaturiscono innovazioni in campo scolastico con il graduale passaggio dalla logica dell'insegnamento a quella dell'apprendimento e la conseguente adozione di pratiche innovative come l'individualizzazione, l'organizzazione non rigida delle classi, il lavoro di gruppo, il metodo della ricerca, la valorizzazione dell'attività manuale e dell'esercizio fisico (cf CHIOSSO, *Novecento pedagogico*, Brescia, La Scuola 1997, 42-46).

¹⁹⁸ Il movimento per l'educazione nuova in Europa e negli Stati Uniti (cf le “scuole nuove”, promosse da Claparède e Dewey, Decroly e Montessori) è centrato “sul” bambino e, in particolare, su “ciascun” bambino la cui immagine – come risulta dalle ricerche scientifiche e dalle esperienze degli innovatori – appare quello di un soggetto che emerge da uno stato naturale e le cui fasi di sviluppo seguono le leggi evidenziate dalla psicologia. Le strategie dell'educazione ed i progressi dell'istruzione non possono quindi che prendere atto e adeguarsi a tali leggi naturali e affidarsi, dunque, alla conoscenza scientifica del fanciullo (cf ID., *Novecento pedagogico*, in AGAZZI Evandro, *Novecento, Novecenti*, Brescia, La Scuola 1999, 119).

¹⁹⁹ Cf *Normae secundum quas S. Congregazione Episcoporum et Regularium procedere solet in approbandis novis Institutis votorum simplicium* (26-6-1901), Roma, Tip. S.C. Propaganda Fide 1901. Il processo disciplinare che sfocia nell'autonomia giuridica dell'Istituto prende l'avvio dalla costituzione *Conditae a Cristo* del 1900 che riconosce ufficialmente le religiose di vita attiva e richiede a tutti gli Istituti la rielaborazione delle Costituzioni (cf LEONE XIII, *Conditae a Cristo*, 8 dicembre 1900, in *Acta Sanctae Sedis* 33 [1900-1901] 341-347).

passaggio è vissuto come esperienza difficile, anzi drammatica per certi aspetti, poiché si teme che l'autonomia danneggi la vitalità spirituale dell'Istituto privandolo in questo modo del riferimento spirituale al Fondatore dal quale deriva la sua stessa identità.²⁰⁰ Inoltre, per ottemperare alla normativa ecclesiale, si procede alla rielaborazione delle Costituzioni. In esse sono evidenziati in modo nuovo la natura dell'Istituto, i voti religiosi, le modalità di governo e i criteri per l'accettazione dei membri. Si devono invece escludere i riferimenti alla vita e alla spiritualità del Fondatore, le ampie introduzioni, le note storiche, i testi biblici o patristici.²⁰¹ Il testo costituzionale risulta preciso ed essenziale dal punto di vista giuridico, ma completamente decurtato degli elementi caratteristici dello spirito dell'Istituto. Di qui l'urgenza di preparare un Manuale che contenga gli elementi specifici della tradizione salesiana.²⁰²

Anche mons. Giovanni Cagliero sostiene e incoraggia l'elaborazione di questo testo, come si ricava da una sua lettera alla Superiora generale:

«Ho visitato molti Istituti di Religiose le quali hanno pure le loro Costituzioni riformate sulle Norme date dalla Santa Sede. Ma, nella seconda parte o nel Manuale separato, hanno la parte direttiva e spirituale ove spicca lo spirito proprio del loro Istituto e dei loro Fondatori.

Dalle diverse Case ricevo lettere dalle Suore e dalle Direttrici che si dimostrano afflitte per *non trovare più nulla di Don Bosco*, e le dicono, con ragione, *Costituzioni secche, aride e senza direzione spirituale*.

Convorrà che la Madre, in una Circolare, tranquillizzi le Case tutte, loro facendo sperare, e presto, la parte delle Regole o Costituzioni che parlino dello

²⁰⁰ Cf CERIA, *Autonomia dell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice*, in ID., *Annali della Società Salesiana* III, Torino, SEI 1961, 605-629; CAPETTI, *Il cammino* II 202-231.

²⁰¹ Cf RECCHI Silvia, *Le Costituzioni rinnovate*, in AA.VV., *Carismi e profezia. Verso il Sinodo sulla vita consacrata*, Roma, USMI 1993, 92. La rielaborazione delle Costituzioni del 1885 viene effettuata dalle FMA durante il V Capitolo Generale che si svolge a Nizza Monferrato nel 1905, secondo lo schema fornito dalle *Normae* stesse. In seguito, la S. Congregazione rivede, integra ed approva il testo e, il 17 luglio 1906, lo invia all'Arcivescovo di Torino, mons. Agostino Richelmy, perché lo consegni alla Superiora generale, madre Caterina Daghero. Il testo ha come titolo: *Costituzioni dell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice* e, solo grazie all'esplicita richiesta della Superiora generale, la Chiesa acconsente che sia aggiunto: *fondate da Don Bosco* (cf CAPETTI, *Il cammino* II 225-230 e ID., *Note storiche sulle Costituzioni delle Figlie di Maria Ausiliatrice*, Roma, Istituto FMA 1979, 29-30).

²⁰² Il Manuale avrebbe dovuto «raccolgere quanto delle antiche Costituzioni e Deliberazioni non si trovava più nelle nuove, e a queste non si opponesse» (cf CAPETTI, *Il cammino* III 232).

spirito proprio della Congregazione; e ne verrà fuori un Manuale con gli insegnamenti del Fondatore Don Bosco, onde attenersi in tutto alle sane tradizioni usate fino ad ora, che saranno seguite come prima, in tutto quanto non turbi le nuove modalità volute dalla Santa Sede». ²⁰³

Dopo un laborioso *iter* redazionale, il Manuale è approvato dal Capitolo generale straordinario del 1907. ²⁰⁴ Nella lettera dell'8 dicembre la Superiora generale, madre Caterina Daghero, lo presenta esplicitandone le finalità: «Somministrare alle Figlie di Maria Ausiliatrice una guida comune nella pratica delle Costituzioni, e conservare nell'Istituto le buone tradizioni e lo spirito del Venerabile Fondatore e Padre don Giovanni Bosco». ²⁰⁵

Il Manuale è articolato in tre grandi parti: la prima contiene gli *Amaestramenti ed esortazioni del Venerabile Fondatore e Padre* che comparivano già nelle Costituzioni del 1885 con l'aggiunta di due *Lettere di don Bosco* alle FMA; ²⁰⁶ la seconda parte, esplicitamente normativa, tratta della *Vita religiosa dell'Istituto*, mentre, la terza, dal titolo *Regolamenti vari*, contiene il Regolamento per le ispettorie, per i noviziati e per le case di educazione, quest'ultimo preceduto dall'opuscolo di don Bosco pubblicato nel 1877: "*Il Sistema preventivo nell'educazione della gioventù*".

Il testo in esame è una fonte significativa per il presente lavoro perché punto di confluenza e di sintesi della tradizione spirituale ed educativa dell'Istituto delle FMA che lo ricongiunge direttamente alla fase

²⁰³ *Lettera di mons. Giovanni Cagliero alla Superiora Generale, madre Caterina Daghero* 6 gennaio 1907, in AGFMA 053. 1 01-1-04, ms. aut.

²⁰⁴ Data la scarsa documentazione non si riesce a ricostruire l'iter redazionale del testo. Da una lettera del Procuratore generale dell'Istituto, don Giovanni Marengo a madre Daghero, del 14 gennaio 1907, si evince che il lavoro venne seguito e curato personalmente dallo stesso. Nel Capitolo del 1907 il Manuale venne poi accuratamente esaminato e discusso articolo per articolo, apportandovi anche le dovute modifiche prima di giungere all'approvazione (cf *Verbali del Capitolo generale 1907*, in AGFMA 11-6 122, ms.).

²⁰⁵ *Lettera di madre Caterina Daghero, 8 dicembre 1907*, in *Manuale* (1908) V-VII.

²⁰⁶ La prima lettera è indirizzata da don Bosco alle FMA in data 6 gennaio 1884 ed è una risposta di ringraziamento agli auguri ricevuti dalle suore in occasione delle feste natalizie; la seconda, datata 24 maggio 1886, dà notizia della scadenza dei Membri del Capitolo superiore ed indice, per il mese di agosto dello stesso anno, il capitolo per l'elezione del nuovo consiglio; la terza lettera è il testamento spirituale di Giovanni Bosco.

delle origini e al primo sviluppo. È di conseguenza ipotizzabile che nel testo siano presenti gli elementi fondamentali che caratterizzano la relazione educativa secondo il “sistema preventivo”. Per questo nei paragrafi che seguono si presentano in modo sintetico e organico i contenuti del Manuale che riguardano la tematica allo studio.

4.2. *La relazione educativa tra istanze critiche e fedeltà alle origini*

Il Manuale in esame, come si è detto, costituisce un punto d'arrivo e di partenza significativo nell'impegno di interpretare le genuine “tradizioni salesiane” non solo per quanto riguarda la vita religiosa delle FMA, ma anche per quello che attiene al metodo educativo.

L'opuscolo sul “sistema preventivo” di don Bosco (1877) è posto nel testo come premessa al *Regolamento per le Case di Educazione*. Se da un lato è apprezzabile tale scelta, dall'altra, da una lettura attenta della fonte si costata che negli articoli del Manuale, almeno a livello terminologico, non si richiama il metodo preventivo nella sua globalità, ma si citano alcuni suoi elementi, e precisamente quelli normativo-disciplinari. Nell'articolo 293, ad esempio, il “sistema preventivo” è identificato con la «sorveglianza assidua e solerte nel dormitorio, nella Chiesa, nella scuola, nello studio, nell'infermeria, nella ricreazione e nelle passeggiate»,²⁰⁷ assistenza che, come si ha cura di precisare, deve essere attuata con «spirito materno, e senza renderla uggiosa alle allieve».²⁰⁸ Negli articoli 566 e 567 si precisa che la disciplina e le norme del “sistema preventivo” devono essere oggetto della conferenza settimanale della direttrice di ogni comunità al fine di salvaguardare “l'unità di metodo e di direzione”.²⁰⁹ Rispetto a questo articolo, va ricordato che la disciplina ispirata al “sistema preventivo” è quella che privilegia l'incoraggiamento, il dialogo, le manifestazioni di fiducia, piuttosto che i castighi e la punizione. Questo stile “disciplinare” con tonalità familiari è stato rilevato anche dalle ispettrici ministeriali precedentemente citate.

Dalla storia dell'Istituto e da questi dati emerge che in un periodo di

²⁰⁷ *Manuale* (1908) 293.

²⁰⁸ *L. cit.* L'invito a vigilare senza rendersi pesanti è significativo perché stempera l'impressione di eccessiva rigidità conferita alla sorveglianza continua che le FMA devono avere sulle giovani.

²⁰⁹ *Ivi* 566.

grande espansione, le FMA sono particolarmente preoccupate di mantenere "l'unità" del metodo rischiando però di adottare interventi più rigidi rispetto allo stile educativo degli inizi, caratterizzato da flessibilità e familiarità nelle relazioni.²¹⁰ La preoccupazione è confermata anche dalla documentazione archivistica relativa alla preparazione dei primi Capitoli generali del Novecento. Per il Capitolo V (1905), sono richiesti alle FMA dei suggerimenti perché «non abbia a venir meno l'intima e vera unità della Congregazione, mediante l'ordinata dipendenza dai superiori e l'esercizio della carità materna, filiale e fraterna».²¹¹ Dalle espressioni s'intravede come l'unità della Congregazione dipenda innanzitutto, nell'imminenza della separazione giuridica dalla Congregazione salesiana, da una "ordinata dipendenza dai superiori" e dallo stile dei rapporti tra superiore e suore, delle suore tra loro e con le ragazze. La commissione incaricata di raccogliere e sintetizzare il materiale pervenuto dalle varie comunità mette in luce come, purtroppo, emergano critiche relative al personale ritenuto scarso, a volte poco adatto e «sovente causa di freddezze, mormorazioni e scoraggiamenti».²¹²

L'efficacia della missione educativa si fa dipendere dalle buone relazioni che le FMA sanno intessere tra loro e soprattutto dal rapporto che esse instaurano con la superiora e che questa a sua volta, stabilisce con le suore e con le educande. Il testo del Manuale che si presenterà in seguito conferma tale dipendenza.

²¹⁰ A questo proposito uno studio di José Manuel Pallezo fa notare come tra la fine del 1800 e l'inizio del 1900 il mantenimento dell'unità del metodo fosse una preoccupazione anche nella Congregazione dei Salesiani. L'anno seguente alla morte di don Bosco, nel 1889, don Michele Rua, suo primo successore, scriveva in una lettera circolare ai Salesiani: «In questi ultimi anni si scorgeva qualche disaccordo intorno agli studi, intorno alle materie scolastiche, intorno al sistema d'insegnamento» (RUA Michele, *Lettere circolari ai salesiani*, Torino, SAID 1910, 34). Rispetto ai disaccordi sul sistema di insegnamento, don Rua fa nuovamente riferimento a don Bosco e al suo *Regolamento per le case* (1877), nel quale le regole più comuni sono l'impegno degli insegnanti nell'interrogare tutti, l'attenzione a quelli che sono più deboli, il correggere gli esercizi, il non imporre gravi e violenti castighi (cf PRELEZO, *Il Sistema Preventivo riletto dai primi salesiani*, in NANNI [a cura di], *Don Bosco e la sua esperienza pedagogica* 42-43).

²¹¹ *Materie da trattarsi nel Quinto Capitolo Generale delle FMA* 8-20 settembre 1905, in AGFMA 11-5 112, ms. La commissione che trattava l'argomento era presieduta da suor Maddalena Morano.

²¹² *Lavoro della V commissione sulle materie da trattarsi nel Quinto Capitolo Generale delle FMA* [1905], in *ivi* 11-5 121, ms.

Le risposte al questionario sottolineano ancora l'esigenza che le superiori delle comunità siano dotate di un "cuore materno".²¹³ Inoltre, la direttrice dovrebbe mostrare un atteggiamento benevolo sia nei confronti delle ragazze che frequentano l'oratorio, sia delle convittrici operaie perché «quando ella ha acquistato l'affetto delle ragazze può fare molto a vantaggio di esse».²¹⁴ Le convittrici, che tendono a recarsi in famiglia durante le vacanze, dovrebbero essere convinte a restare nel convento. La questione andrà risolta «affezionandosi seriamente le ragazze affinché siano indotte a rinunciare spontaneamente alle vacanze loro permesse».²¹⁵

Anche il Rettor Maggiore, don Michele Rua, che presiede il Capitolo, raccomanda:

«Bisogna badare che l'osservanza sia unita sempre alla carità. La carità è il distintivo della Congregazione che è posta sotto la protezione di S. Francesco di Sales. I figli e le figlie di don Bosco devono praticarla con amore».²¹⁶

Due anni dopo, nel Capitolo straordinario del 1907, si torna a trattare lo stesso tema. Questa volta è il delegato del Vescovo di Acqui, mons. Francesco Negroni che, dopo aver ascoltato i dibattiti, ribadisce:

«La Madre dev'essere forte, dolce, imparziale; e le figlie le debbono amore, rispetto, obbedienza. Forte dev'essere la Madre per non lasciarsi abbattere dalle pene frequenti e spesso forti del suo ufficio; e per non lasciarsi smuovere dalle diverse opinioni delle suddite; dolce, per non inasprire i caratteri e unirli tutti a sé colla potenza dell'affetto; imparziale, perché tutte le figlie siano ben certe della sua tenerezza, e non si lascino prendere da sentimenti di invidia che rompono l'unione e la carità».²¹⁷

²¹³ Cf *Risposte relative al questionario in preparazione al Quinto Capitolo Generale delle FMA*. Settembre 1905, in *ivi* 11-5 121, ms. La stessa preoccupazione si manifesta anche nella relazione della commissione pre-capitolare incaricata di revisionare i testi normativi allora vigenti per indicare quali punti fossero da richiamare a maggior osservanza. In questo lavoro si auspica di avere «direttrici non troppo giovani, col cuore di madre, prudenti e pie» (cf *l. cit.*)

²¹⁴ *Ivi* 11-5 131.

²¹⁵ *Ivi* 11-5 121.

²¹⁶ *Parole del Rettor Maggiore Don Michele Rua dopo l'elezione del Consiglio generale nel Capitolo del 1905*, in *ivi* 11-5 131-1, trascr. ms.

²¹⁷ *Discorso di Mons. Negroni, delegato di S. E. mons. Disma Marchese vescovo di Acqui a rappresentarlo al Capitolo generale VI* (Nizza Monferrato, 8-25 settembre 1907), in *ivi* 11-6 122, trascr. ms.

La quantità di riferimenti alla figura e all'opera della superiora all'interno della comunità delle FMA mette in luce quanto la sua azione sia efficace e indispensabile alla realizzazione del "sistema preventivo" e come esso vada applicato attraverso una *rete di relazioni positive tra le educatrici* stesse che, con ruoli diversi, coordinano l'azione educativa. In tal modo i rapporti umani si rivelano davvero "formativi" sia per le FMA sia per le giovani.

La Superiora generale, madre Caterina Daghero, richiama a sua volta questo aspetto concretizzandolo e applicandolo alle relazioni quotidiane tra superiore e suore ribadendo che è sempre la superiora a dover fare il primo passo:

«Trattiamole bene le nostre sorelle, anche allora che si comportano tanto male con noi. Come sta male che una Superiora si metta a questionare! Nel caso che una suora non volesse accettare osservazioni la si finisca così ... [Un] altro giorno le si dirà il resto, quando cioè sarà più calma e più umile. Alcune suore si notano talvolta la fila di titoli che la Superiora ha dato in un momento di sfogo vicendevole. Quanto è doloroso questo!».

Più avanti la Superiora generale mette in evidenza come anche le esperienze conflittuali possono essere occasioni di crescita reciproca:

«Quei momenti di calore sono talvolta provvidenziali per una Superiora, perché è allora che si sente cantare la verità netta e secca. Mettiamola nel sacco, e diciamo alla povera suora che parla con tanto risentimento: "Mi spiace del modo col quale lo dici; però non mi offendo e colla grazia del Signore vedrò di rimediare"».²¹⁸

Madre Daghero rileva che per il buon andamento delle comunità è importante la concordia fra le consorelle e la schiettezza con i superiori. Solo così esse possono coltivare lo "spirito di lealtà, sincerità, chiarezza", esprimere quello che sentono in modo che «appaia realmente che il loro no è no, il loro sì è sì; senza mostrar pena perché non la pensano come noi [le superiore]».²¹⁹

Il rispetto della personalità di ciascuna e la libertà concessa nell'esprimere il proprio parere sono il presupposto per la costruzione di buone relazioni interpersonali che, se da una parte si ispirano a valori comuni e condivisi, dall'altra non soffocano le persone nell'uniformità,

²¹⁸ Parole rivolte dalla Superiora Generale madre Caterina Daghero alle capitolarie nel Capitolo Generale VI 8-25 settembre 1907, in *ivi* 11-6 122, trascr. ms.

²¹⁹ *L. cit.*

ma lasciano spazio alla diversità di ciascuna, permettendole di essere se stessa e non condizionata dalla dipendenza formale. Lo stile di tali rapporti tra FMA postula concreti percorsi di formazione alle sane relazioni e, a sua volta, fonda i processi orientati all'educazione delle giovani favorendo con loro e tra loro rapporti costruttivi basati sulla libertà e l'autonomia.

Dal breve *excursus* sulla documentazione citata si può constatare l'esistenza di problematiche a livello dell'esperienza relazionale delle educatrici, in particolare dovute alla fatica dei rapporti reciproci non sempre impostati in modo maturo, sereno, rispettoso. Tali difficoltà fanno da sfondo all'elaborazione del Manuale nel quale, come si vedrà, si prospettano obiettivi educativi fedeli al "sistema preventivo".

4.3. *Le relazioni fraterne: condizione indispensabile per la qualità dell'ambiente educativo*

La seconda parte del Manuale, nella sezione dedicata alla vita comune, verte più esplicitamente sulle relazioni fraterne come necessario presupposto per creare un ambiente adatto all'educazione delle ragazze. Benché i riferimenti espliciti al "sistema preventivo" di don Bosco siano assenti, tuttavia sono numerosi i richiami a qualificare l'ambiente nel quale si attua il processo educativo e soprattutto a vigilare sul modo di intrattenere i rapporti sia all'interno della comunità religiosa sia con le educande. Si puntualizza, infatti, che la carità nelle relazioni comunitarie e nel rapporto educativo deve essere caratterizzata da due connotati essenziali: è *diffusiva*, in quanto si estende a tutte le persone e in ogni luogo «nelle relazioni tanto fra le suore quanto fra superiore e suddite, come tra educatrici ed allieve»; deve essere *autentica* e quindi aliena da esterofonia e formalismi, per cui «le espressioni di rispetto, stima e benevolenza dovranno venire dal cuore, e non essere una semplice larva esteriore».²²⁰ Le relazioni tra le suore sono perciò autentiche ed efficaci ai fini dell'educazione in proporzione della carità che le anima.²²¹

²²⁰ *Manuale* (1908) 43.

²²¹ Il Manuale a conferma di ciò sottolinea: «In esse [Costituzioni e Manuale, le FMA] troveranno il segreto della propria perfezione, una garanzia del buon ordine in casa e un indirizzo opportuno per trattare vicendevolmente tra loro, colle alunne e cogli esterni» (*ivi* 10). L'intrinseca unità tra consacrazione e azione educativa viene qui ad essere ribadita. Alla luce di queste affermazioni andrà risolta una

Il Manuale presenta poi una serie di orientamenti pratici che rendono possibili tali rapporti.²²² Qui ci si riferisce a quelli che sono attinenti alla missione educativa. All'articolo 48 si raccomanda che nessuna suora si permetta di «censurare il metodo usato da taluna nell'insegnare, nell'assistere o nel disimpegnare qualsiasi altro ufficio».²²³ Ritorna poi l'esortazione ad essere educatrici affettivamente equilibrate e imparziali e, per questo, ad astenersi «dagli abbracci, dai baci, dal passeggiare a braccetto e da atti simili, sia colle Consorelle, sia colle giovani convittrici, allieve della scuola e degli Oratori. Tali cose accennerebbero ad amicizie particolari, che non devono mai avere luogo nell'Istituto, poiché si ha da praticare la massima di S. Girolamo: *O ignorarle tutte od amarle tutte ugualmente*».²²⁴

Viene inoltre richiamata l'esigenza di alimentare in sé e nell'ambiente uno "spirito lieto", cioè di orientare la formazione della propria personalità in funzione della capacità di entrare in relazione con le persone in modo aperto, cordiale e sereno.²²⁵

Per quanto riguarda le relazioni tra superiora, consorelle e ragazze è interessante notare che il Manuale nella sezione sulla vita religiosa dedica alla superiora soltanto 6 articoli, mentre se ne trovano 62 nel Regolamento per le Case di Educazione posto in appendice. Ciò sembra confermare l'esigenza formativa secondo cui, la direttrice deve provvedere come suo primo compito alla formazione delle FMA,²²⁶ ma si deve de-

possibile "dicotomia" tra vita religiosa e missione educativa nella vita delle FMA in base al dettato delle Costituzioni del 1906 nelle quali si asseriva che «Le Figlie di Maria Ausiliatrice, prima di ogni altra cosa, procureranno di esercitarsi nelle cristiane virtù, dipoi si adopereranno a beneficio del prossimo. Scopo secondario e speciale dell'Istituto è di coadiuvare alla salute del prossimo col dare alle fanciulle del popolo una cristiana educazione» (*Costituzioni dell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice fondate da Don Bosco*, Torino, Tip. Salesiana 1906, 2-3).

²²² Cf *Manuale* (1908) 44-47.

²²³ *Ivi* 48.

²²⁴ *Ivi* IV 54. Confluisce qui l'art. 162 del *Regolamento per l'impianto e lo sviluppo degli Oratorii festivi* del 1895, già citato da don Bosco negli *Ammaestramenti* 45.

²²⁵ Cf *Manuale* (1908) IV 51. È evidente il richiamo alle *Costituzioni* del 1885 IX 5 dove si esorta la maestra delle novizie a formare le future FMA all'indole lieta, sincera ed aperta (cf *ivi* IX 5).

²²⁶ Tale cura sarà espressa nella correzione, ma soprattutto nell'incoraggiamento al bene e nel sostegno delle consorelle nelle difficoltà, nell'esprimere lode e soddisfazione per il lavoro da esse compiuto contribuendo così a creare un ambiente comunitario ed educativo all'insegna della familiarità e della serenità (cf *Manuale* [1908] 553).

dicare “nel miglior modo” alle alunne interne ed esterne, in quanto si pone come facilitatrice di relazioni tra le FMA, e tra educatrici e ragazze.²²⁷ La sua azione sulle alunne sarà, infatti, indiretta perché mediata dalle educatrici.²²⁸ In particolare la direttrice dovrà vigilare affinché le FMA usino “buone e caritatevoli maniere verso le alunne”;²²⁹ si occuperà di radunare le insegnanti all’inizio dell’anno per commentare con loro le norme pedagogiche del Fondatore don Bosco, esortandole in particolare alla concordia e all’unità di intenti.²³⁰ Tutto questo per far sì che l’azione educativa sia compiuta nello “spirito dell’Istituto” e cioè la scuola, il lavoro e la ricreazione siano finalizzate all’educazione integrale delle ragazze.²³¹

Le superiori sono chiamate a promuovere tra le sorelle la “concordia, la pace e lo zelo per le opere proprie dell’Istituto”, e nel loro modo di essere e di agire a lasciarsi animare “dallo spirito di carità”.²³² Nell’esercizio dell’autorità esse devono praticare le virtù «dell’umiltà, della dolcezza, della fermezza, della pazienza, dello zelo e dell’unione con Dio»,²³³ e nei rapporti interpersonali rafforzano il «vincolo della carità fraterna». ²³⁴ Per questo si raccomanda la pratica della cortesia e della buona educazione nel tratto reciproco, della formazione alla “buona creanza”, cioè al «modo di comportarsi nelle conversazioni e nelle varie occorrenze della vita: in casa, fuori di casa, verso le alunne, con tutti». ²³⁵ A questo proposito si cita S. Francesco di Sales che «chiamava il Galateo *Carità*» e don Bosco che lo considerava «una forma di modestia cristiana». ²³⁶

Dalla documentazione riportata risulta che nel Manuale allo studio non esistono dicotomie tra relazioni fraterne ed educative, anzi, i legami tra FMA e ragazze costituiscono quello che oggi viene chiamato un “cir-

²²⁷ Cf *ivi* 552.

²²⁸ Cf *ivi* 565.

²²⁹ *Ivi* 572.

²³⁰ Cf *ivi* 566.

²³¹ Cf *ivi* 568. Confluiscono in questo testo gli elementi riguardanti la direttrice dell’oratorio presenti nei documenti citati quando si è trattato di questa figura educativa.

²³² *Ivi* 30.

²³³ *Ivi* 31.

²³⁴ *Ivi* 41.

²³⁵ *Ivi* 43.

²³⁶ *L. cit.*

*cuito sistemico*²³⁷ nel quale si crea una fitta rete di interdipendenze e di influssi reciproci. Gli articoli del Manuale propongono in pratica alle FMA lo stile di relazioni del “sistema preventivo”; esso resta la meta da raggiungere in ordine alla propria autoformazione e all’educazione delle ragazze e al tempo stesso la via metodologica più efficace.

4.4. *Finalità della relazione educativa e sue caratteristiche*

Il Manuale contiene una concezione di educazione ampia e ricca di prospettive nella quale s’intrecciano dimensioni teologiche e pedagogiche. Considera, infatti, il processo educativo come *l’opera di carità* più importante perché radicata nella missione realizzata da Gesù Cristo.²³⁸ L’educazione delle giovani è quindi l’opera di carità alla quale tutte le FMA sono chiamate, a prescindere dal compito specifico che ogni religiosa svolge all’interno della comunità. Questa, infatti, con ruoli diversi e complementari, “educa”: «Le suore saranno liete di consacrare la loro opera nell’umile nostro Istituto, qualunque sia l’ufficio loro affidato, essendoché tutto concorre a promuovere la gloria di Dio e il bene del prossimo».²³⁹

La realizzazione di quest’opera avviene nella dinamica di un processo educativo in gran parte condizionato dal rapporto tra educatrici ed educande. Anzi, dalle fonti esaminate si deduce che la relazione vissuta nello stile salesiano è uno degli elementi decisivi per una buona riuscita dell’educazione.²⁴⁰ Il Manuale dedica numerosi articoli a descrivere le figure di adulte che si pongono accanto alle educande. Ciascuna nel suo ruolo interagisce con le giovani in luoghi, momenti, modalità diverse.

²³⁷ La concezione sistemica dell’educazione pone l’accento, più che sul rapporto, staticamente visualizzato nei suoi aspetti e nelle sue intersezioni, sui flussi interattivi e sulle ripercussioni che essi hanno sulla crescita delle persone. Un tale approccio amplia l’orizzonte nel quale si colloca l’educazione ponendola nel vasto mondo dei simboli e dei linguaggi, della cultura e delle sue dinamiche, del mondo delle relazioni interpersonali e sociali (cf NANNI, *Rapporto educativo*, in DSE 913).

²³⁸ «Fra le opere di carità, quella di istruire le anime nella via della salute e di richiamarvele se erranti, è certamente la più importante, perché meglio si avvicina all’opera divina di Gesù Cristo Salvatore del mondo. E siccome sono molti i mezzi di esercitare tale carità, quelli che sulla scorta della Divina Provvidenza ha adoperato il Ven. Fondatore, sono, senza dubbio, di gradimento a Dio ed efficacissimi in mezzo al popolo cristiano» (*Manuale* [1908] 250).

²³⁹ *L. cit.*

²⁴⁰ Cf *ivi* 250.

Tutte però mantengono uno stile di rapporti improntato a cordialità, confidenza, fiducia, autorevolezza.²⁴¹

Nella parte che contiene il *Regolamento per le Case di Educazione* troviamo le condizioni fondamentali per instaurare un efficace rapporto con le ragazze. Già richiamate nei testi precedenti, esse assumono qui maggior organicità e chiarezza. In particolare, la fonte dipende dal *Regolamento per le Case di Educazione* del 1895 il quale a sua volta, come si è visto, si rifà a quello dell'oratorio di S. Francesco di Sales elaborato da don Bosco nel 1877.

Negli articoli generali del Regolamento in esame si esige che l'educatrice abbia un'autorità morale, perché solo attraverso di essa può incidere nella vita delle educande. L'esito è garantito se si cerca di evitare «impazienze, irascibilità e soprattutto affezioni sensibili e parzialità, che sono il verme roditore di ogni opera educativa».²⁴² Il richiamo all'immatùrità affettiva, pur essendo presente in altre fonti,²⁴³ contiene aspetti nuovi rispetto al testo del 1895. Ciò conferma come l'assimilazione dello stile salesiano in ambienti femminili porta con sé anche dei problemi dei quali già suor Maria Mazzarello aveva avuto chiara percezione sin dall'inizio dell'Istituto. C'è, infatti, il rischio, da una parte, di lasciarsi condizionare dall'emotività e dal sentimentalismo compromettendo così l'azione educativa, oltre che la stessa consacrazione religiosa, e, dall'altra, di reprimere talmente la sfera emotiva da tradire uno dei principi metodologici fondamentali del sistema educativo di don Bosco.²⁴⁴ È un rischio che preoccupava la prima Superiora generale come testimonia don Cagliero:

«Ricordo come nell'ultima sua malattia, nell'ultimo colloquio con me, la sera prima della sua morte, mi raccomandasse, dopo gli interessi dell'anima sua, la vigilanza sulle velleità del cuore, le tendenze alle sdolcinature ed affezioni troppo umane e sensibili che pareva si fossero introdotte nella comunità».²⁴⁵

²⁴¹ Cf l'indice analitico del Manuale alle voci: *Direttrice* a pag. 265-266-267; *Assistente di classe, di dormitorio, di refettorio, di studio* a pag. 258; *Maestra di scuola di lavoro* a pag. 275-276.

²⁴² *Ivi* 503.

²⁴³ Cf *Costituzioni* (1878) XVI 7 e 23; e *Verballi del 1° Capitolo Generale 1884*, in *Cronistoria IV* 373. In questo Capitolo emersero problematiche legate alle cosiddette "amicizie particolari" tra maestre, assistenti e alunne.

²⁴⁴ Cf COLLI, *Lo spirito* 86.

²⁴⁵ SACRA RITUUM CONGREGATIONE. Aqnen, *Beatificationis et Canonizationis Servae Dei Mariae Dominicae Mazzarello Primae Superiorissae Instituti Filiarum Mariae Auxiliatricis. Positio super introductione causae*, Romae, Typis Guerra et Mirri 1925, 337.

Il rischio insito in ogni relazione interpersonale ed educativa è, infatti, quello di non vivere un rapporto oblativo e quindi tendenzialmente egoistico e possessivo, opposto perciò al carattere liberante e maturante dell'amore che fonda il processo educativo. La ricca e complessa sensibilità femminile deve quindi guardarsi da questi pericoli e nello stesso tempo abilitarsi all'amore gratuito.

Rispetto alle finalità dell'educazione, il *Manuale* del 1908 richiama la necessità di tener lontane le ragazze dai «discorsi cattivi, frivoli od anche solo sconvenienti». È sconveniente tutto ciò che «favorisce il sentimentalismo, la vanità e distoglie dal proprio dovere».²⁴⁶ Le maestre perciò dovranno essere in grado di offrire alle ragazze chiari percorsi di educazione dei sentimenti per orientarle alla costruzione della propria identità in modo solido e non superficiale.²⁴⁷

Dopo gli articoli generali che introducono il Regolamento segue un capitolo intitolato: *Norme per le suore addette all'educazione delle fanciulle*.²⁴⁸ In esso confluiscono gran parte degli articoli presenti nel *Regolamento* del 1895, a sua volta dipendente da quello di don Bosco. Sono comuni le tematiche del “farsi amare più che temere”; della necessità di dare libertà di espressione alle ragazze correggendole qualora le loro manifestazioni non siano conformi all'educazione cristiana; il dovere dell'attenzione alle più deboli e difficili ed infine la modalità salesiana con cui fare le correzioni.²⁴⁹

Gli articoli che seguono, invece, sono nuovi rispetto al testo del 1895 e sottolineano alcuni aspetti della relazione educativa vissuta al femminile. Riguardo *all'assistenza*, si aggiunge che essa, più che un rigido controllo, è «opera di carità cristiana, di amore materno che vigila instancabilmente per prevenire il male e guidare al bene».²⁵⁰ Tale vigilanza deve essere «solerte, materna, efficace».²⁵¹ Si parla delle “cure educative” per indicare gli interventi attuati costantemente e con sollecitudine per evi-

²⁴⁶ *Manuale* (1908) 507.

²⁴⁷ Come si è evidenziato in precedenza, era questa la finalità a cui mirava anche l'azione educativa di Maria Mazzarello: fuggire la vanità che impedisce ogni bene, essere sincere a qualunque costo, non stare mai in ozio, essere serie ed attive (cf *Cronistoria* I 127).

²⁴⁸ *Manuale* (1908) 522-546.

²⁴⁹ Si tratta di questi argomenti rispettivamente nel *Manuale* 1908 ai paragrafi 523-525.528. Essi dipendono dal *Regolamento* del 1895 (cf i numeri 2-3-4-9).

²⁵⁰ *Manuale* (1908) 531.

²⁵¹ *Ivi* 535.

tare di perdere in un momento il frutto di tante fatiche educative.²⁵²

La categoria della “maternità educativa” sembra imporsi sempre più come un elemento originale nel processo di interpretazione operativa del “sistema preventivo”.²⁵³ La presenza “materna” delle educatrici accanto alle ragazze è modalità relazionale caratteristica delle FMA le quali hanno la possibilità di intessere con loro rapporti sereni, rispettosi, formativi che non si limitano alle ore della scuola, dove i ruoli sono definiti e spesso formali e la cui modalità comunicativa mira ad eliminare le distanze. È una relazione educativa fondata sul rispetto della persona e sulla prudenza pedagogica negli interventi ed è sempre animata da un’evangelica carità. Maestre ed assistenti «si guarderanno bene dal parlare con leggerezza dei difetti o mancanze delle loro alunne. Quando la carità lo esigesse, ne parleranno solo con chi di dovere e con quella prudenza e bontà con cui vorrebbero si parlasse di loro stesse».²⁵⁴ Tale impegno richiede, da parte delle educatrici, vigilanza su se stesse per orientare i propri sentimenti in modo da essere, attraverso l’amore, una mediazione adeguata dei valori da proporre alle ragazze.

L’elemento della prudenza e della vigilanza su se stesse in ordine alla valutazione delle ragazze anche con le altre educatrici differenzia il *Regolamento* del 1908 da quello del 1895, lasciando trasparire un’altra difficoltà tipica della traduzione al femminile del metodo educativo salesiano. La psicologia della donna, infatti, è più complessa di quella dell’uomo, meno sintetica e più analitica e quindi i rapporti, se da un lato traggono giovamento dalle risorse emotive della donna più attenta alle singole persone, dall’altro possono essere compromessi se si conferisce troppa importanza ad alcuni elementi secondari e se tali aspetti vengono

²⁵² Cf *l. cit.*

²⁵³ Nel *Regolamento del Convitto di Nizza* del 1878 si legge: «Il metodo che si segue nell’applicazione di esso sistema è il paterno, quello cioè che pigliando la via del cuore anziché della durezza e del rigore, avvezza poco a poco le alunne ad operare il bene con spontaneità e sincerità» (*Regolamento del Convitto di Nizza*, in *Orme* 98, 255).

²⁵⁴ *Manuale* (1908) 543. Qui il richiamo al “sistema preventivo” è evidente. Don Bosco, infatti, raccomanda agli educatori di farsi amare: «Studia di farti amare piuttosto che farti temere. La carità e la pazienza ti accompagnino costantemente nel comandare, nel correggere, e fa’ in modo che ognuno dai tuoi fatti e dalle tue parole conosca che tu cerchi il bene delle anime. Le tue sollecitudini siano dirette al bene spirituale, sanitario e scientifico dei giovanetti dalla Divina Provvidenza a te affidati» (BOSCO, *Ricordi confidenziali*, in DBE 179-180).

enfattizzati anche a livello comunitario.²⁵⁵ La relazione inoltre, si arricchisce di creatività educativa e di benevolenza nei confronti delle ragazze “difficili e anche discole”:

«La Superiore si adoperi per conoscerle, s’informi della loro passata maniera di vivere, si mostri loro amica, le lasci parlare molto; ma essa parli poco, e i suoi discorsi sieno brevi esempi, massime, episodi e simili. Ma non si perdano mai di vista, senza dare a divedere che si ha diffidenza di loro».²⁵⁶

Nella sezione dedicata alla “maestra di scuola”, infine, sono interessanti alcune aggiunte rispetto al testo precedente. All’art. 618 si esortano le maestre ad accettare «di buon grado l’assistenza nello studio, perché la loro presenza assicura meglio la seria applicazione e il profitto delle alunne».²⁵⁷ La necessità della presenza della maestra accanto alle ragazze può essere indicativa da un lato della necessità che tra i vari ruoli svolti dalle FMA non ci siano nette separazioni, in modo che le ragazze possano incontrare le loro maestre anche al di là del momento formale della scuola, dall’altro lato forse dell’emergere di un problema disciplinare che va risolto con l’autorevolezza della maestra anziché dell’assistente di studio. L’articolo 622 integra il profilo educativo delle maestre col puntualizzare:

«[Le maestre] non dimenticheranno mai che alla buona riuscita della loro opera educatrice è indispensabile unità di metodo, come di giudizio e di opera; e che la troppa indulgenza nelle une e troppa severità nelle altre induce le alunne a far confronti nocivi ed a cambiar di contegno ad ogni cambiar di maestra».²⁵⁸

²⁵⁵ I recenti studi sottolineano l’apporto della donna all’educazione mettendone in luce ricchezze e limiti e prospettando itinerari di maturazione umana che permettano alle donne di esprimere in pienezza le loro tipiche risorse (cf DI NICOLA Giulia Paola, *Il linguaggio della madre. Aspetti sociologici e antropologici della maternità*, Roma, Città Nuova 1994).

²⁵⁶ *Ivi* 528. Qui ci si rifà ancora al messaggio educativo del Fondatore: «Nell’assistere poche parole, molti fatti, e si dia agio agli allievi di esprimere liberamente i loro pensieri [...] I maestri, gli assistenti quando giungono tra i loro allievi portino immediatamente l’occhio sopra di questi e accorgendosi che taluno sia assente lo faccia tosto cercare sotto apparenza di avergli che dire o raccomandare» (BOSCO, *Gli “articoli generali” del “Regolamento per le case”* [1877], in DBE 283).

²⁵⁷ *Manuale* (1908) 618.

²⁵⁸ *Ivi* 622.

In conclusione, il Manuale lascia emergere le linee portanti della tradizione pedagogica delle FMA che in questo periodo si va consolidando sia con l'applicazione del "sistema preventivo" in ambiente femminile, sia con la sua diffusione in diversi luoghi e culture.

A livello operativo non sono assenti problematiche, fatiche e difficoltà. Le FMA si chiedono come ottenere che nella relazione educativa si armonizzino, da un lato, la cordialità e l'affabilità tipiche dell'educatrice salesiana, che mira a "farsi amare più che temere", perché le giovani "amino" a loro volta i valori proposti da lei e s'impegnino ad assimilarli personalmente; dall'altro lato la fermezza e l'autorevolezza che permettono all'educatrice di conservare una posizione "asimmetrica" rispetto alle ragazze e in tal modo assicurare la serietà di un rapporto educativo che non scada nel cameratismo.

Ancora, ci si chiede come conservare il clima di relazioni spontanee e familiari tipico della comunità delle origini dal momento che l'espansione dell'Istituto e l'apertura di collegi con numerose educande rischiano di favorire la perdita della spontaneità nei rapporti, l'eccessiva istituzionalizzazione, l'indebolimento dell'approccio interpersonale con le singole ragazze.

Sono problemi che prenderanno maggior consistenza negli anni successivi, anche per l'influenza del clima sociale e politico della prima metà del Novecento durante il quale in Italia si assiste alla progressiva statalizzazione e omologazione dell'educazione all'ideologia fascista, caratterizzata da maggior rigore e disciplina.

Conclusione

A conclusione della prima parte della ricerca, emergono, in sintesi, gli aspetti più rilevanti e problematici della relazione educativa nei primi decenni di storia dell'educazione che vede le FMA come protagoniste. Dalle fonti esaminate risulta che le relazioni intenzionalmente s'ispirano al "sistema preventivo" di don Bosco. Nell'umanesimo pedagogico cristiano del Fondatore la relazione si instaura in un preciso clima favorevole tra soggetti diversi rispetto al loro livello di maturità umana e cristiana, ma uguali nella loro dignità di persone create a immagine di Dio. Ciò comporta che il relazionarsi dell'educatrice sia improntato a rispetto e affetto sincero per l'educanda e l'interazione prenda le mosse dal suo livello di maturità.

Le relazioni ispirate al metodo educativo di don Bosco, vissuto da Maria Mazzarello e dalle prime comunità, sono perciò pervase di “ragione, religione e amorevolezza” che sono contemporaneamente espressioni metodologiche e punti d’arrivo della maturazione personale. Esse fanno appello alla capacità di comprensione della ragazza, alla sua volontà e libertà in un quadro di valori umani che trovano la loro pienezza in quelli trascendenti. L’amorevolezza si traduce in una capacità di adeguarsi, di “scendere al livello” delle ragazze per affezionarle alla persona dell’educatrice e permetterle quindi, attraverso l’amore, di farsi mediatrice di valori e di cultura all’interno di un ambiente familiare e ricco di proposte.

Ancora, le educatrici salesiane s’ispirano ai Fondatori la cui esperienza è paradigma di autentiche relazioni interpersonali. Nel confronto con la loro prassi educativa e con i loro orientamenti le FMA elaborano uno stile di relazioni che guida al raggiungimento delle mete unendo la capacità di aderire alla realtà concreta dei destinatari con l’arte “maieutica” di trarre fuori dalle persone le risorse nascoste da sviluppare e far crescere attraverso la fiducia, la pazienza e l’incoraggiamento.

Come è stato rilevato, nell’analisi della documentazione, la relazione educativa non è tematizzata in modo organico; il più delle volte le fonti contengono riferimenti puntuali, sobrie allusioni, orientamenti pratici che emergono dall’esperienza e intendono illuminarla. Gli essenziali riferimenti tuttavia risultano significativi perché, pur nella loro sinteticità e asistematicità, contengono sicure linee educative, quasi nucleo vitale di un patrimonio pedagogico che le prime FMA s’impegnano a custodire e a sviluppare grazie alla conoscenza diretta dei Fondatori e alla guida di esperte formatrici quali Maddalena Morano ed Emilia Mosca.

Ciò che nelle fonti emerge con maggior chiarezza, invece, sono le espressioni metodologiche dalla relazione. Esse si configurano come la *conditio sine qua non* per il raggiungimento delle mete educative e si esprimono in un rapporto di stima e di fiducia verso ciascuna ragazza, conosciuta nella sua realtà personale, e inserita in un ambiente educativo nel quale si vive la familiarità e la schiettezza di rapporti. Questo appare con evidenza ed è confermato da fonti diverse per importanza e valore.

Sullo sfondo di questo dato troviamo altri elementi meno sottolineati e ad esso presupposti. Anzitutto il fatto che l’essere in relazione comporta nella FMA l’*autoformazione* continua della propria personalità di donna, di religiosa ed educatrice. Ciò conferma che la modalità con cui la relazione si esprime sottende una complessità di fattori non riducibili

ai soli comportamenti, ma radicati in atteggiamenti che richiedono un processo di maturazione lungo e mai concluso. La difficoltà nel compiere questo cammino emerge in particolare dall'esperienza che traspare dalla documentazione esaminata. Le relazioni educative secondo il "sistema preventivo" costituiscono un indissolubile intreccio di prassi vissuta e di ideali da raggiungere. Essendo realtà umane, infatti, esse sono vulnerabili, fragili e complesse. Dipendono da una serie di fattori non sempre controllabili quali l'ambiente fisico, le caratteristiche dei soggetti che lo costituiscono e che sono a loro volta condizionati da fattori psicologici e socioculturali, la maturità affettiva dell'educatrice, infine, gli orientamenti pedagogici del tempo.

Inoltre, dalle fonti emerge come le relazioni educative rimandino fondamentalmente ad una *realtà comunitaria istituzionalizzata*. La maggioranza delle opere educative gestite dalle FMA tra la fine dell'Ottocento e l'inizio del Novecento prevedono la permanenza delle ragazze nel collegio o nel convitto. In tal modo si può dire che i loro contatti con le FMA sono continui, anzi debbono essere tali per poter incidere efficacemente a livello formativo. La continuità della presenza è un elemento importante al punto da essere codificato nei Regolamenti in ruoli educativi specifici accanto alle ragazze: la *superiora*, le *maestre*, le *diverse assistenti* e le *suore* addette ai lavori comunitari. Dalla diversità dei ruoli scaturiscono anche espressioni metodologiche differenziate nell'intrattenere le relazioni con le ragazze, siano alunne, oratoriane o educande. Ciò che pare importante sottolineare è l'intrinseca complementarità dei ruoli, i quali assolvono la loro finalità educativa solo nella misura in cui ciascuna FMA è disposta a collaborare dando fiducia alle altre educatrici e sostenendo con la parola e l'azione il loro operato.

All'interno di questa rete di rapporti la superiora espleta il ruolo di coordinatrice, animatrice, formatrice delle FMA alle relazioni tra loro e con le ragazze. Si suppone quindi che ella sia guida "esperta" nelle relazioni secondo il "sistema preventivo". Come emerge da alcune fonti tuttavia, tale esigenza si scontra a volte con l'inadeguata formazione del personale, immaturità affettive o reali difficoltà nell'assimilare aspetti caratteristici del ruolo specifico di ciascuna FMA, in particolare ciò che concerne il tratto "materno" nella sua armonia di dolcezza e di fermezza.

Nel Manuale del 1908 confluiscono gli elementi più significativi presenti nei testi costituzionali del 1878 e del 1885, nonché quelli richiamati nei Regolamenti delle case di educazione del 1895, sperimentati a livello operativo nelle comunità e nelle istituzioni.

Parte II

**LA RELAZIONE EDUCATIVA
TRA NORMATIVA UFFICIALE
ED ESPERIENZA QUOTIDIANA
(1913-1958)**

PREMESSA

L'Italia della prima metà del Novecento, oltre che essere sconvolta da due drammatiche guerre mondiali, è fortemente segnata da significativi cambiamenti in campo economico, sociale e politico conseguenti alla sempre più marcata presenza delle masse popolari sulla scena della vita pubblica.¹ Anche a livello statale si sente particolarmente viva l'esigenza dell'istruzione popolare intesa non soltanto come superamento dell'analfabetismo, ma soprattutto come sforzo di dar vita ad un sistema formativo adeguato alle esigenze di modernizzazione produttiva e alle prospettive di graduale democratizzazione dello Stato.² La classe diri-

¹ Nel 1892 è fondato a Genova il Partito socialista, prima grande organizzazione che ha lo scopo di rappresentare gli interessi dei proletari in campo politico. Con la Lettera enciclica *Rerum Novarum* del 1891 il Papa Leone XIII pone all'attenzione dei cristiani la questione sociale, promuovendo il passaggio dall'azione caritativa ad un più incisivo impegno sociale (cf CHIOSSO, *Profilo storico della pedagogia cristiana in Italia [XIX e XX secolo]*, Brescia, La Scuola 2001, 89).

² Il periodo politico di Giovanni Giolitti, Presidente del Consiglio dal 1903 al 1914, è segnato dall'incipiente industrializzazione, insieme ad una crescita della partecipazione popolare alla vita civile del paese. L'accresciuto interesse dei governanti per l'istruzione elementare e popolare è aumentato anche dalla pressione dei lavoratori organizzati dal socialismo riformista per l'incremento di attività parallele e complementari come gli asili infantili, i corsi per lavoratori adulti analfabeti e per gli emigranti, le università popolari, i ricreatori per i giorni festivi e gli educatori per le ore postscolastiche. Gli insegnanti delle scuole, inoltre, iniziano ad organizzarsi in associazioni nazionali: nel 1901 è fondata l'associazione laica Unione Magistrale Nazionale (U.M.N.) presieduta da Luigi Credaro che poi sarà Ministro dell'Istruzione nei governi Giolitti; nel 1902 la Federazione Nazionale Insegnanti Scuola Media (F.N.I.S.M.) anch'essa di ispirazione laica. Tali associazioni rimarranno attive fino al 1925, quando il fascismo le costringerà a sciogliersi per poi ricostruirsi, almeno la Federazione Italiana Scuole Materne, dopo la seconda guerra mondiale. Al centro della politica scolastica si pone tuttavia l'istruzione elementare al cui sviluppo contribuirà la Legge Nasi del 19 febbraio 1903 n. 45 e la legge Orlando dell'8 luglio 1904 n. 407 (cf CIVES Giacomo, *La scuola elementare e popolare*, in ID. [a cura di],

gente liberal-democratica ravvisa, infatti, nell'istruzione popolare e nelle scuole tecniche e professionali due importanti strumenti per coinvolgere nel sistema politico liberale le classi meno abbienti e per venire incontro alle esigenze dello sviluppo economico.³

Inserendosi in questo movimento riformatore, i cattolici concentrano la loro attenzione sia nella scuola elementare, sia in quella secondaria moltiplicando scuole, collegi e centri di educazione professionale con lo scopo di garantire la preparazione di una classe dirigente formata in un clima di piena ortodossia religiosa e capace di opporsi alla prevalente mentalità positivista e massonica che trionfa nelle scuole pubbliche. Le iniziative educative del cattolicesimo sociale, se non hanno particolari pregi sul piano dell'elaborazione pedagogica – che risulta in genere alquanto tradizionale – tuttavia rappresentano una rilevante espressione delle strategie con cui il mondo cattolico interagisce con i cambiamenti sociali e culturali della seconda metà dell'Ottocento. Vengono, infatti, rafforzati i rapporti con i ceti popolari, si cerca di supplire a carenze dello Stato nel campo della preparazione professionale, dell'educazione femminile, dell'intervento a favore degli handicappati, manifestando margini di flessibilità e di adattabilità molto superiori alle enunciazioni di principio e contribuendo in numerosi casi alla costruzione di quella “società moderna” così vivacemente contrastata. Perciò, nel momento in cui i cattolici sembrano destinati all'isolamento culturale, sul piano dell'impegno sociale si sviluppa una stagione che porta a pienezza le tesi della “carità educatrice” del primo Ottocento.⁴

La ricerca pedagogica dei primi decenni del Novecento in Europa è segnata dal movimento in favore dell'educazione nuova e dell'attivismo pedagogico.⁵ Esso si propone di rinnovare i metodi d'insegnamento del-

La scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni, Firenze, La Nuova Italia 1990, 72-73; cf anche ROSSI Lino [a cura di], *Cultura, istruzione e socialismo nell'età giolittiana*, Milano, Franco Angeli 1991).

³ Cf DE FORT, *La scuola elementare dall'Unità alla caduta del fascismo*, Bologna, Il Mulino 1996, 199-309; DI POL Redi Sante, *Scuola e popolo nel riformismo liberale di inizio secolo*, Torino, Sintagma 1996.

⁴ Cf CHIOSSO, *Profilo storico* 74. 91. La connotazione fortemente popolare della pedagogia cattolica che caratterizza la prima metà del Novecento è in continuità con l'orientamento pedagogico della Restaurazione promosso da singoli studiosi o gruppi raccolti attorno a società filantropiche, istituzioni educative, riviste specializzate (cf PAZZAGLIA, *Chiesa, società civile ed educazione*, in ID. [a cura di], *Chiesa e prospettive educative* 45).

⁵ La denominazione “scuole nuove” si deve a Cécil Reddie (1858-1932) che fon-

la scuola tradizionale, i quali non davano sufficiente importanza alla psicologia dell'alunno e puntavano essenzialmente alla trasmissione di un complesso di conoscenze, riferite ad un modello stabilito. Il modello di "scuola nuova" o di "scuola attiva" si oppone, nei suoi principi generali, alla didattica tradizionale e insiste sul "puerocentrismo" che pone in risalto, appunto, l'interesse e la capacità del bambino piuttosto che il programma. Il movimento si diffonde più o meno rapidamente con sistemi, metodi, teorie e tecniche diversi, da un paese all'altro.⁶

Esperienze di "scuole nuove" in Italia sono l'asilo di Mompiano fondato dalle sorelle Rosa e Carolina Agazzi e la "Casa dei bambini" di Maria Montessori.⁷ In altre regioni europee invece troviamo, tra gli altri, pedagogisti come Ovide Decroly, Edouard Claparède e Adolphe Ferrière.⁸ Le teorie attivistiche trovano miglior terreno per crescere e diffondersi nei paesi democratici, mentre, nei paesi in cui vige la dittatura, come l'Italia,⁹ le innovazioni sono viste con sospetto, insieme a tutto quan-

dò la prima istituzione di questo genere, nel 1889, ad Abbostholme nel Derbyshire. Il termine "scuola attiva" si deve a Pierre Bover (1878-1944) che tradusse con questo vocabolo il concetto di "Arbeitschule" (scuola di lavoro) di Gerg Kerschensteiner [1854-1932] (cf GIUGNI Guido, *Educazione nuova per un mondo nuovo*, in MIALARET Gaston - VIAL Jean [a cura di], *Storia mondiale dell'educazione [Histoire mondiale de l'éducation]*, Paris 1981. Edizione italiana a cura di Giovanni Flores d'Arcais - Guido Giugni - Antonio Pieretti] IV. Dal 1945 ai nostri giorni: metodi e tecniche, Roma, Città Nuova 1988, 9-10; cf anche MENCARELLI Mario, *Il movimento dell'attivismo*, in AA.VV., *Nuove questioni di storia della pedagogia* III, Brescia, La Scuola 1977, 381-468).

⁶ Cf GIUGNI, *Educazione nuova*, in MIALARET e collab. (a cura di), *Storia* IV 11.

⁷ Cf CHIARANDA ZANCHETTA Mirella, *Rosa Agazzi e Maria Montessori*, in AA.VV., *Nuove questioni di storia della pedagogia* III, Brescia, La Scuola 1977, 495-526; MENCARELLI, *Il movimento*, in *ivi* 432-437.

⁸ Quest'ultimo redige i noti "trenta punti" che descrivono lo spirito che accomuna le scuole nuove (cf FERRIÈRE Adolphe, *L'école active*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé 1947).

⁹ Gli anni della dittatura in Italia prendono vita con la formazione dei "fasci di combattimento" (1919) per opera di Benito Mussolini (1888-1945). L'avvento del fascismo è in certo qual modo frutto della crisi sociale che l'Italia sta vivendo. Infatti, la fase imperialistica del capitalismo porta con sé la crisi dei valori proclamati e diffusi dalla borghesia dell'Ottocento ed apre la via a nuove concezioni del mondo facilmente propense a giustificare la violenza in nome di miti imperialistici, nazionalistici e razzisti. L'azione politica di Benito Mussolini viene perciò favorita dall'adesione di uomini provenienti da diverse estrazioni politiche, tutti accomunati dal desiderio di agire e combattere. Egli, dal 1921, influisce sul parlamento e guadagna progressivamente anche il favore delle forze conservatrici portando così l'Italia al

to sa di spontaneità, di libertà personale, di rapporto paritario tra educatore e allievo, in favore invece di concezioni educative basate prevalentemente sulla sottomissione e sull'autoritarismo. Il clima politico-culturale che regna in Italia punta così più sull'uniformità che sull'individualizzazione dei processi formativi. Inoltre, il prevalere della cultura neo-idealista, con i suoi massimi esponenti in Benedetto Croce e Giovanni Gentile, non favorisce l'accostamento ad esperienze educative caratterizzate dall'approccio psicologico e sperimentale.¹⁰

Con l'avvento del fascismo, Giovanni Gentile è nominato Ministro dell'Istruzione ed incaricato di avviare una radicale revisione dei cicli di studio. La riforma, iniziata nel 1923, segna una svolta nella vita scolastica italiana e costituisce anche un caso a sé nella cultura educativa occidentale proprio per il rifiuto degli apporti dell'attivismo e del positivismo.¹¹

La pedagogia cattolica coeva è soprattutto impegnata nel confronto con l'idealismo e da questo stimolata ad aggiornare e il suo impianto teorico e le pratiche didattiche. Ciò che ha maggior influenza a livello di orientamenti programmatici è la pubblicazione nel 1929 della lettera enciclica di Pio XI *Divini Illius Magistri* sull'educazione cristiana i cui bersagli polemici sono soprattutto lo statalismo e il naturalismo.¹²

regime dittatoriale (cf VIGEZI Brunello, *Mussolini, Ciano, la diplomazia italiana e la percezione della "Politica di potenza" all'inizio della seconda guerra mondiale*, in DI NOLFO Ennio - RAINERO H. Romain - VIGEZI [a cura di], *L'Italia e la politica di potenza in Europa [1938-1940]*, Milano, Marzorati 1988, 3-18).

¹⁰ Cf PICCO Iclea, *Il neoidealismo italiano*, in AA.VV., *Nuove questioni* III 173-218.

¹¹ Giovanni Gentile concepisce la riforma scolastica come parte del rinnovamento morale degli Italiani considerato condizione indispensabile per la formazione della coscienza nazionale. Essa è particolarmente finalizzata alla preparazione delle *élites* dirigenti cui è affidato il compito di guida dello svolgersi di tale processo. La scuola elementare mira all'alfabetizzazione dei ceti popolari mentre, per un ristretto vertice di candidati al ceto dirigente, è prevista l'istruzione liceale. Per la preparazione dei maestri elementari le scuole normali sono sostituite con l'istituto magistrale, concepito come scuola di cultura, mentre le prime sono considerate scuole professionali (cf PAGELLA, *Storia della scuola. Sintesi storica della Scuola dalle origini ai nostri giorni, con particolare riguardo alla Scuola italiana*, Bologna, Cappelli 1980, 137-150; RAVAGLIOLI Fabrizio, *L'educazione in Italia*, in MIALARET e collab. [a cura di], *Storia* IV 172-178; sulla svolta culturale dei primi decenni del secolo XX e la riforma Gentile cf la bibliografia in ID. [a cura di], *Storia* III 176-180).

¹² PIO XI, *Lettera enciclica sull'educazione cristiana della gioventù: Divini Illius Magistri*, in *Acta Apostolicae Sedis*, 21 (1929) 723-762. Nell'enciclica il Papa esorta le

Nell'orizzonte di questo panorama politico e culturale, il modello educativo elaborato dalla Congregazione Salesiana si colloca con una sua configurazione originale armonizzando tradizione e modernità. Esso, benché ispirato e sostenuto da un'idea religiosa tradizionale, si traduce in forme flessibili rispetto ai processi di cambiamento in corso nella società tra Otto e Novecento, pervasa da fenomeni quali l'industrializzazione, l'urbanesimo, l'accresciuta circolazione della stampa, lo sviluppo del movimento operaio. Il modello salesiano si caratterizza così, da una parte per la capacità di dialogare con i bisogni sociali e le esigenze produttive crescenti, e dall'altra, per la fedeltà ai principi della tradizione cattolica.¹³ In questo dialogo tra fedeltà e innovazione i Salesiani ripensano continuamente la loro interpretazione operativa del "sistema preventivo" di don Bosco modellandolo sulle nuove esigenze.

Nel 1889 don Michele Rua, Rettor Maggiore dei Salesiani, mette in guardia da inopportune tendenze di riforma a livello metodologico:

«Noi abbiamo un sistema lasciatoci da D. Bosco: procuriamo di conservarlo, come fanno altre religiose associazioni che diedero alla Chiesa ed alla Società uomini dottissimi in ogni ramo di scienza e di letteratura. Non si parli di riformare il sistema, bensì ciascuno riformi il proprio metodo e la propria condotta, se non sono conformi ai nostri regolamenti».¹⁴

comunità cristiane a reagire contro le forme educative impregnate di naturalismo e ai tentativi messi in atto da molti governi di realizzare forme più o meno esplicite di monopolio statale. Al contrario, enfatizzando il principio di autorità, il Papa sostiene che l'educazione è compito primario della Chiesa e della famiglia. L'enciclica passa poi a puntualizzare il fine dell'educazione cristiana, i limiti della ricerca psicopedagogica e critica alcuni aspetti dell'educazione contemporanea, specialmente l'educazione sessuale e la coeducazione. Riguardo alla critica di autoritarismo mosagli da Cives (cf CIVES Giacomo, *La pedagogia cattolica nella Divini Illius Magistri*, in *Scuola e Città*, [1972] 9, 362-370) e da Borghi, secondo il quale «la visione educativa della DIM [Divini Illius Magistri] è opposta a quella che fa leva sugli interessi e i poteri dell'educando e che mira a svilupparli fino a dargli la piena capacità di pensiero e agire indipendenti» (BORGI Lamberto, *L'educazione e i suoi problemi*, Firenze, La Nuova Italia 1953, 136), Giuseppe Mari sostiene che, se è vero che nell'enciclica l'educazione è presentata in stretta connessione con il principio di autorità, ciò è dovuto alla necessità di contenere l'ingerenza dello Stato nei confronti della famiglia e della Chiesa, riconosciute prime titolari della responsabilità educativa (cf MARI Giuseppe, *Pedagogia cristiana come pedagogia dell'essere*, Brescia, La Scuola 2001, 257).

¹³ Cf CHIOSSO, *Profilo storico* 83.

¹⁴ RUA Michele, *Lettere circolari ai salesiani*, Torino, SAID 1910, 40.

Il documentato studio di José Manuel Prellezo¹⁵ fa notare come, pur con modulazioni diverse e più o meno forti accentuazioni, l'appello alla "conservazione" dell'eredità pedagogica ricevuta è tema che ricorre con frequenza negli orientamenti dati dai superiori salesiani. Non mancano, tuttavia, autorevoli inviti a tener presenti i nuovi sviluppi della pedagogia nei vari contesti culturali. Nel 1901, ad esempio, si celebra a Buenos Aires il «Primo Capitolo Americano della Società Salesiana» presieduto da mons. Giovanni Cagliero, mons. Giacomo Costamagna e don Paolo Albera. Se negli Atti di tale incontro molto spazio è dato allo studio del "sistema preventivo proprio di noi", notevole attenzione è pure dedicata alla formazione del personale raccomandando che negli studentati filosofici, «oltre le nozioni teoriche di pedagogia salesiana s'insista molto sul modo pratico di far la scuola». I partecipanti all'assemblea propongono che si «riconoscano pure e si adottino, in ciò che è compatibile col nostro metodo fondamentale e le *idee di Don Bosco*, certi progressi fatti dalla scuola dei nostri tempi». ¹⁶

Le FMA, dal canto loro, si collocano all'interno del vivace movimento culturale e politico d'inizio secolo con ricchezza e varietà di opere educative e promozionali. I loro interventi rispondono alle problematiche educative e sociali provocate dal dramma dei conflitti mondiali, offrendo assistenza e percorsi formativi soprattutto ai bambini/e, alle fanciulle e alle preadolescenti. La finalità dell'educazione risente dell'impostazione culturale del tempo che accentua la formazione della donna alla vita della famiglia come sposa, madre ed educatrice. ¹⁷ L'impegno delle FMA è rivolto da una parte a preparare le ragazze alle responsabilità familiari mediante l'insegnamento dei lavori femminili e, dall'altra, è proiettato gradualmente ad abilitarle a dare il loro contributo nell'ambito sociale con la formazione delle maestre. ¹⁸

¹⁵ Cf PRELLEZO, *Lo studio della pedagogia nella Congregazione Salesiana: alcuni momenti rilevanti (1874-1941)*, in VECCHI Juan - PRELLEZO (a cura di), *Prassi educativa pastorale e scienze dell'educazione*, Roma, Ed. SDB 1988, 35-86.

¹⁶ *Atti del Primo Capitolo Americano della Pia Società Salesiana*, Buenos Aires (Almagro), Collegio Pio IX di Arti e Mestieri 1902, 27; CERRUTI, *Le idee di D. Bosco sull'insegnamento e la missione attuale della scuola*, S. Benigno Canavese, Tipografia e Libreria Salesiana 1886. Cf PRELLEZO, *Lo studio della pedagogia*, in VECCHI - PRELLEZO (a cura di), *Prassi educativa pastorale* 51-53.

¹⁷ Cf DI GIORGIO Michela, *Il modello cattolico*, in FRAISSE Geneviève - PERROT Michele (a cura di), *Storia delle donne in Occidente. L'Ottocento*, Bari, Ed. Laterza 1991, 161.

¹⁸ Cf BINI Giorgio, *La maestra nella letteratura: uno specchio della realtà*, in

In questa seconda parte della ricerca viene preso in esame il periodo che va dal Capitolo generale VII (1913) al XIII (1958). I Verbali e le Deliberazioni di tali assemblee offrono un significativo materiale circa l'evoluzione delle relazioni educative nella prassi formativa delle FMA. Si attingerà, dunque, alla documentazione rispettando la scansione cronologica degli eventi. In tal modo, pur correndo il rischio di ripetizioni, si potranno di cogliere le problematiche nelle loro cause e nei loro sviluppi ed evidenziare “se” e “come” i tentativi di soluzione prospettati dai superiori, in particolare dalle superiori generali che si succedono e dalle Consigliere più direttamente coinvolte nell'attività educativa dell'Istituto, sono tradotti nella prassi educativa.

Si prenderanno inoltre in considerazione le modalità con le quali le FMA intrattengono la relazione educativa nelle istituzioni più fiorenti e diffuse del periodo: le scuole, gli oratori festivi, i convitti per operaie e studenti, con l'obiettivo di individuare le diverse strategie poste in atto dalle educatrici per sintonizzarsi con la realtà e rispondere ai nuovi bisogni formativi delle ragazze.

Pur utilizzando prevalentemente fonti documentarie, peraltro riflesso dell'esperienza spirituale ed apostolica delle FMA, ci si serve anche delle testimonianze di FMA e di exallieve laiche intervistate. Esse, riflettendo sulla loro esperienza, offrono uno spaccato della situazione di istituzioni educative del tempo e soprattutto lasciano percepire il clima relazionale dal quale sono animate.

Capitolo I

LA RELAZIONE EDUCATIVA TRA SFIDE E PROSPETTIVE EMERGENTI

La redazione del primo Manuale nel 1908, come si è osservato, non costituisce solo un punto di arrivo e di sintesi degli elementi propri di una tradizione spirituale ed educativa, ma anche un punto di partenza significativo nel processo d'interpretazione e traduzione pratica del "sistema preventivo". D'altra parte, la raggiunta autonomia giuridica dell'Istituto delle FMA (1905-1907) alimenta nelle educatrici la preoccupazione di mantenere un'assoluta fedeltà al metodo di don Bosco e l'esigenza di norme condivise d'azione. È perciò notevole la sollecitudine delle superiori nella preparazione pedagogico-salesiana delle educatrici.¹ Impegno nello studio del "sistema preventivo" e formazione del personale sono dunque gli aspetti nodali di questo periodo. Li ribadisce

¹ Per quanto riguarda la formazione delle FMA di questo periodo, le *Deliberazioni del VII Capitolo Generale* raccomandano lo studio del "sistema preventivo" e del libro "Un aiuto all'educatore" di Francesco Maccono (cf *Deliberazioni del VII Capitolo Generale delle Figlie di Maria Ausiliatrice tenutosi in Nizza Monferrato nel settembre del 1913*, Torino, SAID 1914, 39). Lo studio del testo del Maccono (*Un aiuto all'educatore ossia saggio di brevi considerazioni pedagogico-ascetiche*, Milano, Scuola tipografica Salesiana 1902) è auspicato anche da madre Daghero la quale, nella circolare del 24 ottobre 1912 afferma che di esso «ogni Maestra ed Assistente, sia di alunne, sia di oratoriane, dovrebbe essere provveduta» (DAGHERO Caterina, LC del 24 ottobre 1912). Inoltre, la Consigliera scolastica, madre Marina Coppa, esorta le FMA ad avere presenti nella pratica le Leggi, i Regolamenti, i Programmi relativi alle rispettive classi d'insegnamento. In particolare invita a consultare l'opuscolo *Norme e programmi* edito dalla Libreria Salesiana e che nell'ottobre del 1915 era stato distribuito nelle varie case. Si richiede, inoltre, l'abbonamento ai periodici scolastici *Scuola Italiana Moderna* o *La Staffetta Scolastica* per le classi elementari, e il *Pro Infanzia* per i giardini d'infanzia (cf DAGHERO, LC del 24 settembre 1917, n° 32).

anche il Rettor Maggiore don Paolo Albera, il quale, intervenendo al Capitolo generale VII (1913), esorta le FMA ad approfondire ed applicare meglio il “sistema preventivo”:

[Voi] «Non siete né Suore di S. Vincenzo, né Claustrali. Siete le Figlie di Maria Ausiliatrice, fondate da Don Bosco, per la vostra santificazione e l'educazione delle fanciulle. Dovete conservare lo spirito che Egli vi ha dato. Quindi studiare molto il suo sistema di educazione, il suo sistema preventivo, e applicarlo; così che l'attività delle Figlie di Maria Ausiliatrice non sia mai a detrimento della loro pietà».²

La conveniente comprensione del metodo permetterà alle educatrici di trovare le modalità più adeguate per interagire con le ragazze, per correggerle, per realizzare un'assistenza «materna, non militare, ma sollecita e piena d'affezione».³

Nello sforzo di conservare inalterato lo spirito di don Bosco, tuttavia, emergono nuove problematiche innescate soprattutto dalla progressiva collegializzazione delle istituzioni. Il collegio ha il vantaggio di offrire alle ragazze una formazione umana e culturale qualitativamente efficace e all'altezza delle esigenze dei tempi. Inoltre, la prolungata convivenza con le educatrici è un elemento di notevole spessore pedagogico

² *Capitolo Generale VII delle FMA celebratosi nella Casa Madre di Nizza Monferrato* [15-23 settembre 1913] in AGFMA 11-7 122, ms. L'interpretazione di don Paolo Albera, secondo successore di don Bosco, accentua particolarmente la dimensione religiosa e spirituale del “sistema preventivo” considerato una “pedagogia celeste”, tutta “ispirata dal Signore”. In una delle sue prime circolari ai Salesiani, affrontando l'argomento scrive: «Tutto il sistema d'educazione insegnato da don Bosco si poggia sulla pietà» (ALBERA Paolo, *Lettera ai Salesiani* del 15 maggio 1911, in ID., *Lettere circolari ai Salesiani*, Torino, SEI 1922, 74). Le considerazioni pedagogico-ascetiche di Ferdinando Maccono, che erano raccomandate come libro di testo da adottare nei noviziati, pur collocandosi nella stessa linea mettono in luce la formazione spirituale e pedagogica dell'educatore. La missione educativa è considerata una vocazione a cui rispondere con il massimo di responsabilità per collaborare pienamente alla formazione delle educande. In tutto questo vi è un richiamo a riappropriarsi del metodo educativo salesiano nella totalità dei suoi elementi, così come si vedrà sottolineato più tardi dal Rettor Maggiore don Filippo Rinaldi: «Siete salesiane. Mostratevi tali in tutto e per tutto: Salesiane nel metodo, Salesiane nel pensiero, nel sentimento, nello spirito, nell'azione» (*Capitolo Generale VIII tenutosi in Nizza Monferrato nel settembre del 1922. Risposte - Istruzioni - Esortazioni del Ven.mo superiore Don Filippo Rinaldi Rettor Maggiore della Società Salesiana e Delegato Apostolico per l'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice*, Nizza Monferrato, Istituto FMA 1922, 34).

³ *Capitolo Generale VII*, in AGFMA 11-7 122.

in ordine alla creazione di una relazione ricca di opportunità formative. D'altro canto però, l'elevato numero delle educande richiede provvedimenti organizzativi e disciplinari che possono incidere negativamente sulla spontaneità dei rapporti tra educatrici ed educande e rendere più difficile la conoscenza personale delle ragazze. Inoltre, il contesto culturale caratterizzato dall'emergere del modello educativo del fascismo, che influisce notevolmente sulle istituzioni, costituisce un condizionamento non secondario per l'attuazione del metodo salesiano all'interno dei collegi.

I molteplici fattori evidenziati potrebbero quindi aver compromesso uno degli elementi pedagogici fondamentali che caratterizzano lo stile educativo delle FMA e cioè la familiarità dei rapporti e la prossimità delle educatrici al mondo giovanile. L'organizzazione rigida dei tempi e la netta suddivisione dei ruoli e dei compiti, presupposti indispensabili per assicurare l'ordinato funzionamento del collegio e favorire il profitto scolastico, possono aver indebolito la spontaneità dei rapporti e reso più faticosa la convergenza educativa. È quanto si vuole verificare nel capitolo seguente utilizzando fonti edite ed inedite.

1. Fattori che pregiudicano la relazione educativa

In questo paragrafo, analizzando la documentazione relativa al Capitolo generale VII (1913), si focalizzano le problematiche emergenti a livello di relazione educativa all'interno delle comunità delle FMA. Le stesse questioni ritornano nei Capitoli successivi e, dall'attenta lettura delle fonti, non è difficile individuare i ritardi nell'affrontarle, contemporaneamente all'impegno determinato e costante da parte dei superiori e delle superiori, di offrire delle linee programmatiche per superare e risolvere esperienze conflittuali e pedagogicamente critiche.

1.1. L'inadeguata "direzione familiare" nelle comunità delle FMA

È possibile farsi un'idea della reale situazione delle comunità e dello stile di vita e di relazioni interpersonali nel primo decennio del Novecento dalla consultazione dei Verbali delle adunanze straordinarie che si tengono nell'agosto del 1912 a Nizza Monferrato in preparazione al Capitolo generale VII alle quali partecipano le Ispettrici d'Europa accompagnate da una FMA del Consiglio ispettoriale. In tali assemblee si evi-

denziano problemi relativi alla mancanza di formazione delle educatrici in genere,⁴ e delle superiori locali in particolare. Queste ultime trascurano soprattutto l'ascolto "amorevole" delle suore sminuendo in tal modo la "direzione familiare" tipica delle case salesiane.⁵ Il problema in questione, se non tocca direttamente la relazione delle educatrici con le ragazze del collegio, ha tuttavia una sua ricaduta sulla formazione delle alunne. Infatti, per il compito di animazione e di guida delle FMA e delle opere gestite dalla comunità, che compete alla superiora, questa deve avere una consistente formazione "relazionale", pena il compromettere il suo rapporto con le consorelle e, di conseguenza, quello delle educatrici con le ragazze perché mancherà ad esse la necessaria serenità per adempiere la missione che è loro affidata. Non solo: se ad una direttrice viene meno la confidenza delle suore, le sarà più difficile ottenerla dalle educande e quindi svolgere adeguatamente il suo ruolo di guida e di accompagnamento della loro crescita.

Inoltre, la «mancanza di cure delicate e materne delle direttrici verso le suore» è segnalata come una delle «cause della rilassatezza nella vocazione e poi delle defezioni che talvolta si deplorano».⁶ Dalla mancanza di una buona comunicazione con la superiora la vita religiosa delle FMA

⁴ L'inadeguata formazione del personale è anche causata dall'impiego nelle case delle novizie del secondo anno ivi mandate per sopperire alla mancanza di educatrici; inoltre, il continuo aumento delle richieste di apertura di nuove case e la conseguente necessità di animatrici rendono difficile una selezione ponderata, per cui alcune FMA non sono preparate al ruolo che devono svolgere. Infine, non essendoci in alcune comunità un'adeguata distribuzione delle occupazioni, risulta impossibile per le FMA, sovraccariche di lavoro, essere fedeli all'orario compromettendo così, per certi aspetti, l'osservanza della regola e delle consuetudini religiose (cf *Estratto dei Verbali delle Adunanze straordinarie tenutesi in Nizza Monferrato*, Agosto 1912, in AGFMA 11-7 101, ms.).

⁵ Lo stile "familiare", che si vive all'interno della comunità, deve anche informare la missione educativa. Nella circolare del 24 aprile 1916, madre Marina Coppa, esorta le direttrici e le maestre d'asilo ad impegnarsi a dare «al loro insegnamento quella forma familiare, che le mette in grado di conoscere meglio i bambini. Tale forma è appunto quella che con tutti i mezzi: lavoro, gioco, vita all'aperto, passeggiate e conversazioni, mira con efficacia e diletto all'educazione morale, sociale, intellettuale del bambino, come al suo sviluppo fisico, dando i migliori risultati» (COPPA Marina, LC del 24 aprile 1916, n° 17). Questo "stile" educativo è anche codificato, ad esempio, nei *Regolamenti e Programmi per Giardini d'Infanzia* del 1912, edizione che sostanzialmente ricalca quella precedente del 1885 (cf *Regolamenti e Programmi per gli Oratori festivi e per i giardini d'infanzia*, Torino, Tip. Silvestrelli e Cappelletto 1912).

⁶ *Estratto dei Verbali*, in AGFMA 11-7 101.

subisce un arresto qualitativo così che anche l'affidabilità delle educatrici ne risulta compromessa. Il compito principale delle direttrici invece dovrebbe essere quello di modellare la loro azione «sulla bontà, pazienza, carità longanime del Ven.le Fondatore pe' suoi figli; tenere regolarmente le conferenze prescritte e dare comodità alle suore di parlarle spesso».⁷ Le osservazioni critiche di alcune FMA pervenute al Capitolo confermano il dato, come si legge nei Verbali dell'assemblea capitolare:

«Talora le direttrici non si mostrano veramente madri con le suore, ma le trattano quasi fossero persone salariate; le suore chiudono il cuore alla confidenza e al filiale abbandono e si inaspriscono. Se invece le Superiori o Direttrici si mostrassero affabili, benevole, santamente materne nel prevenire e secondare i giusti bisogni delle loro dipendenti, queste sarebbero docili; confidenti; vivrebbero contente e liete e quando si ha il cuore contento ordinariamente si è anche buone».⁸

La qualità educativa delle FMA, e di conseguenza la loro miglior predisposizione a relazioni familiari con le ragazze, dipende anche dal modo con cui le superiori si relazionano nei loro confronti. Si nota inoltre che, tra gli articoli delle Costituzioni che risultano più disattesi, vi è quello che esorta le suore a considerare le loro superiori come altrettante “*madri affettuose*” e le superiori ad essere “veramente tali”.⁹ La commissione precapitolare deplora che si abbiano “lagnanze” su questo articolo che costituisce la base delle relazioni comunitarie, ed esprime la preoccupazione che la perdita dello stile semplice e familiare nei rapporti tra le religiose incida negativamente nei processi educativi.

Le Consigliere generali confermano i rilievi critici evidenziati. Madre Daghero, ad esempio, ribadisce che le suore devono essere libere di esprimersi con sincerità e che le superiori sono tenute ad accogliere le consorelle con stima e rispetto. Le ispettrici cerchino perciò «d'imprimere la sincerità e la rettitudine nelle suore perché ormai s'infiltra l'idea

⁷ *L. cit.* Queste sottolineature acquistano ulteriore rilievo se si considerano nel contesto della diffusa ideologia fascista secondo cui l'autorità è prevalentemente positiva e rigida. La direttrice della comunità salesiana deve invece contrapporsi a questo modello sociale (cf TOMASI, *Idealismo e fascismo nella scuola italiana*, Firenze, La Nuova Italia 1972², 129).

⁸ *Estratto dei Verbali*, in AGFMA 11-7 103.

⁹ Cf *Costituzioni* (1906) 57. È interessante notare che l'inosservanza delle FMA è riferita ad uno dei pochi articoli che nelle Costituzioni del 1906 contengono un riferimento salesiano. Segno che gli elementi più carenti erano relativi all'applicazione del “sistema preventivo”.

che per entrare nelle grazie della superiora ci vogliono storie o moine». ¹⁰ La mancanza di spontaneità, rettitudine e trasparenza nei rapporti è considerata preoccupante per le FMA in quanto nuoce all'autentica applicazione del sistema educativo di don Bosco e di Maria Domenica Mazzarello, i quali si caratterizzavano per la paternità e la maternità che apre i cuori alla fiducia. ¹¹

Il Rettor Maggiore, don Paolo Albera, intervenendo nelle discussioni, da un lato sdrammatizza il problema esortando a non prendere alla lettera tutte le critiche che giungono al Capitolo; non è difficile, infatti, che siano talvolta effetto di risentimenti personali. ¹² Dall'altro, egli interpreta certi interventi forti ed esigenti da parte di alcune superiore come forme di insicurezza, di intransigenza, di presunta ricerca di perfezione nei confronti della suora che intendono correggere. Non va dimenticato che il "rimedio" inopportuno, invece di guarire il male, lo inasprisce e così il cuore della suora si chiude pensando che la superiora manchi di stima e di fiducia verso di lei. Don Albera conclude esemplificando sul come "guadagnare" la fiducia delle consorelle:

«Linguaggio caritatevole, adunque sempre, così proprio alla Salesiana, cioè, proprio secondo gli insegnamenti di S. Francesco di Sales e di Don Bosco. Inoltre fiducia nelle vostre Sorelle; fa tanto del bene la fiducia: era il gran mezzo col quale Don Bosco si guadagnava i cuori. Ma per questo occorre conservare pieno dominio di tutti noi stessi massime nelle contrarietà. [...] Infine farsi amare; farsi amare come si faceva amare Don Bosco anche dai più cattivelli. Esercitare l'autorità con quella dolcezza e amabilità che è effetto di pietà vera, che è frutto di buona educazione. Una persona delicata dirà la stessa cosa che dice un'altra, ma senza far pena, senza inasprire. Farsi amare; farsi amare più che farsi temere. Vuoi farti temere? Diceva don Bosco, fatti amare! Potissimo anche ottenere meglio col timore, non dobbiamo usarlo. Lo comprendo; a volte le Superiori timide sono più vivaci, più risentite nel loro dire. Succede che non osano fare un'osservazione; ne conservano pena per molto tempo; finché poi viene il momento in cui non ne possono più e dicono senza ritegno. No; vincere la timidità, dare a suo tempo gli avvisi che van dati; ma a qualunque costo, dolcezza sempre, parlare sempre secondo lo spirito di don Bosco, secondo lo spirito di N.S. Gesù Cristo». ¹³

¹⁰ *Estratto dei Verbali*, in AGFMA 11-7 105.

¹¹ Nella prima parte di questo lavoro, dedicata ai Fondatori, si è presentato con abbondanza di documentazione lo stile di autorità ispirato al modello della paternità e maternità spirituale assunto da Giovanni Bosco e da Maria Domenica Mazzarello sia nelle relazioni con i giovani e le giovani, sia con i Salesiani e le FMA.

¹² Cf *Capitolo Generale VII*, in AGFMA 11-7 122.

¹³ *L. cit.*

La capacità della superiora di entrare in relazione con le persone con amorevolezza, dimostrando cioè fiducia, accoglienza, comprensione, favorisce la convergenza educativa nell'ambiente. Tale corrispondenza si fonda sulla stima reciproca assimilata quasi per osmosi dal clima relazionale che s'instaura tra la direttrice e le sue più dirette collaboratrici nell'animazione della comunità.

Al contrario, il modello educativo che accentua con rigidità i ruoli distanzia le persone, provoca il formalismo e ha come naturale conseguenza la perdita della fiducia reciproca. Tra superiore e suddite s'insinua il dubbio di non essere accolte e comprese e ne consegue una certa freddezza dei rapporti.

La "previsione" di possibili degenerazioni di questo comportamento trova conferma nei Capitoli generali successivi durante i quali si tratta di alcune esperienze caratteristiche della vita del collegio e della necessità che queste vengano improntate allo stile relazionale tipicamente salesiano fatto di cordialità e di armonizzazione dei diversi ruoli.

1.2. La mancanza di qualità relazionali nelle direttrici dei convitti

Durante le adunanze capitolarie la riflessione e la verifica vertono anche sui pensionati per studenti di scuole pubbliche e sui convitti per giovani operaie, istituzioni finalizzate alla formazione integrale delle giovani e al loro inserimento nella società industrializzata.¹⁴ Le FMA si

¹⁴ *Ivi*, in AGFMA 11-7 105 e cf LOPARCO, *Le FMA nei convitti per operaie*, in ID., *Le figlie di Maria Ausiliatrice* 545-588. Il processo d'industrializzazione che richiedeva anche mano d'opera femminile spingeva ragazze appena adolescenti a spostarsi dalle regioni di residenza verso le grandi fabbriche, venendosi così a trovare in situazioni a rischio. Spesso erano costrette a vivere in ambienti poco sicuri sia dal punto di vista della prevenzione degli infortuni, sia dal punto di vista morale. Interpellate dai bisogni di queste giovani, le FMA aprono il primo convitto per operaie nel 1897 presso Cannero sul lago Maggiore. Già nel 1889, esse avevano prestato l'assistenza sul lavoro alle giovani operaie addette alla Cartiera salesiana di Mathi. Il convitto di Cannero, affiancato ad una fabbrica di spazzole e pennelli, fu voluto dallo stesso principale Aristide Quattrini. Le FMA erano richieste di assistere le ragazze quattordicenni. Direttrice del primo convitto fu suor Clelia Guglielminotti, figlia di un industriale biellese e quindi con una certa conoscenza del mondo del lavoro, oltre che competente educatrice. Le convittrici erano costrette a undici ore di lavoro giornaliero, con disciplina rigida e scarso salario. Il convitto si presentò loro come una "famiglia" nella quale trovare aiuto, comprensione e formazione religiosa. L'esperienza del convitto di Cannero si chiuse nel novembre del 1905, ma nel triennio

chiedono come far sì che tali opere non siano un “semplice albergo”, ma una “casa di educazione”.¹⁵ La commissione che sintetizza le risposte al quesito mette in luce anzitutto la necessità che nei pensionati per studenti siano presenti FMA che possiedano competenza adeguata ed esperienza educativa. Esse, infatti, devono venire a contatto con problemi non solo legati ad aspetti disciplinari, ma soprattutto inerenti alla maturazione psicologica delle giovani.

Dalla relazione, al contrario, si percepisce che un atteggiamento troppo diffidente e sospettoso da parte di alcune direttrici nei confronti delle convittrici provoca la chiusura delle giovani alla comunicazione educativa. I problemi sono di natura relazionale perché si raccolgono attorno alla mentalità piuttosto chiusa, al tratto non sempre amorevole e ad interventi eccessivamente autoritari. Ciò compromette la relazione al punto che le ragazze si allontanano dalle suore ricorrendo a comportamenti formali e diffidenti.¹⁶ Nelle risposte emerge il quadro ideale della direttrice, che deve essere:

«Saggia, di cuor grande, di mente illuminata, di tratto soave e materno e carattere forte ad un tempo. A lei tutte le pensioniste sentano di poter ricorrere per un consiglio, uno schiarimento, una guida; sicure di non impressionarla

1898-1900 se ne aprì un altro a Fouquières nell'Artois, vicino al passo di Calais. In alcuni convitti, annessi a grandi stabilimenti di filatura e tessitura, con centinaia di convittrici, le suore ebbero anche il compito dell'assistenza sul lavoro (cf CAPETTI, *Il cammino dell'Istituto nel corso di un secolo II*, Roma, Istituto FMA 83-84.135). L'accettazione di queste opere, la cui domanda andava sempre più aumentando, fu anche incoraggiata dal Rettor Maggiore don Michele Rua il quale scriveva a madre Daghero: «Da quanto mi dite mi convinco sempre più essere una missione che il Signore si degna affidare alle Figlie di Maria Ausiliatrice l'assistenza a Case operaie. Per quanto potete non rifiutate l'offerta» (*Lettera di don Rua a madre Daghero*, Torino 21 luglio 1901, in AGFMA 412.1 01-1-06, ms. aut.).

¹⁵ Il quesito posto all'attenzione delle FMA è il seguente: «I pensionati per studenti ed i convitti per giovani operaie non sono, nel concetto e nel desiderio nostro, un semplice albergo, ma una casa di educazione; come fare, dunque, perché le une e le altre non abbiano a risentire danni dalla scuola e dall'opificio; e tutte abbiano ad essere santamente educate nella testa e nel cuore, nei buoni principii e nelle buone pratiche religiose, nell'operosità e nella pietà?» (*Materie da trattarsi nel VII Capitolo Generale delle FMA Settembre 1913*, in AGFMA 11-7 121, ms.). Membri della commissione che si occupa di questo argomento sono suor Marchelli Giuseppina (presidente), suor Guglielminotti Clelia (relatrice), suor Piretta Alessina, suor Promis Maddalena, suor Turini Maria e suor Bonetti Pierina.

¹⁶ Cf *Risposta all'ottavo quesito*, in *Materie da trattarsi nel VII Capitolo*, in AGFMA 11-7 122.

mai, né importunarla, né stancarla; certe di averne profitto e giovamento per il loro spirito, per i loro studii, per i loro bisogni materiali». ¹⁷

La direttrice del Convitto è a sua volta coadiuvata da altre educatrici, in particolare le assistenti: «Anch'esse sollecite e pronte al sacrificio, prudenti gioviali e dignitose; che, più coll'esempio che colla parola, sappiano dare alle pensioniste ciò che queste dovranno poi trasmettere nelle future alunne e che di tutto facciano Capo e Centro nella Direttrice». ¹⁸ Solo in tal modo, costatano le capitolarie, si otterranno risultati educativi, si avrà cioè «una gioventù franca, leale, semplice ed aperta, fra cui gettare il santo fermento della virtù e della pietà cristiana». ¹⁹

Il tono alquanto pessimistico della relatrice amplifica forse le questioni pratiche legate all'organizzazione disciplinare e allo stile educativo dei convitti. Tuttavia, dall'analisi della fonte si deduce che il presupposto perché i convitti non siano “semplici alberghi” ma vere “case di educazione” è il clima relazionale sereno, familiare, spontaneo in modo da favorire la fiducia reciproca tra educatrici e giovani. Per garantire questo clima si richiedono anzitutto la comprensione e l'apertura nei confronti dei problemi di queste giovani.

La competenza dell'educatrice non dipende quindi dalla semplice “buona condotta religiosa” e dall'osservanza di un regolamento, anzi, se questa cede all'intransigenza eccessiva, può risultare controproducente perché irrigidisce le relazioni e ostacola il dialogo tra l'educatrice e la giovane. In tal modo i rispettivi “mondi” culturali ed affettivi dei *partner* si distanziano sempre più impedendo quella sintonia che è il necessario *humus* nel quale nascono e crescono relazioni reciprocamente arricchenti. ²⁰

La confidenza ottenuta diventa perciò la *mediazione privilegiata per la trasmissione dei valori*, finalità ultima dell'educazione. In particolare si ottiene di “impedire” la diffusione delle letture diseducative circolanti

¹⁷ *L. cit.*

¹⁸ *L. cit.*

¹⁹ *L. cit.*

²⁰ Il rimando, anche se implicito, è ancora al “sistema preventivo” di don Bosco: «Senza familiarità non si dimostra l'amore e senza questa dimostrazione non vi può essere confidenza. Chi vuole essere amato bisogna che faccia vedere che ama. Gesù Cristo si fece piccolo coi piccoli e portò le nostre infermità. Ecco il maestro della familiarità. [...] Chi sa di essere amato ama e chi è amato ottiene tutto specialmente dai giovani. Questa confidenza mette una corrente elettrica fra i giovani ed i Superiori. I cuori si aprono e fanno conoscere i loro bisogni e palesano i loro difetti» (BOSCO, *Due lettere* in DBE 384-385).

nelle scuole pubbliche “paralizzandone gli effetti”.²¹ È da notare che l’orientamento educativo del tempo è antimodernista, rivolto alla difesa del patrimonio educativo ispirato alla fede cattolica e piuttosto chiuso ai cambiamenti e alle novità, visti principalmente come provenienti da una cultura anticlericale. Il bagaglio di esperienze maturate lungo i secoli, la ricca tradizione educativa delle Congregazioni rappresentano per i cristiani un patrimonio di santità e sapienza capace di rispondere in ogni tempo e luogo alle esigenze pratiche senza dover ricorrere alle teorie e ai metodi della pedagogia moderna spesso visti con sospetto.²²

La capacità di empatia nei confronti del vissuto delle giovani è requisito ancor più necessario per le educatrici preposte ai convitti per le operaie. I problemi di queste giovani, infatti, causati dal rapporto con i datori di lavoro e dall’inserimento nel difficile ambiente della fabbrica, richiedono alle educatrici la capacità di sintonizzarsi con le loro esigenze formative. L’esperienza sollecita le FMA ad essere donne ricche di pazienza e di maternità, con una mente aperta per comprendere i problemi di queste giovani la cui esistenza è spesso particolarmente faticosa e difficile.²³ Il richiamo alle qualità educative delle educatrici evidenzia la necessità da parte delle FMA di formarsi una personalità matura nella quale si armonizzino la pazienza, lo zelo, lo spirito religioso, con le modalità comunicative. Nell’interazione con le giovani l’educatrice è tanto

²¹ Cf *Risposta all’ottavo quesito*, in *Materie da trattarsi nel VII Capitolo*, in AGFMA 11-7 122.

²² Cf CHIOSSO, *Novecento pedagogico*, La Scuola, Brescia 1997, 182.

²³ Cf *Risposta all’ottavo quesito*, in *Materie da trattarsi nel VII Capitolo*, in AGFMA 11-7 122. Rispetto a questa finalità educativa tipica dei convitti per operaie, la relatrice aggiunge: «Non basta più il guadagnare due soldi per essere soddisfatti di sé e della propria condizione; ma si fa ogni dì più necessario un corredo di cognizioni teoriche, che rafforzino la fede, nobilitino il sentimento, facilitino il lavoro, economizzino ed assicurino il guadagno, aumentino l’efficacia del proprio sforzo fisico, migliorino le condizioni del focolare domestico, e mirino a fare dell’Operaia un essere, non solo strumento delle ricchezze altrui, ma soggetto intellettuale che risponda, in qualche modo, ai doni di cui fu dalla Provvidenza fornito, e tragga dalla fatiche del braccio, la nobile soddisfazione della mente e del cuore. Dare all’operaio l’educazione è carità; dargli istruzione è giustizia; dargli l’una e l’altra col lavoro materiale, è dovere necessario a compiersi in quest’epoca in cui il Protestante, il Massone, e in genere il corruttore della Società, presta ogni mezzo: denaro, scuole notturne e festive, tecniche professionali, per allontanare il popolo dai beni cattolici e morali». La condizione delle giovani operaie di inizio secolo è dunque ben presente alle FMA le quali s’interrogano sul come aiutarle a far valere i loro diritti senza rivendicazione e senza cedere all’ideologia comunista reazionaria (cf *l. cit.*).

più efficace quanto più “comprende” e accetta il loro bisogno di conforto e le loro richieste di aiuto e se ha un “tratto amabile”, pervaso di delicatezza, rispetto e intuizione. La *maternità educativa* è forse l'espressione che sintetizza meglio questi requisiti relazionali e che permette alla FMA di unificare i diversi aspetti della sua personalità in ordine ad una relazione che favorisca nelle giovani fiducia, accoglienza e orientamento ai valori.

Dalle fonti si evince che, pur nella diversa tipologia dei destinatari, si esige di qualificare le modalità di approccio relazionale, insieme al continuo ripensamento dell'identità religiosa, dei percorsi di qualificazione professionale e delle esigenze poste dall'autoformazione. L'impegno che le FMA avvertono come urgente è dunque quello di verificare il metodo educativo salesiano soprattutto nelle sue attuazioni pratiche a contatto con giovani che presentano nuove esigenze formative; di farne emergere le possibili deviazioni e di individuarne ulteriori percorsi metodologici.

2. Orientamenti per una migliore convergenza educativa

In occasione del 50° della fondazione dell'Istituto delle FMA, celebratosi nel 1922, si moltiplicano da parte delle superiori le esortazioni a conoscere meglio, approfondire e attuare il metodo di don Bosco non solo in ordine all'educazione della gioventù, ma anche per la stessa fedeltà alla propria vocazione religiosa. Madre Caterina Daghero, in particolare, propone alle FMA l'impegno di “migliorare se stesse in relazione alla santa carità”. Tale impegno è volto a far tornare i “cari tempi di Mornese”, cercando di stabilire nelle relazioni fra sorelle quella semplicità, cordialità, generosità e larghezza di cuore che formavano “l'incanto” della vita di allora, nonostante la “ricca povertà” che regnava nella Casa-madre. La superiora continua:

«Che bella cosa sarebbe se ogni Figlia di Maria Ausiliatrice lavorasse intorno a sé per addivenire un angelo di carità, specialmente nella propria Casa; sapesse evitare ogni sorta di critiche; stesse attenta alle sue parole, per non seminare mai la minima discordia; si mostrasse affabile e piena di riguardi verso di tutte, comprese, e, quasi si vorrebbe dire, massime verso le sorelle di passaggio; sapesse riconoscere il merito delle altre, specie delle anziane, e godesse nel darlo a conoscere; si mantenesse sempre uguale a se stessa, buona e gioviale così da contribuire a fare della casa ove ella si trova un vero paradiso in terra!».²⁴

²⁴ DAGHERO, LC del 24 settembre 1921 n° 72.

Il 1922 è anche l'anno nel quale si svolge il Capitolo generale VIII,²⁵ con lo scopo di rivedere le Costituzioni per adeguarle al nuovo Codice di Diritto Canonico.²⁶ Si procede in questa revisione alla luce degli elementi contenuti nei testi del 1878 e del 1885, elaborati e corretti dallo stesso Fondatore, e che erano scomparsi dalle Costituzioni del 1906.

Nel Capitolo si affrontano anche problemi relativi alle persone, alla formazione e all'impegno educativo da rafforzare nelle diverse tipologie di opere.²⁷ Le FMA ritornano ancora sulla necessità della formazione delle educatrici, fattore indispensabile per riuscire a coniugare la fedeltà al carisma con l'apertura alla nuova situazione socio-politica. Si promuove dovunque l'istituzione di scuole di ogni ordine e grado e si avviano alcune FMA a frequentare corsi universitari per poter insegnare e dirigere le prime scuole normali in Italia e che il Ministero riconoscerà concedendo il pareggiamento alle scuole statali.²⁸ Le esortazioni del Ret-

²⁵ Il Capitolo doveva svolgersi nel 1919, ma era stato differito a tale data sia a causa della prima guerra mondiale appena terminata, sia per il desiderio di far coincidere tale assemblea con la data del cinquantesimo.

²⁶ Il 26 giugno 1918 la S. Congregazione dei Religiosi, in seguito alla promulgazione del *Codice di Diritto Canonico* (cf *Codex Iuris Canonici Pii X Pontifici Maximi iussu digestus Benedicti Papae XV auctoritate promulgatus. Prefazione, Fontium annotatione et indicis analytico-alphabetico ab e.mo P. card. Gasparri Auctus*, Romae, Typis Polyglottis Vaticanis 1917) richiese a tutti gli Istituti religiosi la revisione delle Costituzioni sulla base delle nuove disposizioni giuridiche. Per favorire tale processo, la Santa Sede emanò, nel 1921, delle Norme-guida che, se da una parte non si discostavano molto da quelle del 1901, dall'altra però permettevano che all'interno del testo vi fossero brevi riferimenti a carattere ascetico e spirituale (cf *Normae secundum quas Sacra Congregatio de Religiosis in novis religiosis Congregationibus approbandis procedere solet*, in *Acta Apostolicae Sedis* [1921] 13, 312-319).

²⁷ Nei temi da trattare nel Capitolo generale si pone allo studio la questione di come ottenere "unità di vedute secondo lo spirito del Fondatore" sia nel governo delle ispettorie, dei noviziati e delle case, sia nelle diverse opere dell'Istituto come le scuole popolari diurne e serali, quelle festive, il doposcuola, gli orfanotrofi, le case di beneficenza, gli educandati, le scuole professionali, i convitti per le operaie e per le normaliste, gli oratori con i circoli G.C.F. (Gioventù Cattolica Femminile) e tra le varie associazioni quali i Devoti di Maria Ausiliatrice, i Cooperatori Salesiani e l'Unione exallieve (cf *Temi da trattarsi nell'ottavo Capitolo Generale*, in AGFMA 11-8 111, ms.).

²⁸ La prima scuola ad essere pareggiata è quella di Nizza Monferrato nel 1900 (cf CAVAGLIA, *Educazione e cultura per la donna. La scuola «Nostra Signora delle Grazie» di Nizza Monferrato dalle origini alla riforma Gentile [1878-1923]*, Roma, LAS 1990). L'autrice, alle pagine 326-331 riporta l'elenco delle FMA laureate fino al 1923 che furono insegnanti a Nizza. Ad esse vanno aggiunte le future Superiore ge-

tor Maggiore don Filippo Rinaldi alle capitolari riguardano, tra l'altro, anche l'incremento degli studi secondari in modo da promuovere una cultura più elevata sia per le ragazze che per le suore. Si è consapevoli, infatti, che «una buona cultura potrà rispondere a molte, a nuove esigenze».²⁹

La riscoperta del carattere comunitario e formativo del “sistema preventivo” è un elemento che va emergendo soprattutto nella riflessione capitolare, anche grazie agli interventi dei superiori salesiani. Si fa strada, infatti, la convinzione che il metodo implica la formazione integrale non solo dei destinatari, ma anche delle educatrici le quali trovano in esso un itinerario formativo che le rende: «Salesiane nel metodo, Salesiane nel pensiero, nel sentimento, nello spirito, nell'azione».³⁰

I problemi emergenti nell'assemblea si condensano in particolare attorno a due nuclei: il primo riguarda lo stile di conduzione della comu-

nerali Ermelinda Lucotti, diplomatasi nel 1910 in lingua e letteratura italiana e nel 1911 in pedagogia e morale; e Angela Vespa in lettere italiane nel 1914 e in pedagogia e morale nel 1915 (cf anche LOPARCO, *Gli studi nell'Istituto delle FMA*, in AA.VV., *Inseidamenti e iniziative dopo don Bosco*, Roma, LAS 1996, 327-368; ROCCA, *La formazione delle religiose insegnanti tra Otto e Novecento*, in PAZZAGLIA [a cura di], *Cattolici, educazione e trasformazioni socio-culturali* 440-441).

²⁹ *Capitolo Generale VIII tenutosi in Nizza Monferrato nel settembre del 1922. Risposte - Istruzioni - Esortazioni del Ven.mo superiore Don Filippo Rinaldi Rettor Maggiore della Società Salesiana e Delegato Apostolico per l'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice*, Nizza Monferrato, Istituto FMA 1922, 17. L'istanza della “conservazione” delle caratteristiche essenziali del “sistema preventivo” non è in contrasto con l'esigenza di un suo opportuno approfondimento e adeguamento alle mutate condizioni dei tempi. D'altra parte don Bosco stesso aveva riconosciuto nell'opuscolo sul “sistema preventivo” un'opera “incompiuta”. Nel IV Capitolo generale dei Salesiani, svoltosi nel 1886 e presieduto dal Fondatore, si conserva la proposta di don Francesco Cerruti di aggiungere alle *Deliberazioni* “qualcosa di determinato” riguardo al *sistema preventivo*. E don Bosco ricorda di aver «incominciato un opuscolo su questo argomento. Spera di poterlo, o per sé o per altri, condurre a termine» (*Capitolo generale IV della Congregazione Salesiana* 1886, in *Archivio Salesiano Centrale* 046).

³⁰ *Capitolo Generale VIII* 34. A questo proposito la Consigliera scolastica generale, madre Marina Coppa, dice di ricevere molte lettere nelle quali direttrici ed FMA affermano di studiare insieme il “sistema preventivo” e di sentirsi perciò maggiormente animate dal desiderio di praticarlo (cf DAGHERO, LC del 24 settembre 1918 n° 42). In molte altre circolari la superiora esorta le FMA a valorizzare soprattutto il periodo delle vacanze estive per studiare ed approfondire il metodo educativo di don Bosco (cf ID., LC del 24 luglio 1919 n° 52; ID., LC del 24 febbraio 1920 n° 58).

nità delle FMA. In essa la direttrice è coadiuvata da un consiglio che agisce in sinergia con lei e del quale ella deve favorire la sussidiarietà e la collaborazione. Il tema in questione ha notevoli risonanze sulla relazione tra le consorelle e di conseguenza con le ragazze.

Il secondo nucleo problematico riguarda l'assistenza durante la ricreazione delle educande. Quest'esperienza educativa, benché istituzionalmente affidata ad un'assistente incaricata, è tuttavia così importante da richiedere la collaborazione e il concorso di tutte le FMA.

2.1. *Il ruolo del "consiglio locale" per la corresponsabilità educativa*

Nel Capitolo generale in esame si prende atto della necessità di un miglior funzionamento dei consigli locali.³¹ Mentre le diverse figure che affiancano l'azione di governo della superiora hanno il compito di col-

³¹ Le funzioni del consiglio locale sono codificate nelle Costituzioni del 1906. L'articolo 272, infatti, recita: «Nel disimpegno del suo ufficio la Direttrice sarà coadiuvata da due Consigliere che formeranno il suo Consiglio». Viene poi espressamente evidenziato il ruolo della prima consigliera, cioè la vicaria, la quale «fa le veci della Superiora in caso di assenza o quando per qualsiasi ragione questa fosse impedita» (*Costituzioni* [1906] 272-273). Il Manuale del 1908 è molto più esplicito circa la funzione delle consigliere. In particolare la vicaria è incaricata dalla direttrice di ricevere le nuove alunne e di confortarle dopo la separazione dai parenti, di accompagnarle dalla direttrice e di raccomandarle alle maestre e rispettive assistenti. A lei è affidata la disciplina delle educande vigilando che esse siano puntuali ai loro doveri. Inoltre, con "belle maniere" ella deve preoccuparsi che le maestre ed assistenti siano fedeli ai loro doveri nei confronti delle educande. Sarà lei che dovrà «vegliare attentamente sopra i difetti delle alunne onde essere in grado, per la parte che le spetta, di correggerle opportunamente, e dare ogni sabato il suo voto di condotta, ordine e urbanità ad ognuna». Infine, dovrà "ispirare" in tutte la confidenza verso la direttrice, di modo che ricorrano a lei con fiducia, «come a madre affettuosa» (*Manuale* [1908] 581-583-584-585-586). La seconda consigliera avrà l'ufficio di segretaria del consiglio (cf *ivi* 590). Il compito delle consigliere è quello di aiutare la direttrice nel disimpegno del suo ufficio operando in piena concordia con lei per il buon governo della casa e manifestando con libertà e segretezza quanto può essere utile per il miglioramento delle opere (cf *ivi* 591-592). Le conclusioni a cui si giungerà durante il Capitolo porteranno all'elaborazione di alcune linee normative nelle quali sarà ancora trattato il ruolo della vicaria: ella dovrà «intervenire benevolmente a tutte le ricreazioni delle alunne, animando i giuochi, trattenendosi in liete e utili conversazioni con questa e quella, passeggiando e avendo occhio da sorella maggiore su tutto e su tutte» (*Norme Regolamentari proposte ad esperimento dal Capitolo Generale VIII tenutosi in Nizza nel settembre del 1922*, Torino, Istituto FMA 1922, n. 34).

laborare con lei nel disimpegno delle funzioni disciplinari, scolastiche, amministrative, alla direttrice spetta sempre e comunque il ruolo di “madre”. Nonostante la chiarezza delle norme giuridiche contenute nella regola, le comunità delle FMA incontrano non lievi difficoltà a livello operativo. Lo dimostrano gli interventi dei superiori e le discussioni su questo tema in sede di Capitolo. In proposito il Rettor Maggiore don Rinaldi così si esprime:

«Nelle case, si vede, ha preso bene il suo posto l'Economa; lo prenda egualmente la Vicaria; lo prenda la seconda Consigliera, che dovrebbe, d'ordinario, disimpegnare l'ufficio di Consigliera Scolastica. E compia ogni Vicaria, ogni Consigliera la sua parte, con bontà, sì, ma con fermezza, lasciando alla Superiore la parte di madre; e sarà il vero mezzo per la formazione di future Direttrici; sarà la via facile, sarà il mezzo sicuro, per coltivare nel cuore delle Suore la confidenza verso le Superiori [...] Questo il sistema preventivo di Don Bosco: un'alunna è stata chiamata all'ordine dalla Vicaria, dalla Consigliera scolastica; possa trovare nella Direttrice un cuore in cui versare il proprio. E la Direttrice avrà modo di persuaderla del suo torto consolandola, incoraggiandola. Così faceva, così insegnava don Bosco».³²

Le difficoltà sorte nel modo di interpretare e di attuare il ruolo direttivo sembrano essere causate dal fraintendimento della concezione dell'autorità così come è trasmessa dai Fondatori.³³ Per don Bosco e Maria Domenica Mazzarello, infatti, il direttore e la direttrice costituiscono il centro attorno al quale si svolge e si organizza l'opera della comunità. Ciò si realizza grazie alla loro capacità di coinvolgere tutti rispettando e valorizzando i diversi ruoli, dando fiducia e favorendo in tal modo la corresponsabilità.

Dalla documentazione consultata risulta che le superiori tendono ad accentrare l'autorità, e dunque l'animazione della comunità, attorno alla loro persona. Tale tendenza è all'origine di tensioni relazionali tra le stesse educatrici le quali, inibite nelle loro capacità collaborative, ri-

³² *Capitolo Generale VIII* 7-8.

³³ Le fonti sono concordi nell'avvalorare la concezione di autorità tipica di don Bosco caratterizzata da familiarità e confidenza. Un antico alunno del santo, Giacinto Balesio, testimonia: «Don Bosco ci fu esempio di veramente cristiana amorevolezza e nel suo governo con noi schivò il formalismo artificiale, il rigorismo, che pone come un abisso tra chi comanda e chi ubbidisce. Amante ed espansivo esercitava l'autorità, ispirando rispetto, confidenza ed amore. E le anime nostre gli si aprivano con intimo, giocondo e totale abbandono. [...] Sistema questo direi più unico che raro tra Superiori e dipendenti» (BALLELIO Giacinto, *Vita intima di Don Giovanni Bosco nel suo primo Oratorio di Torino*, Torino, Tip. Salesiana 1888, 21).

schiano di irrigidire il loro rapporto non solo nei confronti della superiore, ma anche delle educande. Una direttrice autoritaria, solitamente, utilizza modalità relazionali impositive, affermandosi come “superiora” più che come “sorella”. Al contrario, afferma don Filippo Rinaldi che presiede il Capitolo, nel “sistema preventivo” «la confidenza non si impone, bisogna guadagnarsela. E a questo fine ogni Superiora sia colle Suore una madre buona che consiglia, conforta, sostiene, incoraggia e lasci i rimproveri, le parole aspre, le mortificazioni, le sgridate».³⁴

L'affetto e la dolcezza dei modi favoriscono la fiducia e la confidenza delle persone. Don Rinaldi indica tre caratteristiche “salesiane” che costituiscono il presupposto di una buona relazione delle superiore nei confronti delle consorelle: *la segretezza, la verità e la giustizia*.³⁵

Un altro elemento necessario perché si approfondisca la relazione tra superiore e suddite è la *creazione di spazi di ascolto*. Essi sono necessari per suscitare il dialogo, per offrire alle persone la certezza di essere accolte, rispettate nelle loro necessità personali e nelle difficoltà apostoliche, accompagnate nei percorsi di crescita. La certezza di un appoggio e di una presenza sicura accanto a sé offre alle FMA la possibilità di sperimentare in prima persona il valore gratificante di una relazione che a loro volta esse potranno instaurare con le ragazze. Per questo è necessario farne l'esperienza diretta, come richiama in tono deciso e realistico don Rinaldi nel rivolgersi alle ispettrici:

«Le Suore debbono trovarvi sempre pazienti nell'ascoltarle, buone nell'incoraggiarle, calme e serene nell'aiutarle. Siate ognora pronte al loro bisogno. Non potrete sempre esserlo? Rimandate ad altro tempo l'ascoltarle, ma stabilite questo tempo e trovate ad aspettarle all'ora stabilita. La Suora non debba mai lamentare l'impossibilità di parlare alla sua Superiora, non debba mai lamentare l'impazienza della sua Superiora nell'ascoltarla. Vi parrà, talvolta, di perdere il tempo, ed invece lo guadagnate. E se anche lo perdetes voi, lo guadate».

³⁴ *Capitolo Generale VIII 6.*

³⁵ Così si esprime il Superiore: «Volete che le suore vi abbiano confidenza? 1° Siate Superiore segrete; a qualunque costo sappiate mantenere il segreto di quello che vi viene confidato [...]. 2° La verità soprattutto, e sempre! Mai restrizioni mentali che non si addicono alla semplicità religiosa, e si riducono al più delle volte a vero e proprio sotterfugio, e non debbono essere in una Superiora. È, è. Non è, non è. Se dovete tacere, dite candidamente: non posso parlare. Ma nulla mai contro la carità. Ne guadagnerete in tutti i sensi [...]. 3° Siate Superiore giuste; a ciascuna il suo: non più, non meno; non parzialità, non due pesi e due misure; tutte, e tutte con ugual senso materno [...] Sono queste le tre doti che costituiscono il nerbo della fiducia» (*ivi* 11-13.21).

gna la Suora, che dopo avervi parlato, dopo essere stata ascoltata con pazienza, con bontà, ritorna al suo lavoro serena e tranquilla; mentre, altrimenti, perderebbe, forse, la giornata a far castelli in aria. Don Bosco terminava sempre i discorsi coi suoi figli con una parola faceta, che loro apriva il cuore e li rendeva lieti e glieli affezionava ognora più. Imitate Don Bosco; terminate sempre con la parola buona, serena, materna. Sono piccole cose, eppur difficili a praticarsi, perché richiedono molta virtù, molto dominio su noi stessi, eppure sono necessarie a una Superiora che vuol veramente far del bene. Portate, buone Ispettrici, queste raccomandazioni alle Direttrici; fate che tutte sappiano farsi amare, sappiano rendere felici le loro Suore. Una Direttrice che non sa farsi amare, che rende le sue Suore scontente, disgustate, è persona fuori posto. O si corregge o alla scadenza del triennio si toglie. Carità lo richiede».³⁶

La corresponsabilità e la sussidiarietà che la direttrice deve favorire, prima nel suo consiglio e poi con tutte le suore, integrate con le sue capacità relazionali nel trattare le persone, sono elementi così importanti da costituire, per il Rettor Maggiore, un sicuro criterio di scelta del personale da proporre a guida delle comunità.

Il consiglio locale deve inoltre collaborare, in sinergia con la direttrice, anche nell'esperienza della *correzione fraterna*. Premesso che nel metodo salesiano la correzione deve "migliorare e non inasprire", è necessario che nel correggere «non vi sia né amarezza, né animosità; altrimenti si passa dalla parte del torto e, invece di riparare uno sbaglio, se ne aggiunge un altro; invece di giovare, si nuoce. Correzioni quando occorrono; ma sempre calme, serene, soavi, non mai risentite, non mai mortificanti».³⁷ Per giungere a tale risultato sarà necessario che la direttrice sappia farsi amare in modo che le suore sentano in lei una vera madre. Le consigliere, per ciò che loro compete, coadiuveranno la superiora richiamando, correggendo, migliorando e ravvivando nelle consorelle la stima e l'affetto nei confronti della direttrice.³⁸

I richiami che emergono all'interno dell'assemblea capitolare non si discostano da quanto era già presente soprattutto nel Manuale del 1908. Il fatto che buona parte delle riflessioni e dibattiti assembleari sia impiegato nel ribadire tali aspetti fa supporre che l'attuazione pratica delle norme contenute nei testi ufficiali sia disattesa. Nelle *Deliberazioni* non si fa menzione della ricaduta negativa della trascuratezza di tali norme sulla relazione con le alunne, ma è probabile che anche le difficoltà nella

³⁶ *Ivi* 21-22.

³⁷ *Ivi* 33.64.

³⁸ Cf *ivi* 64.

partecipazione alla ricreazione delle ragazze ne sia un riflesso. Nel paragrafo che segue si evidenzia appunto quest'aspetto in base alla documentazione reperita nelle fonti.

2.2. *La spontaneità della relazione durante le ricreazioni delle alunne*

Numerose riflessioni delle partecipanti all'assemblea capitolare del 1922 vertono sull'organizzazione delle ricreazioni, esperienza carica di rilevanza pedagogica nel metodo educativo delle FMA. Attraverso di essa è facile per le educatrici conquistare la fiducia delle ragazze.³⁹ L'argomento era stato precedentemente trattato sia dalla Superiora generale madre Caterina Daghero, sia da don Filippo Rinaldi in alcune conferenze tenute alla comunità di Nizza Monferrato nel 1917.

Nella pianificazione della vita del collegio, peraltro abbastanza rigida nella suddivisione dell'orario giornaliero, la ricreazione assume un'importanza particolare. Essa è, infatti, un'esperienza caratterizzata da spontaneità nelle relazioni, durante la quale le ragazze hanno modo di esprimere la loro esuberanza e nel gioco il proprio carattere, risorse e limiti.⁴⁰ Ad un'educatrice competente non sfugge quindi l'importanza

³⁹ I *Regolamenti per le Case di Educazione* nella parte che riguarda il *Regolamento per le alunne* stabiliscono che «la miglior ricreazione è quella in cui il giuoco è più animato e l'espansione degli animi più fraterna e gioconda» (*Regolamento* n. 819, in *Manuale* [1908]). Per questo «non è permesso studiare o leggere» (*ivi* 821). Tutti i pedagogisti sono concordi nell'attribuire al gioco un ruolo fondamentale nello sviluppo della persona. Esso, infatti, porta a far emergere le sue peculiari qualità potenziali e le caratteristiche spontanee e naturali che appartengono all'*homo ludens* quali correre, saltare, lanciare, mettere alla prova il proprio corpo di fronte agli ostacoli di varia natura. Per questo motivo l'attività ludica è da sempre considerata componente fondamentale del processo evolutivo quale veicolo di valori come la gratuità, la libertà di espressione, la creatività, la gioia, la festa, la vitalità, la cooperazione. In particolare il Fröebel dà significato al gioco in quanto egli vede in esso un fattore di sviluppo per mezzo del quale il fanciullo si inserisce nel mondo come in un tutto armonico, ed impara a considerare se stesso come parte di questo mondo (cf FRÖEBEL Friedrich, *L'educazione dell'uomo. A cura di Giuseppe Flores d'Arcais*, Firenze, La Nuova Italia 1993, 23-30). A questo proposito cf anche MONTESSORI Maria, *La scoperta del bambino*, Milano, Garzanti 1953⁴; DECROLY Ovide - MONCHAMP Eugénie, *Avviamento all'attività intellettuale e motrice attraverso i giochi*, Firenze, La Nuova Italia 1972; FARNÉ Roberto, *La ricerca pedagogica e il gioco*, in *Pedagogia e Vita* 56 (1998) 5, 137-143.

⁴⁰ Nella lettera scritta da don Bosco nel 1884 alla comunità di Torino e definita il "poema dell'amore educativo", si descrive la ricreazione come il momento gioioso

formativa di tale momento durante il quale ha modo sia di conoscere aspetti forse meno evidenti della personalità delle educande, sia di “farsi conoscere” da loro al di là del ruolo che svolge. La ricreazione si configura dunque come un’opportunità privilegiata per stabilire relazioni autentiche, durante le quali le ragazze non si sentono “valutate” per il loro profitto, come a scuola, ma accolte nella totalità della loro persona.⁴¹

Sono del dicembre 1915 alcune riflessioni che madre Caterina Daghero sottopone al parere di don Stefano Trione.⁴² La ricreazione, sottolinea la superiora, è un elemento pedagogico di notevole importanza. Per questo le stesse strutture scolastiche devono prevedere spazi adatti per la sua attuazione:

«Nei loro istituti [delle FMA] il numero dei cortili varia a seconda del numero delle fanciulle. Sono generalmente vasti, ombreggiati da alberi, circondati da ampi porticati. Tra i giuochi alla palla, al cerchio, al volano, i salti alla funicella e alla corda, le marce e le evoluzioni, la ricreazione è animatissima, e stabilisce il necessario equilibrio tra le singole attività della giovanetta, obbligata ad una operosa tensione intellettuale nelle lunghe ore di scuola, di studio e di lavoro».⁴³

Tutte le educatrici sono chiamate a prendere parte attiva a quest’esperienza mediante un’interazione intelligente e familiare con le alunne:

«Le Superiori della Casa, le Insegnanti e le Assistenti, interamente consacrate a quella vigilanza prudente e materna che impedisce il male e studia do-

e spontaneo per eccellenza: «Mi pareva di essere nell’antico oratorio nell’ora della ricreazione. Era una scena tutta vita, tutta moto, tutta allegria. Chi correva, chi saltava, chi faceva saltare. Qui si giocava alla rana, là a barrarotta ed al pallone. In un luogo era radunato un crocchio di giovani che pendeva dal labbro di un prete il quale narrava una storiella. In un altro luogo un chierico che in mezzo ad altri giovanetti giocava all’*asino vola* ed ai *mestieri*. Si cantava, si rideva da tutte parti e dovunque chierici e preti e intorno ad essi i giovani che schiamazzavano allegramente. Si vedeva che tra i giovani e i Superiori regnava la più grande cordialità e confidenza» (BOSCO, *Due lettere da Roma*, in DBE 378).

⁴¹ A questo proposito cf le istruzioni di madre Emilia Mosca alle maestre FMA di Nizza Monferrato presentate nella prima parte di questo lavoro.

⁴² Don Stefano Trione, segretario generale dei cooperatori salesiani, aveva mandato a madre Marina Coppa un dattiloscritto sull’assistenza agli allievi in ricreazione secondo il “sistema preventivo” di don Bosco per farlo conoscere alla madre Generale e alle altre superiora e perché vi potessero trarre spunto per la formazione delle educatrici (cf TRIONE, *Del sistema educativo del Ven. Don Bosco. L’assistenza in ricreazione. 2 ottobre 1915*, in AGFMA 412 04-1-08, datt.).

⁴³ DAGHERO, *Appunti sulla ricreazione*, in AGFMA 412 04.1.08 (7) copia datt.

vunque e sempre le particolarità dell'Alunna per meglio educarla, cogliendo ogni occasione per dire quella buona parola, prendono attiva parte alle ricreazioni delle giovanette, e la loro presenza reca la più gradita animazione, perché le Superiori che sanno prestarsi a tutte le esigenze dell'età giovanile fino a dividere con essa il divertimento, non sono più semplici istitutrici, ma sorelle, amiche, madri che danno le prove più certe dell'amore; e dove c'è l'amore, c'è l'espansione e l'allegria». ⁴⁴

La spontaneità che caratterizza la relazione è dimostrata dal fatto che nella ricreazione non vi sono squadre obbligate o prestabilite, ma ogni ragazza sceglie il gioco che preferisce e s'inserisce nel gruppo che desidera "rallegrato dalla compiacevole condiscendenza di questa o quella suora". Le ragazze sono libere di correre, saltare, ridere, cantare e "quando alcuna eccezionalmente preferisca passeggiare, le si lascia tutta la libertà d'intrattenersi con questa o quella Superiora in un conversare gradito e piacevole". ⁴⁵

Nel metodo educativo salesiano la ricreazione ha molteplici funzioni: permette alle ragazze di rigenerare le energie per la ripresa del lavoro intellettuale; è palestra quotidiana di rispetto e di tolleranza e, al tempo stesso, strumento diagnostico e pedagogico di prim'ordine perché permette all'educatrice di conoscere meglio la ragazza, visto che, in quest'esperienza più che altrove si manifesta con spontaneità. Secondo il punto di vista di madre Daghero, è l'esperienza ricreativa correttamente attuata a dare alla vita del collegio un tono familiare perché contribuisce a stabilire tra educatrici ed educande un rapporto di reciproca fiducia che è "sicurezza del presente e forza dell'avvenire". ⁴⁶

Nella circolare del 23 novembre 1916 la stessa superiora ribadisce l'efficacia pedagogica di questi momenti "informali" i quali «danno ottimi risultati e sono mezzo altamente educativo». Raccomanda vivamen-

⁴⁴ *L. cit.* La presenza delle FMA alla ricreazione delle ragazze è condizione per far nascere in loro la confidenza nei confronti delle educatrici, elemento di fondamentale importanza nel sistema formativo salesiano, perché permette all'adulto di rendersi vicino e familiare al giovane e di aprire quindi la strada al dialogo personale tra i due interlocutori. Alla valenza pedagogica del gioco in se stesso si aggiunge quindi, nell'ambito del "sistema preventivo", anche l'importanza della partecipazione cordiale degli educatori e delle educatrici a questo momento educativo.

⁴⁵ DAGHERO, *Appunti sulla ricreazione*, in AGFMA 412 04.1.08 (7).

⁴⁶ *L. cit.* Nelle *Memorie dell'Oratorio* don Bosco evidenzia come la formula oratoriana fatta di "devozione, trastulli e passeggiate", affeziona i ragazzi all'educatore e li rende docili ed obbedienti alla sua azione educativa (cf BOSCO, *Memorie dell'Oratorio* 157-158).

te che «nelle ricreazioni prendano parte attiva non solo le assistenti di squadra o di classe, ma altresì le Superiori della casa, le Insegnanti e qualsiasi altra suora che, per salute, per ufficio od altro, non sia, a giudizio della direttrice, esonerata». ⁴⁷ Nello stesso tempo comunica di essere a conoscenza di reali inadempienze delle educatrici nell'applicare il metodo preventivo durante la ricreazione e le esorta ad esporre sinceramente le loro difficoltà al riguardo. La sintesi delle risposte è comunicata nella circolare del 24 gennaio 1917.

Un certo disagio nel partecipare alla ricreazione è soprattutto evidenziato dalle insegnanti, la cui presenza tra le educande sembra nuocere alla spontaneità del gioco. Le alunne, infatti, si affollano attorno alla propria maestra perché si “sentono in dovere” di intrattenerla con “lunghi discorsi”. In tal modo la ricreazione perde il suo specifico stile salesiano, caratterizzato dall'esuberanza gioiosa e distensiva e ottiene l'effetto contrario, cioè affatica alunne ed assistenti.

I problemi esposti dalle insegnanti provengono anche dal tipo di rapporto con le educande, ovviamente diverso da quello che instaurano con le assistenti. Il “ruolo” della maestra, cioè, tende a conferire una certa formalità alla relazione e rischia a volte di ingenerare nelle alunne comportamenti opportunisti. La presenza amichevole e informale delle maestre in ricreazione potrebbe contribuire a mitigare e, in parte, risolvere il problema. La circolare di madre Daghero lo evidenzia con utili e pratiche applicazioni:

«È d'uopo che le alunne sappiano che, nel luogo della ricreazione, hanno piena libertà di andare da chi e con chi vogliono; e se è bene che salutino le Maestre col passar loro vicino, si è di pieno accordo che continuino allegramente la ricreazione. Le Maestre stesse le animeranno a ciò fare, mostrando di compiacersi dei loro trastulli trattenendosi amichevolmente con le loro alunne con tale giovialità ed affabilità da togliere ogni soggezione e facendo sì che l'ora della ricreazione sia ognora salutata con giovanile trasporto. Alle accorte Maestre poi, non sfuggirà l'occasione di dire una buona parola or all'una ora all'altra delle loro allieve; che se questa parola non sarà sempre magica come quella del Ven. le nostro Padre, non mancherà però di dare a suo tempo il frutto desiderato». ⁴⁸

Il problema risulta complesso perché non riguarda soltanto l'esperienza della ricreazione, ma la corretta interpretazione del “sistema pre-

⁴⁷ DAGHERO, LC del 24 novembre 1916, n° 23.

⁴⁸ ID., LC del 24 gennaio 1917, n° 25.

ventivo”. Per questo si auspicano approfondimenti e delucidazioni da parte di un salesiano competente che aiuti le FMA a comprendere meglio lo stile voluto da don Bosco.⁴⁹ Vengono perciò organizzati degli incontri tenuti a Nizza Monferrato nel febbraio del 1917 da don Filippo Rinaldi, allora Prefetto generale della Congregazione Salesiana. Egli, informato delle problematiche educative sottese alla richiesta delle FMA, colloca i suoi interventi nel quadro più ampio del “sistema preventivo”. D’altra parte analoghe questioni in quegli anni riguardano anche i salesiani, come si deduce dai verbali dei Convegni tenuti nel 1912 e 1915 per gli Ispettori, ai quali prendono parte anche membri del Consiglio generale. In essi si evidenzia:

«Cresce ogni giorno più il numero dei preti che non sanno o non intendono occuparsi di assistenza e di scuola, soprattutto primaria. Ciò riesce di grave danno alla sanità e agli studi dei chierici, sui quali, minori di numero, viene a gravare in massima parte il peso dell’insegnamento ordinario e dell’assistenza regolare, e al bene e al decoro della N. P. Società obbligata a poco a poco a valersi di principianti per la scuola e l’assistenza. Donde pare che derivi questo inconveniente così grave? Come ovviarvi?».⁵⁰

Come soluzione al problema i superiori propongono di insistere particolarmente sul carattere educativo della Società salesiana e raccomandano di trattare diffusamente delle esigenze della missione affidata ai maestri ed assistenti.

Le conferenze di don Rinaldi alle FMA vertono sulla pratica del metodo e danno spazio agli interventi delle suore e ad un’opportuna verifica a livello educativo. La presenza delle superiori in ricreazione, costano alcune FMA, potrebbe ingenerare nelle ragazze sentimenti quali “gelosie”, “servilità”, “moine” poste in atto per conquistarsi particolare attenzione da parte delle educatrici. Il Rettor Maggiore sdrammatizza e risolve il problema osservando che, se la presenza sporadica della maestra o della superiora può suscitare tali atteggiamenti, la “superiorità” morale dell’educatrice la orienta a partecipare alla ricreazione senza pretendere che le educande le si affollino attorno e senza lasciar trapelare che lo desidera. Inoltre, se la sua presenza è continua e non saltuaria, il rapporto acquista facilmente il tono della familiarità. L’educatrice deve perciò mantenere la necessaria spontaneità e abituare le ragazze a stare

⁴⁹ Cf *l. cit.*

⁵⁰ *Convegni Ispettori* [1912-1915], in Archivio Salesiano Centrale 0596, fol. 16.

volentieri con tutte. Se al contrario cede alle compensazioni affettive allora le ragazze non saranno più sincere e aperte e ciò dipenderà anche dall'im maturità della maestra.⁵¹

Si fa dunque appello alla capacità della FMA di interessare la relazione con equilibrio, presentandosi cioè emotivamente libera, non dipendente da ricatti affettivi, né da forme di gelosia qualora un'insegnante si veda preferita ad un'altra. Dunque, se è importante che tutte le FMA siano presenti alla ricreazione, molto più decisiva è la "qualità" di questa presenza, elemento che va conquistato poco a poco, attraverso un serio *impegno di autoformazione*. Le problematiche inerenti alle ricreazioni fanno emergere la necessità che nella comunità educativa cresca la convinzione dell'importanza fondamentale della complementarità e collaborazione in ordine all'educazione delle ragazze favorendo un clima di valorizzazione reciproca.

Le competenze relazionali richieste alle educatrici esigono un'intensa vigilanza affinché nei rapporti con le educande prevalgano gli aspetti più maturi della personalità. Anzitutto è richiesto un equilibrio di fondo che esclude manifestazioni impulsive:

«Nel difficile compito dell'educatore non ci vogliono né capricciosi, né lunatici, né violenti, né precipitosi; ma uomini di carattere, sereni e buoni e anche il nostro sistema vuole la persuasione, la carità, mentre esclude qualunque mezzo coercitivo. La coercizione non solo fisica, ma anche morale, come lo spavento, la minaccia, l'imposizione severa, la violenza, non sono mezzi a cui dobbiamo ricorrere. Don Bosco vuole la persuasione, diversa dall'imposizione».⁵²

La *persuasione* a cui si allude è uno degli elementi metodologici che nel rapporto educativo induce ad evitare forme repressive ed autoritarie. Nella personalità armonica dell'educatrice, dunque, non dovranno esserci stonature, ma in tutto il suo agire dovrà essere consapevole della sua capacità di incidere sul "terreno vergine" che è la gioventù: «Si semina con la parola, con lo sguardo, il gesto, le opere, il modo di comportarsi».⁵³

⁵¹ Cf *Conferenze di don Filippo Rinaldi, SDB, sulla pratica del sistema preventivo tenute alle Suore di Nizza Monferrato dal 19 al 21 febbraio 1917 su richiesta della Madre Generale Madre Caterina Daghero*, in AGFMA 412.3 01.2.01, copia datt. Cf anche LC n° 28 del 24-4-1917 e Cronaca della Casa di Nizza Monferrato 19-21/2/1917.

⁵² *Conferenze di don Rinaldi* 10.

⁵³ *Ivi* 1.

La presenza delle educatrici alla ricreazione delle ragazze è perciò pedagogicamente efficace solo se in essa sono armonizzate *autorevole fermezza e accondiscendente dolcezza*:

«Taluni credono che essere buoni, dolci, alla mano, sia andare alla carlona; ma sbagliano assai. La dignità personale si acquista con la scienza, cui si può supplire con la buona educazione, col buon tratto, con la prudenza [...]. L'educatore potrebbe acquistare quel tono, quella posa, quella superiorità, che alza la fronte, che fa la voce grossa. Non è in ciò la dignità, ma nelle qualità intrinseche. La dignità va temprata dalla bontà: dovete essere buone, perché nella vita nostra la bontà è una necessità. Vedete in cortile tante Superiori fredde, compassate, severe, senza dolcezza. Le ragazze cercano un'autorità buona, non trovandola in essa, scappano».⁵⁴

Tali qualità relazionali sono richieste a tutte le FMA senza distinzioni di ruolo. La comunità assume un medesimo orientamento metodologico che conferisce alla vita del collegio un'impronta intenzionalmente formativa. Tutte, infatti, devono vivere in mezzo alle giovani e tutte cooperare contemporaneamente alla loro educazione.⁵⁵

All'interno dell'ambiente a struttura familiare ogni educatrice assume con competenza il suo ruolo. Alla «Direttrice si riservi l'autorità materna che accoglie, conforta, sostiene tutte: dalla vicaria all'ultima ragazza, reciprocamente, tutta la casa sostenga la Direttrice, circondi la sua autorità dell'aureola della maternità, la conservi, non vi getti mai nessun ombra, mai alcun sospetto».⁵⁶ Ella è perciò tenuta a conoscere personalmente ciascuna ragazza e la sua famiglia, ad ascoltarla nei suoi problemi e a seguirne la crescita ponendosi accanto a lei come guida esperta e amorevole.

Le insegnanti, che impersonano l'"autorità che educa", si dedicano alla formazione delle ragazze mediante un insegnamento professionalmente competente ed aggiornato che permetta loro di inserirsi nella società e nella famiglia in modo attivo e responsabile. Le molteplici figure delle assistenti contribuiscono all'educazione delle ragazze prima di tutto attraverso la loro presenza, infatti, la migliore condizione per educare la gioventù, è "vivere con essa".⁵⁷ In tal modo concorrono alla formazione "del cuore e dello spirito" di ciascuna ragazza. Chi incontra le

⁵⁴ *Ivi* 4-5.

⁵⁵ *Cf ivi* 4.

⁵⁶ *Ivi* 2.

⁵⁷ *Cf ivi* 6.

educande e ne condivide l'esperienza in studio, in refettorio, in ricreazione, collabora alla formazione del loro carattere. Le educande vengono così abituate in pratica all'organizzazione del tempo, alla disciplina e alla serietà dello studio, alle sane relazioni con le compagne e le superiori, all'ordine e alla cura di sé.⁵⁸

Le altre FMA che non sono direttamente a contatto con le ragazze, sono tuttavia consapevoli della loro incidenza formativa perché ogni ruolo, con modalità diverse, converge all'ordinato svolgimento della vita collegiale. Anche i momenti informali possono divenire educativi in quanto espressione di una sollecita cura orientata al bene della persona e che influisce positivamente sulle giovani.

Infine, preziose collaboratrici dell'opera formativa delle suore sono le ragazze stesse chiamate a farsi mediatrici di valori tra le loro compagne. Come nota don Rinaldi, "chi fa meglio conoscere i giovani, infatti, sono i giovani". Importante però è che le educatrici se ne valgano senza "abusare della confidenza", non per rimproverare ma per avvicinare, educare, formare.⁵⁹

Le conferenze di don Rinaldi guidano le FMA a riflettere e a verificare la prassi educativa attuata nei collegi. Da un'attenta lettura sorge il

⁵⁸ Le diverse assistenti preposte all'educazione delle alunne contribuiscono, ciascuna con il proprio ruolo, alla formazione di una specifica dimensione della persona. L'*assistente di classe* è colei che segue un gruppo di alunne in ricreazione, ponendo speciale attenzione perché ciascuna sia attiva nel gioco ed eviti gesti o parole sconvenienti (cf *Manuale* [1908] 634-644). L'*assistente di studio* vigila in particolare affinché le alunne si dedichino seriamente allo studio e ai compiti evitando la dispersione e l'ozio (cf *ivi* 645-649). L'*assistente di refettorio* è "maternamente" attenta che le ragazze si nutrano sufficientemente e perché osservino le regole della buona educazione (*ivi* 650-657). Infine, l'*assistente di dormitorio* veglia sull'ordine e sulla pulizia della persona educando le alunne alla proprietà e alla cura di sé (cf *ivi* 658-667).

⁵⁹ Cf *Conferenze di don Rinaldi* 3. Per acquisire questi tratti relazionali – si discute nel Capitolo generale del 1922 – è necessario insistere sulla formazione umana delle candidate all'Istituto facendone una ponderata selezione: «Non postulanti di carattere molle, sdolcinato [...] Tali caratteri potranno avere degli entusiasmi anche santi, ma saranno sempre facili agli sviamenti. L'Istituto ha bisogno di suore serie, informate a profonda, a soda pietà; non di persone mosse più dalla sensibilità e dal sentimento che dalla ragione» (*Capitolo generale VIII* 5). Nei noviziati, poi, si deve dare molta importanza «alle buone maniere, all'educazione dei modi. La Suora anche addetta agli uffici più umili, deve sempre mostrarsi educata, corretta nei modi, nel contegno, in tutto. Questo la renderà più accetta alle fanciulle, più ascoltata, più capace a fare il bene» (*ivi* 16).

dubbio della reale difficoltà di un'esatta comprensione e interpretazione del metodo salesiano, insieme al rimpianto di non essere state abbastanza formate e "informate" su di esso. Una delle educatrici chiede esplicitamente a don Rinaldi: «Perché non ci furono dette prima queste cose? Tutto ciò è forse un'innovazione?».⁶⁰

Il relatore giustifica il presunto "ritardo" constatando che i superiori si sono prima preoccupati di formare l'identità religiosa delle FMA, in seguito, quando si sono aperte scuole e collegi, hanno continuato la loro opera formativa senza però entrare nei dettagli dell'esperienza. D'altra parte una certa "crisi" nell'applicazione del "sistema preventivo" si poteva constatare anche negli ambienti dei Salesiani. Don Rinaldi non teme di affermare che i superiori hanno, infatti, assistito ad una sorta di "falsificazione del sistema di don Bosco" che ha avuto come conseguenza quella di far perdere al direttore il suo carattere di padre,⁶¹ e di interpretare erroneamente il "sistema preventivo" come semplice strategia volta ad impedire il male. A tal fine bastava «tenere i propri dipendenti dinanzi a sé e sentire tutto ciò che essi dicevano. In altre parole, impedire il male opprimendo e non educando!».⁶²

La presenza educativa in chiave eminentemente negativa, cioè come vigilanza e controllo, travisa la natura del sistema di don Bosco. Anche tra le FMA «l'assistente che sorveglia così le ragazze non ottiene che malumori e imprecazioni nell'animo, il quale peggiora, anche se l'esterno è corretto; dopo un mese si è odiate in modo incredibile. Si costruisce in tal modo un sistema carcerario, da aborrirsi». Don Rinaldi nel suo realismo esorta perciò ad eliminare tali falsificazioni mediante la creazione di un clima improntato a semplicità e spontaneità, condizione per educare alla rettitudine e alla coerenza:

⁶⁰ Conferenze di don Rinaldi 7.

⁶¹ Cf *l. cit.*

⁶² *Ivi* 8. Durante il Convegno delle maestre delle novizie svoltosi nel 1925, don Rinaldi afferma: «Si direbbe che, in generale, il pensiero di don Bosco: *mettere in condizione di non fare il male* si è interpretato ultra, esagerando il sistema di vigilanza. Don Bosco non obbligava i suoi giovani a vivere con lui, ma viveva lui con essi. Così si continua a fare nelle case Salesiane. Fate lo anche voi. Procuratevi il contatto delle vostre dipendenti o alunne; fatevelo, direi, continuo, ma non forzato, con le vostre novizie; ed esse porteranno nelle case lo stesso sistema e non si perpetuerà il difetto che fra voi ha preso tanto piede e non è certamente da approvarsi» (*Verbali delle adunanze tenute nel Convegno pro Noviziati delle Figlie di Maria Ausiliatrice*, Torino [Borgo S. Paolo] 1-4 giugno 1925, Nizza Monferrato, Istituto FMA 1925, 65).

«Vi è un'Assistente responsabile della squadra, affinché nessuna ragazza si allontani senza permesso, ma ci sia libertà! Ognuna possa andare dalla maestra o con l'assistente con cui preferisce accompagnarsi, non vi sia repressione alcuna, perciò la ricreazione sia sorvegliata, ma libera, semplice, gaia. Così le alunne si abitueranno a operare con fine retto, secondo l'imposizione della coscienza propria; così nelle maestre e nelle Superiori vedranno sempre tutte persone che le aiutano e che le rialzano, che sanno e possono dire loro parole buone che confortano e che rettificano».⁶³

Gli orientamenti programmatici dati da don Rinaldi sono ripresi e commentati negli anni seguenti soprattutto nelle circolari delle superiori.⁶⁴ Nel Capitolo generale VIII del 1922 si ritorna sul tema soprattutto

⁶³ Conferenze di don Rinaldi 8.

⁶⁴ Madre Daghero nelle circolari del 24 ottobre 1920, 24 gennaio 1921, 24 settembre 1921 si sofferma in particolare ad approfondire le "virtù proprie" dell'Istituto delle FMA identificate nella *carità dolce e zelante*. Di tale carità, costata la Madre, «si parla con frequenza tra di noi, ma la pratica lascia ancora molto a desiderare; forse perché, pur conoscendo e invocando tutte il vero frutto della carità cristiana e salesiana, non discendiamo abbastanza a studiare ciò che rende la buona pianta piuttosto avara dei suoi frutti o fa dare alla stessa pianta frutti piuttosto agresti». Una delle cause che impediscono la crescita della carità è l'egoismo il quale soffoca l'amore disinteressato. Nella stessa circolare vengono richiamati gli ammaestramenti e le esortazioni di don Bosco nei quali egli colloca l'egoismo tra i cinque "tarli" da evitare: "Non cercate mai il vantaggio privato di voi stesse, ma adoperatevi con grande zelo per il bene comune della Congregazione. Dovete amarvi, aiutarvi con il consiglio e con la preghiera, e promuovere l'onore delle vostre consorelle non come cosa di una sola, ma come nobile ed essenziale retaggio di tutte" (cf *Ammaestramenti ed esortazioni di don Giovanni Bosco alle Figlie di Maria Ausiliatrice*, Torino, 8 dicembre 1884, in *Manuale* [1908] 30-34). Se le FMA fossero fedeli nell'attuare questa esortazione di don Bosco: «verrebbero bandite le pretese e i diritti personali; non avrebbero luogo parzialità per questa o quella suora od allieva; la direttrice, memore di dover avere nelle sue consorelle, non delle impiegate o delle istitutrici secondo il mondo, ma delle aiutanti che lavorano con lei per la maggior gloria di Dio (art. 552 e 565 del *Manuale*), godrebbe ogni qualvolta potesse valersi dell'opera loro per un aumento di bene intorno a sé, e si mostrerebbe felice di saperle stimare ed amate; le suore, a loro volta, riflettendo l'imparziale bontà della loro Superiore ed il suo farsi tutta a tutte senza badare ai propri comodi, sarebbero piene di deferenza le une verso le altre, non assecondando nessuna invidiuzza rinunziando, ben volentieri, a tante puerilità e pretese, che privano la vita comune del suo migliore incanto: l'allegria. Alla stessa guisa le allieve, sentendosi amate e trattate tutte egualmente, con quella benevolenza spontanea che non bada a sacrificio, pur di procurare il vero bene della persona amata, si sentirebbero felici di trovarsi in un ambiente sereno ed eminentemente famigliare; si formerebbero, senza sforzo, alla virtù, e, non senza rammarico, vedrebbero arrivare il giorno in cui lasciare il Collegio per rientrare nelle loro famiglie» (DAGHERO, LC del 24 ottobre 1920, n° 64).

nei suoi risvolti pratici attinenti all'organizzazione del tempo della ricreazione⁶⁵ e alla modalità di suddivisione dei gruppi delle alunne.⁶⁶ Significativa la risposta di don Rinaldi che sintetizza con incisività l'essenza dello stile educativo da adottare durante la ricreazione salesiana: «Il Sistema Salesiano è il sistema della libertà: i ragazzi hanno dieci assistenti e non ne sentono alcuno; non ne sentono, cioè l'imposizione; non si trovano in Collegio, ma in famiglia».⁶⁷

La creazione di un clima di famiglia, dove ciascuno con ruoli diversi e complementari contribuisce all'educazione di tutti, se da un lato sembra essere l'elemento più faticoso e carente in questo periodo, dall'altro esso viene sempre più intenzionalmente perseguito come obiettivo irrinunciabile per la FMA, pena il compromettere la sua stessa identità di educatrice salesiana.

3. La relazione tra fonti normative ed esperienza di vita

Il Capitolo generale IX, che si svolge nel 1928, ha come finalità principale la revisione del Manuale del 1908, per adeguarlo alle Costituzioni elaborate ed approvate nel 1922.⁶⁸ Il ritorno delle tematiche, già trattate nelle precedenti assemblee capitolarie, in particolare l'urgenza di individuare modalità adeguate per tradurre il "sistema preventivo" negli edu-

⁶⁵ Nel Capitolo si tratterà della necessità di tralasciare l'abitudine invalsa dell'insegnamento della musica e della pittura durante questo tempo perché produce inconvenienti sia per le alunne come per le insegnanti. La ricreazione prescritta dal Regolamento, infatti, deve essere allegra, animata, tutta occupata nel gioco, evitando di dedicarsi al lavoro intellettuale o manuale (cf *Allegati al Verbale dell'VIII Capitolo Generale delle FMA celebratosi nella Casa Madre di Nizza Monferrato Anno 1922*, in AGFMA 11-8 130, ms.).

⁶⁶ A questo proposito vi è chi propone di tornare ai tempi di madre Emilia Mosca, quando il criterio per la composizione delle squadre non era la classe frequentata dalle ragazze, ma l'età. Ci si chiede inoltre se è più opportuno organizzare ricreazioni libere, colla partecipazione delle maestre ed altre suore della casa, oppure solo delle assistenti (cf *l. cit.*).

⁶⁷ Cf *Allegati al Verbale dell'VIII Capitolo Generale*, in AGFMA 11-8 130.

⁶⁸ Cf *Costituzioni dell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice fondate dal Ven. Don Giovanni Bosco*, Torino, SEI 1922; *Manuale-Regolamenti delle Figlie di Maria Ausiliatrice fondate l'anno 1872 dal Beato Giovanni Bosco, Nizza Monferrato*, Istituto FMA 1929. Il Capitolo generale IX si svolge a Nizza Monferrato dal 31 agosto al 12 settembre 1928. Le partecipanti sono 78. È presieduto dal Rettor Maggiore don Filippo Rinaldi.

candati e nei convitti, attesta una realtà che permane problematica pur in contesti e in tempi diversi. Ciò richiede dalle FMA ulteriori riflessioni e verifiche per individuare le soluzioni opportune.

L'assemblea capitolare è preceduta da alcuni incontri tra il Rettor Maggiore, don Filippo Rinaldi e il Consiglio generale delle FMA allo scopo di focalizzare gli argomenti allo studio. Secondo l'interpretazione di don Rinaldi, fra gli impegni ancora disattesi dalle FMA, vi è quello dello studio ed approfondimento "vitale" del *Regolamento per le Case di Educazione*.⁶⁹ La presenza educativa nella sua espressione del "*farsi tutta a tutte*", elemento caratterizzante il "sistema preventivo" stenta, infatti, a concretizzarsi in forme adeguate soprattutto nei collegi.⁷⁰ Numerose FMA, specialmente insegnanti, pur partecipando alle ricreazioni delle alunne, faticano ad abbandonare in quell'esperienza il ruolo docente e così trasformano il cortile in una "scuola dei consigli",⁷¹ facendo perdere alla ricreazione il carattere tipico di esperienza distensiva e gioiosa, e al tempo stesso, di privilegiato spazio diagnostico e pedagogico. Questa "resistenza al cambio", da parte di alcune FMA – costata con schiettezza don Rinaldi – è abbastanza "naturale" perché cristallizzata attraverso una "lunga" abitudine. Ciò fa supporre che, nonostante i consigli e gli orientamenti precedentemente offerti, e l'impegno di ciascuna FMA nel trovare le modalità più adeguate per applicare il metodo salesiano nei collegi, l'eccessiva organizzazione della struttura collegiale minacci la flessibilità delle relazioni. Per di più, la cultura pedagogica del tempo, fortemente influenzata dall'ideologia fascista e dalla sua concezione dell'autorità, non offre alle FMA valide prospettive di cambiamento.

Inoltre, continua ad essere evidenziato il disagio dell'accentramento del "governo della casa" nella persona della direttrice, e la fatica della convergenza educativa delle FMA a partire dai loro diversi ruoli in relazione alle educande. Lo sottolinea senza ambiguità don Rinaldi basandosi su una realistica conoscenza delle comunità:

⁶⁹ Cf *Regolamenti per le Case di Educazione dirette dalle Figlie di Maria Ausiliatrice*, Torino, Tip. Salesiana 1895. Il testo ricalca quello redatto da don Bosco nel 1877 e, con lievi varianti, fu integrato nel Manuale del 1908.

⁷⁰ Cf *Raccomandazioni e consigli del Rettor Maggiore don Filippo Rinaldi alle Superiori* (in preparazione del CG IX 27-28 marzo 1928; 29-30 aprile 1928), in AGFMA 11-09 112, 3-4, trasc. ms.

⁷¹ Cf *l. cit.*

«Ciascuna [FMA] della casa deve avere più autonomia nel suo ufficio particolare e tutto non deve essere concentrato nella direttrice. [...] La Vicaria, tra di voi, è un nome, e così dite delle altre del vostro consiglio locale; di modo che, il vostro sistema, non so se dire, il vostro Regolamento, va contro l'ideale educativo salesiano. Gli insegnanti, gli educatori, tra noi, sono essi tra i ragazzi; e così gl'incaricati della direzione. Ma tra di voi, le insegnanti sono d'imbroglio alle assistenti; le superiori della casa sono troppo in alto per discendere al livello delle ragazze, nei momenti di ricreazione e di assistenza; e guai a chi s'avvicina e s'intrattiene con la ragazza o le ragazze che non sono poste sotto la sua diretta giurisdizione. Don Bosco non la intendeva così, ed aveva per principio: "Servirsi di tutti per far del bene e il massimo bene. Quindi, farsi aiutare dagli stessi ragazzi, dentro e fuori!"».⁷²

Se si pratica quanto don Bosco prescrive, allora si favorisce nelle ragazze la crescita nell'autenticità eliminando i "sotterfugi" per poter avvicinare le compagne o le suore. Un clima educativo "familiare", infatti, permette la libertà di approccio senza preclusioni né inibizioni e preserva da gelosie ed invidie che compromettono le relazioni comunitarie e apostoliche.⁷³ Il "segreto del sistema preventivo", ribadisce don Rinaldi, sta invece nel «vivere la vita delle vostre allieve, mettervi a contatto diretto con esse, con ciascuna di esse. Non dalla cattedra, ma nel cortile, i veri risultati del Sistema di Don Bosco, dell'educazione, della formazione dei suoi giovanetti. In questo specialmente, la sua originalità, la sua pedagogia. Don Bosco viveva in mezzo ai suoi giovani».⁷⁴

Le esortazioni del terzo successore di don Bosco trovano ampia risonanza nell'assemblea capitolare, dalla quale scaturiscono anche concrete proposte d'intervento in ordine alla soluzione del problema. Si stabilisce, tra l'altro, di incominciare a mettere in pratica le indicazioni offerte dai superiori almeno in alcune case dell'Istituto, scegliendo quelle più significative come le case di formazione, il collegio e la casa ispettoriale, per poi estendere l'esperienza anche alle altre case.⁷⁵

⁷² *L. cit.* Il problema gli era stato segnalato dal direttore generale dell'Istituto, don Clemente Bretto, ben informato della situazione delle comunità delle FMA.

⁷³ Così esemplifica don Rinaldi: «Sotterfugi delle ragazze per poter avvicinare la Suora o le Suore, la compagna o le compagne desiderate; sotterfugi delle Suore stesse, tanto più frequenti e studiati, quanto più la Suora o le Suore sono date allo zelo per le anime» (*Raccomandazioni e consigli* 3-4).

⁷⁴ *Capitolo Generale IX. Nizza Monferrato 1928. Esortazioni - Istruzioni - Risposte del Ven.mo superiore Don Filippo Rinaldi Rettor Maggiore della Società Salesiana e Delegato Apostolico per l'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice*, Nizza Monferrato, Istituto FMA 1928, 20-21.

⁷⁵ *Cf Raccomandazioni e consigli* 5-6. La decisione di puntare in particolare sulle

Le riflessioni condivise e gli orientamenti del Capitolo generale confluiscano nella stesura del Manuale pubblicato nel 1929. Una breve presentazione degli elementi rilevanti contenuti nel testo può risultare utile per avere un quadro più organico e completo delle problematiche evidenziate.

3.1. Lo stile relazionale “salesiano” codificato nel Manuale del 1929

Il Manuale pubblicato nel 1929 ha il valore di sintesi normativa delle questioni emerse negli anni Venti ed è valido per circa due decenni, infatti, non sarà più rivisto fino al 1952, subendo peraltro lievi modifiche.⁷⁶ Benché non includa più il testo del *Regolamento per le Case di Educazione*, presente invece nel precedente Manuale, esso continua a costituire un importante e valido punto di riferimento per l'azione educativa delle FMA.⁷⁷ Anzi, alcune norme riguardanti l'assistenza e i compiti delle FMA coinvolte nell'educazione delle alunne sono ribadite dal Manuale, segno dell'importanza attribuita a tali realtà e della necessità che esse siano oggetto di continue verifiche.

case di formazione è anche frutto delle discussioni ed approfondimenti effettuati durante il Convegno sui Noviziati nel 1925. A tale raduno parteciparono, oltre al Rettor Maggiore don Filippo Rinaldi e al suo segretario don Calogero Gusmano, le Consigliere generali, quattordici ispettrici e undici maestre di noviziato. Il Rettor Maggiore, in tale assise, ribadiva l'importanza della formazione delle novizie alle buone relazioni a partire dagli inizi della loro vita religiosa: «Noi dobbiamo attrarre al Signore con l'allegria che non è inganno, ma attrattiva di bene. Questa allegria non deve essere artificiosa, ma spontanea, sincera. [...] Desidero anche ribattere sulla ricreazione, che non deve consistere nel formare un crocchio attorno alla Superiora. Si lasci libertà di sollevarsi a piacimento, accontentandosi di sapere gli animi tranquilli e i cuori contenti. La Superiora, qualunque essa sia, nel tempo di ricreazione, parli un po' all'una e un po' all'altra; viva in mezzo a tutte e per tutte. Il luogo migliore in cui anche la Maestra potrà conoscere le sue novizie è la ricreazione libera, dove ciascuna si manifesta qual è, fa conoscere il suo carattere, il suo pensiero, dando agio a opportune correzioni, restando evitato il pericolo che la novizia, forse troppo compressa in noviziato esploda poi nelle case» (*Verballi delle adunanze tenute nel Convegno pro Noviziati* 63-64).

⁷⁶ Cf *Manuale-Regolamenti delle Figlie di Maria Ausiliatrice fondate l'anno 1872 dal Beato Giovanni Bosco*, Nizza Monferrato, Istituto FMA 1929. Bisognerà arrivare al 1969 per individuare una vera e propria svolta a livello di testi normativi provocata dal rinnovamento auspicato dal Concilio Vaticano II.

⁷⁷ Lo si deduce dalle parole del Rettor Maggiore, don Filippo Rinaldi precedentemente citate.

Nel testo si riporta ancora integralmente l'opuscolo di don Bosco *Il Sistema Preventivo nell'educazione della gioventù*, ma non è privo di interesse il fatto che esso viene collocato nella parte riguardante il "governo delle case", mentre nella precedente edizione del Manuale era posto all'inizio del *Regolamento per le Case di Educazione*. La diversa collocazione lascia supporre che le FMA abbiano voluto riaffermare, questa volta con più evidenza, che il metodo educativo salesiano informa non solo il rapporto con i destinatari del processo educativo, bensì anche lo stile della stessa comunità religiosa delle FMA.

Nella sezione dal titolo "*Norme generali per l'applicazione del sistema preventivo*" si riprendono i temi dell'educazione morale, religiosa, intellettuale e fisica sottolineando ulteriormente che la "buona riuscita" delle alunne, cioè il raggiungimento della loro maturazione, dipende non solo dalla competenza delle FMA, ma anche dalla loro capacità di amare le ragazze «sinceramente e puramente in N. S. Gesù Cristo», affinché esse trovino in loro delle "vere madri" e nella comunità "un'altra famiglia".⁷⁸ Tale clima si ottiene grazie all'autorevolezza morale di ciascuna FMA che cerca di evitare «le impazienze, le irascibilità e soprattutto le affezioni sensibili e le parzialità, che sono il verme roditore di ogni opera educativa».⁷⁹

In riferimento alle funzioni della direttrice, pur non essendoci cambiamenti notevoli rispetto al Manuale precedente, si nota nel titolo del capitolo che la riguarda il richiamo al consiglio locale.⁸⁰ Dell'importanza di questo organo di governo e del suo coinvolgimento attivo nell'animazione della comunità e delle opere si era a lungo trattato nel Capitolo generale VII (1913). Ora, si fa appello a superiore e consigliere affinché coordinino meglio le attività mediante l'azione convergente e corresponsabile di ciascuna. Si esplicitano quindi i compiti delle rispettive consigliere,⁸¹ delle maestre di scuola, di lavoro⁸² e delle varie assistenti.⁸³ Relativamente a queste ultime il Capitolo generale del 1928 mette in evidenza la necessità di una loro più qualificata formazione considerando

⁷⁸ *Manuale* (1929) 196. Il testo su questo punto ricalca fedelmente il Manuale del 1908 già citato.

⁷⁹ *Ivi* 197.

⁸⁰ Cf *Della Direttrice e del suo Consiglio*, capo I, in *ivi* 247-278.

⁸¹ Della prima consigliera o vicaria si tratta agli articoli 279-288; della seconda consigliera dal 289 al 296; dell'economica dal 297 al 305.

⁸² Cf *ivi* 306-321.

⁸³ Cf *ivi* 321-333.

sia la peculiarità della loro funzione educativa, particolarmente legata alla continua presenza in mezzo alle ragazze, sia il fatto che con il distanziarsi dal periodo delle origini, ci si allontana anche da uno “stile” caratteristico di formazione delle assistenti. Nel periodo delle origini dell'Istituto, infatti, le educatrici crescevano sotto la guida autorevole e personalizzata di madre Emilia Mosca e la loro formazione aveva più il timbro di un tirocinio della prassi educativa salesiana che non l'impronta di una trasmissione teorica di conoscenze pedagogiche.

Con la scomparsa delle prime dirette testimoni dello “spirito” delle origini e con l'espansione dell'Istituto la formazione delle assistenti è affidata alle direttrici le quali, purtroppo, non riescono a garantirla in modo costante. Costatando l'evidente carenza dal punto di vista della specificità salesiana, si avanza la proposta che nella redazione del Manuale si tenga conto di quest'istanza formativa e si offra perciò un orientamento chiaro alle FMA che svolgono quest'incarico.

Nella bozza del Manuale, elaborata durante il Capitolo, si trova infatti il significato originario dell'assistenza intesa come «opera di carità senza misura, di amore materno, di vigilanza instancabile che previene il male e guida al bene». ⁸⁴ Ogni maestra ed assistente, perciò, prima di assumere il proprio incarico, deve conoscere accuratamente il Regolamento per la parte che la riguarda, i mezzi più adatti per meglio adempiere il suo dovere e gli ostacoli che vi si frappongono. ⁸⁵

Si sottolinea inoltre che la *presenza delle assistenti* accanto alle alunne non deve essere soltanto fisica, ma efficacemente educativa; e poiché esse sono le responsabili della disciplina e della condotta delle ragazze, devono precedere le proprie assistite col buon esempio, in tutto e sempre. ⁸⁶ Tali sottolineature confluiscono nel Manuale. In esso si aggiunge che le assistenti hanno il dovere di conformare «la loro condotta al modello tracciato dallo stesso Beato Don Bosco nel Sistema Preventivo». ⁸⁷ Gli articoli che seguono, tuttavia, non esplicitano la pregnanza educativa evocata da queste affermazioni di principio in quanto insistono principalmente sulla “vigilanza” che deve essere continua e “in qualunque momento della vita delle alunne”. Si percepisce, infatti, più la preoccupazione

⁸⁴ *Bozze del Manuale presentate per la debita revisione e necessarie modificazioni al IX Capitolo Generale 1928*, in AGFMA 11-09 120, datt. Si riprende alla lettera la formulazione del *Manuale* (1908) 531.

⁸⁵ Cf *Bozze del Manuale*, in AGFMA 11-09 120.

⁸⁶ Cf *l. cit.*

⁸⁷ *Manuale* (1929) 321.

pazione che il comportamento delle educande sia ineccepibile, che non l'impegno di qualificare la relazione educativa in vista della loro formazione integrale.

Le fonti normative, dunque, insistono da un lato sulla necessità della presenza costante e qualificata delle educatrici tra le ragazze, e dall'altro sul fatto che la loro incidenza ed efficacia educativa deriva dalla sinergia che la comunità intera, coordinata ed animata dalla direttrice, riesce a creare. Risulta interessante a questo punto il confronto con le testimonianze orali di exallieve che, attraverso il ricordo della loro esperienza collegiale od oratoriana, offrono un significativo contributo alla ricostruzione più completa del clima relazionale tipico delle case di educazione delle FMA.

3.2. *Lo stile relazionale "salesiano" nelle testimonianze inedite di exallieve*

Nell'introdurre la presente ricerca si è già avuto modo di evidenziare, presentando le fonti utilizzate, la significatività documentaria delle testimonianze orali. Esse sono narrazioni di un'esperienza vissuta, la cui rievocazione viene stimolata mediante un'intervista fatta ad alcune FMA, ex presidi, insegnanti o assistenti che, nel periodo dei loro studi, trascorsero alcuni anni in istituzioni gestite dalle educatrici salesiane. Al fine di fornire una documentazione più completa, sono state interpellate exallieve laiche e successivamente si è proceduto ad integrare le risposte nel dialogo con le stesse intervistate.

Nell'economia della ricerca, che non si propone obiettivi di tipo sperimentale, si è ritenuto necessario delimitare numericamente il campione di intervistate.

La scelta delle persone è stata orientata dal *criterio della rappresentatività geografica*, perciò le FMA e le exallieve interrogate provengono da città dell'Italia settentrionale, centrale e meridionale. Per quanto riguarda le istituzioni, invece, il materiale reperito verte principalmente su *collegi*.⁸⁸ Ciò conferma la grande diffusione di tali istituzioni nella prima

⁸⁸ I collegi, come si è già avuto l'opportunità di evidenziare, sono le istituzioni più diffuse tra la fine dell'Ottocento e la prima metà del Novecento. Attraverso di essi le FMA offrono alle fanciulle e alle giovani l'occasione di ricevere un'educazione completa perché, oltre la dimensione formale proveniente dalla scuola ivi inserita, le ragazze fruiscono di attività per il tempo libero, di esperienze di socializzazione e di educazione religiosa.

metà del Novecento in Italia ed offre l'opportunità di stabilire un significativo confronto tra le testimonianze delle intervistate e gli elementi di "crisi" evidenziati nei Capitoli generali esaminati precedentemente.

Come nota Alessandro Portelli a proposito della storia orale, la natura della documentazione richiede che essa sia utilizzata con senso critico per quelle informazioni che offre; ciò implica nel ricercatore la capacità di *ascoltare* e di mettersi in *relazione*. Bisogna cioè tener presente la rete di rapporti che si crea nel dialogo tra le persone intervistate e quelle che intervistano, e nell'incontro tra il presente *in cui* si parla e il passato *di cui* si parla.⁸⁹ Infatti, nel parlare delle relazioni interpersonali intrattenuate negli anni della propria infanzia e adolescenza, le intervistate evocano un vissuto legato non solo alla loro storia individuale, ma anche a quella delle persone coinvolte nella relazione, in questo caso le FMA educatrici conosciute nel tempo della loro formazione.

Inoltre, per la tematica della relazione educativa sulla quale verte la ricerca, è molto significativo se fonti scritte ed ufficiali vengono integrate da testimonianze orali di esperienze vissute. Queste ultime, infatti, possono costituire un'interessante conferma o un'eventuale smentita dei dati reperiti nelle fonti di tipo normativo.

La preziosità di tale materiale è indiscutibile per una ricerca storico-pedagogica, benché si possa avanzare l'obiezione circa la sua attendibilità documentaria: la memoria e la soggettività potrebbero distorcere i fatti. Ora, a parte il fatto che questo non avviene sempre e necessariamente – né d'altra parte possiamo essere certi che non ci siano distorsioni altrettanto gravi, sia pure per altre ragioni, nei documenti d'archivio – la storiografia contemporanea valorizza le fonti orali precisamente perché non si limitano a "testimoniare" sui fatti, ma li elaborano e ne costruiscono il senso attraverso il lavoro della memoria e il filtro del linguaggio.⁹⁰

Nel paragrafo che segue vengono presentate alcune testimonianze tenendo presenti i criteri sopra esposti e cercando di confrontarle con i dati emersi dalla documentazione ufficiale precedentemente evidenziata

⁸⁹ Cf PORTELLI Alessandro, *Un lavoro di relazione. Osservazioni sulla storia orale*, in *Ricerche Storiche Salesiane* 19 (2000) 1, 125-127.

⁹⁰ Portelli afferma: «La memoria non è un mero deposito di dati da cui recuperare informazioni, ma un processo in continua elaborazione di cui studiare le modalità. Nei nostri anni di ridiscussione sull'identità della Repubblica e di revisionismo storiografico la storia della memoria diventa altrettanto significativa e necessaria della storia degli eventi» (*ivi* 130).

e descritta. In tal modo sarà possibile confermare o confutare le affermazioni sin qui reperite a partire da questo singolare punto di vista.

3.2.1. *Le relazioni comunitarie nel racconto delle educande*

Le istantanee di vita che emergono dall'ascolto delle interviste, pur nella loro parzialità, permettono di cogliere in modo immediato la realtà delle relazioni vissute dalle educande durante la loro permanenza in diversi collegi delle FMA.

In questo primo paragrafo si utilizzano le testimonianze in base alla percezione globale della comunità delle FMA dal punto di vista delle educande e delle loro memorie giovanili. Attraverso la rievocazione della vita collegiale e dell'opera educativa delle FMA emergono valori, stili di approccio, modalità relazionali che incidono nell'esperienza delle ragazze.

Ernestina Marchisa,⁹¹ educanda nel Collegio "Nostra Signora delle Grazie" di Nizza Monferrato dal 1927 al 1934, dove frequenta l'Istituto Magistrale, ricorda la comunità educativa come una grande famiglia nella quale le ragazze vengono a contatto con educatrici totalmente dedite alla loro formazione. La molteplicità dei ruoli e la variegata tipologia di presenze formative è interpretata come una favorevole opportunità educativa perché nella diversità l'apporto delle une completa quello delle altre. Dinanzi allo sguardo attento e curioso della preadolescente, l'ambiente complesso e non senza limiti si colora di tinte luminose e familiari. In esso Ernestina, orfana di madre, trova la sua seconda famiglia e non le è difficile intessere relazioni spontanee con chi investe energie, tempo e competenza per l'educazione delle alunne:

«Le suore erano più di cento e tanto diverse per età, per provenienza, per cultura e per impegni. Insegnanti, studenti compagne di classe, assistenti. C'era la suora dell'orto, quelle della cucina, della guardaroba, l'infermiera e altre ancora che noi conoscevamo bene e a cui ricorrevamo in momenti difficili. Ma tutte le suore erano ugualmente importanti e non ho mai notato differenze a questo riguardo, erano Suore, questo bastava per farcele sentire importanti. Nella comunità c'erano anche le suore ammalate; le assistenti ce ne parlavano, di qualcuna conoscevamo vita e santità. Ricordo molto bene suor Victorine

⁹¹ Ernestina Marchisa, laureata in filosofia, fu Preside della Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione "Auxilium" dal 1970 al 1979.

Heptia,⁹² totalmente paralizzata, dagli occhi azzurri come il cielo in cui si rifletteva Dio. Per lei rinunciavamo ai dolci più graditi. Come non ricordare quel famoso biglietto che lei, meglio, la sua mano paralizzata guidata dall'infermiera, aveva tracciato per le donatrici come ringraziamento per il bellissimo e grosso cioccolato con le nocciole che doveva essere tutto per lei! Per avere quel biglietto le donatrici quasi vennero alla rottura della loro amicizia, nessuna voleva rinunciare! Il cioccolato era mio, ma ognuna aveva avuto la sua parte nell'organizzazione del complotto: evadere la vigilanza, mantenere il segreto ... La decisione finale riportò la pace e il biglietto fu diviso in quattro! Tutto estremamente semplice, ma che denota una grande ricchezza umana!

Noi educande sapevamo che le suore erano lì per noi. Le incontravamo dappertutto. Suor Rosalia Pestarino⁹³ era ricercatissima dalle educande meno diligenti prima dell'inizio delle lezioni per ottenere una *crochetta sulla fronte* che avrebbe impedito un *fiasco*. Di madre Rosalia sapevamo *tutto*, vita e miracoli! Suor Luigia Demaria,⁹⁴ non giovane, passava per tutti i cortili a togliere i disordini lasciati dalle educande e noi lo sapevamo e sapevamo altresì che la sua scopa ci evitava tanti rimproveri da parte delle assistenti, così per riconoscenza noi attaccavamo alla sua scopa le nostre caramelle.

Tutte le suore partecipavano alle nostre accademie. Suor Giuseppina Mainetti⁹⁵ era la regista e sceglieva le attrici come una vera educatrice perciò era

⁹² Sin dal primo anno di professione religiosa suor Victorine, di origine belga, fu colpita da una grave malattia che l'accompagnò per trentacinque anni, fino alla morte. I cenni biografici confermano la passione educativa di questa FMA che seppe arricchire la comunità con la sua sofferenza offerta con esplicite intenzionalità apostoliche. «Per chi prega suor Victorine?», le veniva chiesto. «Per le assistenti dell'oratorio, perché possano fare un po' di bene alle ragazze» (cf ANZANI Emilia, *Suor Heptia Victorine*, in ID., *Facciamo memoria* [1934] 170-174).

⁹³ Suor Rosalia Pestarino (1849-1936), nipote del primo direttore delle FMA don Domenico Pestarino, dopo la professione nel 1875 condivise gli inizi umili e sacrificati della prima comunità dell'Istituto. Diplomatasi maestra di scuola elementare, fu inviata a Vallecrosia in qualità di direttrice e maestra in una comunità "poverissima eppure molto impegnata nel fare del bene alle anime" (cf *Cronistoria* II 301). Trascorse la sua vita in diverse case come direttrice. Nel 1901 fu chiamata a Nizza Monferrato come segretaria della comunità (cf SECCO Michelina, *Suor Pestarino Rosalia*, in ID., *Facciamo memoria* [1936] 173-201).

⁹⁴ Luigia Demaria, attestano i cenni biografici, era donna di grande lavoro e profondo spirito di preghiera. Avvicinava molto volentieri le educande che con zelo a volte eccessivo, portava a pregare tutte le volte che poteva (cf ANZANI, *Suor Demaria Luigia*, in ID., *Facciamo memoria* [1944] 28-131).

⁹⁵ Giuseppina Mainetti fece parte del primo gruppo di FMA che frequentarono a Roma il Magistero. Nel 1902 conseguì la laurea in lettere rivelando singolari doti intellettuali che suscitavano l'apprezzamento di Luigi Capuana e Luigi Pirandello. Fu insegnante di lettere nella scuola superiore di Nizza per un cinquantennio e, per parecchi anni, assistente. È anche nota come scrittrice di libri e composizioni teatrali (cf SECCO, *Suor Mainetti Giuseppina*, in ID., *Facciamo memoria* [1962] 251-256).

molto attenta nell'esigere requisiti non di capacità esclusivamente artistiche, ma diligenza nello studio e buona condotta.

In situazioni meno solenni, ma altrettanto importanti per noi, la comunità al completo con la direttrice a capo, partecipava alle gare sportive delle educande. La gara poteva durare anche più di un'ora, ma le suore, dalle insegnanti, alle studente, alle suore degli uffici comunitari erano sempre lì. Che proprio tutte naturalmente godessero a quello spettacolo, oggi non mi sentirei di affermarlo, ma allora credevo che fosse proprio così perché erano tutte attente, sorridenti, ci incoraggiavano nelle piccole sconfitte, o battevano le mani nelle improvvise vittorie. Ci guardavano, ci osservavano come educatrici, prova ne è che incontrandoci poi a tu per tu sapevano richiamare qualche tratto meno caritatevole o semplicemente meno educato, ma anche lodare qualche impercettibile vittoria sui nostri difetti».

È interessante notare che la testimonianza sul collegio di Nizza Monferrato si riferisce al periodo nel quale le FMA, stimolate dai Capitoli generali VIII e IX, svoltisi nel 1922 e nel 1928, si impegnano con più determinazione a praticare la corresponsabilità educativa nell'intento di essere per le alunne "vere madri" e far loro sperimentare il clima di una "vera famiglia".⁹⁶ L'educandato di Nizza quindi, struttura collegiale che ospita in quegli anni circa 200 ragazze,⁹⁷ riesce a mantenere, secondo questa testimonianza, la sua impronta di comunità familiare nello stile voluto da don Bosco e dalla Confondatrice Maria Domenica Mazzarello.

Le affermazioni di Ernestina Marchisa trovano conferma in altre testimonianze di alunne e di educande dello stesso collegio. Nell'Archivio della scuola "Nostra Signora delle Grazie" si conserva un registro sul quale le educande scrivevano i loro ricordi prima di lasciare l'istituto.⁹⁸ Il collegio è chiamato "luogo benedetto", "scuola diletta", "amata casa" verso cui si serba "eterna gratitudine". Il linguaggio enfatico non impedisce di cogliere in queste testimonianze il sincero affetto e la profonda stima delle educande nei confronti delle FMA:

⁹⁶ Cf *Manuale* (1929) 196.

⁹⁷ Nell'anno scolastico 1927-1928 la popolazione era così ripartita: Corso complementare: 105 iscritte; Corso normale 60 iscritte; Corso fröebeliano 47 iscritte per un totale di 212 interne. Le alunne esterne erano invece 196 così ripartite: Corso elementare 126 iscritte; Giardino d'infanzia 70 iscritte (cf *Popolazione scolastica e Diplamate dalla data del pareggio a tutto il 1928*, in Archivio Scuola di Nizza Monferrato, ms.)

⁹⁸ Le testimonianze sono comprese nel periodo che va dal 22-7-1902 al 17-7-1933 (cf *Soavi ricordi*, testimonianze delle exallieve dal 22 luglio 1902 al 17 luglio 1933, in Archivio della Scuola di Nizza Monferrato, ms. aut.).

«Da voi, veri angeli della mia giovinezza fui circondata del più tenero, più soave affetto. Voi non risparmiaste mai fatica alcuna per giovarmi in tutto ciò che vi era possibile, mi educaste il cuore alle più belle virtù; la mente a verità; da voi imparai a soffrire nobilmente, a sacrificarmi volenterosa pel bene altrui e non attendere risposta che dalla propria coscienza e da Dio». ⁹⁹

Il ricordo delle educatrici e della loro sollecitudine formativa resta indelebile perché legato a gesti di bontà e di attenzione personalizzata ricevuti nel momento opportuno: «Mi sarà impossibile dimenticare le vostre premure, i vostri saggi consigli, l'esempio sempre vivo di generosità e di forza di cui ebbi costante prova». ¹⁰⁰

Teresina Cassola rievoca esperienze qualitativamente diverse ma unificate dallo stesso progetto educativo del collegio: «Sono ricordi di risate sonore in cui era tutta la felice spensieratezza dell'età adolescente; sono ricordi di gioie intime e di intime sofferenze in cui era tutta la poesia santa della giovinezza; sono ricordi di parole buone, di rimproveri in cui era pure tanto affetto». ¹⁰¹ Un'altra alunna proveniente dalla Sicilia porta con sé il ricordo delle FMA come di persone care, dedite al suo vero bene: «Tra le immagini delle persone amate rivedrò pur quella di chi con amore, con pazienza costante mi indirizzò al bene con la parola ammonitrice e col consiglio materno». ¹⁰²

Il contenuto dei ricordi, al di là dello stile, è perfettamente in linea con la testimonianza di Ernestina Marchisa e ritrae un ambiente educativo nel quale le FMA, nonostante l'elevato numero delle alunne, riescono ad essere in mezzo a loro una presenza mediatrice di valori.

Un'altra testimonianza proviene da Stefania De Beni, ¹⁰³ allieva al Collegio "Maria Immacolata" di Conegliano (Treviso) nel 1930. La prassi educativa vissuta nell'internato ruota attorno agli elementi-chiave

⁹⁹ Test. di Adelia Amosso del 20-7-1903, in *ivi*, ms. aut.

¹⁰⁰ Test. di Lina Bonini del 22-7-1903, in *ivi*, ms. aut.

¹⁰¹ Test. di Teresina Cassola, in *ivi*, ms. aut.

¹⁰² Test. di Bettina La Farina del 21-7-1910, in *ivi*, ms. aut.

¹⁰³ Stefania De Beni nel 1930 frequenta la scuola materna dell'istituto "Maria Immacolata" di Conegliano. Successivamente, nello stesso istituto, frequenta la scuola elementare, media e l'Istituto Magistrale. Emette i voti religiosi a Battaglia (Padova) nel 1953. Dal 1953 al 1960 è al collegio "Maria Immacolata" di Conegliano come insegnante di educazione fisica. Dal 1960 al 1970 è a Padova "Maria Ausiliatrice" come assistente delle postulanti ed in seguito vicaria. Svolge poi l'incarico di direttrice a Battaglia dal 1970 al 1976 e a Vittorio Veneto dal 1984 al 1987. È stata consigliera ispettoriale, vicaria e membro dell'équipe di pastorale giovanile dell'Ispettorato Veneta "Santi Angeli". Attualmente è direttrice a Venezia, Alberoni.

di un ambiente salesiano in cui familiarità di rapporti e coinvolgimento si armonizzano con la complementarità di ruoli e di competenze che favoriscono la creazione di un clima dove ci si sente a proprio agio. Un “ben-essere” impregnato di valori educativi che favoriscono gradualmente la maturazione integrale delle ragazze.

«Deduco che la convergenza educativa fosse molto forte giacché non le ho mai colte [le educatrici] in contrasto tra di loro. Le ho sempre trovate laboriose, di preghiera, ma non pesanti, generose anche se affaticate, sorridenti, disponibili, allegre, umili. Le feste e i teatri erano le occasioni più belle. La suora della sartoria ci adattava il vestito con gusto, quella del guardaroba era pronta ad attaccare il bottone all’ultimo momento, la sacrestana ci chiamava per una prestazione, la segretaria ci affidava incarichi di fiducia. Non esisteva il termine “coinvolgimento”, o “protagonismo” ma lo si viveva! Per questo si stava “bene” con loro dappertutto: a scuola, in cortile, in cappella, in passeggiata!».

Gabriella Lallo¹⁰⁴ descrive il clima da lei percepito durante la sua permanenza al pensionato “Sacra Famiglia” di Milano negli anni 1935-37, mentre frequentava l’Università Cattolica:

«Il pensionato era il luogo dove si poteva stare in compagnia di qualcuno. Non era essenziale quello che si faceva, l’importante era questo “stare insieme”, sentendosi accompagnate e ben volute dalle FMA. Il pensionato era un posto tranquillo, che mi dava sicurezza; dove si respirava aria di famiglia che mi permetteva di non sentire tanto il peso della lontananza dai miei familiari.

L’ambiente era di modesta estrazione sociale, ma lì ho imparato che anche le persone più umili hanno qualcosa da insegnare e ogni persona deve essere amata e rispettata.

Anche se le FMA non erano mie insegnanti, posso dire di aver respirato lo “spirito salesiano” negli anni del pensionato e anche attraverso la mia mamma che, alla fine dell’Ottocento, era stata allieva di madre Clelia Genghini, presso il collegio Immacolata di Conegliano».

Un’esperienza singolare è quella di Anna Teresa Della Moglie che nel 1925 è accolta nell’internato “Elena di Aosta” di Napoli.¹⁰⁵ La testi-

¹⁰⁴ Gabriella Lallo nasce a Vittorio Veneto il 10 maggio 1914. Allieva delle Figlie di San Giuseppe, frequenta però l’oratorio di Serravalle (Vittorio Veneto) tenuto dalle FMA ed in seguito il pensionato “Sacra Famiglia” di Milano negli anni 1935-37 mentre frequenta l’Università Cattolica. Sposata e madre di quattro figli è tutt’ora membro attivo dell’associazione exallieve di Vittorio Veneto.

¹⁰⁵ L’istituto, retto da un’amministrazione privata, offriva la possibilità di frequentare le scuole dell’obbligo alle figlie di nobili decaduti o provenienti da famiglie benestanti che, per varie ragioni, avevano subito un tracollo finanziario. Fino al

mone mette in evidenza il divario tra la mentalità ristretta e chiusa delle istitutrici laiche e l'apertura e serena disponibilità delle FMA. L'istituto passa dall'essere "come un carcere" ad una "vera famiglia":

«Benché ancora bambina, fui tra le prime educande che godettero del passaggio dalle istitutrici laiche alle FMA, nel 1925. Fu un cambiamento radicale in tutti i campi, principalmente quello del metodo educativo. L'istituto era sostenuto da un'amministrazione laica ed aveva lo scopo di accogliere fanciulle orfane, provenienti da famiglie nobili decadute. Quando, per interessamento del Cardinale Alessio Ascalesi, ci fu il passaggio dalle laiche alle educatrici FMA, queste trovarono uno sfacelo in tutti i sensi cominciando dai locali, che davano l'impressione di carceri, in una costruzione architettonica monumentale. Ci volle un intero anno per mettere tutto a posto per cui noi ritornammo in famiglia. Al nostro rientro in collegio ci sembrò di sognare. Tutto bello, pulito, luminoso ed in ordine! La sorpresa più grande furono le suore, quasi tutte giovani, accoglienti, allegre, proprio il contrario di come ce le avevano descritte le istitutrici prima di lasciarci. Vederle fare il circolo, correre nei vasti cortili, cantare, ci sembrava una cosa dell'altro mondo! Per il loro tratto pensavamo che anche loro fossero tutte nobili e istruite. Ricordo in particolare due direttrici che si sono succedute durante questi anni di educandato.

La prima è suor Giuseppina Guglielminotti,¹⁰⁶ indimenticabile educatrice salesiana e nobile figura. Si fece subito amare da tutte, piccole e grandi, benché fosse severa ed esigente in fatto di educazione. Voleva che ci venisse impartito

1924 l'istituto era diretto da educatrici laiche, mentre nel 1924, pur continuando la gestione laica nell'ambito amministrativo, passa alle FMA. Anna Teresa si iscrive alla quinta elementare e vi rimane fino all'abilitazione magistrale trovando in esso un ambiente ricco di calore e di allegria, di familiarità e simpatia, ma anche di proposte culturali in sintonia con la sua estrazione sociale. Dopo la professione religiosa consegue l'abilitazione magistrale e, fino al 1940, insegna nella scuola elementare in varie case dell'Ispettorìa Napoletana "Nostra Signora del Rosario". Nel 1940 consegue l'abilitazione all'insegnamento delle materie letterarie nella scuola media ed in seguito il diploma in teologia e in educazione fisica. Per un lungo periodo è animatrice di comunità nella stessa casa che l'aveva accolta come educanda, poi in altre case dell'ispettorìa. Dal 1989 vive a Salerno.

¹⁰⁶ Giuseppina Guglielminotti (1875-1947) figlia di un noto e stimato industriale di Biella, fu allieva interna del collegio di Nizza Monferrato sotto la guida di madre Emilia Mosca. Educatrice "nata" rivelò in particolare il suo talento come assistente, insegnante e direttrice. Durante il sessennio all'Istituto "Elena di Aosta" seppe essere presenza profondamente salesiana: «Materna e dolce, non mancava di fermezza e non permetteva che le suore assistenti venissero meno al loro dovere di vigilanti educatrici. Le aiutava e indirizzava affinché assumessero in pienezza i criteri educativi propri dello stile salesiano, quello indicato dal sistema preventivo. Curava il formarsi e mantenersi dello spirito di famiglia costantemente sereno, alieno da ogni rigidità da parte delle educatrici e di freddezza da parte delle educande» (SECCO, *Suor Guglielminotti Giuseppina*, in ID., *Facciamo memoria* [1947] 236).

uno stile di vita confacente alla provenienza familiare ed esigeva che le suore si attenessero ai suoi principi, che erano quelli del “sistema preventivo”. Ci teneva che noi educande partecipassimo a tutte le manifestazioni civili e religiose, perché non fossimo estranee ai tempi. Era stimatissima dal Cardinale e dai membri dell’amministrazione, dai quali riusciva ad ottenere quanto riteneva utile per noi.

Terminato il suo sessennio, suor Guglielminotti fu sostituita da suor Maria Fanello.¹⁰⁷ Quest’ultima, per la verità, non ebbe una calorosa accoglienza a causa della sua presenza del tutto diversa dalla precedente, era, infatti, più anziana e non attraente nel fisico. Ben presto, però, ci accorgemmo che le belle qualità di suor Giuseppina non le mancavano, anzi, ad esse si aggiungeva tanta maternità ed un’efficacia educativa insospettata e la capacità di scoprire ed accompagnare con saggezza e amore le ragazze nelle quali notava segni di vocazione. Ella conosceva noi ragazze singolarmente e aveva per ciascuna la parola ed il consiglio adatti al caso, conquistando così la confidenza di tutte.

Accanto alla direttrice collaboravano tutte le altre suore. Ricordo suor Rosetta Bianchi,¹⁰⁸ l’assistente delle “piccole” che ne inventava di tutti i colori per farsi obbedire, per esempio diceva: “questa sera ti mando a letto senza scarpe!”; suor Ester Semprini,¹⁰⁹ l’economica, la quale compariva al momento opportuno nei punti strategici della casa e la sua presenza stabiliva ordine e disciplina, senza che dicesse una parola; suor Filippina Sanalidro,¹¹⁰ non molto colta, ma di

¹⁰⁷ Fanello Maria (1879-1964) fu “superiora dal cuore grande e illuminato”. Seppe farsi amare ed apprezzare per la finezza di tratto, per la bontà preveniente, per lo zelo apostolico. Fu direttrice a Palermo, Acireale, Torino e dal 1932 al 1937 a Napoli “Istituto Elena d’Aosta”. Fu anche superiora provinciale dal 1938 al 1946 nell’Ispettorato Sicula “San Giuseppe” e nel 1947 nell’Ispettorato Piemontese “Maria Ausiliatrice” (SECCO, *Suor Fanello Maria*, in ID., *Facciamo memoria* [1964] 162-169).

¹⁰⁸ Rosetta Bianchi (1896-1994), dopo la professione religiosa (1921), lavora per qualche anno a Torino e poi nel 1928, insieme a suor Giuseppina Guglielminotti ed altre consorelle è educatrice a Napoli “Istituto Elena d’Aosta”. Qui dedica tutte le energie di donna saggia, dolce e forte alle educande della scuola elementare fino al 1975, anno in cui le FMA lasciano l’opera. Viene trasferita alla casa di Napoli Vomero e poi, nel 1982, ad Ottaviano “Regina Margherita” e all’Istituto “Maria Ausiliatrice” (cf *Cenni biografici di Suor Bianchi Rosetta*, in AGFMA 26 [1994] datt.).

¹⁰⁹ Ester Semprini (1889-1977), dopo la prima professione (1917), trascorre quattro anni a Vallecrosia qualificandosi come infermiera professionale. In seguito è ad Arma di Taggia e ad Occimiano come insegnante elementare. Dopo una breve sosta a Venezia, è trasferita a Napoli “Istituto Elena d’Aosta” e ivi rimane cinquant’anni con diverse mansioni fino alla chiusura della casa avvenuta nel 1975. Suor Ester, che ha il non facile incarico del mantenimento della disciplina all’interno del collegio, sa tuttavia svolgere tale mansione in fedeltà al “sistema preventivo” dimostrando bontà dolce, ma anche forte ed esigente (cf *Cenni biografici di Suor Semprini Ester*, in AGFMA 26 [1977] datt.).

¹¹⁰ Filippa Sanalidro (1897-1978), dopo la professione religiosa (1919), è avviata agli studi per il conseguimento del diploma di Grado Preparatorio ed in seguito è

una saggezza e dolcezza che le attiravano la confidenza, specialmente delle “grandi”».

Il cambio che avviene nell'internato “Elena di Aosta” dopo l'arrivo delle FMA riguarda non solo la ristrutturazione edilizia, che permette alle educande di percepire sin dall'inizio la novità di una diversa gestione, ma soprattutto lo stile di approccio che le educatrici stabiliscono con le allieve: le FMA sono giovani, esuberanti ed allegre, ma nello stesso tempo esigenti, rispettose e professionalmente competenti tanto che le educande le ritengono anch'esse di ceto sociale elevato.¹¹¹ Questo elemento le conquista senza bisogno di eccessive parole e innesca quella scintilla di cui parla don Bosco nella lettera del 1884, cioè la confidenza, la fiducia e la stima reciproca. I tratti evidenziati da Anna Teresa Della Moglie richiamano gli elementi sottolineati anche dalle ispettrici ministeriali in visita ai collegi delle FMA negli anni 1890.¹¹² In particolare restano colpite dalla spontaneità del tratto, dalla presenza continua pervasa di bontà, di allegria, ma anche di fermezza, per cui la disciplina è garantita senza bisogno di castighi e di minacce. Elementi, quindi, che a ragione, si possono ritenere tipici del “sistema preventivo” vissuto nelle relazioni tra le FMA e le educande.

Il metodo educativo salesiano trova piena attuazione anche e soprattutto nell'oratorio. Anzi, dagli interventi dei Superiori salesiani ai Capitoli generali del 1913 e del 1928, sembra che in quest'istituzione sia meno problematico tradurre in pratica il “sistema preventivo” perché la flessibilità delle strutture favorisce l'instaurarsi di rapporti sinceri, spon-

maestra del primo ciclo della scuola elementare a Messina, Taranto Istituto “Sacro Cuore” e Martina Franca Istituto “Santa Teresa”. Dal 1945 al 1969 è direttrice a Rosarno, Terzigno, Sava, Manduria. Dal 1969 in casa di riposo a Taranto. Le educande che ebbe modo di incontrare a Napoli “Istituto Elena d'Aosta” e a Sava, dove le FMA gestivano un orfanotrofio, sperimentarono i tratti delicati della sua bontà. La sua intuizione materna preveniva i bisogni non solo materiali, ma anche affettivi delle educande (cf *Cenni biografici di suor Sanalidro Filippina*, in AGFMA 26 [1978] datt.).

¹¹¹ Per tradizione nell'Istituto delle FMA le assistenti erano le più giovani della comunità. Ciò costituiva un vantaggio per il loro essere vicine alle ragazze e quindi facilitava la comprensione delle dinamiche proprie della preadolescenza ed adolescenza. Nella prima parte si è evidenziata la cura di madre Emilia Mosca nella formazione delle assistenti che considerava figure educative di eccezionale valenza pedagogica per la formazione umana e cristiana delle ragazze.

¹¹² Cf il terzo capitolo della prima parte: *La relazione tra educatrici ed educande in alcuni verbali di ispezioni ministeriali*.

tanei e fortemente incisivi. È quanto afferma Maria Casaro che dal 1924 al 1933 frequenta l'oratorio di Torino (Borgo San Paolo) annesso alla Casa "Madre Mazzarello" di Via Cumiana, 2:

«Tra le suore si coglieva un clima di amoroso sostegno, rispetto e discrezione. L'oratorio di Casa "Madre Mazzarello" accoglieva ragazze povere quasi tutte figlie di operai appena trasferitisi in cerca di lavoro nella Torino industrializzata del tempo. Le FMA, molto unite, diffondevano attorno a loro serenità. Tutte le oratoriane, anche le più discole, amavano le FMA per la loro disponibilità, per il ricco senso dell'accoglienza, per il loro amore alla gioventù. Ricordo in particolare suor Ferrero Adelaide¹¹³ che non esitò ad andare a recuperare una ragazza che per la sua bellissima voce era stata pagata per cantare nelle osterie del quartiere. Le suore sapevano trasformarci con l'affetto. Quando qualcuna mancava venivano a casa nostra e quando si tornava all'oratorio si vedeva che loro erano felici. Come se noi avessimo fatto loro un "grosso piacere" nel tornare a trovarle».

Maria Luisa Campra¹¹⁴ frequenta lo stesso oratorio e la scuola "Madre Mazzarello" dal 1938 in poi. La sua testimonianza concorda con la precedente nel rilevare la convergenza educativa della comunità:

«Le FMA vivevano per noi ragazze che eravamo veramente in cima ai loro pensieri. Le assistenti e le insegnanti erano molto preoccupate per la nostra formazione. La comunità era unita e, se alcune volte avevamo l'impressione che le suore fossero come "costrette" dalla Direttrice a camminare su determinati binari, era comunque chiaro che esse agivano per il nostro bene, e noi lo capivamo! Il clima relazionale, dunque, è sempre stato quello caratteristico di famiglia anche se i tempi erano diversi e a volte non percepiamo sempre di essere amata, anche se, realmente, le FMA ci amavano!».

Lupinaro Emira,¹¹⁵ nel 1938 oratoriana all'Istituto "Maria Ausiliatri-

¹¹³ Dal 1935, anno della professione religiosa, suor Adelaide lavora in diverse case dell'Ispettorato Piemontese "Maria Ausiliatrice" come cuoca. Attualmente si trova a Giaveno (Torino) in riposo.

¹¹⁴ Maria Luisa Campra nasce a Torino il 7 aprile 1938 e dall'età di sei anni frequenta la casa "Madre Mazzarello" sia come alunna della scuola elementare e media, sia come frequentatrice assidua dell'oratorio quotidiano. Dopo il conseguimento del diploma di tecnico aziendale in un istituto statale lavora come contabile. Come exallieva partecipa attivamente alle iniziative dell'associazione ricoprendo anche incarichi dirigenziali. Ora svolge attività di volontariato a Torino.

¹¹⁵ Emira Lupinaro conosce le FMA nel 1938 frequentando la parrocchia del suo paese. Attratta in particolare dal "modo affabile ed amorevole delle FMA", continua a frequentarle iscrivendosi ad un corso di musica. Decide di entrare nell'Istituto e dopo la professione religiosa (1954) suor Emira è maestra nella scuola mater-

ce” di Spezzano Albanese (Cosenza) conferma la presenza di una realtà relazionale ricca e coinvolgente:

«Non c’era difficoltà a relazionarsi con le suore perché loro trovavano sempre il tempo di darci buoni consigli. Il loro modo di trattarci ci ispirava fiducia per cui potevamo confidare loro tutto di noi. Per noi le suore erano angeli e per metterle alla prova, quando arrivava una suora giovane, lasciavamo l’assistente di squadra per stare con lei. L’assistente con gentilezza ci diceva: “Stare pure, però quando è l’ora della catechesi, si va con la propria squadra”.

Le suore erano tra loro unite e si volevano molto bene. Ognuna di noi aveva modo di accorgersene personalmente perché quando c’era qualche recita, ogni FMA dava il merito del buon andamento all’altra e quando andavano agli Esercizi Spirituali non solo ci facevano pregare per l’assente, ma ci facevano scrivere e poi tornando questa, trovava la sorpresa della recita e dello scritto».

Il “clima” educativo, costituito da relazioni familiari orientate alla crescita integrale delle giovani, è percepito dalle ragazze in modo immediato, mentre la consapevolezza della valenza pedagogica della presenza delle FMA avviene più tardi. Molte intervistate sottolineano, infatti, che soprattutto quando lasciarono il collegio e l’oratorio delle FMA si resero conto del bene ricevuto in modo tanto “naturale”, senza artifici né formalismi.

Luigia Borsato¹¹⁶ ricorda le FMA del suo collegio come persone serene, laboriose, cordiali e sacrificate, donne alle quali la “maternità educativa” realmente vissuta conferiva tratti di alto profilo umano e spirituale:

na ed elementare in varie case dell’Ispettorato Napoletano “Madonna del Rosario”. Dal 1960 al 1985 alterna compiti direttivi in qualità di vicaria e direttrice. Dal 1985 al 1988 è segretaria ispettoriale. Dal 1998 si trova a Reggio Calabria.

¹¹⁶ Luigia Borsato frequenta la scuola materna a Palestro “Asilo infantile ai caduti” dal 1935 al 1938 e la scuola elementare statale dal 1938 al 1943. La sua maestra, Boschi Rosa, era un’exallieva dell’Istituto Magistrale di Nizza Monferrato e nipote del salesiano Cucchi Donato. Dal 1943 al 1947 è all’Istituto “San Giuseppe” di Tortona per frequentare la scuola di avviamento professionale. Divenuta FMA consegue il diploma magistrale presso l’Istituto “Maria Ausiliatrice” di Torino, ed in seguito si laurea in lettere all’Università Cattolica del “Sacro Cuore” nella sede di Castelnuovo Fogliani (Piacenza). Dal 1959 al 1969 è insegnante di lettere all’Istituto “Sacro Cuore” di Casale Monferrato. Per diversi anni è direttrice a Castellana ed Alessandria ed in seguito ispettrice ad Alessandria e Torino e nuovamente direttrice a Tortona. Attualmente presta il suo servizio presso la Segreteria della Pontificia Facoltà di Scienze dell’Educazione “Auxilium”.

«A quei tempi, lo stile di vita delle suore era impregnato da grande spirito di lavoro e di sacrificio, di obbedienza e di silenzio, di preghiera e di attività serena, frutto di una profonda vita interiore e di generosa donazione.

Ricordo l'economia della casa suor Maria Giuseppina, discendente dalla famiglia dei marchesi "Del Carretto"¹¹⁷ che, durante gli anni della guerra lavorava nell'orto e nella vigna per non lasciar mancare il necessario alle suore e alle ragazze; un'altra, già anziana, addetta al pollaio: quando la si incontrava aveva sempre un sorriso per tutte e una parola buona e incoraggiante; la guardarobiera, sempre pronta a ogni necessità, sempre sorridente e felice della sua vocazione. In questi anni ho avuto la possibilità di constatare che molte exallieve vanno a visitarla e fanno ancora riferimento a lei, come a un'educatrice che ha inciso nella loro vita».

La medesima impressione ebbe anche Maria Mori, alunna nell'educando delle FMA di Rio Marina tra il 1941 e il 1943:¹¹⁸

«Sul mio cammino personale hanno inciso tutte le suore con la loro benevolenza. Da loro mi sentivo apprezzata e stimata. Le ammiravo molto perché avevo capito che le suore avevano donato a Dio la loro vita per il nostro bene. Il mio carattere, però, alquanto chiuso, non mi permetteva di dimostrare loro la riconoscenza dovuta e a nessuno ho mai manifestato ciò che sentivo riguardo alla vocazione religiosa. La comunità ci pareva una famiglia, come la nostra. Pensavamo però che la vita di ciascuna suora doveva essere molto sacrificata, piena di rinunce rispetto alla nostra».

L'aver saputo creare un clima di fiducia e familiarità, costata Stefania De Beni, permette alle educatrici di essere accettate ed accolte anche nei loro limiti:

¹¹⁷ Maria Giuseppina Del Carretto (1894-1966) appartiene alla nobiltà piemontese, precisamente all'illustre casato dei marchesi Del Carretto. Compiuti gli studi a Nizza Monferrato si diploma come maestra ed entra nell'Istituto delle FMA. Dopo la professione religiosa (1920), insegna nella scuola elementare dell'Istituto "Sacro Cuore" di Casale Monferrato, poi nella casa di Cuccaro (Alessandria) ed Asti, dove le FMA gestivano un orfanotrofio. Dal 1933 è a Tortona sempre come maestra nella scuola elementare e ivi rimane fino alla morte. Svolge la sua missione con tenerezza materna: alle alunne più lente nell'apprendere dona con pazienza un supplemento di spiegazioni mettendole nella possibilità di raggiungere la promozione (cf *Cenni biografici di Suor Del Carretto Maria Giuseppina*, in AGFMA 26 [1966] datt.).

¹¹⁸ Maria Mori frequenta la scuola materna, la scuola elementare e l'oratorio a Rio Marina (Livorno). Dal 1941 al 1943 è nel collegio di Montecatini Terme, Istituto "Don Bosco" per frequentare l'Istituto Magistrale. Dopo la professione religiosa avvenuta nel 1951 si laurea in scienze naturali ed insegna per quattordici anni nell'Istituto Magistrale di Montecatini. In seguito è direttrice e preside a Casale Monferrato, Roma, Torino. Per un sessennio (1985-1991) è ispettrice nell'Ispettorato Toscana "Santo Spirito". Attualmente è direttrice a S. Maria del Colle (Lucca).

«Le FMA si mettevano in relazione con noi con tanta umanità e semplicità. Si interessavano “personalmente” di noi, della nostra salute, dei nostri familiari. Partecipavano ai problemi o difficoltà che incontravamo. Erano simpatiche, cordiali, allegre, argute. Le sentivamo vicine a noi e dalla nostra parte. Ci volevano bene e allora i loro limiti e difetti non ci disturbavano. Loro “sopportavano” noi e noi, qualche volta, facevamo altrettanto!».

L'esperienza di Rosadele Regge¹¹⁹ è fissata nella memoria in modo indelebile. Educanda all'Istituto “Sacro Cuore” di Casale Monferrato durante il periodo della scuola media inferiore ricorda con notevole compiacenza e gratitudine le sue educatrici:

«Appena arrivai al collegio la portinaia ci venne incontro con un gran sorriso, un sorriso aperto e accaparrante che rividi poi sul viso di tutte le suore che mano a mano incontravo: dalla direttrice alla consigliera scolastica, dall'assistente alla guardarobiera, dalla suora incaricata del refettorio all'infermiera.

Tutte le suore, nell'accompagnarci a visitare gli ambienti dove avrei trascorso le mie giornate, avevano un atteggiamento affettuoso e allegro: mi parlavano, ora rispondendo a tutte le mie domande, ora informandosi della mia vita familiare, dei miei amici, dei miei hobby. Per questo la mia entrata in collegio non fu un trauma, ma la continuazione della mia vita serena e tranquilla in un altro ambiente e tra altre persone, amiche dei miei genitori e che, come loro mi volevano bene. In collegio mi trovavo bene. Con la mia assistente avevo tanta confidenza; con le insegnanti c'era un po' di timore quando eravamo in classe, ma fuori dall'aula era tutt'altra cosa.

Acquistai uno stile di vita che mi contraddistinse sempre in qualsiasi situazione e fra ogni tipo di persone. Mi piaceva moltissimo la “buona notte”; la adottai anche con i miei figli per molti anni. Con loro e con le mie alunne cercai sempre di imitare il metodo assorbito dalle mie suore: affetto, comprensione, ma fermezza e disciplina. In quella comunità respirai veramente un clima di serenità, di armonia, di vera grande famiglia. Tutte le suore ci conoscevano e ci avvicinavano. Quando per qualche motivo non si partecipava al gioco, ci si sedeva su di una panchina e da lì si assisteva alle partite; ma se passava una suora, ti vedeva e ti portava con lei, il più delle volte a fare una visita in Cappella».

Anche Marcella Tarulli,¹²⁰ oratoriana ed alunna all'Istituto “Gesù

¹¹⁹ Rosadele Berzero Regge nasce a Vercelli il 4 novembre 1932. Frequenta la scuola media inferiore di Casale Monferrato negli anni 1942-45. Insegnante nei corsi professionali di Cinisello Balsamo per 35 anni, è stata anche presidente della Confederazione mondiale exallieve delle FMA.

¹²⁰ Dopo la professione religiosa (1946), Marcella Tarulli è maestra di scuola elementare in diverse case dell'Ispettorato Romano “S. Agnese”. Dal 1957 al 1969 è insegnante specializzata nella cura e accompagnamento di ragazze orfane con gravi problemi di adattamento. Dal 1972 al 1992 è insegnante nei corsi professionali che preparano le segretarie di azienda. Attualmente è nella comunità “S. Cuore” di Roma.

Nazareno” di Roma, rievoca il clima educativo in termini di “famiglia”: «La comunità era molto unita. Noi ragazze sapevamo che anche le suore che non avevano contatto diretto con noi pregavano per noi e offrivano i loro sacrifici con profondo senso apostolico. Si respirava benevolenza e gioia e ci si sentiva come in una vera famiglia».

La relazione educativa non era esente da conflitti, come attesta Alberta Spadaccini Ferrarini¹²¹ la quale, educanda presso il “Real Collegio S. Caterina” di Reggio Emilia, mette in evidenza alcune difficoltà, risolte comunque attraverso il dialogo:

«Tutte le FMA, le quali vivevano costantemente insieme a noi, con l’intuizione dei loro doni e dei loro limiti, cercavano con tutte il dialogo per creare un clima di fiducia reciproca. A volte, e da qualcuna, il collegio era visto come “un limite” e la comunità come la personificazione di un’intransigenza che spesso scatenava la nostra voglia di contravvenire alle regole. Nonostante tutto, tranne qualche caso “raro”, la comunità era rispettata e l’affetto ricambiato. Le regole, patrimonio familiare, prevalevano!».

Le testimonianze presentate, pur provenienti da zone diverse d’Italia, convergono nell’evidenziare la capacità relazionale delle FMA che le rende persone sulle quali si può contare e alle quali aprirsi con fiducia. Il “farsi vicine” alle alunne con amorevolezza e autorevolezza costituisce il primo passo per impostare in modo efficace il rapporto educativo. Favorisce, infatti, la risposta e l’apertura fiduciosa da parte delle ragazze alle proposte delle insegnanti o delle assistenti.

Altre testimonianze rilevano con realismo che non sempre era possibile stabilire relazioni familiari con tutte le educatrici. Le insegnanti, a volte, non facilitavano il rapporto a causa del loro modo di essere, non sempre affabile e flessibile.

Marinella Castagno,¹²² negli anni Trenta oratoriana e alunna delle

¹²¹ Alberta Spadaccini Ferrarini nasce a Carpiteti di Reggio Emilia il 18 aprile 1923. Dal 1935 al 1942 è collegiale al “S. Caterina” di Reggio Emilia. In seguito si laurea in filosofia all’Università di Firenze e insegna per 35 anni. Sposata e madre di due figli è stata membro del Consiglio confederale mondiale delle exallieve delle FMA.

¹²² Dopo la professione religiosa (1948), suor Marinella Castagno si laurea a Torino in scienze naturali ed in seguito insegna nella scuola media inferiore e superiore nell’Istituto “Maria Ausiliatrice” di Torino. Dal 1956 al 1965 è consigliera scolastica nella stessa scuola. Dal 1965 al 1970 è direttrice e preside all’Istituto “Maria Immacolata” di Milano ed in seguito ispettrice. Nel settembre del 1972 è eletta Consigliera generale, prima Visitatrice, poi nell’Ambito della pastorale giovanile ed infine nel

FMA a Giaveno e poi a Torino “Istituto Maria Ausiliatrice”, evidenza che il ruolo di alcune insegnanti non sempre incoraggiava la familiarità del rapporto educativo con le educande. L'intervistata non manca di segnalare i rischi di una disciplina a volte nociva alla spontaneità relazionale:

«Quelle con cui mi è stato più facile entrare in relazione erano le suore semplici della casa salesiana, addette ai diversi lavori che sapevano condividere con noi le ore dell'oratorio.

Anche negli anni di scuola mi sono trovata bene con alcune insegnanti in particolare ma i rapporti erano diversi, meno formativi. Nell'internato ci sentivamo troppo controllate e, per reazione, cercavamo tutti i modi di evadere da una disciplina, a mio parere, poco “mornesina”.

Tra le insegnanti ha inciso soprattutto suor Melchiorrina Biancardi,¹²³ nostra insegnante di Lettere nelle classi superiori. I rapporti non erano molto stretti, ma di lei ammiravo la rettitudine, l'imparzialità e la competenza professionale. Da suora, poi, ne ho sperimentato le qualità di cuore e la profonda religiosità».

Nell'educando, se da un lato è necessaria l'organizzazione perché tutto proceda con ordine e funzionalità, dall'altro c'è il rischio di una certa rigidità che non tollera eccezioni e a volte sfocia in posizioni intransigenti, come viene percepito dalle ragazze. Questo comunque, afferma Luìgina Cipriani riferendosi al Collegio di Conegliano,¹²⁴ non pregiudica la valida e consistente impostazione educativa dell'istituzione:

1984 è eletta Superiora generale. Dal 1997 è a Mornese animatrice di corsi di spiritualità salesiana e di esercizi spirituali per le FMA dei vari continenti.

¹²³ Melchiorrina Biancardi (1907-1990), dopo la professione religiosa (1929) frequenta l'Università Cattolica di Milano e nel 1933 si laurea in lettere. Dopo gli studi è insegnante nella scuola “Maria Ausiliatrice” di Torino. Dal 1947 al 1950 è direttrice della casa di Vallecrosia, poi a Torino prima come direttrice fino al 1953 e poi come ispettrice dell'Ispettorìa “Maria Ausiliatrice” fino al 1958, anno nel quale viene eletta Consigliera generale. Svolge questo incarico fino al 1975. In fedeltà al metodo educativo salesiano favorisce la preparazione catechistica delle FMA e riorganizza il centro Internazionale per le Pie Associazioni Giovanili. Dopo il 1975 è ispettrice a Milano “Ispettorìa Maria Immacolata” ed in seguito si trasferisce al “Patronato della giovane” di Torino (cf *Cenni biografici di Suor Biancardi Melchiorrina*, in AGFMA 26 [1990] dat.).

¹²⁴ Dal 1935 al 1942 Luìgina Cipriani è alunna nel Collegio “Maria Immacolata” di Conegliano, dove consegue il diploma di maestra. Nel 1943 è universitaria a Padova, mentre si prepara privatamente agli esami di maturità scientifica che sostiene a Pordenone. Dopo la professione religiosa, è catechista, assistente di oratorio e delle educande prima a Valdagno “Servizi Sociali Marzotto” (dal 1948 al 1963), poi a Conegliano casa “Madre Clelia” dal 1963 al 1970 e infine al “Collegio Immacolata” della stessa città dove si trova tuttora.

«Tenendo conto dei giudizi di alcune mie compagne di scuola, devo dire che avevamo buone insegnanti, buone direttrici, buone suore, ma che non c'era abbastanza apertura, in tutte, alle varie situazioni sociali per cui mancava talvolta la libertà di una manifestazione sincera delle proprie opinioni.

Il ricordo è di un clima sereno, di bontà, di serietà, di gioia nelle feste, ma non mancavano momenti di eccessiva rigidità. Solo a merenda potevo stare con mia sorella quando lei era delle “alte” e io delle “mezzane”. Si notava, inoltre, una certa differenza di trattamento tra interne, molto benévolute e favorite dalle suore, ed esterne, un po' più trascurate. Ne feci l'esperienza nel 1942, quando dovetti frequentare l'ultimo anno come esterna».

Per Maria Grazia Nicosia, educanda dal 1933 al 1940 all'Istituto “San Sebastiano” di Melilli (Siracusa), la disciplina piuttosto esigente era in genere accolta o tollerata dalle ragazze le quali percepivano nelle educatrici il desiderio di favorire in loro una vera formazione alla vita adulta:

«Le suore manifestavano attrattiva verso di noi giovani e consideravano l'educazione “cosa di cuore”, infatti, nello svolgere i loro diversi compiti, si mettevano in relazione con noi in clima di amorevolezza preveniente, sia con la parola, ma ancor più con la forza dell'esempio. Un piccolo avviso dato in disparte, una correzione fatta con bel garbo, un elogio dopo tanta fatica, il perdono generoso e sorridente dopo la caduta, una parola sussurrata con fiducia, uno stimolo intelligente e saggio al protagonismo dava loro la chiave del nostro cuore.

In particolare ricordo suor Maria Ausilia Corallo,¹²⁵ allora docente di Lettere e assistente del corso superiore: mi aiutò a maturare soprattutto alla luce della preghiera e della Parola di Dio. La comunità era circondata da rispetto e da stima sincera da parte delle ragazze. Il rapporto era confidenziale anche con tante suore non insegnanti.

Talvolta le assistenti esigevano dalle ragazze una dipendenza assoluta, motivandolo con la responsabilità. In genere la disciplina era rispettata, mentre solo poche ragazze recalcitravano, perché di carattere difficile».

L'impegno che caratterizza l'azione educativa delle FMA nel periodo preso in esame, orientato prevalentemente a vivere il “sistema preventivo” nelle istituzioni collegiali e a tradurlo in relazioni educative favore-

¹²⁵ Maria Ausilia Corallo, dopo la professione religiosa (1931), consegue il diploma di abilitazione all'insegnamento nella scuola elementare e nel 1944 la laurea in lettere all'Università Cattolica di Milano. Svolge la sua missione come insegnante di lettere a Padova e Catania “Istituto Maria Ausiliatrice”. In seguito è direttrice nella stessa casa dal 1957 al 1963 e ad Ali Terme dal 1963 al 1967, anno nel quale è eletta superiora dell'Ispettorato Toscana “Santo Spirito”. Dal 1969 al 1984 è membro del consiglio generale come Visitatrice straordinaria negli Stati Uniti, nel Brasile, in America Latina e in Oriente. Dal 1984 è a Catania “Istituto Don Bosco”.

voli alla crescita delle ragazze, sembra essere confermato dalle testimonianze riportate. Da esse si evince un vissuto ricco di amore e di corresponsabilità, insieme alla fatica di armonizzare strutture ed istanze organizzative con il rispetto dei cammini educativi di ciascuna allieva.

3.2.2. *Lo stile relazionale di alcune educatrici nel ricordo delle ragazze*

Nelle testimonianze raccolte ed esaminate si coglie come le insegnanti, in genere, erano percepite come educatrici con una buona competenza professionale e capacità didattica:¹²⁶ «Le insegnanti erano sempre presenti con spiegazioni chiare ed esaurienti, pronte a ripetere all'infinito ciò che non avessimo capito»,¹²⁷ afferma Maria Mori. Anche Stefania De Beni si colloca sulla stessa linea: «Verso le insegnanti avevamo stima e apprezzamento per la loro preparazione professionale; rispetto per la scelta di vita e per i valori che trasmettevano; simpatia perché sentivamo che ci volevano bene».¹²⁸ E Luigia Borsato come le altre, lo conferma, pur con senso critico: «In generale c'era nei loro confronti rispetto, accettazione, confidenza, benevolenza. Alcune alunne faticavano nel relazionarsi con qualche insegnante, perché particolarmente esigente».¹²⁹

Di “amore, rispetto e stima” parla anche Anna Rombai,¹³⁰ che fu oratoriana e alunna della scuola materna di Campiglia Marittima (Livorno) e poi educanda a Montecatini, dove frequentò l'Istituto Magistrale dal 1937 al 1942.

Benché alcune ragazze provassero una certa soggezione dinanzi a qualche insegnante a motivo del loro ruolo, tuttavia, in generale, la relazione era caratterizzata da rispetto e fiducia, come osserva Ernestina Marchisa:

«Le insegnanti erano molto esigenti, ma la loro esigenza non era opprimente perché non rompeva il rapporto di familiarità. Ciò che mi stupisce enormemen-

¹²⁶ Erano queste le qualità richieste alle maestre dai Regolamenti per le Case di Educazione e dal Manuale del 1929 (cf *Manuale* [1929] 306-320).

¹²⁷ Test. di Maria Mori.

¹²⁸ Test. di Stefania De Beni.

¹²⁹ Test. di Luigia Borsato.

¹³⁰ Anna Rombai è educanda nell'Istituto Magistrale di Montecatini Terme dal 1937 al 1942. Dopo la professione religiosa, avvenuta nel 1948, è per molti anni maestra nella scuola elementare e insegnante di materie artistiche nella scuola media. Attualmente è docente di disegno e storia dell'arte nel liceo sperimentale di Montecatini.

te è, lo dico con tutta sincerità, in sette anni non ho mai sentito una parola di disapprovazione dell'operato di una suora verso l'altra, sia in relazione delle insegnanti, sia in relazione delle assistenti verso le insegnanti o delle insegnanti verso le assistenti. Le insegnanti erano fra loro molto diverse ma con tutte *andavamo d'accordo* perché le sentivamo amiche. Conoscevamo i limiti e qualche volta ce ne servivamo. Le insegnanti erano sempre le prime ad arrivare in classe e sempre preparate». ¹³¹

Maria Grazia Nicosia, constatando che uno dei fattori decisivi per l'efficacia della relazione era la stessa personalità delle insegnanti, afferma che non sempre e non con tutte era possibile instaurare un rapporto familiare:

«Molte insegnanti avevano maturato una personalità armonica e quindi erano ricche di religiosità e cultura, ingegno duttile, tempra artistica, abilità didattica, senso degli altri. Per questo esse erano per noi un solido punto di riferimento. Alcune, purtroppo, a motivo del temperamento e della cagionevole salute, creavano qualche difficoltà nei rapporti interpersonali, anche se dimostravano assiduamente spirito di sacrificio e senso di appartenenza». ¹³²

Il *rapporto con le assistenti*, al contrario, era più gratificante dal punto di vista educativo, sia perché esse in genere erano più giovani delle insegnanti, sia perché erano continuamente in mezzo alle ragazze, quindi con loro si poteva interagire con maggiore spontaneità. Sempre presenti "per animare i giochi", ¹³³ «benvolute, perché comprensive, attente alle situazioni di ognuna. Erano molto impegnate nel vivere l'amorevolezza salesiana, benché talvolta fosse necessario un rimprovero». ¹³⁴ Le assistenti erano inoltre «stimate per lo stile di paziente bontà e creatività e perché curavano un clima ricco di affetto e di tensione spirituale». ¹³⁵

¹³¹ Test. di Ernestina Marchisa.

¹³² Test. di Maria Grazia Nicosia.

¹³³ Test. di Maria Mori.

¹³⁴ Test. di Luigia Borsato.

¹³⁵ Test. di Maria Grazia Nicosia. Ernestina Marchisa accentua alcuni tratti specifici dello stile relazionale delle assistenti e con le assistenti: «La relazione con l'assistente era diversa nell'espressione, infatti, l'assistente, in particolare quella di "squadra" era la sorella maggiore. Le assistenti erano sempre con noi, nei giorni di vacanza dalle lezioni, a tempo pieno! Durante l'anno scolastico non erano contemplati ritorni in famiglia. Così le assistenti partecipavano con noi a tutte le manifestazioni: accademie, feste di qualsiasi genere, passeggiate. L'assistente sapeva tutto di noi anche se ciò che era più intimo riguardava la direttrice. Le assistenti erano sempre puntuali e presenti in ogni momento e sempre pronte magari a difenderci da inopportune sgridate» (test. di Ernestina Marchisa).

La costante presenza alimenta la conoscenza e la fiducia tanto che, come afferma Luigia Borsato, questo sfocia a volte in un'indiscutibile sottomissione: «Per le assistenti avevamo un affetto tale che se ci avesse suggerito anche cose impossibili avremmo provato a compierle. Non tutte dividevamo tutto. C'era chi mordeva il freno e non resisteva ai regolamenti e appena poteva se ne andava. Pochissime però perché nella quasi totalità eravamo conquistate e affezionate alle suore». ¹³⁶

Anche il *rapporto con la direttrice* è evocato con differenziati livelli di percezione. Dalle testimonianze si apprende che la superiora è considerata nel ruolo insostituibile e decisivo di animatrice della comunità educativa. Anna Rombai afferma che «era il fulcro, l'intermediaria, la mamma saggia ed esigente, ma molto amorevole. C'incoraggiava, ci premiava, partecipava alle gite e ci faceva piccole sorprese. Ci diceva: "Se avete qualche bisogno o desiderio chiedete e, se non è la luna, vi soddisferò». ¹³⁷

La presenza della direttrice dell'educandato era in genere familiare, per cui non era causa di inibizioni: «Era a nostra continua disposizione e avevamo la possibilità di avvicinarla personalmente e di esporle i nostri problemi». ¹³⁸

Significativa la testimonianza di Anna Rombai che fa memoria della *collaborazione evidente tra la direttrice e le consigliere*, pur nella diversità dei ruoli:

«La direttrice era molto saggia e benigna, mentre la vicaria era più severa e intransigente. Si vedeva che facevano una certa fatica a lavorare insieme, ma c'era una tale dipendenza nei permessi, nelle direttive, negli intendimenti, per cui era palese che la reciprocità educativa colmava ogni possibile divergenza e l'ultimo e il primo riferimento era la direttrice.

Nelle [classi] magistrali studiavamo e approfondivamo il metodo preventivo e spesso facevamo confronti tra i principi di don Bosco e la prassi delle nostre suore. Io poi ero idealista e supercritica e non capivo assolutamente che ci potesse essere uno scarto tra principi e attuazione.

La direttrice e le assistenti parlavano molto con i nostri genitori e li raggugliavano minutamente dando consigli, avvertimenti, suggerimenti. A quei tempi noi educande scrivevamo ogni settimana a casa e la direttrice postillava le nostre letterine. La stessa poi, in modo familiare e personale, nel colloquio con i singoli

¹³⁶ Test. di Luigia Borsato.

¹³⁷ Test. di Anna Rombai. La direttrice di cui si parla è suor Bianca Patri che fu anche membro del Consiglio generale in qualità di Economa generale dal 1948 al 1973. Morì a Torino il 16 novembre 1981.

¹³⁸ Test. di Luigia Borsato.

genitori, incoraggiava ed evidenziava i nostri progressi personali e scolastici. Tra genitori e FMA c'era molta cordialità e assenso».¹³⁹

Tutte le testimonianze sono concordi nell'evidenziare il ruolo prevalentemente formativo, più che amministrativo e organizzativo, della superiora della comunità religiosa e dell'opera educativa. Nel metodo di don Bosco il direttore o la direttrice della casa è, infatti, punto di riferimento, di coesione e di potenziamento di tutta l'azione della comunità. Chi dirige è «depositario di un'indiscussa autorità che si estende a tutte le attività dei collaboratori e degli allievi».¹⁴⁰

Insegnanti e assistenti egualmente in relazione con le educande, si trovano anch'esse in una posizione subordinata nei confronti della direttrice, ma il loro rapporto con lei è caratterizzato da reciproca stima, fiducia e corresponsabilità. Come costata Pietro Braido nel suo documentato studio su don Bosco, il direttore «riassume in sé il nucleo della "pedagogia di comunità" di don Bosco».¹⁴¹

Nel paragrafo seguente si presenta un "primo piano" su alcune figure di FMA che sono risultate particolarmente significative per le testimoni intervistate.

3.2.3. *La relazione personale delle alunne con alcune educatrici*

Attraverso le testimonianze precedenti si sono individuati aspetti caratteristici di alcune comunità di FMA in rapporto con le alunne, ora, avvalendoci delle stesse fonti, è possibile presentare i ricordi relativi a qualche figura significativa conosciuta dalle testimoni negli anni del collegio.

Luigia Borsato ricorda la presenza di due insegnanti che hanno particolarmente inciso sulla sua crescita umana. La fiducia dimostrata da

¹³⁹ Test. di Anna Rombai. Anche Stefania De Beni rievoca la medesima esperienza di *convergenza formativa tra educatrici e genitori*: «La sera prima di ritornare a casa [per le vacanze] la direttrice dava la "buona notte" con un pensiero religioso e un ammonimento da mettere in pratica. Ci diceva: "Tornando a casa, al momento giusto, fate la catechesi anche voi. Dite ai vostri quello che avete appreso all'oratorio". Le famiglie, tramite le ragazze, ammiravano e lodavano il lavoro svolto dalle suore». La superiora era dunque considerata al "centro e al vertice della situazione." E se «un po' di soggezione la provavamo, non ci allontanava. Era una soddisfazione poter dire: "Ho incontrato la signora direttrice e mi ha detto ... mi ha chiesto ... le ho raccontato"» (test. di Stefania De Beni).

¹⁴⁰ BRAIDO, *Prevenire non reprimere* 312.

¹⁴¹ *Ivi* 313.

suor Rosetta Zelaschi¹⁴² le apre nuove prospettive non solo di profitto scolastico, ma anche di conoscenza di sé e delle proprie risorse di intelligenza e personalità, mentre l'amicizia con suor Pierina Perrone,¹⁴³ nonostante che l'impatto immediato con lei non sia dei migliori, l'aiuta a ritrovare il necessario equilibrio affettivo:

«Ho dei bellissimi ricordi in particolare di due insegnanti, non solo preparate culturalmente, ma ottime educatrici e formatrici. Quando il babbo mi presentò all'insegnante di Lettere, le disse che avevo qualche difficoltà per lo scritto. Il giudizio, formulato da suor Rosetta Zelaschi sul primo compito in classe d'italiano: "Benino. Se continui così farai un'ottima riuscita", mi diede le ali! Non ho avuto più perplessità nell'imparare a riflettere, a osservare la natura, nell'intensificare la lettura per migliorare le mie conoscenze, nel manifestare il mio pensiero. Da quel momento suor Rosetta era diventata la mia confidente!

Quando suor Rosetta, per motivi di salute dovette lasciare l'insegnamento, anche suor Pierina Perrone, che tutte le alunne temevano per la sua severità a scuola, per l'esigente disciplina, quale responsabile dell'internato, divenne la mia amica e a volte, nel pomeriggio della domenica, rinunciavo a qualche divertimento per tenerle compagnia nello studio, mentre si dedicava alla correzione dei compiti. Con tanta serenità mi parlava di don Bosco, dei suoi insegnamenti, del suo donarsi ai ragazzi, per il bene della loro anima e per inserirli da veri cittadini nella società».

La stessa gratificante esperienza di fiducia e di incoraggiamento è rilevata da Maria Boccacci¹⁴⁴ che frequenta l'Istituto Magistrale a Montecatini dal 1945 al 1948:

¹⁴² Rosetta Zelaschi (1913-1989), dopo la professione religiosa (1933), consegue l'abilitazione magistrale a Nizza Monferrato. Dopo alcune brevi soste a Rapallo e Rossiglione, nel 1937 è trasferita a Tortona dove rimane fino al 1983. È assistente delle interne, insegnante e poi segretaria della scuola. Le exallieve la ricordano intransigente nella disciplina, ma ricca di umanità, di ottimismo, di bontà. Trascorre i suoi ultimi anni in riposo nella casa di Serravalle Scrivia (cf *Cenni biografici di Suor Zelaschi Rosetta*, in AGFMA 26 [1989] datt.).

¹⁴³ Perrone Pierina (1900-1983), dopo la professione religiosa nel 1921, è insegnante di materie letterarie nelle case di Acqui, Alessandria orfanotrofio, Casale "S. Cuore" e Tortona. Esigente e nello stesso tempo comprensiva, ricca di affetto verso tutte, consorelle ed allieve, specialmente verso le più piccole, le più povere, che la definivano "un gigante dal cuore tenero e materno". Le exallieve ricordano le spiegazioni chiare, la puntuale diligenza nella correzione dei compiti, l'intransigenza temperata dalla comprensione, la capacità di cogliere lo scherzo. Pur essendo forte, impulsiva, sapeva dominare il suo temperamento, sino a renderlo "bonario", di quella bontà tutta salesiana (cf *Cenni biografici di Suor Perrone Pierina*, in AGFMA 26 [1983] datt.).

¹⁴⁴ Maria Boccacci frequenta il collegio di Montecatini dal 1945 al 1948 come

«Suor Gilli Domenica¹⁴⁵ è la FMA che ha maggiormente influito su di me negli anni del collegio a Montecatini. Io avevo un temperamento svogliato e la direttrice seppe trasformarmi nella sua “prima” aiutante. Aveva per tutte un grande spirito materno. Nel collegio si respirava aria di famiglia e di purezza; le assistenti, che erano pure insegnanti, ci presentavano come modello S. Agnese. Io mi ci sentivo così bene che subito dopo la fine della guerra, nel 1945, non volli più tornare a casa per le vacanze estive e rimasi per un periodo a Montecatini. Quando ero oratoriana vedevo le FMA come tante “mamme” buone che si sacrificavano per noi soprattutto quando alla domenica sera per non mandarci a casa si scambiavano per la cena restando con noi».

Alberta Spadaccini ricorda in particolare “l’azione silenziosa, benefica e penetrante” di suor Pia Vignato¹⁴⁶ nel Collegio “Santa Caterina” di Reggio Emilia negli anni 1935-1942:

«Piccola di statura, pallida di carnagione e rotondetta: tutto cuore e salesianità. Ha subito intuito la mia solitudine di bambina che veniva dalla provincia e spiava le mie lacrime. Non carezze, gesti o premure particolari, ma attenzioni senza privilegi che mi facevano sentire protetta. Mi insegnò a studiare e a pregare. Aveva intuito che la mia timidezza era nemica al mio rendimento scolastico e alla serenità interiore, allora intensificò il suo appoggio nel lavoro scolastico e contemporaneamente mi aiutò a capire che la preghiera non andava vissuta solo in senso utilitaristico, come domanda, ma come lode e ringraziamento. Mi diceva che lavorare è come pregare, così il mio studio finiva per diventare un’alternativa alla preghiera come l’amicizia delle compagne, i giochi, le passeggiate.

Ci fu un anno in cui da ottobre, a inizio della scuola, fino a Natale non vidi nessuno della mia famiglia (non ricordo bene le ragioni, certamente valide) e

studente dell’Istituto Magistrale. Nel 1951 emette i voti religiosi a Livorno “Santo Spirito” e completa gli studi diplomandosi come maestra nel 1953. Insegna nella stessa scuola e nel 1954 è inviata a Montecatini come assistente delle educande e catechista. Dal 1959 al 1966 è assistente all’orfanotrofio di Arezzo. Continua poi la sua missione di insegnante ed assistente in diverse case dell’Ispettorato. Attualmente è assistente di oratorio e catechista a Livorno Istituto “Maria Ausiliatrice”.

¹⁴⁵ Gilli Domenica (1902-1965) nel 1925 è FMA ed in seguito è insegnante ed assistente nell’orfanotrofio di Asti. Conseguita la licenza in scienze matematiche, insegna nelle scuole di Nizza Monferrato, Vallecrosia, Montecatini, Pescia e Livorno “Santo Spirito”. Sotto una scorza piuttosto ruvida, nasconde una spiccata sensibilità materna. Le exallieve testimoniano di lei: “Noi educande le volevamo tanto bene, proprio per la sua grande bontà” (cf *Cenni biografici di Suor Gilli Domenica*, in AGFMA 26 [1965] dat.).

¹⁴⁶ Suor Pia Vignato (1908-1996), dopo la professione emessa a Conegliano nel 1930, consegue l’abilitazione all’insegnamento nella scuola materna e lavora per oltre vent’anni come assistente delle bambine orfane e maestra di taglio e cucito. Per lungo tempo svolge anche incarichi di direzione di comunità e scuole (cf *Cenni biografici di Suor Vignato Pia*, in AGFMA 26 [1996] dat.).

nonostante i contatti epistolari ci volle tutta la “sapiente amorevolezza” di suor Pia per aiutarmi a superare quel periodo molto scabroso.

Oggi mi chiedo ancora cosa avesse di speciale suor Pia: era una consacrata che aveva sapientemente conciliato la spiritualità e la praticità di don Bosco. Il nostro rapporto continuò nel tempo, dagli anni dell’università, al mio matrimonio e alla nascita dei miei due figli, fino alla sua morte».

Rosadele Regge, invece, ricorda in particolare la figura della consigliera scolastica della scuola media di Casale Monferrato, suor Maria Sonaglia:¹⁴⁷

«Suor Maria era una suora dal cuore libero, fuori dagli schemi, attento e sensibile ad ogni situazione, sempre e tutto proteso verso il prossimo. Non le sfuggiva niente; captava ogni sentimento che stavi vivendo ed era sempre pronta a darti una mano. So che accompagnò tante exallieve nei momenti difficili. Per me fu sempre una sicura ancora di salvezza. Mi limito a raccontare un fatto. Era il periodo in cui frequentavo l’università a Torino. La mia famiglia, per un’azione disonesta di uno zio, socio negli affari con il mio papà, stava attraversando un momento di grandissime difficoltà finanziarie. Nel viaggio che facevo per Torino, a Casale dovevo sempre fermarmi per il cambio del treno. L’attesa era di solito di un’ora, per cui io potevo correre in collegio e salutare suor Maria. La portinaia come mi vedeva suonava subito il timpano per cercarla: lei arrivava e ogni volta si compivano le stesse cose; mentre mi ascoltava mi portava dapprima in Cappella davanti a quel grande e familiare quadro del Sacro Cuore, poi mi accompagnava nello studio delle suore per poterle salutare tutte perché, mi diceva: “Tutte ti vogliono bene come me; ti ricordano e pregano per te e per la tua famiglia: tu devi voler bene a tutte”.

Un giorno piovoso di novembre ero particolarmente triste e avevo proprio bisogno di sentire le sue parole calde e incoraggianti. Avevo poco tempo ma corsi ugualmente in collegio: le dissi del tempo limitato per cui le avrei dato solo un breve saluto. Suor Maria però mi chiese di aspettarla; sarebbe andata a prendere la mantellina e mi avrebbe accompagnato per un tratto di strada così avremmo potuto parlare. Cercai di dissuaderla perché al ritorno sarebbe stata sola (allora le suore dovevano essere sempre accompagnate). Non ci fu verso. Uscite dal portone mi prese la mano e mi passò furtivamente 5000 lire dicendomi: “Ieri è venuto mio fratello e mi ha lasciato questi soldi per comprarmi dei libri. Io però ho visto che hai le scarpe rotte; sta per arrivare l’inverno e rischi di

¹⁴⁷ Suor Maria Sonaglia (1903-1982) consegue l’abilitazione all’insegnamento di materie letterarie nella scuola professionale di tipo commerciale e industriale e lavora per molti anni nel Centro Catechistico dell’Istituto delle FMA contribuendo ad attuare il rinnovamento catechistico voluto da madre Angela Vespa attraverso l’organizzazione di scuole per catechiste e corsi di aggiornamento. Si dedica anche alla pubblicazione di biografie, libri di formazione e testi didattici (cf *Cenni biografici di Suor Sonaglia Maria*, in AGFMA 26 [1982] datt.).

ammalarti coi piedi sempre bagnati. La tua famiglia ha bisogno di te in salute e io non ho bisogno dei libri”. Questa era suor Maria, attenta, generosa e materna. Così ho cercato di essere anch’io nella vita».

Luigina Cipriani rimane a sua volta conquistata da alcune FMA diverse per ruolo e personalità e tuttavia a totale disposizione delle educande che vi si affeziono sperimentando il fascino di una presenza amorevole:

«A dodici anni sono stata conquistata da suor Maria Biraschi,¹⁴⁸ allora consigliera scolastica. Ella ci dava “buone notti” entusiasmanti, ci parlava tante volte, anche in refettorio dove per un certo tempo fu assistente.

Ricevetti un gran bene anche dalle mie assistenti suor Carmela Zamperetti e suor Giuseppina Calzavara.¹⁴⁹ Alla sera, a letto, facevo cigolare apposta il letto, perché suor Giuseppina venisse a sistemarlo, e ne ero felice!».

Anna Zerboni, convivitrice al Collegio “Maria Ausiliatrice” di Parma, ricorda la direttrice che costituiva l’anima della comunità educativa, sempre attenta e sollecita per i piccoli problemi di ciascuna alunna, ed

¹⁴⁸ Maria Biraschi (1895-1969), dopo la professione religiosa emessa nel 1919 ad Acireale (Catania), è trasferita al “Collegio Immacolata” di Conegliano come insegnante di lettere, assistente delle educande e consigliera scolastica, compiti che svolge fino alla fine della vita. Nel collegio contribuisce in particolare a creare un clima di reciproca fiducia e rispetto. Nel 1939 torna a Catania, dove per circa venticinque anni è assistente generale delle educande e consigliera scolastica. Nel 1941 è trasferita ad Ali Marina (Messina) dove affronta con coraggio la dura esperienza della guerra. In seguito lavora all’istituto femminile “Don Bosco” della stessa città. Una consorella, che era assistente in quella casa, ricorda che suor Maria, pur essendo esigente, non faceva pesare la sua autorità. Era inesauribile nelle iniziative apostoliche e sapeva tenere le ragazze allegre e impegnate (cf *Cenni biografici di Suor Biraschi Maria*, in AGFMA 26 [1969] datt.).

¹⁴⁹ Carmela Zamperetti (1911-1991), dopo la professione religiosa (1933), consegue il diploma di abilitazione all’insegnamento nelle scuole di grado preparatorio e trascorre molti anni tra i piccoli della scuola materna. Nel 1941 ottiene il diploma di abilitazione magistrale. È vera educatrice salesiana nel trattare con i bambini con rispetto e dolcezza. A Padova “Istituto Don Bosco” è anche assistente generale dell’oratorio dove le ragazze la trovano sempre pronta e disponibile con gioia salesiana (*Cenni biografici di Suor Zamperetti Carmela*, in AGFMA 26 [1991] datt.). Giuseppina Calzavara (1910-2003), dopo la professione (1937), è maestra elementare ed assistente delle educande fino al 1944, in seguito direttrice e maestra delle novizie dal 1947 al 1957 a Conegliano e Battaglia (Padova). Svolge poi altri incarichi direttivi in diverse case dell’Ispettorato Veneto “Maria Regina” (cf *Cenni biografici di Suor Calzavara Giuseppina*, in AGFMA 26 [2003] datt.).

insieme le maestre e le assistenti unite da uno stesso stile relazionale dalla comune matrice salesiana:¹⁵⁰

«In particolare incise nella mia educazione la direttrice del collegio di Parma, suor Leontina Peyrolo.¹⁵¹ Era una vera educatrice. Materna e comprensiva, disponibile per ogni evenienza. Quando si aveva il compito in classe, appoggiava il foglio sul tabernacolo ispirandoci fiducia. Ci salutava prima di andare e al ritorno dalla passeggiata e al nostro richiamo lanciava dalla finestra manciate di caramelle. Le sue “buone notti” erano sempre sostanziose e talvolta si univa a noi in circolo nelle ricreazioni. Le nostre insegnanti avevano quasi tutte studiato a Nizza Monferrato e quindi conservavano uno stile comune nel relazionarsi con noi. Ricordo in particolare suor Eugenia Benzi,¹⁵² suor Albina Tizzani¹⁵³ e la mia maestra elementare suor Giuseppina Pizzuto¹⁵⁴ la quale proveniva dalla Sicilia».

¹⁵⁰ Anna Zerboni frequenta la scuola materna “Sacra Famiglia” di Lugagnano d’Arda (Piacenza) nel 1921, poi la scuola elementare. Dal 1929 al 1936 è ospite del convitto “Maria Ausiliatrice” di Parma, mentre frequenta la scuola statale “Aurelio Saffi”. Dopo la professione religiosa, insegna fino al 1948 nella scuola elementare a Conegliano, Padova e Montebelluna. In seguito studia francese e disegno, discipline che insegna in diverse case dell’Ispettorìa Veneta fino al 1990. È stata anche assistente delle interne e delle orfane. Attualmente si trova a Conegliano al “Collegio Immacolata”.

¹⁵¹ Leontina Peyrolo (1890-1916) fu direttrice ricca di bontà e di maternità affettuosa e preveniente all’Istituto “Immacolata” di Novara dal 1925 al 1931; poi all’Istituto “Maria Ausiliatrice” di Parma e nel 1934 direttrice a Torino “Maria Ausiliatrice”. Dal 1940 al 1946 fu a Roma “Casa S. Famiglia” ed in seguito a Napoli, prima agli “Istituti Riuniti” e poi alla “Casa della giovane studente” (cf SECCO, *Suor Peyrolo Leontina*, in ID., *Facciamo memoria* [1962] 318-327).

¹⁵² Eugenia Benzi (1884-1966), dopo la professione religiosa (1906), completa gli studi a Conegliano Veneto e per tutta la vita lavora in Emilia Romagna. È maestra elementare nel collegio di Lugo e poi nella casa di Lugagnano d’Arda (Piacenza). È apprezzata per le doti intellettuali e più ancora per il temperamento aperto, sereno, entusiasta, sensibile. Dal 1951 al 1955 è direttrice nella stessa casa; viene decorata di medaglia d’oro al merito educativo. Alla sua morte, su un articolo di giornale si lesse fra l’altro: «Suor Eugenia viveva per Lugagnano e Lugagnano non poteva fare a meno di lei» (cf *Cenni biografici di Suor Benzi Eugenia*, in AGFMA 26 [1966] datt.).

¹⁵³ Maria Albina Tizzani (1887-1972), dopo la professione religiosa (1909), lavora a lungo a Lugagnano (Piacenza) come insegnante nella scuola elementare e come direttrice. Si rivela educatrice comprensiva, delicata e premurosa. Nel 1941, con il costituirsi della nuova Ispettorìa Emiliana, è nominata direttrice della casa di Parma e vicaria ispettoriale. Nel 1945 è a Lugagnano come direttrice del noviziato. Dopo alcuni anni trascorsi nella casa di Brescia, torna a Lugagnano dove rimane sino alla morte (cf *Cenni biografici di Suor Tizzani Maria Albina*, in AGFMA 26 [1972] datt.).

¹⁵⁴ Giuseppina Pizzuto (1871-1932), originaria della Sicilia, trascorre tutta la vita

Mafalda Bigi Ferretti¹⁵⁵ ricorda con affetto la sua assistente suor Maria Rigoni¹⁵⁶ nel Collegio “Santa Caterina” di Reggio Emilia:

«Era alta, bella, distinta, ma quasi sempre seria: metteva veramente soggezione. Dalle educande era considerata un po’ “fredda” e troppo severa. In realtà io (forse perché ero timida, ubbidiente, piuttosto gracile) ricevevo da lei tante attenzioni e atteggiamenti affettuosi per cui non riuscivo a condividere in pieno le critiche e le “ribellioni” di alcune mie compagne. Suor Maria, con i “fioretti” che ci proponeva, ci abituava a tante piccole rinunce, che ci facevano “crescere”. A lei, che è in cielo, va spesso il mio pensiero riconoscente quando mi accorgo che l’essere stata abituata a qualche rinuncia mi aiuta a superare i sacrifici che inevitabilmente nella vita si incontrano».

Le testimonianze presentate, pur nella loro parzialità e soggettività, costituiscono una fonte significativa che integra opportunamente il quadro di questo primo capitolo. I ricordi si intrecciano e si configurano in esperienze, incontri, volti indimenticabili: le insegnanti sollecite della formazione intellettuale delle alunne, le giovani assistenti, amiche ed educatrici di tutte le ore, che formano alla proprietà della persona e degli ambienti, al senso del dovere, alle relazioni interpersonali; la direttrice punto di riferimento per la buona conduzione dell’ambiente, per la guida formativa e per il dialogo con le famiglie e con le altre istituzioni; l’intera comunità, spazio vivo di relazioni e di complementarità di ruoli e di competenze finalizzate all’efficacia degli interventi educativi.

È sintomatico il fatto che i problemi affrontati nei Capitoli generali, riguardanti in particolare le difficoltà e le fatiche relazionali delle FMA con le alunne, non sembrano confermati dalle testimonianze. In queste

nella casa di Lugagnano d’Arda (Piacenza) come maestra elementare. Dimostra squisita delicatezza di tratto e un simpatico e affettuoso modo di interagire con le persone. Mite, intelligente e instancabile nell’azione educativa di generazioni di alunne, suor Giuseppina lascia a Lugagnano un ricordo incancellabile, specie tra le ex allieve (cf SECCO - CALOSSO Carmela, *Suor Pizzuto Giuseppina*, in ID., *Facciamo memoria* [1932] 159-161).

¹⁵⁵ Mafalda Bigi Ferretti, nata a Reggio Emilia il 10 novembre 1928 frequenta il collegio “Santa Caterina” di Reggio Emilia a partire dal 1940 per quattro anni interrotti dalla seconda guerra mondiale. Diplomatasi nel 1946 insegna nella scuola elementare per circa quarant’anni. Sposata, con una figlia, è presidente dell’Unione exallieve di Santa Caterina (Reggio Emilia).

¹⁵⁶ Suor Maria Rigoni (1908-1967) nel 1939 consegue l’abilitazione per l’insegnamento del canto e del francese e insegna per molti anni a Padova, Vittorio Veneto, Verona e Brescia espletando pure il compito di consigliera scolastica. Dal 1953 è direttrice in diverse case dell’Ispettorato Emiliana (cf *Cenni biografici di Suor Rigoni Maria*, in AGFMA 26 [1967] datt.).

si coglie, infatti, un certo “scarto” tra il modo con cui le FMA, attraverso la verifica dei Capitoli generali, percepiscono se stesse in rapporto alle educande e l’idea che queste si fanno della comunità e delle suore a partire dalla loro esperienza di collegiali od oratoriane. Questo presumibile “scarto” può essere giustificato dal fatto che le assemblee capitolarie hanno il compito specifico di verificare la realtà dell’Istituto soprattutto nei suoi aspetti problematici in ordine ad un miglioramento continuo del proprio operato. È quindi ipotizzabile che, in base a questa finalità, al Capitolo si rifletta soprattutto sulle situazioni critiche e lacunose e non tanto su quelle che non richiedono particolari interventi e miglioramenti.

In secondo luogo, occorre notare che la conoscenza della realtà dell’Istituto da parte delle ispettrici e consigliere generali era certamente più completa e dettagliata che non quella delle ragazze, la cui conoscenza delle FMA era mediata solo da quella delle loro stesse educatrici. Per questo è plausibile pensare che i problemi discussi nei Capitoli generali fossero realmente presenti ed urgenti almeno in numerose comunità. D’altra parte, le memorie entusiaste delle exallieve non debbono essere interpretate come irreali. Ovviamente la percezione delle ragazze riguardo alla propria esperienza collegiale può essere condizionata da un certo grado di idealizzazione, un *transfert* operato dall’adolescente nei confronti delle proprie educatrici. Questi aspetti, tuttavia, non impediscono di dare credito alle testimonianze. L’aver vissuto esperienze di relazioni educative positive, profonde e ricche di valori da parte delle testimoni e il non essersi accorte dei sacrifici che le educatrici chiedevano a se stesse per mantenersi serene, disponibili, affabili nei loro confronti, indica come lo stile relazionale improntato al “sistema preventivo” è tutt’altro che un dato spontaneo. Esso è un processo dinamico, mai integralmente compiuto, frutto di autoformazione continua e di grande impegno. Solo a distanza di anni, infatti, le stesse ragazze, diventate a loro volta insegnanti, direttrici, assistenti, hanno compreso quanto fosse faticoso e spesso poco gratificante vivere in fedeltà alla tradizione educativa salesiana rendendola quasi connaturale al proprio modo di essere e di interagire.

Nel prossimo capitolo si accosta più da vicino la figura di don Filippo Rinaldi, terzo successore di don Bosco alla guida della Congregazione Salesiana. Egli ha un messaggio originale e significativo da consegnare in ordine alla relazione educativa salesiana perché, come si vedrà, fu considerato maestro nell’arte di aiutare le giovani e le FMA ad intessere rapporti armoniosi e formativi.

Capitolo II

**LA LEZIONE DI UN MAESTRO DI RELAZIONI EDUCATIVE:
DON FILIPPO RINALDI**

Per l'approfondimento della relazione educativa non si può trascurare la rivisitazione della figura di don Filippo Rinaldi, terzo successore di don Bosco, beatificato da Giovanni Paolo II nel 1990. L'Istituto delle FMA poté godere per lunghi anni della sua paternità spirituale e abilità formativa. Don Rinaldi ebbe, infatti, una rara intuizione delle risorse tipiche della donna alla quale aprì inediti orizzonti sociali ed ecclesiali.¹ Nel suo ruolo di Prefetto generale della Congregazione e poi come Rettor Maggiore seguì lo sviluppo dell'Istituto e ne curò la formazione dei membri. Il suo intervento paterno, autorevole e discreto fu soprattutto decisivo nel passaggio dalla dipendenza dalla Congregazione Salesiana all'autonomia giuridica. In quella critica fase storica don Rinaldi guidò l'Istituto a conservare intatto il patrimonio spirituale ricevuto da don Bosco e lo orientò verso nuovi traguardi apostolici ed organizzativi. Nel 1929, anno della beatificazione del Fondatore, seguì con la sua nota sollecitudine la pubblicazione del nuovo Manuale e consigliò il trasferimento della Casa generalizia da Nizza Monferrato a Torino. Contribuì notevolmente alla continuazione del processo di beatificazione di Maria Domenica Mazzarello per animare l'Istituto a prendere maggior coscienza della fecondità del carisma da lei vissuto e tradotto al femminile; diede impulso allo spirito missionario delle FMA incrementando l'irrinunciabile protagonismo della donna nelle missioni.²

¹ Il Rettor Maggiore don Egidio Viganò afferma di don Rinaldi che «pareva avesse ricevuto in dono dallo Spirito una speciale capacità di percezione dei tratti dell'animo femminile» (VIGANÒ, *Don Filippo Rinaldi genuino Testimone e Interprete dello «spirito salesiano»*, in *Atti del Consiglio Generale* 71 [1990] 332, 30).

² Il Ceria, sulla base di verbali di conferenze tenute dal Rettor Maggiore alle suore e di colloqui familiari con le Consigliere generali, afferma che il superiore ave-

Filippo Rinaldi, nella guida della Congregazione Salesiana, fu uomo di eccezionali doti umane e spirituali. Figura ponte tra la prima e la seconda generazione dei Salesiani, perché ultimo Rettor Maggiore che conobbe don Bosco, ne ritrasse soprattutto la paternità.³ Capace di unire alla profonda interiorità un'instancabile attività, era al medesimo tempo «audace e prudente; tenace ed umile; forte e paterno, uomo d'affari e uomo di Dio; apostolo e costruttore; moderno e conservatore».⁴ Come don Bosco, infatti, egli seppe armonizzare nella sua personalità tratti apparentemente opposti, riflesso di un'identità pienamente unificata nell'ideale della missione educativa. In effetti, con la sua sapiente penetrazione delle situazioni e delle persone, era in grado di comprendere i problemi con realismo e di far emergere da ogni persona le risorse e le energie per risolverli. Mettendo al servizio della sua variegata attività apostolica la sua innata capacità di empatia, egli divenne un "facilitatore" di relazioni umane finalizzate alla crescita integrale delle persone.

Nel capitolo che segue, partendo dalla lettura delle fonti, si evidenzia questa sua originale modalità relazionale che gli guadagnò l'appellativo di "padre buono" e i suoi principali orientamenti dati alle FMA sulla relazione educativa. La "bontà paterna" è la caratteristica propria e inconfondibile a cui le fonti e gli studi, come si vedrà, danno il massimo risalto. Don Rinaldi, infatti, fu soprattutto padre, perciò nel paradigma della *paternità educativa* si può ipotizzare lo specifico contributo da lui offerto all'interpretazione del "sistema preventivo" sia alla Congregazione Salesiana, sia all'Istituto delle FMA.⁵

va fatto suo il pensiero manifestatogli dal Papa Pio XI circa la necessità che nelle missioni vi fossero le suore per la formazione delle donne (cf CERIA, *Vita del servo di Dio sac. Filippo Rinaldi*, Torino, SEI 1951, 395).

³ Cf VALENTINI Eugenio, *Don Rinaldi maestro di pedagogia e di spiritualità salesiana*, Torino, 1959, 3 (pro manoscritto).

⁴ COLLI Evasio, *Don Filippo Rinaldi. Elogio funebre*, Torino, SEI 1932, 1-2.4-5.

⁵ Le fonti utilizzate provengono soprattutto dalle testimonianze di chi conobbe don Rinaldi e che sono contenute negli Atti ufficiali del Processo di beatificazione (cf SACRA CONGREGATIO PRO CAUSIS SANCTORUM, Taurinen. *Canonizationis Servi Dei Philippi Rinaldi Sacerdotis Professi Rectoris Maioris Societatis Salesianae. Positio super virtutibus*, Roma, Tip. Guerra 1985, 408 n° 37. D'ora in poi si abbrevierà *Summarium* seguito dalla pagina e dal numero del paragrafo). Ci si serve inoltre delle lettere circolari da lui indirizzate alle FMA (si citeranno le lettere circolari dalla raccolta di DALCERRI, *Un maestro di vita interiore, don Filippo Rinaldi*, Roma, Istituto FMA 1990) e dai numerosi contributi di carattere storico-biografico (oltre ai testi già citati, cf i contributi di LARESE-CELLA Luisa, *Il cuore di Don Rinaldi terzo succes-*

Uomo “di cuore” in tutta la sua azione, quando fu eletto Rettor Maggiore non si smentì e affermò: «Uno solo è il mio proposito, quello di giungere al cuore di tutti i miei confratelli per fare del bene a tutti». ⁶ La sua preziosa opera educativa sarà dunque accostata da questa prospettiva specifica, cercando di evidenziare in essa gli elementi che qualificano le sue relazioni interpersonali nella certezza che in esse si celano importanti e originali significati educativi per l'Istituto delle FMA.

1. La paternità educativa di don Filippo Rinaldi nella relazione con le ragazze

«Come caratteristica di don Albera fu la pietà e di don Rua la Regola, l'osservanza, la fedeltà, così di don Rinaldi fu la paternità». ⁷ L'affermazione di Pietro Zerbino, ⁸ che conobbe personalmente don Rinaldi, è abbondantemente suffragata da altre testimonianze. Ora, come precedentemente affermato, la categoria della *paternità educativa* sembra essere uno degli elementi chiave attorno al quale si raccolgono gli aspetti costitutivi della relazione educativa salesiana. Infatti, la paternità è una delle caratteristiche più care a don Bosco. ⁹ Anche Maria Domenica Mazzarello fu sempre considerata più “madre” che superiora. L'espressione in seguito è utilizzata dai superiori, nelle assemblee capitolari e nei documenti normativi dell'Istituto, come criterio di discernimento del-

sore di S. Giovanni Bosco, Torino, L.I.C.E. - Berruti 1952; CASTANO Luigi, *Don Rinaldi, vivente immagine di don Bosco*, Torino, LDC 1980; MAGGIO Stefano [a cura di], *Lo spirito di don Bosco nel cuore del beato don Rinaldi. Conferenze e scritti*, Torino, SEI 1990). In particolare sarà molto utile ai fini della ricerca l'opera della Larese-Cella in quanto, più che una biografia si può considerare una lunga e documentata testimonianza su don Rinaldi, suo direttore spirituale, del quale si evidenzia soprattutto la capacità formativa e la paternità. L'Autrice poté integrare le sue conoscenze consultando le exallieve e gli exallievi dei due oratori di Valdocco. Inoltre, fu in relazione con molti Salesiani e FMA che conobbero don Rinaldi e vissero nel suo stesso ambiente. L'apporto della Larese-Cella è perciò significativo non solo per la sua inconfutabile attendibilità storica, ma anche perché ritrae la figura di don Rinaldi sotto il profilo delle profonde relazioni umane da lui stabilite con le persone per le quali egli desiderava la crescita.

⁶ CERIA, *Vita* 280-281.

⁷ Test. di Pietro Zerbino, in *Summarium* 416 n° 1429.

⁸ Pietro Zerbino conobbe don Filippo Rinaldi da quando era aspirante salesiano a Valdocco nel 1916 fino al 1931, anno della morte del superiore.

⁹ Egli, infatti, affermava: «Chiamatemi padre e sarò felice» (MB XVII 175).

l'autentica e genuina applicazione del "sistema preventivo".¹⁰ Tali argomentazioni, ampiamente convalidate dalla documentazione offerta nella prima parte del presente lavoro, sembrano sufficienti per confermare l'importanza di tale elemento e per farne oggetto di indagine a partire dalle fonti riguardanti la figura di don Filippo Rinaldi.

La sua paternità risplende in modo particolare nelle relazioni educative intessute con le FMA e le giovani dell'oratorio femminile di Valdocco di cui era direttore.¹¹ Egli ne fu il responsabile a livello formativo dal 1907 al 1922, ma anche in seguito non interruppe la sua azione di direttore spirituale delle FMA e delle giovani. Le molteplici iniziative e le sorprendenti aperture promosse da don Rinaldi per l'educazione delle oratoriane erano arricchite e caratterizzate dalla sua spiccata capacità dialogica che gli rendeva facile coniugare esigenze individuali con iniziative collettive in ordine alla formazione delle singole persone e della comunità.¹²

Nello svolgimento della sua missione, manifestò una specifica attitudine per la guida formativa delle giovani.¹³ Era intimamente convinto che le risorse tipiche della donna dovevano svilupparsi ed esprimersi non solo nella famiglia, ma anche nella scuola, nel mondo del lavoro e nella società in genere. Se il fascismo relegava la donna ad una condizione di subalternità rispetto all'uomo, don Rinaldi ne riconosceva l'insostituibile missione sociale.¹⁴ Per questo era anzitutto necessario offrire alle giovani una solida formazione.

¹⁰ Cf ad esempio la Strenna del Rettor Maggiore don Pietro Ricaldone "Fedeltà a don Bosco santo" (1935), nella quale egli dedica un ampio spazio a tratteggiare la paternità come caratteristica ed anima dello stile salesiano di animazione. Se la paternità è caratteristica principale del direttore e dell'ispettore, tuttavia essa si estende a tutti i Salesiani e si esprime in particolare nello "spirito di famiglia" (cf RICALDONE Pietro, *Fedeltà a don Bosco Santo*, Torino, SEI 1935, 101-155). I Capitoli generali delle FMA svoltisi nel 1947 e nel 1953 riprendono il tema traducendolo in "maternità salesiana" (cf *Atti del Capitolo generale XI dell'Istituto Figlie di Maria Ausiliatrice tenutosi a Torino - Casa Generalizia dal 16 al 24 luglio 1947*, Torino, Istituto FMA 1947; *Atti del Capitolo generale XII dell'Istituto Figlie di Maria Ausiliatrice tenuto a Torino - Casa Generalizia dal 16 al 24 luglio 1953*, Torino, Istituto FMA 270-293).

¹¹ Agli inizi dell'Istituto era una prassi abituale che gli oratori festivi fossero non solo diretti da una FMA, ma anche da un direttore salesiano. Questi aveva il ruolo di guida spirituale delle ragazze e di animatore delle varie attività formative.

¹² Per il suo stile relazionale inconfondibile, egli seppe infondere nuovo vigore all'opera, tanto da far esclamare a don Francesca, suo predecessore: «Con don Rinaldi l'oratorio si è ringiovanito» (*Summarium* 31).

¹³ Cf CASTANO, *Don Rinaldi* 198.

¹⁴ Nel periodo del fascismo la famiglia diventa un istituto dal crescente carattere

Suor Orsolina Pavese, ex oratoriana degli anni 1918-1930, testimonia al Processo quanto fosse grande l'impegno di don Rinaldi per favorire nelle giovani un'adeguata preparazione alla vita familiare e al protagonismo ecclesiale e sociale.¹⁵ Per questo organizzava conferenze su temi di attualità,¹⁶ e seguiva le giovani nel loro progressivo inserimento nel mondo del lavoro. Per fare del bene agli altri, egli affermava, «bisogna che siamo formati noi: scientificamente istruiti, esteriormente educati, interiormente formati».¹⁷

La sua proposta educativa mirava a rendere le giovani protagoniste dirette della propria formazione e a sapersi relazionare con gli altri con correttezza e disinvoltura a partire dalla coscienza della propria dignità, sia negli ambienti più familiari, sia a contatto con situazioni che richiedevano coraggio e decisione nel difendere pubblicamente le proprie convinzioni cristiane. In tal modo favoriva il loro inserimento nella cultura e nella società del tempo, per introdurle nei laboratori, nelle officine, nelle fabbriche, nelle scuole, negli uffici. Il confronto dialettico con idee e posizioni diverse avrebbe contribuito a rafforzare nelle giovani una personalità autonoma e propositiva, capace di rispondere senza paura, ma con franchezza e prudenza alle provocazioni del laicismo.¹⁸

politico. Il regime è, infatti, interessato a farne un soggetto pubblico basilare per la conservazione dell'ordine sociale. All'interno di questa prospettiva la donna è vista soprattutto nel suo ruolo di moglie e di madre e, attraverso la cura dei figli, garante dell'accrescimento della "razza italiana" (cf DAU NOVELLI Cecilia, *Sorelle d'Italia. Casalinghe, impiegate e militanti nel Novecento*, Roma, A.V.E. 1996, 81; CHIANESE Gloria, *Storia sociale della donna in Italia [1800-1980]*, Napoli, Guida Editori 1980, 70).

¹⁵ Cf Test. di suor Orsolina Pavese, in *Summarium* 444.

¹⁶ Don Rinaldi seguiva personalmente le ragazze e le formava attraverso apposite conferenze le cui tematiche erano relative sia alle correnti di pensiero che stavano allora diffondendosi, come il socialismo e il materialismo, sia ad argomenti che interessavano la crescita umana delle giovani come la preparazione al matrimonio attraverso l'educazione ad una relazione sessuale matura e costruttiva (cf LARESE-CELLA, *Il cuore di don Rinaldi* 326-327).

¹⁷ RINALDI, *Appunti di conferenze tenute alle FMA* [s.d.] in ASC A 383 - 9.32, dat. Rispetto a queste conferenze una testimone evidenzia la spiccata capacità comunicativa di don Rinaldi: «Predicava volentieri in ogni occasione, come pure teneva delle appropriate conferenze. E le sue parole, piene e riboccanti di paterna bontà, di grande semplicità, ma di grande profondità di concetti, e sempre adatte alle persone che lo ascoltavano e alle circostanze, scendevano piene di efficacia in quanti lo udivano» (test. di Teresa Graziano, in *Summarium* 127 n° 433).

¹⁸ All'inizio del Novecento esistevano sostanzialmente due orientamenti: il femminismo laico e socialista e il movimento femminile cattolico. Mentre il femminismo

La coinvolgente presenza di don Rinaldi all'interno dell'oratorio, non era invadente né autoritaria, anzi, la sua capacità di dare fiducia contribuiva a rassicurare le FMA nelle loro attitudini educative e permetteva loro di instaurare con lui un rapporto di reciproca stima e valorizzazione:

«Come direttore dell'oratorio don Rinaldi celebrava la Messa domenicale e faceva la funzione vespertina, predicava, confessava, accoglieva a colloquio suore e ragazze, promuoveva ed animava la vita delle molte e fiorenti associazioni, si interessava della programmazione generale: viveva insomma tutta la vita dell'oratorio. Egli non esautorava le Suore e le dirigenti laiche, ma in realtà era presente ed ispiratore di tutto. Dominava con la sua paternità soprannaturale che avvolgeva l'ambiente e gli conferiva uno spirito di intensa e gioiosa religiosità: era il *padre buono* che in tutto ricopiava la presenza di don Bosco in mezzo ai giovani».¹⁹

All'interno dell'oratorio don Rinaldi curava in particolare la formazione delle *Figlie di Maria*, gruppo di giovani impegnate che considerava preziose collaboratrici nell'opera dell'educazione della donna.²⁰ Gli in-

laico si opponeva all'immagine della donna mediata dalla cultura del tempo, il movimento cattolico aveva un atteggiamento più conciliatore per cui, più che a rivendicare diritti, si pensava a far crescere le donne dal punto di vista culturale, in modo da promuovere in loro le capacità per realizzare una partecipazione all'evoluzione sociale che fosse costruttiva e pertinente. Questa era anche la prospettiva nella quale si collocava don Rinaldi. Egli, pur rimanendo ancorato alla tradizione che vedeva la donna principale protagonista della conduzione familiare, era al tempo stesso aperto al processo di emancipazione che la orientava ad assumere ruoli che fino a poco tempo prima erano considerati di pertinenza maschile, non escluso il campo delle professioni e della vita sociale e politica (cf RINALDI, *Conferenze alle Figlie di Maria I*, in AGFMA citate da CERIA, *Vita* 203; cf anche DAU NOVELLI, *Società, Chiesa e Associazionismo femminile. L'Unione fra le donne cattoliche d'Italia [1902-1919]*, Roma, A.V.E. 1988, 6-7; CAIMI, *Dalla donna sotto tutela alla donna "attiva"*, in PAZZAGLIA [a cura di], *Cattolici, educazione e trasformazioni socio-culturali in Italia tra Otto e Novecento*, Brescia, La Scuola 1999, 240-241).

¹⁹ *Prospetto biografico*, in *Summarium* 31.

²⁰ Le Figlie di Maria promuovevano e realizzavano tutte le attività che si svolgevano all'oratorio, quali i catechismi domenicali e quotidiani, la Società di Mutuo Soccorso, la Cassa di Risparmio per tutte le oratoriane, l'assistenza medica gratuita per le socie, le conferenze sociali, le rappresentazioni drammatiche, la scuola di ginnastica "Filiae Sion", la scuola di canto e le scuole serali professionali. Non solo, esse avevano pure un'incidenza culturale e sociale su estesi gruppi di fanciulle, ragazze, giovani donne, famiglie, scuole, ambienti di lavoro (cf *Le Figlie di Maria dell'Oratorio Maria Ausiliatrice nel 25° anniversario della loro fondazione sotto gli auspicci dell'Ausiliatrice*, Torino, SEI 1920, 22-23).

contri, conferma una testimone, erano particolarmente attesi perché don Rinaldi sapeva capire i problemi delle ragazze ed offriva loro istruzioni adeguate per affrontarli e risolverli.

«La prima domenica del mese con maggior gioia si correva anche prima del tempo all'oratorio. Perché? Per preparare il salone, dove il direttore avrebbe tenuta la conferenza alle Figlie di Maria. Non appena poi impartita la benedizione Eucaristica, in Chiesa avveniva un fuggi fuggi, e si andava a gara per giungere le prime a prendere i primi posti. Non era davvero necessario essere invitate a scendere, ché in un attimo il salone era gremito. E il buon Padre c'intratteneva familiarmente; con la sua parola calma, serena, spiegava qualche punto del Regolamentoino, ma poi dava consigli appropriati a seconda dei tempi, dei bisogni. Consigli chiari, semplici, comprensibili a tutte; soprattutto insisteva sulla prudenza nei contatti colle persone nelle fabbriche, nei laboratori, negli uffici; sulla bontà, sul compatimento reciproco, sul saper perdonare sempre. Questa era la vera forma di apostolato che Lui voleva venisse adottata dalle sue figlie. Non troppe parole, ma fatti, ma sacrifici».²¹

L'armonia di valori culturali, etici, ecclesiali in un tessuto relazionale gratificante, produceva in breve tempo risultati educativi tanto che molte giovani giungevano progressivamente a rendersi autonome e capaci di scelte vocazionali.

Testimonia Ida Diana:

«Quasi tutte le Associazioni dell'oratorio erano dirette spiritualmente da lui e si distinguevano per lo spirito di pietà, per l'amore alla purezza, per l'unione e la carità vicendevole, per la prontezza nell'eseguire qualsiasi iniziativa di bene nell'Oratorio e fuori, per l'esatto adempimento dei doveri del loro stato, senza perdere nulla di quella sana allegria voluta da don Bosco. [...] È certo che si deve al grande impulso di vita spirituale che don Rinaldi impresse e coltivò nell'oratorio femminile, il fiorire di un numero grandissimo di vocazioni religiose sia per l'Istituto delle FMA, sia per altre Congregazioni, come di laiche impegnate nell'A.C. [Azione cattolica] e di spose cristiane che donarono alla Chiesa figli sacerdoti».²²

La linea educativa di don Rinaldi, affermano le giovani guidate spiritualmente da lui, se da un lato era ricca di valori spirituali, dall'altro si collocava anche negli ampi orizzonti di una solida formazione culturale mirando a facilitare la crescita delle persone nel rispetto delle loro attitudini e secondo le esigenze dei tempi. Una di loro precisa:

²¹ Test. di suor Maria Lanzio che fu diretta spiritualmente da don Rinaldi, in CERIA, *Vita* 513.

²² Test. di suor Ida Diana, in *Summarium* 453-54 nn. 1566 e 1569.

«Non vorrei che quanto ho descritto riguardo alla profonda formazione interiore che ci veniva data, destasse il dubbio che tutto ciò creasse un clima di angelismo, di pietismo o peggio di bigottismo. Niente di più contrario al vero. Don Rinaldi non ci avrebbe assolutamente permesso di essere così. Eravamo, specialmente le più giovani, delle adolescenti esuberanti, allegre, vivaci, amanti di tutto ciò che fosse bello, simpatico, moderno, immerse in tutte le attività di cui si cercava di diventare il lievito».²³

Le finalità educative si raggiungevano attraverso le vie metodologiche dell'ascolto e dell'accoglienza che trasmettevano alle interlocutrici la percezione della propria dignità e la consapevolezza delle risorse da investire nella missione apostolica. Anna Frassati, avviata dallo stesso don Rinaldi ad impegnarsi attivamente nell'Azione Cattolica ed in seguito Presidente diocesana della stessa associazione, testimonia:

«La sua figura incuteva – non soggezione, no, perché invece attirava confidenza – ma profondo rispetto. Sarebbe più esatto dire *suscitava confidenza*. Con i suoi modi riservati, la sua paternità priva di affettazione, il suo discorrere semplice e dolce, ispirava fiducia senza scendere a domestichezza; ci si manteneva in devoto, distaccato riserbo. Il suo naturale, consueto atteggiamento era di calma, di serenità; mai sollecitato dalla fretta; paziente, disponibile. Non si perdeva in parole, ché era piuttosto silenzioso. Sapeva far parlare, aprire i cuori. Aveva il grande dono di accogliere sempre con amabilità e di saper ascoltare».²⁴

Sapeva cioè instaurare rapporti di familiarità con ogni persona tenendo conto delle capacità di ciascuna e tendendo intenzionalmente alla crescita integrale delle giovani.²⁵ Si può affermare dunque che l'impegno per la maturazione umana e cristiana delle giovani di Valdocco trovò in don Rinaldi dei canali di espressione da un lato ancorati alla tradizione preventiva, e dall'altro nuovi nella forma e nella modalità perché capaci di adattarsi ai tempi e alle persone. Egli sapeva far fiorire i rap-

²³ *Ivi* 449 n° 1552.

²⁴ Test. di Anna Frassati, in *ivi* 476 nn. 1643-1645.

²⁵ La Larese-Cella afferma che l'azione educativa di don Rinaldi poteva paragonarsi al lavoro dello scultore che andava dalle grandi linee alle piccole quasi invisibili, dal colpo di scalpello all'opera paziente del bulino. Nella formazione delle ragazze egli teneva conto di tutto, dando a ogni cosa quel giusto valore che era frutto del suo perfetto equilibrio mentale e morale: «Là dove altri direttori di spirito, meno equilibrati ed avveduti si sarebbero insabbiati con molte parole belle ma inconcludenti, egli se ne usciva tranquillo e sicuro senza aver fatto domande indiscrete e sconcertanti e soprattutto giovando e rasserenando» (LARESE-CELLA, *Il cuore di don Rinaldi* 289).

porti, li coltivava, e li portava a maturazione.²⁶ Dell'educatore, infatti, possedeva le doti più belle: la pazienza, il rispetto, la capacità di adattamento e di vera promozione della persona. A questo proposito testimonia un'ex oratoriana poi divenuta FMA:

«La sua paternità era così tenera ed evidente da non venir mai meno, e si rivelava in mille espressioni di bontà che gli fiorivano sul labbro, nello sguardo affabilissimo, nel tono della voce. In tutto l'atteggiamento della persona, un poco curva sotto il peso degli anni e degli affanni, e forse anche pel continuo chinarsi a sollevare le miserie dei piccoli ... come me. Ero una ragazzina come tante, dell'Oratorio di Torino, e non sempre era un vero bisogno che mi spingeva a Lui, per rubargli non il tempo del Confessionale ma anche le ore d'ufficio. Quante volte egli non lasciò un'anticamera piena di gravi visitatori, per attendere a me, ai miei fastidi e sfoghi infantili, con tutta la calma e la dolcezza di un padre che non ha altro da fare, e che anziché abbreviare, invita a dir di più, a sedere ancora un po', per assicurarsi che il colloquio ha ritornata la calma e la felicità, e sanata una ferita sia pur immaginaria, d'una sua bimba. [...] Egli mi fu padre e guida nei mille pericoli che una vita di studente e d'impiegata, in una città come Torino, mi presentava ad ogni piè sospinto. Lo fu più tardi, nelle ore oscure di sofferenza, quando la morte orbò la mia famiglia delle persone più care e le pene e le contrarietà s'addensarono su di me, che, giovinetta inesperta, restai a capo della famiglia, con tenere sorelle, che senza di lui, non avrei saputo guidare. E lo fu più ancora quando, giunto il momento di realizzare la mia vocazione, spaventata da difficoltà che parevano insormontabili, avrei forse indietreggiato, senza la sua parola autorevole e calma, che mi additava la via in modo chiaro e decisivo, cercando, in tutto e sempre, il vero bene della mia anima e la volontà del buon Dio».²⁷

Con la bontà e con la cura paterna e saggia don Rinaldi favoriva nelle persone, quasi a loro insaputa, la maturazione dell'apertura solidale verso gli altri. In tal modo otteneva che anche le giovani dal temperamento più difficile poco a poco si trasformassero:

«La sua pazienza era inesauribile. Veramente questa virtù è prova di santità. Egli non si smentì mai. Le anime più bisognose, più riottose, esigenti a volte fi-

²⁶ In don Rinaldi, testimonia la Larese-Cella, «oltre la conoscenza varia e profonda dell'essere umano, oltre la spiritualità sua propria, calda e diffusiva, agiva potentemente quella forza di origine divina che si chiama *paternità spirituale*. Chiunque gli aprisse il cuore e gli affidasse l'anima, sentiva questa fiamma soprannaturale avvolgergli il cuore con una luce e una purezza estasianti. E sentiva che lui, in nome di Dio, Carità infinita, dava tutto di cui abbisognasse per la sua elevazione. Senza preferenze, senza ombra di umano. Una completezza simile nessuna anima, che gli si sia affidata lealmente, filialmente, trovò più altrove» (ivi 290).

²⁷ Test. di suor Cecilia Lanzio, in CERIA, *Vita* 494-495.

no all'indiscrezione avevano sempre per risposta una parola di bontà, di compatimento e di perdono. Fuori la porta del suo ufficio era gente di ogni genere, che trovava facile l'ingresso, ed Egli si rammaricava quando noi, sapendo di qualche oratoriana indiscreta, si cercava di evitargli qualche noia: – Lasciatela venire – era la risposta, e la riceveva con quella bontà che disarmava, o che incontrandosi con la prepotenza e la cocciutaggine, confonde e ammonisce senza parlare!».²⁸

L'opera di don Rinaldi, svolta all'interno dell'oratorio femminile di Valdocco, divenne in breve tempo paradigma educativo di un ambiente salesiano ideale. Se molto di questo successo era dovuto al fascino personale che egli possedeva, occorre pure riconoscere che don Rinaldi non fu mai accentratore, al contrario, la sua fama è legata soprattutto alla capacità di far emergere le risorse umane presenti nelle educatrici che con lui collaboravano e nell'integrarle armonicamente per la costruzione della comunità educativa. Nel paragrafo che segue si esplicita questo stile presentando la relazione ricca di paternità con cui don Rinaldi interagiva con le FMA.

2. La paternità educativa di don Rinaldi nella relazione con le FMA

La personalità e l'opera di don Filippo Rinaldi resteranno intimamente legate a molti aspetti della storia dell'Istituto delle FMA e del loro stile educativo. Nei Processi si legge che «per le sue premure, la saggezza dei suoi insegnamenti, la prudenza dei suoi consigli nelle cose di governo si potrebbe quasi chiamarlo secondo Fondatore, dopo don Bosco, delle FMA». ²⁹ Il contributo dato da lui alle FMA, afferma Piera Cavaglià, è originale e decisivo per l'attuazione del “sistema preventivo” nell'educazione della donna. Egli, infatti, seppe interpretare con fedeltà creativa il Fondatore e guidare le FMA a tradurre in modalità concrete, puntuali e opportune il suo ideale. ³⁰ Don Rinaldi aveva il dono di intuire le esigenze e la sensibilità femminile, e riusciva perciò ad intervenire in modo autorevole armonizzando riservata discrezione e affettuosa paternità. ³¹

²⁸ Test. di Teresa Graziano riportata in *ivi* 487-488.

²⁹ Così lo si descrive nella sintesi biografica presentata nel *Summarium* 37.

³⁰ Cf CAVAGLIÀ, *L'educazione della donna tra interiorità e responsabilità sociale. L'esperienza pedagogica di don Filippo Rinaldi*, in PRELLEZO (a cura di), *L'impegno di educare, Studi in onore di Pietro Braido*, Roma, LAS 1991, 505.

³¹ Cf *ivi* 507.

Dall'analisi delle fonti si coglie come i rapporti di don Rinaldi con le FMA, sin dall'inizio cordiali e intensi, subirono tuttavia un'evoluzione trasformandosi col tempo in una vera e propria reciprocità comunicativa. Se, infatti, quando era direttore in Spagna, il suo proposito fu quello di non concedere troppo tempo alle FMA per non preferirle ai Salesiani dei quali era direttamente responsabile come superiore, in seguito egli si dedicò alla guida spirituale delle FMA attraverso conferenze, ritiri, circolari divenendo così per loro sicuro punto di riferimento formativo.³² La parola del Rettor Maggiore in particolare si rivelò per loro "scuola di interiorità", "eredità preziosa del suo amore paterno" con cui seguì l'Istituto nel suo ruolo di «continuatore e traduttore del "sistema preventivo" e della stessa paternità di don Bosco».³³

Si deve anche alla sua guida saggia e competente se l'Istituto ebbe notevole incremento nei primi decenni del Novecento, e se le Case di formazione delle FMA furono meglio organizzate dal punto di vista dei programmi e della qualità educativa degli ambienti.³⁴ I suoi interventi erano dettati da una conoscenza concreta della realtà dell'Istituto delle FMA che intendevano illuminare, orientare, a volte correggere e stimo-

³² Cf Test. di Pietro Ricaldone, in *Summarium* 33.

³³ DALCERRI, *Un maestro di vita* 9-10.

³⁴ Tra le varie modalità attraverso cui don Rinaldi dimostrò la sua sollecitudine per le FMA fu la proposta di un programma per le "Case di formazione delle FMA", come testimonia una giovane del tempo, diretta protagonista di quell'esperienza: «Certamente d'accordo e assecondato dalle superiori, egli aveva studiato e progettato un piano di formazione che, più rispondente alle nuove esigenze della vita religiosa, avesse specialmente il timbro di una vera scuola d'interiorità, e ne iniziò la sperimentazione, troncata purtroppo dalla sua morte improvvisa. Molte giovani allora venivano all'Istituto ricche di fede e di pratica cristiana vissuta in famiglia e in parrocchia, ma con una istruzione religiosa abbastanza limitata e un metodo di vita molto semplice. Il piano prevedeva una buona formazione umana, anticipandone il concetto, le virtù umane con insistenza erano oggetto di lezioni teoriche e di pratica vitale, determinata non solo dal buon senso, ma dalla consapevolezza di farne la base per la formazione religiosa vera e propria. Don Rinaldi aveva poi voluto che la giornata delle Postulanti avesse le sue ore sistematiche di lezione e di studio catechistico, del Vangelo, di Storia biblica, di Storia ecclesiastica, con orario preciso e insegnanti scelti e competenti. Questo intenso programma di formazione che, così organizzato, era allora una novità, fu un prezioso arricchimento umano, religioso, spirituale che ci preparò meravigliosamente al Noviziato, ove giungemmo già immerse e aperte al lavoro interiore e allo sforzo per comprendere e acquistare l'unione con Dio, che è proprio di tale periodo della formazione. Purtroppo l'esperimento non continuò perché all'inizio del mio noviziato don Rinaldi ci lasciava per il cielo» (test. di suor Orsolina Pavese, in *Summarium* 444-445 nn. 1536-1537).

lare. In particolare, nell'azione formativa di don Rinaldi, si possono individuare due filoni principali: il primo riguarda le strategie che devono animare le relazioni perché le comunità siano realmente ambienti di formazione; il secondo delinea l'identità della FMA configurata a partire dalla categoria della relazionalità educativa.

2.1. *La comunità delle educatrici: scuola di relazioni interpersonali*

Come si è già rilevato, don Rinaldi assume un decisivo ruolo di guida nei confronti delle FMA; ruolo che esprime tramite interventi opportuni, frequenti e discreti, sempre finalizzati alla pratica del “sistema preventivo” specialmente nei collegi, nei convitti e nei pensionati, opere caratteristiche del tempo.³⁵ Anche per le stesse Consigliere generali egli è presenza sicura e punto di riferimento costante. Genuina collaborazione, reciproca fiducia, stima ed affetto sono le caratteristiche di un rapporto intenzionalmente formativo che si estende anche alle ispettrici nelle assemblee capitolari da lui presiedute nel 1922 e nel 1928. Don Rinaldi favorisce il dialogo e la libera espressione delle idee di ciascuna e, come si è evidenziato in precedenza, guida al discernimento in vista delle decisioni migliori da adottare. Egli, infatti, conosce a fondo le risorse e i problemi dell'Istituto sia per le sue doti di intuizione della psicologia femminile, sia per la lunga consuetudine con le opere delle FMA.

Si può dire che la paternità di don Rinaldi nei confronti dell'Istituto sia realmente *educativa*, perché nelle relazioni mira sempre alla valorizzazione delle persone, e i suoi interventi hanno come frutto una più consapevole presa di coscienza da parte delle FMA della loro identità di educatrici salesiane. Anche e soprattutto per le suore, dunque, egli vuole essere, ed è a tutti gli effetti, “il padre buono”. Così, infatti, si esprime a conclusione del Capitolo generale del 1922 nel proporre alle superiore

³⁵ L'interesse di don Rinaldi per la formazione delle FMA è pure confermato dalla testimonianza di Teresa Graziano: «Verso le Figlie di Maria Ausiliatrice, il Servo di Dio ebbe sempre una bontà più che paterna ed un vivo interessamento per il loro progresso spirituale. A questo fine avvicinava con una particolare preferenza e con prudente frequenza le Superiore Maggiori [...] La sua attività a favore del nostro Istituto egli la impiegava in modo particolare nella formazione e preparazione del personale dirigente» (test. di Teresa Graziano, in *Summarium* 113-114 nn. 388-390).

il trasferimento della Casa Generalizia da Nizza a Torino:³⁶ «Venendo a Torino, venite alla casa del Padre. Ricordatevi: il Superiore dei Salesiani è il padre delle FMA».³⁷

Il suo metodo formativo è orientato a favorire nelle educatrici l'autoformazione, auspicando che lo stile salesiano sia fautore di equilibrio e di maturazione anche affettiva delle suore. Il principio metodologico dell'amorevolezza deve perciò essere applicato con quell'intelligenza e saggezza pedagogica in grado di aprire a relazioni sincere e profonde e al tempo stesso interiormente libere. Lo ribadisce senza mezzi termini negli incontri con le educatrici:

«Che le ragazze vi amino è un bene. Senza l'affezione non potrete fare nulla, ché pure don Bosco si faceva amare per giungere ai cuori e piegare le volontà al bene. Lasciate pure che le ragazze perdano la testa per voi. L'essenziale è che non la perdiate voi. La figliuola ha bisogno di vedere nella suora un essere superiore. Soltanto un amore spirituale, distaccato, generoso, riuscirà a rendervi atte ad un proficuo apostolato».³⁸

Inoltre, don Rinaldi è convinto che il presupposto basilare per un efficace processo educativo non è solo la relazione amorevole delle FMA con le ragazze, ma innanzitutto un *sano clima relazionale nella comunità*. Per questo egli si preoccupa che al cuore della *équipe* educativa sia coltivato lo "spirito di famiglia" tipico del "sistema preventivo". Alla nipote suor Maria Rinaldi, che si rivolge un po' sgomenta allo zio dopo la nomina a direttrice di una comunità, egli dà queste raccomandazioni:

«Il tuo primo compito è di salvaguardare lo spirito di famiglia nella comunità. Il tuo ruolo come superiora è di irradiare calma, serenità, allegria. Molto spesso dà uno sguardo a te stessa e vedi se la tua faccia diffonde luce di sole attorno a te. Una superiora deve governare col cuore, non con la Regola».³⁹

La sua attenzione particolare va dunque alla superiora come centro di irradiazione di questo clima e alle relazioni comunitarie come rete comunicativa che facilita l'assimilazione dei valori. Spetta alle direttrici

³⁶ Il trasferimento, che avvenne nel 1929, non fu senza sofferenza soprattutto da parte delle Consigliere che da più anni si trovavano a Nizza, luogo carico di memorie legate alle origini dell'Istituto e a Maria Domenica Mazzarello che in quella casa trascorse gli ultimi due anni della vita e dove morì il 14 maggio 1881.

³⁷ CERIA, *Vita* 303.

³⁸ LARESE-CELLA, *Il cuore di Don Rinaldi* 101.

³⁹ Test. di suor Maria Rinaldi, in *Summarium* 472 n° 1631.

il non facile compito di applicare e far applicare il “sistema preventivo” nella sua forma genuina, per questo esse sono oggetto delle particolari sollecitudini di don Rinaldi, che si preoccupa di istruirle e sostenerle nell’assumere i tratti caratteristici dell’autorevolezza salesiana. Rifacendosi a don Bosco e ai suoi primi collaboratori egli afferma che nello stile di animazione la superiora non accentra a sé “il governo”, al contrario, favorisce un tessuto di relazioni familiari e spontanee tra educatrici e ragazze:

«Vi sarà un individuo che ha confidenza con uno o con una invece che con l’altro o con l’altra. Sia a chi è superiore o inferiore, ciò non deve dispiacere, anzi deve favorire l’avvicinamento, la confidenza. Una ragazza si sente attratta verso una suora? La Superiora sia contenta e veda di agevolare l’avvicinamento perché la suora possa compiere la sua missione con piena libertà ed efficacia. Al cuore non si può imporre la tale o tal’altra educatrice e chi chiude il cuore ad una giovanetta ha una grave responsabilità per le conseguenze che ne derivano».⁴⁰

Attraverso la sua guida saggia don Rinaldi mette in guardia dalle falsificazioni del metodo di don Bosco nelle quali si può facilmente scivolare, dato il diffondersi del concetto rigido ed accentratore di autorità veicolato dal regime fascista. Vi è cioè il rischio, più volte ricordato, che l’esigenza organizzativa non solo dei collegi e dei pensionati, ma anche della vita comunitaria, indebolisca il clima familiare. Dietro l’alibi dell’ordine e della disciplina, si potrebbe inaridire lo spirito di zelo, di carità, di fratellanza e favorire da parte di suore e ragazze evasioni, sotterfugi, adulazioni. Al contrario, nota Larese-Cella rievocando gli insegnamenti di don Rinaldi:

«Don Bosco non voleva il collegio a sistema militare, ma a sistema familiare. Tutto lo sforzo della sua vita fu di raccogliere attorno a sé i ragazzi, i quali fossero come figli; infatti, andavano a lui con tutta libertà e voleva che i direttori lasciassero sempre aperta la loro camera e ricevessero anche là. L’ideale di famiglia è più difficile realizzarlo dove c’è un numero di cento o duecento, ma in una casa ove si trovano trenta o quaranta persone ciò è assai più facile. Nell’educazione della gioventù dobbiamo dirigere la testa, il cuore, l’anima. Con l’educazione esteriore difficilmente si guida arrivando al cuore, alla testa, all’anima. Don Bosco diceva che per governare il cuore bisogna aver di mira l’interiore».⁴¹

⁴⁰ LARESE-CELLA, *Il cuore di Don Rinaldi* 126.

⁴¹ *Ivi* 127.

L'itinerario formativo, che la FMA preposta in autorità deve percorrere, parte dalla convinzione che non è il ruolo a fondare l'autorevolezza bensì le qualità che si possiedono e le doti di comunicazione:

«Le ragazze non vedono l'autorità divina, ma vedono una persona scelta a superiora con la quale non hanno alcune legame e perciò hanno bisogno di vedere nelle Superiori elevatessa di istruzione e di modi. Le doti principali di una Superiora sono: *educazione, modi, istruzioni*. Con l'autorità va unita la ragionevolezza: bisogna dire quelle cose che convincono. Il vero modo di convincere è la comunicazione con i nostri dipendenti; bisogna parlare, discorrere; se non si parla, non si convince. La Superiora si trovi in mezzo a loro come una madre; questo è indispensabile soprattutto quando si tratta d'una Casa famiglia dove le ragazze non hanno da voi la parte istruttiva, dove ricevono solo il pane, dove non avete neppure tempo di ascoltarle».⁴²

Don Rinaldi punta sull'interiorizzazione vitale degli elementi caratteristici del "sistema preventivo", perciò mette in guardia dalle insidie che l'emotività non controllata può tendere alla relazione educativa. Esorta ripetutamente alla calma e serenità, ad evitare l'agitazione, a trasmettere fiducia e bontà. Si tratta di trovare *l'equilibrio tra l'amorevolezza e l'esigenza*, come farebbe una madre.⁴³

Anche alle maestre ed assistenti è richiesta, ad un diverso livello, la stessa arte comunicativa da esprimersi attraverso la condivisione delle esperienze quotidiane delle educande:

«Quella maestra che dopo la scuola si mette nello studio delle ragazze per leggere, studiare o prepararsi la lezione, nel tempo stesso che può con l'esempio e la parola animare allo studio, lascia un'impressione buona perché fa vedere che si prepara e studia ancora. Così dicasi in Chiesa: le Assistenti e le Maestre dovrebbero possibilmente trovarsi in mezzo alle ragazze».⁴⁴

L'attitudine relazionale va esercitata soprattutto con le giovani accolte nei pensionati o nelle "case famiglia",⁴⁵ che a motivo del lavoro in

⁴² *Ivi* 127-128.

⁴³ Cf *ivi* 130.

⁴⁴ *Ivi* 128.

⁴⁵ Le "case-famiglia" erano pensionati che accoglievano le ragazze impiegate lontane dalla famiglia e bisognose di alloggio. Le giovani erano particolarmente a rischio di essere adescate dai balli, dai cinematografi, dalla stampa, per questo era particolarmente urgente che nelle case adibite a tale attività fossero presenti educatrici avvedute e aperte, mediatrici di valori, dotate di maternità e pazienza a tutta prova (cf *Verbale Capitolo generale VIII*, in AGFMA 11.7.121). Nel 1922 erano presenti in Italia 5 "case-famiglia" e 2 pensionati per studenti ed impiegate (cf ROSAN-

fabbrica, spesso vivono in ambienti anticlericali o indifferenti ai valori morali e religiosi. La pubblicità, i cinema, i teatri, i luoghi di ritrovo possono compromettere la loro formazione. Essendo poco il tempo che le pensionanti trascorrono a contatto con le FMA, don Rinaldi auspica che la direttrice, o in sua vece la vicaria, si trovi con loro nella ricreazione e così, prendendo parte alla loro vita, conosca le loro idee, aspirazioni e bisogni; esprima l'interesse e l'amore della comunità nei loro confronti ed ottenga così la loro fiducia e confidenza. Le assistenti, poi, devono bandire i "visi arcigni" creando attorno alle giovani un clima sereno e spontaneo.⁴⁶ Ad esse è richiesta soprattutto *intelligente apertura alle problematiche giovanili* inerenti ai condizionamenti dell'ambiente di lavoro o di studio, all'attrattiva dei divertimenti, delle letture, delle amicizie.⁴⁷

Per quanto riguarda i criteri per l'impostazione delle relazioni comunitarie troviamo un esplicito e organico contributo da parte di don Rinaldi nella prima stenna da lui inviata alle FMA nel 1922 la quale verte sulla carità che deve animare i *rapporti tra consorelle*.⁴⁸ Siamo in presenza di un'intenzionale scelta di campo sulla quale egli ritornerà ripetutamente. Infatti, ribadendo più volte l'importanza di sane relazioni tra educatrici, egli approfondisce e diffonde ulteriormente la convinzione che le giovani non si educano con efficacia se non si offre loro la possibilità di vivere in una comunità ricca di proposte valoriali e di interazioni che fanno leva sulla fiducia reciproca. In esse occorre cautelarsi dalla ricerca di compensazioni affettive, da preferenze o simpatie, da chiusure egoistiche.

L'atteggiamento che anima le relazioni comunitarie ed educative e che le preserva dall'inautenticità è quello che deriva dalla *carità teologica*, dono che viene da Dio e che, nel rispetto della libera corrispondenza, agisce nelle persone e le trasforma poco a poco. Riconducendo il discorso alla sorgente dell'autentica carità don Rinaldi scrive:

«La carità reciproca fa parte della pietà sincera e ne favorisce tutti i doveri. Dio si compiace di far sua dimora nel cuore che possiede l'abito della carità, e gli comunica l'amor divino con tutte le altre virtù. E non può essere altrimenti

NA, *Estensione e tipologia delle opere delle Figlie di Maria Ausiliatrice [1872-1922]*, in MOTTO [a cura di], *L'Opera Salesiana dal 1880 al 1922*, 171).

⁴⁶ Cf LARESE-CELLA, *Il cuore di Don Rinaldi* 123-126.

⁴⁷ Cf *ivi* 129.

⁴⁸ Cf RINALDI, *Carità verso tutti, ma in modo particolare verso le sorelle con cui si convive. Stenna dell'8 dicembre 1922*, in DALCERRI, *Un maestro di vita interiore* 61-66.

perché il vero amor del prossimo non è altro che amare Dio nel prossimo, amare il prossimo perché Dio lo vuole. Se uno ama una persona, ma non per Dio, dice san Gregorio, non è nella carità, quantunque creda di averla».⁴⁹

Ne consegue che l'impostazione corretta del rapporto interpersonale richiede apertura a Dio, impegno costante e capacità di sacrificio, un vero e proprio tirocinio al quale le FMA devono sottoporsi, ma che non sempre intraprendono seriamente. Nel suo realismo don Rinaldi costata con acutezza di percezione:

«Nelle comunità religiose si trovano talora delle anime che, mentre si lasciano volontariamente dominare da continue simpatie, o avversioni, o gelosie, o altri sentimenti contrari alla carità verso le consorelle, si credono tuttavia di amare Dio perché sono puntuali nelle pratiche di pietà, e fors'anche ne fanno più del previsto. [...] L'amore con cui le sorelle di una comunità devono amarsi tra loro dev'essere cordiale, ma affatto spoglio d'ogni familiarità e sdolcinatura mondana, disdicevole alla loro religiosa professione».⁵⁰

L'amorevolezza genuina è radicata nella maturità affettiva e perciò non si accontenta di parole; si esprime in "affabilità e soavità", in "allegrezza santa e moderata" negli incontri fraterni e nelle ricreazioni.⁵¹ Inoltre, prova dell'autenticità dell'amore e garanzia di relazioni evangelicamente e pedagogicamente sane è la benevola accoglienza delle consorelle più "bisognose e imperfette". Questa è la conferma, ribadisce don Rinaldi, "che si ama solo per carità e non per soddisfazione personale".⁵² Nel lasciarsi guidare da questa *purezza di carità*, che annulla le distanze e le preferenze personali, sta il presupposto dell'efficacia pedagogica secondo lo spirito del "sistema preventivo" di don Bosco:⁵³

⁴⁹ *Ivi* 62. Le testimonianze dei Processi confermano come don Rinaldi avesse fatto propria questa realtà: «In don Rinaldi si intuiva, si sentiva un profondo amor di Dio che lo spingeva ad essere il motivo della sua dedizione alle anime (test. di Anna Frassati, in *Summarium* 480 n° 1659).

⁵⁰ RINALDI, *Carità verso tutti* 62.

⁵¹ *Ivi* 63. Don Rinaldi, afferma la Larese-Cella, diceva che la gelosia, l'attaccamento al denaro, le preferenze, sono i difetti peggiori di un'educatrice in quanto compromettono gravemente l'azione educativa (cf LARESE-CELLA, *Il cuore di don Rinaldi* 327).

⁵² RINALDI, *Carità verso tutti*, in DALCERRI, *Un maestro di vita interiore* 64.

⁵³ Don Bosco nell'*opuscolo sul Sistema preventivo nell'educazione della gioventù* scrive: «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; soffre tutto, ma spera tutto e sostiene qualunque disturbo» (BOSCO, *Il sistema preventivo*, in DBE 261).

«Tutte devono sentirsi amate egualmente di questo amore cordiale, ma non è necessario far tante parole per manifestarlo. Il vero affetto non sta nelle parole, ma nel fare alle sorelle tutto il bene che si può, tanto per l'anima quanto per il corpo, pregando per loro, servendole cordialmente quando se ne offre l'occasione; sempre pronte ad impiegarsi tanto assolutamente per loro da non fare alcuna riserva, lasciando anzi fare di sé tutto ciò che vorrà l'obbedienza, per amor loro». ⁵⁴

Don Rinaldi nei suoi scritti delinea un vero e proprio percorso di autoformazione che orienta la FMA a instaurare relazioni ricche d'integra umanità e a purificare continuamente le loro motivazioni. Si tratterà di coltivare a tutte le età la stima reciproca, il rispetto, il *tratto amabile che ispira confidenza*:

«Le FMA, per mantenere la vicendevole carità, si guardino dall' avere poca stima di alcune delle sorelle e, se si accorgono che nel loro cuore vi sia disprezzo o freddezza verso alcuna, prima che tali sentimenti mettano radice, vadano ai pie' dell'altare a fare a Dio l'offerta di tutte le loro preghiere e buone opere a favore di quella sorella, pensando al fine soprannaturale per cui devono amarla. Abbiano sempre maniere dolci che diano confidenza, specialmente le anziane verso le più giovani, perché alle volte queste per timidità non osano manifestarsi, e si trovano come abbandonate ai loro pensieri di sconforto. Si guardino da quei piccoli difetti che non danno nell'occhio per non essere gravi, ma sono di grave pregiudizio alla carità; come sarebbe giudicare poco favorevolmente le altre, portare nei discorsi il proprio giudizio con poca carità, manifestare senza necessità né convenienza i difetti in luogo di coprirli; non saper sopportare le mancanze delle consorelle specie quelle che colpiscono personalmente, come le parole pungenti o sprezzanti, il fare altero, le risposte dure, il contraddire a un desiderio creduto giusto. Sopportare simili difetti è un vero sacrificio, ma è necessario per mantenere la carità». ⁵⁵

La Strenna del 1924⁵⁶ conferma la scelta operata da don Rinaldi nel guidare le FMA ad approfondire le relazioni fraterne in comunità. Egli, infatti, ribadisce che solo quando il loro comportamento sarà pervaso di carità esse saranno realmente all'altezza del loro compito:

«Nella condotta esteriore della FMA non raggiri, non finzioni, non doppiezze, non dissimulazioni, non intrighi, non prevenzioni, non affettazione, non rispetto umano; ma ella procede semplicemente, secondo la spinta ricevuta da Dio, dicendo e facendo quanto crede suo dovere, senza darsi pensiero di quel

⁵⁴ RINALDI, *Carità verso tutti*, in DALCERRI, *Un maestro di vita interiore* 64.

⁵⁵ *Ivi* 64-65.

⁵⁶ Cf RINALDI, *Unione con Dio nella pratica costante della carità vicendevole. Strenna del 21 novembre 1923*, in *ivi* 67-72.

che si possa dire o credere. I suoi discorsi sono semplici, veritieri, naturali, poiché ella non premette alcuna preparazione, ma dice quanto le suggerisce lo spirito di Dio, senza darsi affanno di quel che ne possa seguire. Quando si tratta del suo onore, del suo bene, della sua vita, ella non vuol dire una parola, né darsi attorno in pro di se stessa, ma lascia a Dio di disporre ogni cosa, non vedendo che Lui in tutto ciò che le può succedere per parte delle creature». ⁵⁷

Appare dunque chiaro che non esiste soluzione di continuità tra la relazione che la FMA intesse con le consorelle e con le giovani perché il comportamento, pur declinandosi in modi diversi nelle molteplici situazioni, è tuttavia orientato dal *principio vitale della carità*. Se vissuta, essa produce una sintesi armonica nella personalità dell'educatrice e permea tutte le relazioni nelle quali si esprime la sua identità di donna aperta al dono di sé per amore di Dio e per amore di chi le è stato affidato.

Sulla solida base di questi orientamenti si inserisce l'apporto più originale del superiore alla traduzione del "sistema preventivo" nell'Istituto delle FMA, che coincide con l'offerta di una tipica chiave interpretativa del metodo salesiano concepito, non come mezzo disciplinare, ma come "spirito" che anima la missione della FMA. La proposta di don Rinaldi è significativa anzitutto se si tiene presente che essa si colloca in un periodo storico condizionato da una visione educativa succube del nazionalismo e dello statalismo promossi dal fascismo che spinge gli educatori ad inquadrare fanciulli e giovani entro precisi schemi disciplinari. ⁵⁸ Secondariamente, essa è l'offerta di un quadro di riferimento in grado di liberare l'interpretazione del "sistema preventivo" dai riduttivismi nei quali rischiava di incagliarsi. L'acutezza e l'integralità della sua proposta forse non viene colta in tutta la sua pregnanza pedagogica, e sarà necessario attendere la svolta antropologica ed ecclesiologica del Concilio Vaticano II per riappropriarsi delle dimensioni costitutive del "sistema preventivo" sia a livello di metodologia sia a livello di spiritualità educativa.

2.2. Il "sistema preventivo" dall'ottica disciplinare a quella relazionale

La continuazione graduale del Processo di canonizzazione di don Bosco e la sua solenne beatificazione, avvenuta il 2 giugno 1929, ritma-

⁵⁷ *Ivi* 71.

⁵⁸ Cf BETTI Carlo, *L'Opera Nazionale Balilla e l'educazione fascista*, Firenze, La Nuova Italia, 1984.

no le tappe del periodo di governo di don Filippo Rinaldi (1921-1931) orientando il suo magistero a dare maggior impulso alla conoscenza e all'approfondimento della figura e del metodo educativo salesiano.⁵⁹ Don Rinaldi, inoltre, essendo l'ultimo superiore ad aver conosciuto personalmente don Bosco, è particolarmente impegnato, in prima persona, ad esserne testimone, imitatore ed interprete. Ora, il riconoscimento ufficiale delle virtù eroiche del Fondatore e della sua esemplare santità è per lui una conferma ulteriore della sua linea di governo, quella cioè di far rivivere il carisma di don Bosco nella Famiglia Salesiana. Nei confronti dell'Istituto delle FMA, in particolare, l'impegno del superiore in ordine a quest'assimilazione trova una delle sue espressioni programmatiche nelle Strenne inviate alle FMA.⁶⁰

Il costante richiamo alla cura delle attitudini relazionali dell'educatrice è da collocarsi all'interno di questa esplicita intenzionalità pedagogica. In esso egli fa convergere, quasi a coronamento del suo messaggio, le esigenze della vocazione religiosa vissuta nella trama della missione educativa, sul modello di don Bosco. Le Strenne vanno lette alla luce non solo dei precedenti orientamenti programmatici, ma anche di tutta l'azione formativa realizzata da don Rinaldi nei confronti delle FMA nei suoi molteplici interventi, in particolare quelli effettuati nei Capitoli generali. In tal modo è possibile cogliere l'originale e significativo apporto che egli ha dato all'Istituto in ordine all'approfondimento della propria identità educativa in un tempo storico denso di problematiche emergenti, soprattutto segnato dal bisogno di relazioni educative meno formali e più genuine.

⁵⁹ Nella Strenna per il 1925, anno nel quale si festeggiava il 50° delle missioni salesiane e il centenario del primo sogno di don Bosco, il Rettor Maggiore rivolgendosi a Salesiani e alle FMA invita tutti a rileggere il "sogno dei nove anni" nel quale è contenuta la missione educativa di don Bosco e lo spirito che deve animarla. In particolare egli esorta i superiori ad approfondire tale spirito e a trasmetterlo attraverso apposite conferenze ai confratelli e alle consorelle trattando soprattutto della "mansuetudine", della "carità" e dell'istruzione religiosa. Il metodo di don Bosco deve essere trasmesso attraverso apposite conferenze anche ai benefattori, ai cooperatori e agli exallievi, facendo rilevare le idee pedagogiche che la sostengono ed animando tutti a tradurle nella pratica. Egli è convinto che lo spirito pedagogico di don Bosco ben compreso e penetrato porterà ad un rinnovamento di vita cristiana nelle famiglie e nella società (cf RINALDI, *Fare bene quotidianamente la "meditazione"*. *Essa deve illuminare le opere, le parole e i pensieri di tutta la giornata. Strenna per il 1925*, in DALCERRI, *Un maestro di vita interiore* 83-84).

⁶⁰ In particolare cf RINALDI, *Don Bosco Modello di Educatore e Maestro di vita Religiosa per le Figlie di Maria Ausiliatrice, Strenna per il 1929*, in *ivi* 101-109.

Nel periodo in esame, infatti, come si è visto nel capitolo precedente, è tutt'altro che ipotetico il rischio di interpretazioni riduttive del metodo salesiano, in quanto, di fronte all'influsso del regime politico dominante e all'aumento delle alunne nei grandi collegi, può accadere che si faccia un uso prevalentemente strumentale del "sistema preventivo" finalizzandolo al mantenimento della disciplina. Di fronte a questo pericolo, don Rinaldi ribadisce – soprattutto nella Strenna scritta per il 1929 – la peculiarità della "*spiritualità educativa*" delle FMA che non consiste in un insieme di norme disciplinari, ma in un'esperienza di vita sostenuta da un corpo organico di principi ed orientamenti che devono essere compresi, giustificati, insegnati, studiati e praticati da chi è chiamata ad essere a sua volta educatrice. Essendo un sistema organico, il metodo educativo non può venir ridotto ad alcuni dei suoi aspetti, ma deve essere considerato nell'integralità delle sue coordinate in quanto tocca la globalità della persona, il suo modo di essere e di agire a livello individuale e comunitario.

Don Rinaldi intende guidare le FMA a riappropriarsi in modo nuovo del patrimonio pedagogico e spirituale che deve animare opere, ambienti, attività e relazioni attraverso la ricomprensione del valore unificante dell'educazione cristiana secondo lo "spirito" di don Bosco. In essa convergono istanze pedagogiche e spirituali in un'armonica sintesi, per cui l'efficacia del metodo risulta affidata alla genialità, alla maturità dell'educatrice e all'equilibrio delle varie componenti metodologiche. Si tratta di una svolta qualitativamente nuova nella quale si passa dalla visione del "sistema preventivo" come metodo disciplinare alla considerazione di esso come espressione di uno "*spirito*" che coinvolge la persona e la comunità e si irradia espandendosi in attività preveniente e sollecita verso le educande.

La ragion d'essere della FMA, cioè l'elemento che caratterizza lo specifico della sua identità di donna consacrata, infatti, è lo "spirito educativo" che la anima e attorno al quale devono integrarsi e trovare significato tutti gli altri elementi costitutivi della sua vocazione. Ed il "luogo" per eccellenza dove tale spirito trova la sua espressione più qualificata è la missione educativa e di conseguenza le molteplici relazioni interpersonali che una FMA intesse nel suo ambiente di vita. Riafferma perciò con incisività don Rinaldi:

«[Don Bosco] ha fondato l'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice per l'educazione della gioventù femminile povera e abbandonata. Perciò chi, per divina chiamata, vi si iscrive, deve necessariamente rendersi atta e specializzarsi

nella missione d'educare le fanciulle povere e abbandonate. In questo sta la ragione d'essere della Figlie di Maria Ausiliatrice: qui è lo strumento e la misura della sua santità, per cui è moralmente inconcepibile una Figlia di Maria Ausiliatrice che non sia in qualche modo educatrice delle fanciulle povere e abbandonate». ⁶¹

Da questo principio incontestabile scaturisce la consapevolezza che la “perfezione religiosa”, cioè l'autenticità della propria vocazione è verificata nella missione educativa e trova in essa la possibilità di manifestarsi. La missione educativa costituisce, infatti, una *dimensione essenziale dell'identità* della FMA. Dunque è da escludere ogni dicotomia tra impegni religiosi e apostolici, come esplicita e mette a fuoco don Rinaldi:

«Errerebbe quindi chi credesse di potere ascrivere all'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice solo per conseguire in esso la perfezione religiosa, perché la perfezione religiosa nell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice dipende tutta dallo spirito educativo che lo anima. Individualmente la perfezione religiosa è il fine della divina chiamata e dev'essere pure lo scopo primario da conseguire: ma in quanto la divina chiamata determina l'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice come palestra in cui conseguire il pallio della perfezione religiosa, lo spirito educativo del loro Istituto diventa fine e scopo primario d'ogni Figlia di Maria Ausiliatrice per il conseguimento della più alta perfezione religiosa». ⁶²

“Consacrandosi” totalmente all'educazione della gioventù femminile secondo lo “spirito educativo” salesiano, la FMA consegue perciò la propria realizzazione e perfezione. Prima conseguenza di questa inscindibile unità che qualifica la vocazione salesiana è che nessuna FMA può sentirsi estranea alla missione educativa:

«Le varie mansioni che devono disimpegnare negli Asili, negli Oratori festivi, negli Educandati, nei Convitti per operaie e nelle Missioni, mirano direttamente o indirettamente all'educazione della gioventù femminile. Perciò ogni Figlia di Maria Ausiliatrice deve sforzarsi ad acquistare lo spirito educativo di don Bosco per spiegarlo il meglio possibile nei limiti della propria occupazione foss'anche la più umile e materiale. Non sono educatrici solo le professoresse e le maestre, ma eziandio tutte le altre che disimpegnano i molteplici uffizi dell'Istituto». ⁶³

Questa dimensione, mentre caratterizza l'Istituto delle FMA, lo distingue pure da altre Congregazioni per le quali lo “spirito educativo” è

⁶¹ *Ivi* 101.

⁶² *L. cit.*

⁶³ *Ivi* 102.

elemento secondario e perciò «viene ordinariamente appreso solo dalle religiose destinate all'insegnamento, sui testi delle scuole di magistero, per cui non è elemento costitutivo ed essenziale della vita di tutta la comunità religiosa, nella quale le religiose non dedicate all'insegnamento formano quasi un'altra categoria coi fini e scopi determinati: ciò che le unisce assieme è solo la vita religiosa di comunità determinata dalle Regole e dal Direttorio comuni». ⁶⁴ Al contrario, don Bosco nel fondare l'Istituto delle FMA «ha inteso di estendere alla gioventù femminile la missione che Nostro Signore Gesù Cristo gli aveva affidata fin dall'età di nove anni, e che era unicamente quella di educare la gioventù abbandonata, sacrificandosi totalmente di e notte in mezzo ad essa per sorvegliarla, ritrarla dal male e renderla buona per la vita presente e per la futura». ⁶⁵ Ne deriva, a livello operativo, che ogni FMA deve avere questa consapevolezza:

«Qualunque sia l'ufficio che l'ubbidienza le assegna, [la FMA] deve possedere lo spirito educativo che forma l'essenza dell'Istituto. Preghiere, mortificazioni, lavori umili, conversazioni, ricreazioni, sofferenze e malattie, insomma, tutto in lei deve mirare a questo fine, tutto dev'essere per l'educazione della gioventù femminile. Se perde di vista questa verità, sarà tutto ciò che si vuole, ma non sarà Figlia di Maria Ausiliatrice». ⁶⁶

Profondamente convinta della sua vocazione, la FMA si impegna a viverla con competenza e dedizione considerando don Bosco il suo "modello di educatore", penetrandone sempre meglio lo "spirito educativo" e assimilandolo al punto da lasciarlo trasparire nelle relazioni quotidiane. Lo "*spirito educativo*" secondo il nostro Autore è dunque *all'insegna della relazionalità* in quanto è condensato nell'attività dell'educatrice che si "fa tutta a tutte". In questa breve espressione don Rinaldi puntualizza l'essenza del metodo di don Bosco, il quale concepiva la presenza amorevole e vigile degli educatori in mezzo ai giovani come la condizione dell'efficacia dei loro interventi. Così l'educatrice salesiana dovrà avere presente i tratti che caratterizzano lo stile relazionale nella

⁶⁴ L. cit.

⁶⁵ L. cit. Nell'interpretazione del "sistema preventivo" don Rinaldi si pone nell'alveo del suo predecessore, Paolo Albera, il quale considerava il metodo educativo di don Bosco una "pedagogia celeste" per evidenziare il suo intrinseco fondamento teologico (cf ALBERA, *Lettere circolari ai salesiani*, Torino, SEI 1922, 312), don Rinaldi, tuttavia, ne esplicita le componenti umanistiche e relazionali.

⁶⁶ RINALDI, *Don Bosco modello di educatore* 103.

prospettiva donboschiana: la ricerca delle ragazze più bisognose, la condivisione delle loro esigenze di vita per poterle meglio conoscere, l'impegno nell'educarle e anche correggere e soprattutto "renderle migliori con la carità e la pazienza inalterabili".

Oltre che evocare "l'attività educatrice" di don Bosco impregnata di reciproca fiducia tra adulti e giovani, don Rinaldi richiama l'esperienza esemplare di madre Elisa Roncallo, che egli ben conosceva, la quale tradusse questo "spirito educativo" nell'oratorio "S. Angela Merici" di Valdocco. Ella, infatti, «per tutta la sua vita laboriosissima, seppe talmente farsi tutta a tutte, dovunque l'obbedienza la pose, da riuscire vera imitatrice di don Bosco, cattivandosi i cuori con l'irresistibile ascendente di una bontà senza limiti verso tutti e senza alcuna sorta di preferenza di persone». ⁶⁷

Il "farsi tutta a tutte" diventa così il segreto della relazione educativa che ciascuna FMA deve scoprire e assimilare, qualunque sia il temperamento, l'estrazione sociale, il ruolo o l'attività che svolge. Nella linea della più genuina tradizione educativa salesiana, don Rinaldi tratteggia il profilo della FMA ideale: colei che trova la sua gioia nello stare con le ragazze da educare intessendo con loro un dialogo vitale. La fedeltà e la coerenza all'identità educativa salesiana, infatti, richiede: «[che la FMA] sia sempre in mezzo alle ragazze affidate alle sue cure: sia con esse sorella più che superiora; se ne acquisti la confidenza con la familiarità che, senza scapito della sua missione "educatrice", la renda quasi una di esse, la faccia partecipe della loro vita e la porti a interessarsi delle loro piccole cose buone, scartando con oculatezza e sagacia le vane, le inutili e cattive. Tollerer molto i loro difetti, le mancanze di sbadataggine, le negligenze, le ingratitudini, i capricci della loro naturale volubilità: con il tempo, con la pazienza e con l'ascendente che l'affetto vero le acquisterà, la Figlia di Maria Ausiliatrice riuscirà a migliorare le nature più difettose, i caratteri più caparbi». ⁶⁸

⁶⁷ *L. cit.* Don Rinaldi poté osservare a distanza ravvicinata l'opera educativa della Roncallo soprattutto nelle sue visite alla casa di Nizza Monferrato, dove ella si dedicava all'animazione dell'oratorio femminile e alla formazione delle assistenti. Più avanti si metterà in evidenza il contributo di suor Elisa Roncallo, soprattutto in ordine alla riscoperta dello "spirito di famiglia" e alla rivitalizzazione degli oratori.

⁶⁸ *Ivi* 106. Don Rinaldi richiama qui la lettera indirizzata da don Bosco da Roma ai salesiani nel 1884 nella quale egli identifica nella familiarità la modalità principale per conquistarsi la confidenza dei giovani (cf BOSCO, *Due lettere da Roma*, in DBE 377-390).

Sono dunque questi i tratti caratteristici dello stile educativo di don Bosco che la FMA deve assimilare e mettere in pratica. Ponendosi perciò alla sua scuola potrà svolgere un vero “ministero educativo”:

«La Figlia di Maria Ausiliatrice sarà una vera religiosa educatrice ripiena dello spirito di accondiscendenza e di sopportazione per amore di Gesù Cristo e seminatrice, con tutta semplicità e candore, della carità e della vera allegrezza sopra tutte le miserie della terra. Sì, la Figlia di Maria Ausiliatrice sarà, se lo vuole, sempre presente a tutto pur essendo continuamente affaccendata nel suo piccolo *ministero educativo*, e avere lo spirito sempre in alto, dove il sereno è imperturbato sempre, dove la calma è sempre dominatrice e sempre sovrana; così che anche in lei il lavoro sarà proprio preghiera. Questa deve rimanere la grande gloria delle sue Figlie, di essere cioè, come Lui tutte dimentiche di sé per prodigarsi alle più piccole, alle più umili, alle meno attraenti, se così si può dire, delle misere».⁶⁹

La vita di don Bosco e il suo esempio di educatore, riafferma don Rinaldi nella Strenna per il 1930, l'anno dopo la solenne beatificazione del Fondatore, dovranno perciò essere sempre sotto gli occhi della FMA come uno “specchio” nel quale ella potrà ritrovare la sua vera identità. Potrà riuscire in questo modo con gradualità «a far scomparire le naturali inclinazioni, le vedute personali, l'amor proprio [...] e la fine ricerca di sé, più insidiosa nel ricamare silenziosamente intorno al proprio io ragioni d'ogni fatta, per far valere i proprii diritti, perché nella vita del Beato troverà esempi e norme copiose per lottare efficacemente contro tutti questi nemici mediante la preghiera, la mortificazione e l'attività illimitata per il bene delle anime, fino alla completa immolazione di se stessa. Sì, più la Figlia di Maria Ausiliatrice si specchierà in questa vita benedetta e meravigliosa e più si convincerà di dover operare al par di Lui la propria perfezione religiosa nell'attività feconda dell'apostolato educativo in mezzo alle figliuole del popolo».⁷⁰

Questa identità vocazionale assimilata e consolidata sul modello relazionale di don Bosco favorisce la convergenza attorno alla finalità ultima dell'educazione salesiana e attiva tutte le risorse della comunità stimolando la cooperazione e l'apporto di ogni insegnante, educatrice e assistente. La ricchezza emersa dalla personalità di don Filippo Rinaldi

⁶⁹ RINALDI, *Don Bosco modello di educatore*, in DALCERRI, *Un maestro di vita interiore* 108-109.

⁷⁰ ID., *Perché a vostra imitazione, possiamo vivere sempre unite con Dio, o beato don Bosco, pregate per noi. Strenna per il 1930*, in DALCERRI, *Un maestro di vita interiore* 112.

accostata in questo capitolo giustifica lo spazio dato a questa figura nell'economia della presente ricerca. Il suo apporto, infatti, si rivela fondamentale nello sviluppo della Congregazione Salesiana e dell'Istituto delle FMA nei primi decenni del Novecento, soprattutto in ordine all'originale e genuina interpretazione e attuazione del "sistema preventivo" nel contesto socioculturale ad essi contemporaneo. In quest'ottica don Rinaldi si può considerare il superiore salesiano che più di tutti ha saputo essere vicino alle FMA comprendendo a fondo problemi e risorse della donna e riuscendo a mediare i valori autentici della relazione educativa nello stile del metodo salesiano.

La progressiva collegializzazione delle istituzioni, insieme con la fatica nel mantenere l'unità del metodo in un tempo di massima espansione dell'Istituto, avevano portato le FMA ad affrontare nuove problematiche educative, in un contesto non sempre favorevole ad una corretta ermeneutica ed applicazione del "sistema preventivo". Si avvertiva, infatti, un certo raffreddamento nei rapporti tra educatrici ed educande dovuto all'aumento delle alunne nei collegi ed all'eccessiva settorializzazione dei ruoli che non favorivano la familiarità delle relazioni né la corresponsabilità nella missione educativa. Nell'applicazione del metodo, inoltre, prevalevano gli aspetti disciplinari, col rischio di perdere di vista le sue coordinate principali secondo le quali spiritualità e pedagogia risultano armonicamente integrate.

Di fronte a queste sfide, i saggi orientamenti di don Rinaldi contribuiscono a rivitalizzare le istanze più disattese dello stile salesiano, quali il rapporto individualizzato con le alunne, reso possibile dalla presenza dell'educatrice in mezzo a loro non solo nei momenti formali, ma anche e soprattutto nelle esperienze ricreative, preziose opportunità di conoscenza reciproca e di trasmissione di valori; la collaborazione realizzata all'interno della comunità e attraverso la convergenza di competenze e di ruoli differenziati; l'apertura a problematiche giovanili nuove rispetto al passato, che l'industrializzazione e l'emancipazione femminile avevano contribuito a far nascere e che invocavano da parte delle FMA una rinnovata progettualità educativa. Tutto ciò costituisce la trama degli orientamenti formativi di don Filippo Rinaldi che, come si è cercato di evidenziare, sono convalidati dalla sua personale esperienza ricca di umanità, pervasa dei tratti di un'inconfondibile paternità aperta alla relazione interpersonale. Tale esemplarità diviene paradigmatica per l'impostazione di relazioni educative autenticamente salesiane. Il "padre buono", che aveva conosciuto personalmente don Bosco e si era impe-

gnato a farne rivivere la paternità, lasciò alla Congregazione un'eredità preziosa, gravida di sviluppi anche per l'avvenire perché radicata sull'amore educativo modulato in una molteplicità di rapporti interpersonali profondi e umanizzanti.⁷¹

Nel prossimo capitolo si esplicitano le diverse modalità con cui si esprime la relazione educativa all'interno della differenziata tipologia delle opere: scuole, oratori, convitti per operaie. Entro tali istituzioni si presentano figure di educatrici particolarmente attente nell'orientare, con la parola e con la coerenza di vita, lo stile relazionale delle FMA.

⁷¹ Maria Lazzari testimoniò nel Processo: «La sua squisita e santa paternità è tutt'ora da tutti ricordata con compianto e molti sono d'accordo nel dire che un altro don Rinaldi non si trova più» (*Summarium* 305 n° 1068).

Capitolo III

**LA RELAZIONE EDUCATIVA NELLE SCUOLE,
NEGLI ORATORI FESTIVI E NEI CONVITTI:
ANALOGIE E SPECIFICITÀ**

Anche in questa seconda parte della ricerca si ritiene necessario dedicare uno spazio all'indagine sullo stile relazionale delle FMA nelle istituzioni educative maggiormente diffuse nella prima metà del Novecento. L'istanza sorge dall'ipotesi, confermata nella prima parte, che il rapporto delle FMA con le ragazze si modula e si declina tenendo conto delle esigenze pedagogiche e didattiche degli ambienti nelle quali esso s'instaura e dei bisogni formativi delle persone.¹ Le scuole, gli oratori festivi e i convitti per operaie e studenti, infatti, rivolgendosi a destinatarie tra loro molto diverse per età e condizione, realizzano in modo differenziato la comune finalità educativa. In tali istituzioni, infatti, si trovano *itinerari formativi specifici* in quanto distinti sono gli scopi di ciascuna agenzia educativa.

L'arco di tempo che abbraccia i due conflitti mondiali e il relativo processo di ricostruzione, pur pervaso da istanze di rinnovamento, come si vedrà in seguito, non contiene novità rilevanti rispetto al modello di relazioni educative sin qui diffuso. La cultura pedagogica del tempo oscilla tra l'apprezzamento di alcune dimensioni positive evidenziate dall'attivismo, quali la conoscenza dell'infanzia e il miglioramento dei metodi educativi e didattici, e la preoccupazione dinanzi all'emergere della visione naturalistica dell'essere umano, il relativismo etico e reli-

¹ Nelle Costituzioni sono evidenziate le diverse tipologie di opere alle quali si rivolgono le FMA in questo periodo: «Oratori festivi, Scuole, Asili infantili, Orfanotrofi, Convitti per giovanette operaie e studenti e Scuole di lavoro a vantaggio delle fanciulle più povere, anche nelle Missioni straniere» (*Costituzioni* [1922] 3).

gioso, l'eccessiva fiducia accordata alle leggi evolutive e, all'interno del rapporto educativo, la relativizzazione della funzione del maestro relegato a semplice agente esterno nel processo formativo.²

L'Istituto delle FMA si colloca all'interno del dibattito pedagogico e, pur non tematizzandone le questioni emergenti, dimostra interesse e sensibilità per i risvolti pratici delle problematiche in questione. La mediazione di figure autorevoli, quali le Consigliere scolastiche generali e i contributi dei Superiori generali della Congregazione Salesiana, nonché l'apporto di educatrici qualificate, orientano le FMA ad integrare le innovazioni metodologiche e didattiche provenienti dalle nuove teorie collocandole entro l'orizzonte dell'umanesimo cristiano sul quale si fonda il metodo dell'Istituto. Il periodo che si prende in esame in questa parte del lavoro riflette le conseguenze della transitorietà che lo caratterizza perciò, insieme all'evidente svolta antropologica e pedagogica che sta maturando, permangono in genere modelli relazionali tradizionali accentuati anche dall'atteggiamento di diffidenza e di difesa nei confronti delle concezioni antropologiche naturalistiche.

In questo capitolo, sulla base delle fonti documentarie e normative, si espongono i contributi più significativi sulla relazione educativa di FMA, superiore ed educatrici, che declinano gli orientamenti o le scelte della prassi educativa, sia tenendo conto delle istanze pedagogiche sopra citate, sia lasciandosi interpellare dalle istanze formative delle ragazze al fine di offrire loro risposte efficaci.

1. La scuola salesiana spazio di relazioni educative negli orientamenti delle Consigliere scolastiche generali

Come si è avuto modo di presentare nel primo capitolo di questa seconda parte, il massimo impegno di educatrici ed insegnanti in questo periodo è condensato sulla realtà scolastica. Si è pure visto come, all'interno di una struttura formativa organizzata sin nei minimi particolari e, in alcuni casi, tendente a forme disciplinari piuttosto rigide, sia continuamente avvertita l'esigenza di applicare il metodo salesiano soprattutto per quanto riguarda la relazione educativa che deve essere improntata a confidenza, fiducia, spontaneità. D'altra parte, la scuola salesiana,

² Cf GIUGNI, *Educazione nuova per un mondo nuovo*, in MIALARET - VIAL (a cura di), *Storia mondiale dell'educazione* IV 9-49.

ambiente finalizzato *all'educazione integrale attraverso l'assimilazione della cultura*, si configura come un ambiente aperto anche ad altre istanze educative quali la valorizzazione del tempo libero, la formazione etica e religiosa, la cura dei rapporti interpersonali.³ Tali istanze, evidentemente, sono subordinate all'obiettivo principale dell'assimilazione della cultura tramite il processo d'insegnamento-apprendimento. In esso entrambi gli interlocutori svolgono compiti specifici ed essenziali: l'insegnante attraverso la trasmissione competente ed aggiornata dei contenuti, lo studente con la sua diligenza nel seguire le lezioni e nel progredire nello studio. La riflessione sui protagonisti dell'atto educativo è particolarmente significativa in questo periodo nel quale la pedagogia cattolica deve confrontarsi da un lato con le teorie progressiste che svalutano sempre più il ruolo dell'insegnante a favore dell'autoeducazione in cui prevale l'attività intellettuale, libera e personale dell'alunno e, dall'altro, con l'idealismo pedagogico che vede l'educazione come "momento dello spirito" e "autocoscienza personale".⁴ Il rinnovamento dei metodi di insegnamento promosso dalla scuola attiva, inoltre, spinge alla verifica circa la didattica utilizzata nella scuola al fine di individuare e adottare modalità più adeguate e comunicative.⁵

³ Bartolomeo Fascie nel suo contributo *Del metodo educativo di don Bosco* edito nel 1927 evidenzia la valenza educativa della scuola salesiana: «Nel sistema educativo di Don Bosco, la scuola è per la vita non solo, come comunemente s'intende, nel senso che essa deve avviare e formare l'alunno per la vita, ma in un senso tutto suo, ed è che la scuola deve estendere la sua azione a tutta la vita attuale dell'alunno; non quindi alle sole ore di insegnamento passate nelle aule scolastiche, ma, per quanto possibile, a tutte le ore della giornata, con speciale riguardo a quelle di ricreazione e a tutta la molteplice attività della vita dell'alunno». Per questo l'autore puntualizza che «quando si dice scuola, il vocabolo deve essere usato non nel significato più stretto nel quale comunemente si intende, ma in quello più ampio per il quale il vocabolo si riferisce ad ogni istituzione che partecipa all'opera dell'istruzione e dell'educazione; e quindi oltre alle scuole propriamente dette anche agli oratori festivi (che dell'opera salesiana sono sempre il cuore), scuole agricole, professionali, serali» (FASCIE, *Del metodo educativo* 26-27).

⁴ In questo contesto l'opera di Mario Casotti *Maestro e scolaro* chiarisce le posizioni della pedagogia cattolica sottolineando come l'educazione si riassume in realtà nel rapporto fra i due soggetti. Punto di mediazione è il sapere, elemento che caratterizza tale relazione. Riprendendo il *De Magistro* di San Tommaso, il Casotti riafferma, inoltre, che questo tipo di relazione implica in se stessa la superiorità dell'adulto sul ragazzo, così come quella del padre sul figlio (cf CASOTTI, *Maestro e scolaro*, Milano, Vita e Pensiero 1930, 6-8; 303).

⁵ È ancora il Casotti che, ribadendo l'importanza del ruolo del maestro al-

Il rapporto in ambito scolastico è dunque anche per le FMA condizionato da queste variabili e va impostato tenendone conto. L'insegnante, inoltre, dovrà essere consapevole che l'interrogazione e la valutazione, come strumenti di verifica del rendimento scolastico, coinvolgono anche altre dimensioni del rapporto con la ragazza perché restituiscono ad essa un'immagine di sé più o meno positiva, spesso legata alla stima che l'insegnante ha nei suoi confronti e alla fiducia che essa sa dimostrarle.

Partendo da questi presupposti, si interrogano le fonti per costatare se nelle scuole gestite dalle FMA sono presenti tali differenziate istanze metodologiche e quali orientamenti vengono offerti alle insegnanti per affrontarle con intelligenza pedagogica. Le tre Consigliere scolastiche generali che si susseguono in questo periodo: suor Marina Coppa (1908-1928),⁶ suor Ermelinda Lucotti (1928-1937) e suor Angela Vespa (1937-1955) affrontano l'argomento della relazione educativa nell'ambito scolastico partendo da punti di vista diversi. I loro interventi, infatti, sono condizionati dalla loro sensibilità e competenza pedagogica, dall'esigenza della formazione e dell'aggiornamento delle insegnanti, dall'impegno di reinterpretare il "sistema preventivo" nel panorama pedagogico in evoluzione.⁷ In questi anni, inoltre, si vive la fase applicativa della riforma Gentile per cui si richiede, sia a livello generale che locale, un valido coordinamento dei cambiamenti strutturali in atto. Le competenze della Consigliera generale dunque vertono sempre più sull'aspetto organizzativo, legislativo ed educativo della missione della FMA. Il compito di

l'interno del rapporto educativo, ne evidenzia anche le necessarie qualità comunicative: «Il maestro merita di essere chiamato tale se tiene desta l'attenzione dei suoi discepoli; se riesce a farsi seguire, a far intendere le sue parole, a suscitare interesse e curiosità nell'animo altrui, in quanto le sue lezioni non restano puri suoni di parole senza significato [...] ma risuonano nello spirito degli alunni e vi destano una eco profonda e sono accolte e meditate, e amate, un po' come la parola che ciascuno attendeva e della quale sentiva il bisogno; la parola che ognuno avrebbe detto a se stesso, se ne avesse avuto la capacità» (*ivi* 202).

⁶ Le date indicano l'arco di tempo nel quale esse svolsero il ruolo di consigliere responsabili delle scuole e della formazione delle insegnanti.

⁷ Nel puntualizzare le competenze della Consigliera scolastica generale, le Costituzioni dell'Istituto delle FMA evidenziano il dovere e la sollecita cura affinché «l'istruzione sia impartita secondo lo spirito e il metodo del Santo Fondatore e lo scopo dell'Istituto», la formazione religioso-morale sia al primo posto e «tutto l'insegnamento sia informato alle norme del sistema preventivo» (*Costituzioni* [1922] XX 230).

questa significativa figura di coordinamento e di animazione è soprattutto quello di orientare le educatrici salesiane ad avere chiare e condivise finalità nella loro missione e ad adottare le modalità adeguate per l'applicazione del metodo educativo salesiano.

1.1. *Gli orientamenti di madre Marina Coppa tra fedeltà alle origini e istanze di rinnovamento*

Madre Marina Coppa,⁸ ritratta da Lina Dalcerci come «la soave madre dalla tempra di ferro e dal cuore teneramente materno»,⁹ è nominata Consigliera scolastica generale nel 1901 dopo la morte di madre Emilia Mosca. Donna intelligente, energica e sensibile, dedica le sue risorse alla formazione delle insegnanti e al coordinamento dell'attività scolastica nelle varie ispettorie. La validità del suo contributo è soprattutto apprezzata nel periodo di attuazione della riforma Gentile in un tempo in cui era seriamente minacciata l'esistenza stessa della scuola privata. Valorizzando tutte le possibilità offerte dalla legislazione scolastica, ella

⁸ Marina Coppa nasce a Monticello d'Alba il 26 febbraio 1869. Frequenta il Regio Ritiro della Provvidenza tenuto ad Alba dalle suore di S. Anna. Il 16 aprile 1887, dopo un incontro con don Bosco, decide di entrare nell'Istituto delle FMA. Per le sue non comuni doti di intelligenza, è orientata allo studio e al conseguimento della "patente superiore" per l'insegnamento nella scuola elementare, diploma che ottiene nel 1889. In quell'anno emette anche la prima professione religiosa. In seguito è direttrice a Incisa Belbo, Roma e Bordighera. Nel settembre del 1894 è nominata assistente delle postulanti a Nizza Monferrato, incarico che mantiene fino alla sua elezione a Consigliera scolastica generale nel 1901. Sotto la guida di don Francesco Cerruti, affronta le difficoltà inerenti al suo compito con intelligente saggezza, capacità di discernimento, coraggio e lungimiranza, intuizione chiara delle situazioni e saggezza nella loro soluzione. Lavora in particolare per portare a compimento il pareggiamento della scuola Normale di Ali Marina (Messina) nel 1916 e quello di Vallecrosia nel 1917. Muore il 5 aprile 1928 (cf DALCERRI, *Madre Marina Coppa Consigliera generale delle Figlie di Maria Ausiliatrice*, Roma, Istituto FMA 1955).

⁹ Ivi 243. Il Cavalier Francesco Masera, invitato per la commemorazione del cinquantesimo della scuola di Nizza Monferrato, ricorda che madre Marina «seppe essere gelosa custode della tradizione e sapientemente riformatrice, forte e abile, ferma ed opportunamente diplomatica, raddolcendo in un confortevole sorriso le dure provvidenze, vincendo le difficoltà con la più paziente costanza, riuscendo così magnifica realizzatrice di quanto stimava, nel Divin Cuore di Gesù, il miglior bene secondo lo spirito di Don Bosco» (MASERA, *Cinquant'anni di vita dell'Istituto "Nostra Signora delle Grazie" Commemorazione*, Nizza Monferrato, Scuola tipografica privata FMA 1929).

espleta con diplomazia le pratiche presso il Ministero della Pubblica Istruzione al fine di ottenere che sia mantenuto il pareggiamento faticosamente conseguito di alcune scuole italiane.¹⁰

Gli orientamenti da lei trasmessi alle FMA, attraverso le circolari e le conferenze tenute alle insegnanti di Nizza Monferrato, evidenziano con chiarezza come la missione educativa, mentre è tutta rivolta a favorire la maturazione della donna cristiana, costituisce la ragion d'essere della FMA come insegnante e come religiosa e caratterizza lo stile della comunità educativa.¹¹ Infatti, l'intera comunità, animata dalla ricerca del bene integrale delle ragazze, è continuamente sollecita nel procurare loro il "maggior aiuto possibile".¹² La missione svolta nella scuola è da considerare "un'importantissima e grave opera" che richiede convergenza d'intenti, competenza, diligente e costante preparazione, lotta contro la presunzione di chi superficialmente ritiene di conoscere già tutto, continua verifica per un impegno più adeguato.¹³

Se da un lato la preoccupazione di madre Marina è quella che le FMA, nei loro interventi mirino a guidare le alunne, a illuminarle, a dare loro un'educazione completa,¹⁴ dall'altro ella è consapevole che tale opera non sarebbe autentica dal punto di vista salesiano se non fosse fedele al "sistema preventivo".¹⁵ Nelle conferenze perciò traspare l'im-

¹⁰ Il pareggiamento degli istituti magistrali femminili di Ali Marina, Nizza Monferrato e Vallecrosia fu confermato dal decreto ministeriale del giugno del 1925 (cf Decreto ministeriale del 28 giugno 1925, in *Bollettino ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione*, 52 [1925] 28, 2825).

¹¹ Le circolari di madre Marina, allegate alla circolare della Superiora generale, sono 109 ed abbracciano il periodo che va dal 24 novembre 1914 al 24 marzo 1928.

¹² Cf COPPA, *Conferenze alle insegnanti di Nizza*, 4-3-1911, in AGFMA 220 05-3-02, copia ms.

¹³ Cf *ivi* 24-2-1920.

¹⁴ Cf *ivi* aprile 1918.

¹⁵ Sono numerosi i richiami di madre Marina all'applicazione corretta del "sistema preventivo". Nella circolare del 4 dicembre 1914 esorta le FMA alla pratica di tale sistema richiamando la lettera inviata da don Bosco il 10 agosto 1885 a don Giacomo Costamagna che si trovava in Argentina: «Non mai parole umilianti e mordaci; non mai rimproveri severi in presenza altrui. Ovunque e con tutti suoni la parola dolcezza, carità e pazienza» (COPPA, *[La pratica del "sistema preventivo"]*, in DAGHERO, LC del 4 dicembre 1914, n° 2). Nel 1918 poi, anno nel quale ricorre il giubileo della costruzione della Basilica di Maria Ausiliatrice, le FMA non potranno fare omaggio più gradito alla Madonna dell'impegno a conoscere e vivere il "sistema preventivo" (cf COPPA, *[Conoscere e vivere il "sistema preventivo"]*, in DAGHERO, LC del 24 maggio 1918, n° 39).

pegno a far rivivere nelle scuole lo spirito e il metodo di don Bosco non come mera enunciazione di principi teorici, ma come esperienza operativa. Nella conferenza dell'aprile 1918, in particolare, insiste affinché il metodo di don Bosco sia conosciuto, studiato e praticato in modo che "risplenda in tutto ciò che facciamo".¹⁶

Le difficoltà organizzative non sopraffanno il più importante impegno di madre Marina nel dare alle istituzioni scolastiche del tempo il carattere specifico che loro deriva dallo spirito educativo salesiano e che gli interventi dei Superiori salesiani, in particolare don Rinaldi, richiamano in diversi modi. Per la Consigliera scolastica, nella scuola bisogna curare con particolare vigilanza le relazioni tra insegnanti ed alunne perché risplendano in esse i valori della confidenza e della fiducia, che sono la base dello "spirito di famiglia"; per questo presenta alle FMA le modalità attraverso cui tali rapporti possono instaurarsi e svilupparsi.

1.1.1. *Modalità espressive della relazione educativa nella scuola*

La scuola esige modalità specifiche nell'attuare la relazione educativa. Nel periodo considerato, come si evince dalle tematiche trattate nei Capitoli generali dell'Istituto, le particolari difficoltà incontrate dalle insegnanti riguardano l'impegno di armonizzare *l'autorevolezza con la familiarità*, *la vigilanza con la spontaneità*, condizioni indispensabili per fare della scuola un ambiente sereno, aperto, ricco di stimoli educativi proposti ed assunti in forza del loro valore e non imposti dall'esterno.¹⁷ La finalità specifica della scuola è la trasmissione della cultura che si realizza attraverso un insegnamento adeguato, aggiornato e chiaro. Tale finalità, a livello relazionale, si persegue tramite un atteggiamento che unisce bontà e fermezza secondo i criteri del metodo salesiano.¹⁸ La giu-

¹⁶ COPPA, *Conferenze* aprile 1918.

¹⁷ Madre Marina si ispira all'insegnamento di Francesco Cerruti, Consigliere scolastico generale, il quale sosteneva che dal tipo di educazione messo in atto nella scuola sarebbe dipesa la qualità della vita e il tipo di società che si sarebbe costruita. Nel contesto pervaso di naturalismo del primo Novecento non si trattava tanto di inserire un'ora o due di religione nel programma scolastico quanto di far sì che i principi morali e religiosi emergessero da tutto l'insegnamento e fossero proposti in modo convincente e amorevole (cf CERRUTI, *Le idee di D. Bosco sull'educazione e sull'insegnamento e la missione attuale della scuola*, S. Benigno Canavese, Tip. Salesiana 1886, 16-17).

¹⁸ Nel suo contributo *Maestro e scolaro* il Casotti ribadisce: «Insegnare vuol dire

stizia non deve mai essere disgiunta dalla fiducia affinché la ragazza non si senta inibita. Riguardo alla valutazione del profitto, il principio più sicuro dal punto di vista pedagogico è quello della “misura abbondante”. Madre Marina osserva con ottimismo e compiacenza, infatti, che nell’ambiente della scuola salesiana, a differenza delle istituzioni statali, le ragazze si dedicano seriamente allo studio e dimostrano senso di responsabilità nell’adempimento del dovere. Occorre dunque essere indulgenti per rinforzare la volontà di bene già presente in loro. L’insegnante si deve perciò industriare per conoscerle personalmente, in modo da poter “rispondere di ognuna in ogni momento”.¹⁹ L’efficacia del sistema salesiano, infatti, non dipende tanto dalla normatività dei regolamenti, dall’esigenza di chi insegna, dalla severità di chi punisce ogni trasgressione e colpa. Esso trova la sua attuazione ottimale nell’integrazione armonica di fermezza e dolcezza.²⁰

Il realismo di madre Marina la porta, inoltre, a mettere in evidenza gli ostacoli che nelle educatrici si oppongono a tale atteggiamento. Una superficiale e ingenua presunzione minaccia spesso l’efficacia degli interventi e conduce a minimizzare, oltre che a trascurare, le esigenze del proprio ruolo docente. La Consigliera si mostra ben informata su reali carenze nella pratica del metodo salesiano; mette perciò in guardia dal rischio dell’imposizione e dell’intransigenza. L’insegnante-educatrice fedele al “sistema preventivo” cura i dettagli, le sfumature del suo stile relazionale; si mantiene in una posizione di equilibrio che la induce ad evitare l’eccessiva severità o l’indulgente permissività al fine di conservare la sua autorevolezza morale.²¹

I criteri che orientano la sua attività sono ispirati ad un’antropologia cristiana secondo la quale le alunne sono considerate nella loro dignità di “immagini di Dio, templi dello Spirito Santo” ed in questa luce, il suo modo di amarle si trasfigura in “affetto santo”, “sentito” e “materno”.²²

leggere nell’animo degli scolari; intenderne i bisogni e le curiosità per adeguare ad essi le nostre parole; immedesimarsi, cioè, a tal segno coll’anima degli scolari, da sentire in noi i problemi e i dubbi che tormentano quegli animi giovanili, come fossero i nostri» (CASOTTI, *Maestro e scolaro* 102).

¹⁹ COPPA, *Conferenza* ottobre 1909.

²⁰ Cf ID., [*Le virtù necessarie per praticare il “sistema preventivo”*], in DAGHERO, LC del 24 luglio 1919, n° 52. Dei castighi tratta anche in due altre circolari, quella del 24 febbraio 1923, n° 81 e quella del marzo seguente n° 82.

²¹ Cf *Conferenza* del 24 febbraio 1920.

²² *Ivi* ottobre 1909.

L'“occhio” dell'educatrice intuisce persone e situazioni; l'attenzione nei confronti della alunne è vigile e amorevole perché sostenuta dalla fede e dalla preghiera. Da questo atteggiamento scaturisce il *tratto imparziale*, che non fa preferenze di persone e valuta ciascuna a partire dalla complessità delle situazioni psicologiche, familiari e sociali che essa vive.

Le responsabilità che competono alle insegnanti sono gravi soprattutto perché esse, impostando un rapporto educativo corretto dal punto di vista pedagogico favoriscono quello che oggi chiamiamo il *transfert* positivo attraverso il quale le ragazze sono guidate ad assimilare e fare propri i valori, di cui l'adulto è mediazione insostituibile.²³

Negli orientamenti pratici dati da madre Marina alle insegnanti si trova inoltre l'importanza della *buona educazione* come rilevante fattore relazionale. Essa è il presupposto di rapporti familiari corretti e trasparenti, nei quali l'insegnante mantenendo il proprio ruolo con naturalezza e semplicità, favorisce la spontaneità dei rapporti, soprattutto attraverso la gentilezza e la bontà con cui interagisce con le ragazze. Il tema viene più volte ripreso sia nelle conferenze che nelle circolari,²⁴ segno delle difficoltà incontrate dalle educatrici nel metterlo in pratica. In una conferenza dell'aprile 1921 madre Marina mette in luce il fatto che la scarsa conoscenza delle norme di galateo e la conseguente trascuratezza delle medesime sono evidenti ostacoli all'applicazione del metodo preventivo.²⁵

Si esplicita qui un elemento tipico del realismo pedagogico salesiano, cioè lo stretto legame esistente tra le dimensioni umane e relazionali della persona e la maturità alla quale ella tende come meta finale. Una persona impegnata nella sua crescita integrale, infatti, non trascura la compostezza anche esterna, la delicatezza di tratto, di parole, di azioni, anzi progredisce nell'impegno di autoformazione per affinare lo stile relazio-

²³ Madre Marina si esprime in questo modo: «Esaminiamoci per vedere se siamo imparziali: usiamo con tutte le nostre alunne la stessa stregua? O piuttosto, nel giudicare qualcuna, subiamo le influenze delle nostre momentanee condizioni fisiche?». E dopo aver additato «lo spirito rettamente imparziale di don Bosco» continua: «Esaminatevi al riguardo, ricordando che dovete avere per tutte la stessa misura non severa, ma indulgente e varia solo secondo i caratteri delle vostre alunne» (*ivi* 4-3-1911).

²⁴ Cf COPPA, [*La buona educazione*], in DAGHERO, LC del 24 novembre 1915 n° 12 e ID., [*L'importanza della buona educazione nelle relazioni*], in *ivi* 24 aprile 1920 n° 60. In quest'ultima ricorre all'esempio di don Bosco “modello di uomo ben educato”.

²⁵ Cf Conferenza del 24 aprile 1921.

nale, che è riflesso dell'interiorità della persone e della sua autenticità umana.²⁶

Come modello di persona ben educata, la FMA sarà efficace nell'insegnare a sua volta la buona educazione alle ragazze in modo da armonizzare atteggiamenti e comportamenti e favorire l'espressione di un'integra umanità.²⁷ Condizioni adeguate di un autentico rapporto educativo, secondo madre Marina, sono dunque l'equilibrio e la coerenza dell'insegnante la quale, cosciente di quanto sia rilevante il suo ruolo e necessaria la sua competenza professionale, è chiamata ad assumere con serietà ed impegno il proprio compito di autoformazione.

1.1.2. *La personalità dell'insegnante "perno" della relazione educativa*

Il processo d'insegnamento-apprendimento che caratterizza l'esperienza scolastica si attua nel dinamismo di relazioni sane che trovano il loro perno nella maturità psicologica ed affettiva dell'educatrice. Gli insegnamenti di madre Marina tratteggiano un chiaro *profilo di educatrice*, persona che procede instancabilmente nel cammino della maturazione e che guida le ragazze alla meta verso cui anch'ella tende con determinazione. Nelle fonti consultate, emerge come alla base dell'autentica maturità che la caratterizza vi sono la disciplina, intesa come attitudine al dominio di sé, e l'esercizio delle virtù tipiche della missione che le è affidata:

«Sono le virtù, il sapere, la vigilanza, l'amore dell'educatrice stessa che, dopo la grazia del buon Dio, debbono assicurare l'efficacia dell'opera: virtù reali, non apparenti; sapere fondato e non superficiale; vigilanza continua e non a sbalzi; amore soave e non di simpatia; il che non è poco perché esige una continua rinuncia dei propri comodi, della propria libertà, del proprio tempo e molte volte del più giusto e meritato riposo».²⁸

²⁶ Che realmente le insegnanti fossero impegnate in questa linea lo attesta anche la relazione del commissario Pietro Romano, docente di filosofia presso la Regia Università di Torino, in occasione della visita alla scuola di Nizza Monferrato, il 6-10-1919. In essa mostra di apprezzare i criteri che guidano le insegnanti nel valutare le alunne e che permettono loro un atteggiamento equilibrato, lontano dall'eccessivo rigore e da soverchia indulgenza. Il commissario dichiara di aver percepito come l'ambiente sia "pregno" dello "spirito educativo" che anima la scuola (cf CAVAGLIÀ, *Educazione e cultura per la donna* 253).

²⁷ Cf COPPA, [*La FMA modello di persona ben educata*], in DAGHERO, LC del 24 maggio 1916, n° 101.

²⁸ ID., [*Il ruolo dell'educatrice nel "sistema preventivo"*], in DAGHERO, LC del 24 maggio 1919, n° 50; cf *Conferenza* del 4-3-1911.

Lasciar prevalere ambizioni o interessi personali è tradire la propria missione che è caratterizzata dalla dedizione al bene integrale delle ragazze per aiutarle a realizzarsi secondo il progetto di Dio.

Nella sua realistica visione delle situazioni, madre Marina costata che in un'educatrice coesistono tensioni al bene e atteggiamenti egoistici sui quali occorre vigilare senza illusioni. Spesso si tratta di "piccole cose, di circostanze da nulla" in cui prevalgono tendenze alla vanagloria, alla superbia, all'intolleranza che incidono negativamente anche a distanza di tempo e non contribuiscono alla formazione delle future maestre:

«Le nostre alunne saranno un giorno anch'esse insegnanti, la maggioranza; se da noi non ebbero che buoni esempi, si sforzeranno di imitarci, e faranno un gran bene. Nel caso contrario, dovranno ricordare i nostri disaccordi, le parole non buone, e le conseguenze delle nostre mancanze chissà come aumenteranno e si prolungheranno nel tempo!».²⁹

Si tratta allora di percorrere un quotidiano itinerario di autoformazione in fedeltà ai propri impegni a volte faticosi: trovarsi puntuali in classe, curare la preparazione delle lezioni, conservare e mostrare serenità, essere benevole nelle correzioni,³⁰ flessibili ai cambiamenti, sorde alle richieste dell'egoismo, coltivare la bontà non solo nel tratto, ma anche e soprattutto nei pensieri,³¹ superare i risentimenti, le antipatie e simpatie, «essere disposte a tutto per amor di Dio, per il bene delle anime». ³² Solo grazie a questa vigilanza interiore l'educatrice si apre alla collaborazione, al rispetto degli altri, alla condivisione della stessa missione nello spirito di una fattiva solidarietà:

«Cerchiamo di fare il bene, di farlo d'accordo, senza intralciarci la via; facciamolo con la dolcezza, che è il profumo della carità, con quelle soavi manife-

²⁹ *Ivi* 23-4-1923. I "buoni esempi" offerti alle ragazze sono la base sulla quale si fonda l'educazione futura. Lo stesso concetto viene ribadito anche dal Regolamento per gli Oratori festivi e i Giardini d'infanzia: «Le suore non risparmieranno nulla, perché i bimbi affidati alle loro cure abbiano a crescere sani, intelligenti e buoni, abbiano a gettare, così dire, le radici di quell'educazione fisica, intellettuale e morale che, coadiuvata per quant'è possibile dalla famiglia, continuata poi nella scuola e da essi stessi, li accompagnerà per tutta la vita» (*Regolamento per gli Oratori festivi e per i Giardini d'infanzia* 52).

³⁰ Cf COPPA, *Conferenza* 23-4-1923.

³¹ Cf *ivi* 10-6-1919.

³² *Ivi* aprile 1918.

stazioni che rubano i cuori, con quel compatimento, quell'affezione che già di per sé sono e fanno un gran bene».³³

D'altra parte, l'unità di metodo e di azione è indispensabile per la buona riuscita dell'opera educativa. È dunque della massima importanza, afferma la Consigliera scolastica generale, che le direttrici aiutino le suore a formarsi un criterio convergente nel giudicare fatti, situazioni e persone; a mantenere la *concordia e la convergenza nel tendere allo stesso fine*.³⁴ Il "mantenersi nello stesso spirito" è l'impegno che più di altri deve orientare l'autoformazione della FMA chiamata, in ultima analisi, alla pratica di un articolo del Manuale di chiara matrice donboschiana. Esso recita:

«Ogni suora procuri di farsi amare, se vuole farsi temere. Essa conseguirà questo gran fine se colle parole, ma più ancora coi fatti, farà conoscere che le sue sollecitudini sono dirette esclusivamente al vantaggio spirituale e temporale delle sue allieve».³⁵

Madre Marina cita tale articolo in una circolare nella quale esorta le FMA a praticare la raccomandazione di don Bosco a curare la familiarità con le alunne, ad amare quello che esse amano perché, a loro volta, siano pronte ad accogliere quanto le educatrici loro propongono.³⁶ La "familiarità" diventa l'elemento di raccordo che traduce in linguaggio accessibile alla ragazza l'impegno di vivere il "sistema preventivo":

«Con le alunne non abbiamo timore di andare noi verso di loro; non dico con questo che abbiamo da far degli atti che le portino a soverchia confidenza; ma voglio piuttosto dire che dobbiamo fare atti di bontà, d'interessamento materno verso di loro; che dobbiamo essere forti e dolci insieme».³⁷

³³ *Ivi* 15-6-1920. Qui l'espressione "rubare il cuore" va collocata nel lessico tipico del "sistema preventivo" con il quale don Bosco intende esprimere l'importanza dell'affetto e della familiarità che deve permeare i rapporti tra educatori e ragazzi perché, a loro volta i giovani, aprano i cuori alla confidenza. L'educatore si mostra rispettoso nei confronti della fragile personalità del ragazzo per evitare di suscitare atteggiamenti di dipendenza affettiva e per aiutarlo a crescere nell'autonomia.

³⁴ Cf COPPA, [*Sull'unità del metodo educativo*], in DAGHERO, LC del 24 settembre 1921, n° 73.

³⁵ *Manuale* (1908) art. 523.

³⁶ Cf COPPA, [*La dolcezza e lo "spirito di famiglia" nell'educazione salesiana*], in VASCHETTI Luisa, LC del 24 settembre 1927, n° 111.

³⁷ *Ivi* 23-3-1919.

Nell'autorevolezza educativa s'integrano armonicamente accondiscendenza ed esigenza, dolcezza e fermezza vissute in un sereno spirito di famiglia. Parlando dell'atteggiamento che deve avere l'educatrice verso le ragazze, madre Marina raccomanda, infatti, l'indulgenza, l'imparzialità, la correzione pervasa di amorevolezza. L'impegno formativo della Consigliera scolastica generale, come si evince dagli orientamenti dati alle insegnanti, è particolarmente attento alle dimensioni ascetiche dello stile relazionale. Non senza una certa linea di tendenza volontaristica, ella ritiene che il buon esito del processo educativo dipenda soprattutto dall'impegno della singola FMA, oltre che dall'intera comunità. In un contesto socioculturale nel quale prevalgono modelli educativi di tipo autoritario, la proposta di madre Marina Coppa ha il pregio di offrire una fedele interpretazione del metodo salesiano cercando di coniugare esigenze formative e rapporto educativo. Quest'ultimo viene concepito come l'alveo naturale entro il quale e grazie al quale avvengono i processi di crescita delle ragazze e richiede quindi una costante cura da parte delle singole educatrici.

1.2. *Don Bosco modello di relazioni educative negli orientamenti di madre Linda Lucotti*

Madre Ermelinda Lucotti,³⁸ chiamata a sostituire madre Marina Coppa nel 1928, si fa garante di continuare ad animare le scuole dell'Istituto soprattutto in ordine alla formazione delle insegnanti e alla pratica del "sistema preventivo". È infatti la persona più adatta per la «competenza nel disbrigo degli affari scolastici» in un periodo in cui le esigenze organizzative sono "attuali e specialissime".³⁹ Madre Linda, laureata in lettere e pedagogia, ha al suo attivo una ricca esperienza

³⁸ Ermelinda Lucotti (1879-1957) proviene da una famiglia di piccoli commercianti di Mede Lomellina (Pavia). Dopo il suo ingresso nell'Istituto nel 1901 frequenta a Nizza la scuola normale ed ottiene il diploma di maestra, poi si laurea in lettere e pedagogia a Roma. Nel 1915 dirige la scuola normale di Ali Marina e in seguito è nominata ispettrice in Sicilia. Quando nel 1928 la Consigliera scolastica generale Marina Coppa muore, Linda Lucotti è chiamata a sostituirla. Dieci anni dopo affianca madre Luisa Vaschetti, ormai cieca, nel governo dell'Istituto, e nel 1947 è eletta Superiora generale (cf CASTANO, *Una madre: Madre Linda Lucotti quarta Superiora Generale delle FMA*, Roma, Istituto FMA 1978).

³⁹ Si era infatti negli anni dell'attuazione della Riforma Gentile.

educativa acquisita nell'insegnamento svolto a Roma e poi nella scuola normale pareggiata di Alì Marina (Messina). Con attenta sollecitudine promuove la formazione delle insegnanti e delle educatrici alle quali si dedica seguendo l'esempio di coloro che l'hanno preceduta.⁴⁰ Nella casa "Maria Ausiliatrice" di Torino, dove dal 1929 risiede il Consiglio generale, le FMA impegnate nella scuola la considerano maestra esperta, guida premurosa e prudente soprattutto nel seguirle nel tirocinio pratico. Suor Teresa Graziano, direttrice della medesima comunità, ricorda che la formazione impartita da madre Linda raggiunge ogni persona per la discrezione e la saggezza con cui è attuata: «Non saliva in cattedra; ci faceva disporre in circolo e conversava alla buona. Si compiaceva dell'unione cordialissima che regnava tra noi ed esortava a continuare nella dimenticanza di sé e nel desiderio di piacere alle sorelle».⁴¹

Madre Linda incide soprattutto per la cordialità e facilità di comunicazione anche con chi la incontra per la prima volta.⁴² Le sue spiccate qualità relazionali le permettono di entrare con immediatezza in sintonia con le persone. Fisionomista e di buona memoria, sa intessere rapporti personalizzati duraturi e profondi. La direttrice citata poco sopra descrive in proposito il fascino di una personalità indimenticabile: «Conoscerla e sentirsi attirata verso di lei era tutt'uno. Il suo fare umile e dimesso, il suo passo svelto e leggero, il suo andare – direi – inosservato, il suo sorriso dolce e buono, con quegli occhi azzurri che sembravano riflesso di mare, esercitavano una potente attrattiva».⁴³

Per quanto riguarda la formazione delle FMA, una delle prime sollecitudini di madre Linda è quella di portare le suore al conseguimento di titoli accademici e alle relative abilitazioni. In particolare ella segue con attenzione il gruppo di giovani religiose provenienti da tutta Italia che frequentano l'Università Cattolica "Sacro Cuore" e che si trovano nella sede di Castelnuovo Fogliani (Piacenza).⁴⁴

⁴⁰ La sua specifica attenzione alla formazione delle insegnanti è confermata da lei stessa quando afferma: «Se avessi solo ventiquattro ore di vita, metà le dedicherei alle insegnanti», e giustificava l'affermazione sottolineando che, «una casa dove il gruppo delle insegnanti fa bene, non può andare male» (CASTANO, *Una madre* 154-155).

⁴¹ Test. di Teresa Graziano, in *ivi* 182.

⁴² Cf *ivi* 179.

⁴³ *L. cit.*

⁴⁴ Va ricordato che sin dal 1924 la cattedra di pedagogia generale all'Università Cattolica del Sacro Cuore, di cui Castelnuovo Fogliani faceva parte, era tenuta da

Inoltre, assecondando creativamente l'impulso dato da don Rinaldi alla formazione delle FMA, apporta un originale contributo all'organizzazione e all'incremento delle case di formazione missionaria di Arignano, Casanova di Carmagnola e Torino Borgo san Paolo.⁴⁵ Particolare interesse madre Linda dimostra per la fondazione di scuole di avviamento professionale in favore dei ceti meno abbienti e per l'incremento delle scuole artigianali serali.

La beatificazione (1929) e la canonizzazione (1934) di don Bosco, sono gli eventi che orientano l'impegno spirituale ed educativo della Congregazione Salesiana e dell'Istituto delle FMA di questo periodo. L'esortazione ad imitare don Bosco, nel senso di riscoprire e fare propri la santità e il metodo educativo del Fondatore, coinvolge le educatrici e le incoraggia ad attuare il "sistema preventivo" lasciandosi interpellare dalle istanze educative emergenti.⁴⁶ L'interpretazione del metodo rimane tuttavia prevalentemente ancorata alla tradizione vista come sicuro antidoto nell'affrontare le teorie pedagogiche progressiste di cui si temono le ricadute negative. Nella circolare del 1937 madre Linda ricorda le ultime raccomandazioni di don Bartolomeo Fascie, Consigliere scola-

Mario Casotti, il quale, dopo aver accantonato l'idealismo, divenne il caposcuola del neo-tomismo pedagogico del tempo. Nel suo impegno per la promozione e la difesa del patrimonio pedagogico cattolico promosse la riscoperta di Lambruschini, Capponi, Rosmini, don Bosco, Necker de Saussure e Laberthonnière e contribuì ad evidenziare come la pedagogia cattolica, a differenza di quella idealista, avesse da sempre tenuto conto dell'esperienza educativa e della pratica scolastica in quanto le sue elaborazioni teoriche scaturivano in stretto e costante riferimento alla realtà. Ciò apriva la strada anche al dialogo con l'attivismo, almeno in quelle istanze che si riferivano alla necessità di una maggior considerazione dell'esperienza concreta. Le giovani educatrici che si formavano in questo ambiente avevano quindi modo di inserirsi nel dibattito culturale e pedagogico del tempo.

⁴⁵ Le case di Arignano e Casanova di Carmagnola rispettivamente per le aspiranti e per le novizie furono aperte nel 1924 e quella di Torino per la formazione delle missionarie nel 1928. Nel Capitolo generale X, svoltosi nel 1934, don Pietro Ricaldone successore di don Rinaldi, ribadiva l'urgente necessità della formazione delle educatrici per non correre il rischio di avere "forse il numero ma non la qualità". Le case di formazione dovevano dare sin dall'inizio un orientamento preciso alla formazione delle aspiranti a seconda degli studi a cui dovevano in seguito essere avviate: studi classici e magistrali; studi professionali; scuole agricole o di buona massaia (cf *Capitolo generale X* 11-13).

⁴⁶ Madre Linda offre un prezioso apporto attraverso le circolari inviate mensilmente alle FMA nelle quali affronta i problemi educativi più urgenti per l'Istituto. Tali circolari sono in numero di 23 per il periodo che va dal 24 ottobre 1928 al 24 febbraio 1937.

stico generale.⁴⁷ Il superiore mette in guardia contro l'infiltrarsi nelle case salesiane dei principi della "scuola attiva" intesa come "sviamento" e "deformazione" del metodo salesiano.⁴⁸

Madre Linda s'ispira anche al suo professore di pedagogia: Mario Casotti, il quale approfondisce il metodo di don Bosco alla luce della pedagogia contemporanea. In una serie di contributi apparsi prima sulla rivista *Scuola Italiana Moderna*, successivamente raccolti in un volume monografico, presenta il santo dei giovani "maestro" esperto nell'arte della relazione e del dialogo educativo.⁴⁹ Nella circolare del giugno 1930, madre Linda Lucotti propone alle FMA di imitare don Bosco collocandosi in questa stessa prospettiva. Si tratta cioè di impegnarsi a studiare ed imitare il suo particolare modo di mettersi in relazione con i confratelli e i giovani. Secondo la superiora, infatti, il fondamento del metodo educativo salesiano sta nella singolare capacità di don Bosco di entrare in sintonia con i ragazzi. Tale capacità, oltre ad essere attitudine naturale, è anche frutto della sua disponibilità alla grazia di Dio che lo educa a lasciarsi ispirare dalla carità rivestita di mansuetudine.⁵⁰ La pedagogia di don Bosco, afferma madre Linda, non è quindi astratta, ma profondamente incarnata nella realtà perché proviene da una profonda esperienza di amore ed è illuminata dall'esempio di un eccezionale educatore santo.⁵¹

L'impegno assunto dalle FMA di imitare don Bosco non va inteso come una pedissequa ripetizione dei suoi gesti, rischio che forse in questo momento particolare è tutt'altro che ipotetico, poiché anche la pedagogia contemporanea è attestata su modelli tradizionali. Nella circolare del dicembre 1930, citando la riflessione del Fascie, madre Linda osserva che non basta eseguire materialmente quanto don Bosco suggerisce perché i suoi orientamenti abbiano efficacia. Si richiede l'impegno

⁴⁷ Don Bartolomeo Fascie era scomparso il 31 gennaio 1937.

⁴⁸ Cf LUCOTTI, (*Ultime raccomandazioni di don Bartolomeo Fascie*), in VASCHETTI, LC del 24 febbraio 1937, n° 200.

⁴⁹ Cf CASOTTI, *Il metodo educativo di don Bosco* 43-64.

⁵⁰ L'interpretazione del "sistema preventivo" di questo periodo si colloca ancora in una prospettiva teologica come se si trattasse di un "dono soprannaturale" ricevuto da don Bosco direttamente da Dio nel sogno dei nove anni. In questa linea si collocano gli studiosi del tempo, ad esempio il Casotti, il quale però giustifica la possibilità che la pedagogia di don Bosco sia enucleabile in categorie scientifiche (cf CASOTTI, *Il metodo* 7-8).

⁵¹ Cf LUCOTTI, [*"Fare don Bosco" vivendo il "sistema preventivo"*], in VASCHETTI, LC del 24 giugno 1930, n° 129.

responsabile per farli propri, adattarli all'ambiente, alle alunne e applicarli secondo le proprie capacità, vivificarli colla propria attitudine. E conclude richiamando una lettera di don Bosco del 12 agosto 1875 nella quale inviando al dott. Ceccarelli i regolamenti di alcune scuole serali di Varazze e di Torino afferma senza ambiguità: «il vero Regolamento sta nell'attitudine di chi insegna».⁵²

Nell'intento di sostenere e guidare le educatrici nel processo di attuazione del "sistema preventivo", madre Linda ne focalizza le linee portanti soprattutto a partire dalla realtà scolastica. Richiama la necessità della creazione dell'ambiente educativo e dell'impegno, che tutte devono sentire come proprio, di contribuire alla sua qualità formativa. Il far "rivivere don Bosco" deve tradursi in una maggior consapevolezza che tutte le FMA sono responsabili dell'educazione cristiana dei bambini, delle fanciulle, delle ragazze. Elementi importanti per la formazione di tale ambiente sono la preghiera, il buon esempio, la serenità e la gioia, lo spirito di sacrificio, l'unione cordiale tra le educatrici e con la superiora.⁵³ La Consigliera generale dunque, in sintonia con gli orientamenti precedenti, sottolinea che l'azione educativa, per essere efficace, deve essere "comunitaria". In particolare, l'aderire alle scelte prese insieme e il perseguirle in unità di intenti sono "preziosissimi elementi" che assicurano all'ambiente la sua efficacia in ordine alla maturazione delle ragazze.⁵⁴

A fondamento della presenza educativa vi è la carità tradotta nella modalità relazionale della dolcezza che si armonizza con la fermezza. Essa richiede alle educatrici capacità di accoglienza delle persone, conosciute nel concreto della loro storia e dell'ambiente nel quale esse vivono, ma anche abilità nel tenere sempre presente l'orizzonte delle finalità ultime verso le quali orientare l'impegno e le risorse delle educande. L'educatrice, quindi, coltiva l'attenzione vigile ad ogni persona, oltre che la consapevolezza delle complesse situazioni che fanno da sfondo all'atto educativo.⁵⁵

La capacità relazionale all'interno della classe, espressa attraverso in-

⁵² ID., [*Come imitare don Bosco*], in ID., LC del 24 dicembre 1930 n° 132; E (Ceria) II 497-498.

⁵³ Cf ID., [*L'ambiente educativo si costruisce con il contributo di tutte*], in ID., LC del 24 ottobre 1929 n° 122.

⁵⁴ Cf ID., [*L'efficace azione educativa è comunitaria*], in *l. cit.*

⁵⁵ Cf ID., [*"Fare don Bosco" vivendo il "sistema preventivo"*], in *ivi* 24 giugno 1930, n° 129.

terventi pazienti, incoraggianti, ottimisti, va esercitata sempre, ma soprattutto nei periodi critici, ad esempio il termine dell'anno scolastico, momento nel quale le alunne si dimostrano più irrequiete e insofferenti. Allora è importante far propria la "bontà longanime, paziente e generosa" di don Bosco nel trattare con la gioventù.⁵⁶

Dal comportamento benevolo delle maestre, le alunne comprenderanno che la scuola è come una vera famiglia.

L'attuazione di tale orientamento incontra non poche difficoltà nelle educatrici, infatti, c'è il rischio che soprattutto nel collegio le alunne si sentano represses nella loro esuberanza ed esprimano "il bisogno di scuotere un giogo che sopportano per forza e di cui sospirano la liberazione". Le parole della Consigliera scolastica confermano dunque l'esistenza di problemi irrisolti soprattutto in ordine alle relazioni tra insegnanti e alunne, difficoltà evidenziate anche nei Capitoli generali del 1922 e del 1928 ed affrontate in più occasioni da don Rinaldi. La familiarità nelle relazioni interpersonali, pur essendo il perno di un'educazione efficace, è al contempo realtà fragile e complessa, continuamente sottoposta al rischio di essere travisata o trascurata e perciò è oggetto di frequenti richiami. Madre Linda stimola le educatrici ad una verifica continua del loro operare, non accontentandosi di creare un clima sereno e cordiale, ma approfondendo le motivazioni dell'agire educativo ed avendo sempre presente il "vero bene" delle ragazze.

Consigliera scolastica lungimirante e saggia, attenta alle sfide provenienti dalla cultura pedagogica del tempo e dalle necessità formative delle alunne, raccoglie l'eredità delle origini mediata da madre Marina Coppa e la traduce nella situazione in forte cambiamento mantenendosi fedele al "sistema preventivo", e stimolando le educatrici a non adagiarsi su schemi ripetitivi, anzi ad operare perché le scuole non si cristallizzino entro forme superate. Caratteristica del suo insegnamento è una più evidente *prospettiva comunitaria* che orienta le FMA a curare la convergenza e la sinergia nella loro azione educativa. La sua opera apre la strada ai contributi di madre Angela Vespa che le succede e che svolgerà il suo incarico facendo tesoro dei reali progressi avvenuti nell'Istituto grazie al suo impegno.

⁵⁶ Cf ID., [Fare propria la bontà di don Bosco], in *ivi* 24 maggio 1931, n° 137.

1.3. *L'apertura a nuove prospettive relazionali negli insegnamenti di madre Angela Vespa*

Il ruolo di Consigliera scolastica generale nel 1938 viene assunto, senza soluzione di continuità, da suor Angela Vespa.⁵⁷ Tra le due superiori, infatti, oltre alle affinità temperamentali e spirituali che le uniscono in profonda amicizia, sussiste una felice sintonia di convinzioni pedagogiche e salesiane.⁵⁸ Madre Angela, Consigliera fino al 1955, si caratterizza per l'incisività e la competenza pedagogica con cui si rifà al modello educativo dei Fondatori. Come madre Linda, anche lei, pur senza trascurare l'efficienza organizzativa, mira soprattutto ad incrementare la formazione pedagogico-salesiana delle educatrici, mostrandosi particolarmente aperta alla valorizzazione delle opportunità culturali e didattiche del tempo.⁵⁹

Madre Angela si pone nel variegato e complesso panorama culturale con capacità di discernimento delle idee innovative e nel confronto fedele con la tradizione educativa salesiana.⁶⁰ Nei suoi orientamenti, infat-

⁵⁷ Angela Vespa nasce il 1-10-1887 ad Agliano d'Asti. A Nizza Monferrato frequenta la scuola complementare e normale. Entrata nell'Istituto nel 1906, dopo il conseguimento della licenza normale, si laurea in lettere e pedagogia. Nel 1938 è nominata Consigliera generale per la scuola. Nel 1957 viene eletta Superiora generale. Durante gli anni del suo governo promuove in particolare la formazione professionale e catechistica delle suore convinta che, soprattutto in un'epoca caratterizzata dalla specializzazione e dalla nuova presenza della donna nel mondo del lavoro, ciò è particolarmente urgente e necessario. Negli anni Cinquanta, a Torino, porta a compimento l'erezione e l'organizzazione dell'Istituto Internazionale di Pedagogia e Scienze Religiose. Angela Vespa sostiene l'Istituto nello sforzo di rinnovamento richiesto dal Concilio Vaticano II e favorisce nelle FMA l'apertura agli strumenti di comunicazione sociale in chiave educativa. Inoltre, promuove l'edizione della rivista *Primavera* e ne segue con attenta sollecitudine il suo primo sviluppo. Muore l'8 luglio 1969 (cf COLLINO Maria, *Le mani nelle mani di Dio: Madre Angela Vespa Superiora Generale FMA*, Roma, Istituto FMA 1988).

⁵⁸ Cf CAVAGLIA, *La consigliera scolastica nelle scuole delle Figlie di Maria Ausiliatrice. Approccio storico-pedagogico*, in *Rivista di Scienze dell'Educazione* 32 (1994) 2, 207.

⁵⁹ Prova di tale sensibilità sono l'istituzione della rivista per preadolescenti *Primavera* nell'anno 1950, la fondazione dell'Istituto Internazionale di Pedagogia e Scienze Religiose nel 1954 e la promozione del gruppo *Scuola Attiva Salesiana* (SAS) per la stesura di libri di testo per la scuola elementare e media inferiore.

⁶⁰ Tra la fine degli anni Quaranta e l'inizio del decennio successivo aumenta la diffusione della cultura statunitense specialmente nelle scienze umane con significativi apporti in campo sociologico e psicologico, settori restati a lungo ai margini del-

ti, si nota l'evoluzione che l'Istituto ha operato nei riguardi *dell'attivismo*, cambiamento dovuto sia alla sua lungimiranza e perspicacia, sia alla trasformazione dell'atteggiamento della pedagogia cattolica nei confronti delle nuove teorie pedagogiche. Sono questi, infatti, gli anni nei quali il Dévaud cerca di conciliare le posizioni della scuola attiva con l'umanesimo cristiano, a cui la pedagogia cattolica s'ispira, reintegrando l'attenzione alle funzioni spirituali ed interiori che nel primo attivismo erano state sopraffatte dalla prevalenza accordata alla dimensione intellettuale e fisica della persona.

Luigi Stefanini, inoltre, si confronta con il nodo centrale della pedagogia idealista e cioè le condizioni e le caratteristiche del rapporto educativo. Nella sua opera *Il rapporto educativo* edita nel 1932, egli riprende alcuni presupposti idealistici quali l'esperienza educativa come evento spirituale, l'educazione come auto-educazione, la pedagogia come scienza filosofica e li integra riaffermando il ruolo attivo del maestro presentato, con Socrate e Platone, come il "maieuta" che promuove l'attività conoscitiva dell'allievo. Il rapporto però, più che essere considerato secondo la prospettiva tomista di causa-effetto, è inteso come conquista personale da parte dell'allievo favorita dalla dimensione di dialogo che caratterizza il rapporto.⁶¹

Madre Angela si mostra aperta alle nuove teorie pedagogiche coinvolgendo l'Istituto nello sforzo di assumere gli stimoli positivi da esse provenienti. Insieme a questa equilibrata apertura, nei suoi insegnamenti si percepisce un costante riferimento all'antropologia cristiana che fonda la pedagogia salesiana. A questo proposito è interessante leggere la discussione avvenuta nel Capitolo generale XII svoltosi nel 1953. Ad un'ispettrice che chiede un orientamento sulla legittimità dell'uso del metodo montessoriano nelle scuole materne delle FMA, madre Angela consiglia il metodo delle sorelle Agazzi perché il "più adatto per le figlie del popolo", mentre il primo, oltre a rivolgersi alle classi più agiate, ha un fondamento scientifico non del tutto condivisibile.⁶²

la cultura italiana per l'avversione idealista (cf CHIOSSO, *Profilo storico* 177-178).

⁶¹ Cf STEFANINI, *Il rapporto educativo. Proemio alla scienza dell'educazione*, Padova, CEDAM 1932; CHIOSSO, *Profilo storico* 149-150; 162.

⁶² Cf *Atti del Capitolo generale XII* 267. Rosa Agazzi, infatti, pur riconoscendo l'ambiente come decisivo fattore educativo, si discosta dalla visione naturalistica, teorizzata dai promotori dell'educazione nuova ed anche da quella più scientifica di Maria Montessori. Nel suo metodo bambino ed educatrice sono i *partner* indispensabili dell'atto educativo. Nel bambino vi è, infatti, un germe vitale che aspira al suo

I principi basilari del metodo di don Bosco, inoltre, trovano nella sua personalità una profonda risonanza, e sono da lei assimilati e approfonditi grazie alla sua ricca esperienza educativa. In tal modo ella riesce ad armonizzare le istanze della fedeltà ai Fondatori con la reinterpretazione prudente e creativa del loro metodo in una mutata situazione socioculturale segnata prima dalla dittatura fascista e poi dalla guerra mondiale, eventi che sfidano l'intero Istituto a dare risposte adeguate e tempestive alle molteplici urgenze di tipo assistenziale ed educativo.⁶³ Il periodo del dopoguerra e il lento processo di democratizzazione che segue è segnato dal mito del progresso, della fiducia nell'iniziativa umana e nei progetti dell'intelligenza.

Madre Angela accoglie con prudenza e senso critico le spinte innovative del contesto, mostrando in ogni situazione equilibrio e intelligenza acuta, come evidenzia la Superiora generale che le succede alla guida dell'Istituto, madre Ersilia Canta: «Profonda e semplice in ogni sua manifestazione; forte e volitiva, ma non azzardata, anzi cauta e prudente nelle decisioni; generosa nella comprensione e nella carità; retta e sollecita nella ricerca del bene; aperta a tutti i problemi dell'ora; ferma nel segnare con mano sicura la via da seguire».⁶⁴

Di queste sue spiccate qualità è testimone ad esempio la già citata Ernestina Marchisa che la conobbe come direttrice nella casa di Nizza Monferrato negli anni 1927-1933. Il ricordo di un'intensa relazione educativa espressa nell'immediatezza degli episodi rievocati, si fonde con la stima e la gratitudine verso chi è capace di comprendere persone e si-

completo sviluppo, ma che non si può attuare senza l'attività dell'educatrice la quale deve "destare" in lui la vita senza mai perdere di vista la totalità della persona (cf AGAZZI Aldo, *Il metodo delle sorelle Agazzi*, Brescia, La Scuola 1969 [prima edizione 1950], 113-150).

⁶³ Nel Capitolo generale XI del 1947 si evidenzia come di fronte alle sciagure provocate dalla guerra le FMA hanno saputo dare risposte tempestive ai bisogni delle fanciulle povere e abbandonate. In particolare, in ossequio all'invito del Rettor Maggiore don Pietro Ricaldone, per meglio celebrare il primo centenario degli oratori festivi, si dà maggior sviluppo agli oratori attraverso i quali, si possono soccorrere i bisogni materiali impellenti. Si citano gli esempi concreti delle Casermette di Torino, le ragazze della strada di Roma e della Sicilia, le scugnizze di Napoli. Nei collegi, inoltre, si accolgono ragazze di ceti popolari o di famiglie abbienti ma impoverite dalla guerra e le si aiuta a continuare gli studi (cf *Atti del Capitolo generale XI* 187-188).

⁶⁴ CANTA Ersilia, *Madre Angela Vespa Superiora Generale emerita delle Figlie di Maria Ausiliatrice*. LC del 14 luglio 1969, Roma, Istituto FMA 1969.

tuazioni nella loro complessità ed è esperta nella difficile arte della mediazione dei valori nel tessuto ordinario dell'esperienza e nell'attenzione delicata a chi sta crescendo. In tal modo anche le situazioni conflittuali trovavano soluzione positiva senza nuocere alla qualità dell'ambiente educativo:

«Arrivai a Nizza il 1° ottobre 1927 come educanda, dopo qualche giorno l'arrivo della nuova Direttrice, suor Angela Vespa. Essa venne presentata alle educande radunate in palestra da madre Marina Coppa, Consigliera scolastica delle FMA. Data la situazione in cui mi trovavo, con una ferita ancora aperta in cuore per la morte della mamma e il distacco doloroso dal papà, una sua frase che ricordo bene mi impressionò fortemente: "In collegio la direttrice fa le veci della vostra mamma, la sua porta è sempre aperta in qualsiasi momento e per qualsiasi cosa". Dall'ottobre 1927 al luglio 1969, anno della morte di madre Angela, quante volte ho bussato a quella porta sempre aperta. Nei miei riguardi fu sempre madre e maestra nel senso più autentico e integrale del termine.

Sapeva ascoltare con l'anima spalancata per cogliere anche quello che io non sapevo o forse non volevo esprimere. Ti dava fiducia, anche quella che tu sentivi di non meritare in pienezza, ma che ti aiutava a scoprire e a realizzare quei semi di bene che il Signore pone sempre nel cuore di ogni giovane. Nel suo sguardo così penetrante e diverso secondo la tua situazione del momento, ma sempre limpido e calmo, nella sua luce tu potevi scoprire anche un rimprovero che ti poteva far soffrire, ma che non potevi rifiutare perché avvertivi che era il rimprovero della tua coscienza. Allora non capivo perché non capitasse altrettanto in relazione ad altre persone che tentavano di correggermi, oggi, sì, capisco. Le sue parole erano molto misurate, pronunciate spesso lentamente che tradivano l'abito della riflessione e l'ascolto di quella verità che detta dentro. Parole tanto semplici che potevi capire, che mi aprivano orizzonti nuovi, belli e allettanti, ma dipendeva da me affrontarli, io mi sentivo libera. Di fronte ai problemi presentati non mi offriva la soluzione immediata, come io avrei desiderato per pigrizia o per timore di perdere, quasi a lasciare a lei tutta la responsabilità dei risultati, mi aiutava pazientemente a riflettere, non voleva bruciare le tappe, la soluzione doveva prenderla io e assumerne le conseguenze.

Delle sue doti di educatrice materna ed esigente, potrei riportare molti fatti, ne ho presenti alcuni paradigmatici relativi ad aspetti che pongono in evidenza suor Angela Vespa, Direttrice, come formatrice di coscienze chiare e rette; capace di massimo rispetto dell'autorità di sorelle che occupavano posti di responsabilità in relazione alle educande, di cui scopriva i limiti nella presa di posizioni inopportune. La soluzione da lei proposta salvava e l'autorità della sorella e le giuste esigenze di noi ragazze più vivaci, che ribelli. Di fronte a fatti, da tutti condannati, sapeva distinguere le giuste esigenze delle educande, dalle espressioni inadatte; soddisfatte le esigenze, modificate le espressioni: era questo il suo modo abituale di agire.

Tra i molti fatti un esempio soltanto che richiama tutto un clima. Al gioco del calcio, organizzato dalla mia squadra molto sportiva (prima superiore, ottobre 1931), da tutte le suore condannato: insegnanti, assistente, economo, infermiera, naturalmente condannato per motivi diversi, e ricorrenti tutte alla Direttrice perché

mettesse fine a tanto scempio, stupite altresì del suo silenzio inspiegabile, la Direttrice, anziché condannarci, a fine mese di ottobre, fece trovare nel nostro cortile il gioco di palla a canestro tutto nuovo nella sua attrezzatura. Ne fummo conquistate. Immediatamente e spontaneamente abbandonammo il calcio ... La Direttrice ci aveva capite, non era il calcio che come calcio ci attirava, noi volevamo giocare da “grandi” e non più come le “piccole”». ⁶⁵

La sua singolare capacità di comprensione delle persone e delle situazioni, unita all’abilità nel mediare tra mentalità ed età diverse, la caratterizzerà sempre e farà del suo insegnamento, costituito da 49 circolari di carattere formativo, una delle fonti pedagogiche significative per l’Istituto delle FMA. Ad esse attinsero con abbondanza le educatrici nel difficile periodo del dopoguerra. La presente indagine si limita all’argomento in questione, evidenziando gli elementi di maggior interesse che lo illuminano.

1.3.1. *La fedeltà al principio pedagogico dell’individualizzazione*

L’attenzione ai destinatari e alle loro esigenze è uno degli elementi prioritari nel metodo educativo salesiano, tuttavia l’istanza assume un particolare significato nel periodo in cui madre Angela Vespa è Consigliera scolastica generale. ⁶⁶ L’affermarsi della psicologia sperimentale e gli apporti provenienti dalle scienze sociologiche orientano anche la pedagogia ad una più attenta considerazione della diversità dei soggetti. Inoltre, il periodo postbellico presenta nuovi scenari educativi per le

⁶⁵ Test. di Ernestina Marchisa.

⁶⁶ L’istanza dell’adattamento al soggetto, da sempre presente nella pedagogia salesiana, è in questo periodo particolarmente accentuata dal clima pedagogico dell’attivismo. Era stato in particolare John Dewey a sottolineare nell’educazione gli aspetti individuali e sociali. Lo studioso affermava, inoltre, che il rispetto per l’originalità psicologica individuale doveva prevalere. Il problema, in realtà, era stato posto dagli psicologi statunitensi, tra i quali Binet, i quali mettendo a punto i test mentali introdussero il concetto di *età mentale* che poteva variare rispetto all’*età cronologica*. Tali ipotesi furono riprese, a livello teorico, dai sostenitori della scuola nuova in contrapposizione a quella tradizionale, che tendeva ad un appiattimento del risultato educativo. Cominciò allora la nozione di curva “normale” e quindi di scuola “su misura”. Di tali problemi educativi si occuparono anche pedagogisti come Ovide Decroly e Maria Montessori (cf DESIDERI Ippolito, *Insegnamento individualizzato*, in LAENG Mauro [a cura di], *Enciclopedia pedagogica* III, La Scuola, Brescia 1989, 5994-5999).

giovani donne. La fine della dittatura fascista e il processo di ricostruzione edilizia e morale dell'Italia, unita al riconoscimento di nuovi diritti civili, alla partecipazione attiva alla vita democratica anche per le donne, provocano, infatti, un processo di mutamento del modello femminile tradizionale e stimolano a verificare alcuni aspetti del femminismo cattolico. Per le giovani donne, soprattutto, il cambio si manifesta attraverso il rifiuto di modelli tradizionali e il desiderio di affermare la propria personalità in maniera libera e autonoma.⁶⁷

La proposta educativa di madre Angela, se da una parte è saldamente ancorata ai principi del "sistema preventivo", dall'altra manifesta una spiccata sensibilità al variegato universo dei destinatari che soprattutto in questo periodo si presenta difficile da comprendere in certe sue manifestazioni d'insofferenza alle regole e all'autorità. Con la perspicacia che la caratterizza, la superiora intuisce il pericolo che le FMA affrontino tali mutamenti con superficialità e scarsa oculatezza. Non è ipotetico il rischio di lasciarsi attrarre dalle novità o d'altra parte accontentarsi di una "ripetizione tradizionale" del metodo educativo salesiano, senza lo slancio della ricerca, dei necessari e opportuni adattamenti ai tempi e alle giovani che cambiano.⁶⁸

La scuola in primo luogo, mantenendo il suo principale ruolo di mediazione culturale, è chiamata a compiere un processo di rinnovamento metodologico tenendo conto delle caratteristiche dei destinatari ai quali si rivolge e dei criteri di gradualità ed armonia che presiedono il loro sviluppo. Nelle scuole salesiane, dunque, le FMA devono saper coniugare la competenza teorica con l'attenzione alle esigenze delle tappe evolutive, alternando sapientemente orari impegnativi con brevi intervalli e soste ristoratrici in cui le energie si ritemprano, affinché le allieve si possano dedicare con nuovo slancio alle occupazioni e collaborare con più spontaneità ed entusiasmo con le educatrici.⁶⁹ Questa emergente sensibilità per le caratteristiche delle ragazze e per le differenze individuali è ribadita ed affrontata da diverse angolature in numerose circolari.⁷⁰

⁶⁷ Cf SPAGNOLETTI Rosalba, *I movimenti femministi in Italia*, Roma, Savelli 1974; GIUNTELLA Maria Cristina, *Virtù e immagine della donna nei settori femminili*, in AA.VV., *Chiesa e progetto educativo nell'Italia del II dopoguerra (1945-1958)*, Brescia, La Scuola 1988, 277.

⁶⁸ Cf VESPA Angela, *[Fedeltà al metodo educativo salesiano]*, in LUCOTTI, LC del 24 febbraio 1951, n° 349.

⁶⁹ Cf ID., *[La cura dell'ambiente educativo salesiano]*, in *ivi* 24 dicembre 1951, n° 357.

⁷⁰ Cf in particolare ID., *[Lo stile educativo familiare]*, in *ivi* 24-3-1946, n° 297;

Anzitutto, la corrispondenza delle ragazze all'azione educativa delle FMA, costata la Consigliera scolastica, da un lato è proporzionata alla comprensione che si ha dei loro bisogni legati all'età, e dall'altro alla capacità dell'educatrice che, nell'interagire con le alunne, si lascia guidare da ottimismo sereno e fiducioso: «La fiducia è una forza che agisce silenziosamente in profondità e compie miracoli. La gioventù, ricordiamolo, è ricca di risorse interiori. [...] Vediamo di scoprirle e di sfruttarle al fine della formazione di salde abitudini virtuose e pratiche».⁷¹

L'educatrice salesiana dovrebbe essere un'esperta nell'arte "maieutica", possedere cioè uno sguardo che va oltre le apparenze e sa cogliere e far emergere le risorse nascoste:

«Nel nostro lavoro educativo, guardiamo all'anima e alle sue preziose energie; vediamo di scoprire le doti vere, non fermiamoci alle apparenti; incoraggiamo sovente le inclinazioni buone di cui la gioventù è ricca, non rileviamone i difetti. [...] Il biasimo con cui dobbiamo a volte colpire, per necessità, il difetto, non cada mai sulla persona».⁷²

Si tratta di non cedere né agli allarmismi, né ai pessimismi di chi considera le giovani nervose, impertinenti, indipendenti e ribelli; sempre volubili, sfiduciate ed amanti del piacere, avverse ad ogni più piccola rinuncia. Al contrario, la gioventù, pur con evidenti limiti, si mostra aperta e disponibile a chi la sa comprendere e orientare con stima e fiducia. Bisogna andarle incontro con "volto sereno", con "allegria comunicativa" facendo brillare davanti ai suoi occhi e dentro il suo cuore la bellezza della conquista.⁷³

Madre Angela Vespa orienta le educatrici a coltivare una grande stima delle giovani scoprendo e amando in loro Gesù stesso e continuando a credere che, nonostante tutto, sarà la bontà ad aiutarle a vincere le lo-

[*Fiducia nelle risorse della gioventù*], in *ivi* 24-7-1946, n° 301; [*Conoscere e praticare il "sistema preventivo"*], in *ivi* 24-10-1947, n° 313; [*Fedeltà al metodo educativo salesiano*], in *ivi* 24-2-1951, n° 349.

⁷¹ *Id.*, [*Caratteri del rapporto educativo salesiano*], in *ivi* 24 luglio 1946, n° 301.

⁷² *L. cit.* Qui madre Angela è in profonda sintonia con la pedagogia cattolica, impegnata in questo periodo a difendere il ruolo del maestro all'interno del rapporto educativo. Egli è considerato non solo come colui che è chiamato a rimuovere gli ostacoli che impediscono lo sviluppo dell'alunno, bensì come colui per mezzo del quale le risorse dell'educando trovano il canale per esprimersi attraverso l'educazione della volontà e la formazione del carattere (cf CHIOSSO, *Profilo storico* 154).

⁷³ Cf VESPA, [*Ottimismo e fiducia nei confronti della gioventù*], in LUCOTTI, LC del 24 giugno 1947, n° 311.

ro forme di immaturità.⁷⁴ E questo tantopiù se si considera che, a volte, è la visione dell'adulto ad essere "distorta", perché si condannano le azioni delle ragazze pensandole dettate da malizia mentre, se si avesse una maggior conoscenza del loro modo di fare, ci si accorgerebbe che esse resistono e chiudono il cuore alle educatrici perché "si sentono condannate senza essere state comprese e interrogate",⁷⁵ oppure perché desiderano la stima dell'assistente o dell'insegnante e vogliono costatare, attraverso l'atteggiamento e le parole, la benevolenza del suo giudizio.⁷⁶

Il principio pedagogico dell'individualizzazione richiede appunto la sincera consapevolezza di questi meccanismi, a volte inconsci, ma che in realtà condizionano il rapporto educativo. Nella scuola perciò, l'insegnante, deve conoscere individualmente ciascuna ragazza, valorizzare le doti di cui è ricca, stimolando la sua curiosità con ricerche adatte e la sua sete di conquiste con la testimonianza della gioia e della bellezza dei valori cristiani. Soprattutto, richiama madre Angela, non bisogna mai lasciare che le alunne siano sorprese dalla noia e dalla sfiducia.⁷⁷ L'insegnante non si meraviglia degli eccessi che talora caratterizzano le reazioni delle giovani, della loro smemoratezza e incostanza, perché questi sono aspetti normali dell'età. Un'educatrice saggia le lascia parlare soprattutto nei momenti informali, orienta la loro curiosità verso la verità; stimola lo spirito di ricerca, l'espressione spontanea e naturale perché «non ci venga celata alcuna piega della loro anima: avremo così sempre aperta la via del cuore».⁷⁸

È necessaria perciò una differenziata adeguatezza nell'interagire con i diversi temperamenti. Con alcune ragazze ci vorrà la lode e l'incoraggiamento;⁷⁹ con altre l'atteggiamento benevolo si coniugherà con la fer-

⁷⁴ Cf ID., [*Stima della gioventù*], in *ivi* 24 aprile 1948, n° 319.

⁷⁵ Cf *l. cit.*

⁷⁶ Cf ID., [*Come intendere la fiducia nelle giovani*], in *ivi* 24 febbraio 1955, n° 389.

⁷⁷ Cf ID., [*Conoscere e praticare il "sistema preventivo"*], in *ivi* 24 ottobre 1947, n° 313.

⁷⁸ ID., [*Stima della gioventù*], in *ivi* 24 aprile 1948, n° 319.

⁷⁹ L'incoraggiamento, atteggiamento tipico dello stile salesiano, rende efficace l'azione educativa nella scuola in quanto premia lo sforzo sostenuto dall'alunna per migliorarsi; "desta attività dormienti"; dà all'alunna la consapevolezza delle proprie risorse e stimola un interesse verso i valori che, coltivato, può diventare una "abitudine interiore" verso la virtù. L'incoraggiamento che va applicato soprattutto con le alunne meno aperte e capaci, le quali, pur volenterose, non sempre vedono coronati i loro sforzi e quindi hanno più bisogno di altre di una parola buona dell'educatrice

mezza. Le adolescenti che esprimono con più libertà il proprio parere e le proprie impressioni vanno accolte e ascoltate con fiducia; altre invece vanno stimolate alla partecipazione e al dialogo sincero.⁸⁰ Se manca la comprensione delle esigenze psicologiche delle giovani si nuoce gravemente all'opera educativa, perché ad essa vengono meno i presupposti basilari, le ragazze si chiudono e quindi rifiutano, insieme con la modalità inadeguata, anche il valore da essa veicolato.⁸¹

Soprattutto è importante applicare questo metodo in ambito scolastico, dove l'autorità dell'insegnante si traduce in amorevolezza e la "lezione" in un servizio al risveglio di energie latenti. La funzione docente si esplica nella chiarezza dei fini, nell'adeguatezza dei metodi di apprendimento e nell'impegno di valorizzare tutte le allieve e non solo le migliori. Madre Angela tratteggia, in modo incisivo e con tocchi di indiscutibile gravidanza pedagogica, la personalità dell'insegnante, donna aperta alla relazione, capace di empatia e di fiducia:

«Un'insegnante secondo il cuore di Dio non prende mai di punta un'allieva che non sa la lezione, non la coglie di sorpresa, non la rimprovera per dei nonnulla, ma persuade alla santità del dovere con l'esempio, e negli inevitabili smarrimenti, tende la mano e il cuore a soccorso sempre. Le prediche alla collettività non giovano. Ciò che conta è l'aiuto sorellevole, l'incoraggiamento cuore a cuore, il mettersi nei panni delle scolare per valutare con morbidezza le debolezze, sciogliere le difficoltà».⁸²

Come si nota, vengono esplicitati orientamenti in linea con quelli dati da madre Marina Coppa e madre Linda Lucotti e, al tempo stesso, prospettive metodologiche nuove. Infatti, madre Angela orienta le educatrici verso una maggior flessibilità e rispetto delle differenze individuali, verso una prospettiva di gestione ed animazione della classe più democratica in cui, anziché il timore, la paura, lo svolgimento rigido del "programma", si prospettano rapporti improntati a fiducia che «moltiplica le energie, sviluppa diligenza e attenzione, dona alla classe un tono

comprensiva. La linea di fondo sta nella convinzione salesiana che «vale molto meglio destare un desiderio di bene e sviluppare una buona tendenza, con l'incoraggiamento dosato a dovere, anziché reprimere un difetto» (ID., [*Incoraggiamento: caratteristica del metodo preventivo*], in *ivi* 24 marzo 1943, n° 265; cf anche ID., [*Significato della vigilanza educativa*], in *ivi* 24-9-1945, n° 291).

⁸⁰ Cf ID., [*Sulla vigilanza*], in *ivi* 24 novembre 1950, n° 346.

⁸¹ Cf ID., [*Fedeltà al metodo educativo salesiano*], in *ivi* 24 febbraio 1951, n° 349.

⁸² ID., [*Spirito di famiglia nella scuola*], in *ivi* 24 febbraio 1954, n° 379.

caldo di comprensione affettuosa che tempera gli sforzi, rende perfino gioconde le fatiche della conquista». ⁸³ A questo proposito è opportuno richiamare la circolare di madre Angela dedicata all'amorevolezza per la valenza pedagogica di cui è ricca:

«L'amorevolezza è previdente, vigilante, non è mai pesante; agisce con fine soprannaturale: è schietta, semplice, retta. Essa ha intuizioni delicate per la conoscenza delle indoli; apre il cuore delle giovani alla confidenza rispettosa, serena, e, nella vita comune, sa unire in un fascio solo gli sforzi di ogni alunna per ottenere condiscendenza docile, fusione di cuori, spirito di famiglia. L'amorevolezza induce a pensar bene di tutte, almeno fino a prova contraria, e consiglia di lodare con parsimonia, incoraggiare con larghezza, avvisare con discrezione. L'amorevolezza si espande nella familiarità, promuove "ricreazioni animate ove i cuori si aprono spontaneamente e fanno conoscere i loro bisogni e palesano i loro difetti".

Essa esclude le preferenze e le parzialità, sta in guardia contro certe indoli sensibili, ed eccessivamente espansive che sanno fare moine, cogliere il punto debole dell'Insegnante ed Assistente per spuntarla nelle pretese e nei capricci.

L'amorevolezza studia il lato buono di ciascuna allieva per farselo alleato nel bene: coltiva le virtù verso cui trova disposizioni e non punta mai l'occhio, né la mano su certi difetti, persuasa com'è che non bisogna inasprire, ma curare chi è difettoso secondo le direttive e tradizioni lasciateci dal Santo Fondatore e dalla nostra Beata. L'amorevolezza salesiana vive consacrata interamente al bene delle figliuole in generale e a ciascuna di esse in particolare, e cura l'intesa fra Superiore e Sorelle, per una fedele osservanza di ogni singolo articolo del Regolamento.

La via della persuasione costa ed è assai lunga, ma è certamente la più sicura per educare le giovani alla rinuncia, al superamento delle difficoltà, alla corrispondenza pronta e generosa alla voce di Dio, al rispetto costante della Divina presenza. Ricordiamo che la parola "voglio" non deve mai suonare nell'applicazione del nostro caro sistema. Don Bosco domandava ed otteneva dai suoi figli sacrifici grandi e piccoli con espressioni paternamente comprensive ed affettuose. E ci ha lasciato la persuasione, unitamente alla religione, quale base del suo sistema. A volte potrebbe tornare più comodo lasciare andare; lasciare cioè che le figliuole si comportino a loro volontà, tollerando piccole e grandi infrazioni senza intervenire opportunamente; ma, come sarebbe attuato in tal caso la raccomandazione paterna di "dare consigli, correggere ed essere pronte ad affrontare ogni disturbo, ogni fatica, per conseguire il fine che è la civile, scientifica, morale educazione delle alunne?" Dobbiamo sì tollerare, sopportare pazientemente la vivacità e i difetti giovanili, ma non dobbiamo risparmiarci un diretto intervento, quando il non farlo sarebbe debolezza, offesa al nostro Metodo. Tuttavia intervenire non vuol dire minacciare, umiliare; vuol dire trovare la via del cuore, educare la buona volontà, destare e rinvigorire il dono che Dio ha

⁸³ *L. cit.*

deposto in ciascun'anima; vuol dire collaborare con la grazia alla conquista delle virtù cristiane; non vuol dire mai far lunghe prediche, ma giungere a tempo con frasi opportune.

L'amorevolezza cura l'ordine e la disciplina con molta diligenza e costante fermezza, ma sempre con grande rispetto. Sia dunque la nostra un'amorevolezza perenne che trae il proprio alimento dalla carità di Nostro Signore, e la sua forza dall'osservanza delle Regole e dalla fedeltà alle Tradizioni Salesiane. Chi ama Dio è dolce e comprensivo, chi possiede se stesso ha sempre aperta la via del cuore dei propri fratelli; si impone e ispira riverenza con la sua virtù; parla poco, ottiene molto, plasma coscienze».⁸⁴

Nelle parole di madre Angela, pur rispecchianti un lessico datato, non vi sono riduzioni semplicistiche, né il misconoscimento del valore educativo dei tradizionali metodi usati nella scuola, bensì l'intenzionale apertura alle esigenze delle ragazze, il rispetto, la valorizzazione delle loro capacità. Afferma, infatti, la superiora: «La nostra disciplina è la disciplina della carità e della ragionevolezza che mira all'esito con un criterio di giustizia distributiva e con bontà di cuore. Viene considerata responsabilità delle alunne più che della maestra, particolarmente nei corsi superiori».⁸⁵

Esplicitando la responsabilità delle alunne della scuola superiore fa leva sul protagonismo attivo della ragazza nel processo di maturazione. Per madre Angela, l'opera educativa è opera di "collaborazione" tra educatrice ed educanda e presuppone la conoscenza amorevole e incoraggiante delle risorse di ciascuna. L'ambiente quindi deve essere improntato a spontaneità ed allegria, modalità relazionali che permettono la corrispondenza affettuosa e fanno più facilmente evitare il rischio della "rigida disciplina" e dello "studio obbligato".⁸⁶

La finalità della relazione amorevole che si instaura consiste nel rendere la persona responsabile e diretta protagonista della sua crescita culturale, umana e spirituale facendo leva sulle sue risorse interiori e sulla sua capacità di cooperare alla costruzione di un clima comunitario realmente educativo.⁸⁷

⁸⁴ ID., [*Amorevolezza*], in *ivi* 24 luglio 1944, n° 279.

⁸⁵ ID., [*Spirito di famiglia nella scuola*], in *ivi* 24 febbraio 1954, n° 379.

⁸⁶ Cf ID., [*L'opera educativa come collaborazione tra educatrice ed educanda*], in *ivi* 24 dicembre 1954, n° 387.

⁸⁷ Cf ID., [*Importanza della fiducia nelle giovani*], in *ivi* 24 aprile 1955, n° 391. Nel Capitolo generale XII il Rettor Maggiore don Ricceri sottolineava come l'amorevolezza fosse un aspetto metodologico del "sistema preventivo" particolarmente necessario in quel periodo: «Dio vi ha dato il cuore. Procurate di svestirlo di ogni

1.3.2. *Interazione comunitaria e collaborazione con le famiglie*

Nell'opera educativa delle FMA, come è stato più volte ribadito, l'azione dell'educatrice non è isolata. Nello stile salesiano, infatti, si lavora in spirito di collaborazione e d'interazione familiare. Perché il lavoro cooperativo raggiunga il suo obiettivo è però necessario organizzarlo in modo adeguato e ripartirlo con intelligenza. La convergenza d'intenti fa sì che le risorse di ciascuna siano poste a vantaggio di tutte. Madre Angela ritorna spesso sull'importanza della collaborazione e della complementarità tra educatrici:

«Quando in una casa funziona la collaborazione delicata, fiduciosa e rispettosa fra sorelle, allora le energie esuberanti delle une si fanno regolari e benefiche; il dinamismo di altre diviene centro propulsore di moto benefico: è infatti equilibrato dalla sodezza delle idee di altre sorelle fedeli alle direttive e ai principi vitali, cristiani e salesiani che segnano la via».⁸⁸

Fondamento di tale interazione collaborativa è la reciproca stima, il rispetto e la benevola accoglienza tra le educatrici. Si tratta di coltivare ed esercitare “una larga indulgenza, un'accondiscendenza umile, cordiale, spontaneamente affettuosa” la quale darà alle educande, molto intuitive, l'idea di come si vive “praticamente la carità”, di come ci si vuol bene e ci si tende amorevolmente la mano in stile salesiano. Infatti, tutto il personale della casa, non solo per quello che dice, ma per quello che fa, influisce realmente sulle ragazze con modalità differenziate.⁸⁹

Uno dei maggiori impedimenti alla realizzazione di questo clima, mai raggiunto definitivamente, è la “sofisticazione” dello spirito salesiano che nella sua essenza è intessuto di “semplicità umile, ubbidienza a tutta prova, mortificazione serena, allegria comunicativa”.⁹⁰ Controindicazioni pedagogiche sono il moralismo, le correzioni date in tempi inoppor-

severità e vestirlo, invece, di amabilità e dolcezza, che sono la caratteristica salesiana. In altri tempi, forse, era necessaria l'austerità, ma ai nostri tempi è richiesto un maggior afflato familiare. Dio l'ha ispirato ai nostri santi. Dite come essi la “buona parola”. Non c'è bisogno di lunghe conversazioni. Formate in tutte le vostre case l'ambiente familiare e fate del vostro meglio per preparare le famiglie future» (*Atti del Capitolo generale XII* 141-142).

⁸⁸ VESPA, [*Come intendere la fiducia nelle giovani*], in *ivi* 24 febbraio 1955, n° 389.

⁸⁹ Cf ID., [*La forza educativa del “buon esempio”*], in *ivi* 24 ottobre 1943, n° 270.

⁹⁰ ID., [*Integrazione dei ruoli nella comunità educativa*], in *ivi* 24 gennaio 1944, n° 273.

tuni, come ad esempio durante la ricreazione, la chiusura che provoca freddezza e porta a vivere nell'individualismo.⁹¹ L'identità religiosa dell'educatrice è particolarmente insidiata in questo tempo dalla crisi del principio di autorità e dalle teorie che propugnano una libertà avulsa da ogni vincolo. Ciò costituisce un problema per le ricadute concrete a livello educativo, che si manifestano, come sottolinea madre Angela, nella critica negativa.⁹² Urge quindi un ripensamento sincero sull'importanza della collaborazione nell'azione educativa ed un impegno serio in ordine alla sua rivitalizzazione.

La collaborazione si estende e coinvolge anche la famiglia delle ragazze, ambiente educativo primario e insostituibile, di cui vanno tenuti presenti influssi positivi e negativi e con cui bisogna proporsi di stabilire un'aperta collaborazione al fine di perseguire insieme la stessa finalità educativa. Madre Angela raccomanda alle FMA di promuovere le adunanze mensili dei genitori, modalità opportuna per coltivare in loro il senso di responsabilità, stabilire contatti ai fini educativi, condividere la comune missione in ordine al futuro delle nuove generazioni e della stessa società.⁹³ Anche a questo riguardo la collaborazione auspicata non è esente da reali difficoltà. Ci possono essere famiglie che affidano le loro figlie alle FMA per necessità contingenti, come il lavoro che li tiene a lungo fuori casa. In questo caso potrebbe verificarsi una sorta di delega educativa nei riguardi delle figlie che i genitori sono impossibilitati a seguire in prima persona. Altra difficoltà deriva dalle famiglie che pongono ostacolo "sordo e permanente" all'azione delle educatrici, opponendosi con i fatti a quello che esse cercano di costruire in collegio.⁹⁴ Per questo è necessario che le educatrici siano sempre meglio preparate ad affrontare tali situazioni e a trovare i percorsi adatti, per realizzare, almeno in parte, quella sinergia che garantisce l'efficacia del processo educativo.

In conclusione, è evidente il qualificato e innovativo apporto di ma-

⁹¹ Cf *l. cit.*

⁹² Il problema è richiamato anche nel Capitolo generale XIII nel quale si costata con preoccupazione che la "troppa libertà" porta le sue funeste conseguenze: «Non si ama più il sacrificio e quindi non si fa volentieri l'assistenza, non si vogliono troppe ore di scuola, si conserva rancore per gli avvisi ricevuti, ci si raffredda nella pietà» (cf *Atti del Capitolo XIII* 133).

⁹³ Cf VESPA, [*Spirito di famiglia nella scuola*], in *ivi* 24 febbraio 1954, n° 379.

⁹⁴ Cf ID., [*L'opera educativa come collaborazione tra educatrice ed educanda*], in *ivi* 24 dicembre 1954, n° 387.

dre Angela all'interpretazione ed attuazione della relazione educativa nel periodo in cui è Consigliera scolastica generale. Tale apporto è tanto più significativo quanto più lo si confronta con altre fonti coeve, ad esempio la documentazione delle assemblee capitolari del 1947 e del 1953. Le verifiche e le deliberazioni assunte in sede di Capitoli generali di questo periodo, come si vedrà più avanti, non contengono riferimenti specifici al rapporto educativo, ma vertono in genere su aspetti disciplinari e organizzativi. L'urgenza della formazione delle insegnanti e l'attuazione operativa del rinnovamento catechistico⁹⁵ rischiano di lasciare in secondo piano l'esigenza di riflettere sullo stile relazionale delle FMA nei confronti delle giovani che cambiano. Madre Angela, pur considerando le istanze catechistiche emergenti, affronta con saggezza e chiarezza metodologica il non facile rapporto tra educatrice ed educanda. Ne penetra con acutezza le implicanze pedagogiche e guida le FMA a superare i rischi di una rigida applicazione del "sistema preventivo" in favore della sollecita cura che si deve avere nei confronti delle diversità delle giovani in genere e di ogni soggetto in particolare. I cambiamenti storici e sociali non devono dunque sorprendere impreparate le educatrici salesiane, al contrario esse devono essere all'avanguardia sia nella consapevolezza delle svolte pedagogiche in atto, sia nel percorrere le strade più adeguate per rinnovare la prassi educativa.

L'elezione di madre Angela a Superiora generale nel 1957 conferma la scelta dell'Istituto di porsi di fronte alla realtà e al mondo giovanile con capacità di intuire le emergenti domande educative, di confrontarsi con le sfide culturali, di offrire il proprio apporto qualificato in fedeltà al "sistema preventivo" tradotto al femminile.

Nel paragrafo seguente si affronta lo studio della relazione educativa dal punto di vista del modello oratoriano, significativamente vissuto e interpretato da madre Elisa Roncallo.

⁹⁵ Il rinnovamento catechistico che caratterizza gli anni Quaranta e Cinquanta si diffonde e si sviluppa in Francia, in Inghilterra e in Italia a partire dall'impulso di diversi pionieri che promuovono anche nell'insegnamento del catechismo i "metodi attivi" propri della scuola nuova. In particolare sono noti i nomi e le opere di Maria Fargues, André Boyer, Francis Drinkwater, Gesualdo Nosengo e Silvio Riva, come pure l'impegno rinnovatore, anche in questo campo, dall'Azione Cattolica in vari paesi (cf GIANETTO Ubaldo, *Aspetti e problemi dell'educazione cristiana*, in GALLI Norberto [a cura di], *L'educazione cristiana negli insegnamenti degli ultimi pontefici*, Milano, Vita e Pensiero 1992, 71-79).

2. La relazione educativa negli oratori festivi

Nella prima metà del Novecento, sia nella Congregazione Salesiana che nell'Istituto delle FMA, vengono celebrati gli eventi della beatificazione (1929) e della canonizzazione (1934) di don Bosco. In modo intenzionale essi coincidono con una capillare opera di rivitalizzazione dell'oratorio festivo, l'espressione più popolare e coinvolgente della missione educativa del santo dei giovani.

Il 24 febbraio 1930 la Vicaria generale, madre Eulalia Bosco, richiamando la strenna del Rettor Maggiore don Filippo Rinaldi puntualizza che l'impegno di "fare don Bosco" consiste nell'imitarlo nel dedicarsi all'opera più cara al suo cuore, cioè all'oratorio festivo. Si costata con amarezza che, a livello delle Ispettorie e delle case, è venuta meno la dedizione creativa e audace dei decenni precedenti agli oratori per cui tali istituzioni "vanno languendo".⁹⁶ Si parla senza ambiguità della necessità di "scuotersi dal torpore" per dare nuovo incremento all'oratorio. L'imponente sforzo che caratterizza l'Istituto delle FMA nell'organizzazione delle scuole, nella prima metà del Novecento, aveva probabilmente assorbito tempo, energie e competenza tanto da causare una certa trascuratezza nei confronti dell'oratorio. Vi è il pericolo di dimenticare che don Bosco ha fondato l'Istituto per l'educazione delle ragazze, e tale opera si realizza mediante la presenza in mezzo a loro anche durante il tempo libero. In alcuni interventi di madre Linda Lucotti del 1929 vengono in proposito segnalati aspetti problematici e pedagogicamente scorretti per un'educatrice salesiana. Capita ad esempio, che in qualche casa si stabilisca un rigido orario di entrata per le ragazze che intendono frequentare l'oratorio lasciandole a lungo attendere davanti alla porta. In altre, l'oratorio risente dello scarso impegno delle assistenti, mentre invece dovrebbe essere animato con creatività e intraprendenza apostolica.⁹⁷

La situazione non sembra migliorare con il passare del tempo, anzi, il periodo bellico porta con sé nuove difficoltà dovute allo sfollamento soprattutto dalle città e al conseguente svuotarsi degli oratori. Le FMA, nella percezione delle superiori, non affrontano il problema con suffi-

⁹⁶ Cf BOSCO Eulalia, *[Commento alla strenna "Unione con Dio"]*, in VASCETTI, LC del 24 febbraio 1930, n° 125.

⁹⁷ Cf LUCOTTI, LC del 24 giugno 1929 (la circolare non è indicata con il numero progressivo della serie).

ciente determinazione e coraggio, perché sembrano rassegnarsi alla scarsa frequenza delle ragazze all'oratorio. Le cause non vanno cercate tanto nelle contingenze ambientali quanto, afferma madre Elvira Rizzi, Vicaria generale, nella mancanza di familiarità, di calore, di materno affetto, di gioia comunicativa, aspetti che caratterizzavano la prima opera educativa di don Bosco. Se le ragazze sono più attratte da quanto trovano al di fuori dell'oratorio, la responsabilità si fa ricadere sulle FMA, sul loro inadeguato impegno a dedicarsi alla missione educativa con «lo zelo, la pazienza vigile e attenta, la carità con le sue illimitate risorse».⁹⁸

Nel 1946, in occasione della commemorazione del centenario dell'inizio dell'oratorio aperto da don Bosco nel quartiere torinese di Valdocco, si ritorna nuovamente sul binomio oratorio festivo e carità, quasi a insinuare che *l'oratorio è spazio di relazioni animate dalla carità* che assume il volto dell'amorevolezza salesiana, carità che si manifesta divenendo mediazione indispensabile per la proposta valoriale.

Madre Carolina Novasconi, Consigliera generale per le exallieve e gli oratori, richiama, infatti, le FMA a tale consapevolezza:

«La più potente calamita per attirare le giovani è la carità: quella carità industriosa, paziente, ricca di immolazione che si concretizza nel sacrificio illimitato, nella totale dedizione di sé, nella perfetta intenzione del nostro lavoro compiuto con l'unico scopo di condurre le anime a Dio, e si riflette nell'amabilità del volto, delle parole, delle maniere che schiudono il cuore alla confidenza perché gli dà la certezza di sentirsi amato».⁹⁹

⁹⁸ Cf RIZZI Elvira, [*Sull'oratorio*], in LUCOTTI, LC del 24 maggio 1944, n° 277. La Vicaria generale ritorna sul tema nelle circolari nn. 272-274-290-294. Anche il Rettor Maggiore don Pietro Ricaldone raccomanda la rivitalizzazione dell'oratorio nella sua strena per l'anno 1940 dal titolo *Oratorio festivo, catechismo, formazione religiosa*. Tra i mezzi principali per attirare i giovani vi è la carità che si manifesta nell'amabilità nel volto, nelle parole, nelle maniere». I Salesiani che sono addetti all'oratorio dovrebbero quindi distinguersi tra tutti nel portare dovunque e sempre il sorriso di don Bosco. Sorriso tutto pervaso di purezza che giunge a tutti senza parzialità e senza «svenevolezza», ma con la scelta preferenziale degli orfani, dei più bisognosi, dei meno attraenti (cf RICALDONE, *Oratorio festivo, catechismo, formazione religiosa*, Torino, SEI 1940, 135-136).

⁹⁹ NOVASCONI Carolina, [*In occasione del centenario dell'inizio dell'oratorio di don Bosco*], in LUCOTTI, LC del 24 aprile 1946, n° 298. È evidente il richiamo agli insegnamenti di don Ricaldone sui tratti che caratterizzano la carità praticata all'oratorio: «Carità industriosa, paziente, ricca di immolazioni. L'amore è di sua natura creatore: amate, e sarete perennemente fecondi nelle iniziative di bene. [...] La carità è paziente, e chi sia vissuto nell'ambiente degli oratori si è convinto che la pazienza, necessaria a tutti, negli oratori deve possedersi a dovizia e praticarsi con saldezza

Le cause dell'indebolimento della qualità educativa dell'oratorio, rileva inoltre la stessa superiora, sono anche dovute al fatto che le giovani sono più esigenti e, mentre un tempo bastava "aprire le porte dell'oratorio" perché esse vi entrassero in gran numero, oggi «siamo noi che dobbiamo muovere loro incontro se vogliamo che ne varchino le soglie». Si tratta allora di non lasciarsi scoraggiare e di impegnarsi con più determinazione. Per questo mediante domande puntuali vengono stimolate le educatrici ad una seria verifica:

«Siamo convinte che l'oratorio festivo è uno dei mezzi più efficaci a rendere feconda l'istruzione e soda la formazione catechistica? O non piuttosto manifestiamo le nostre preferenze e amiamo svolgere la nostra attività in qualche altro settore di apostolato meno faticoso e apparentemente più proficuo?»¹⁰⁰

L'istanza del rinnovamento degli oratori festivi attraversa dunque il periodo in questione mostrandosi condizionata da fattori diversi ma interdipendenti. Il nodo problematico è identificato con l'incapacità delle FMA di "attirare" le ragazze, di impostare relazioni in grado di affezionarle all'ambiente e alle stesse educatrici garantendo così la continuità della frequenza che, nell'oratorio, non è legata ad altri vincoli se non a quello dell'interesse, dell'amicizia, dell'affetto, della gioia di stare insieme. Con buona probabilità è questo il motivo che spinge le superiori non solo a ribadire l'importanza di questa istituzione educativa, ma anche a far memoria di FMA che siano modelli di identificazione ancora attuali. Tra questi eccelle una figura vissuta alle origini dell'Istituto: madre Elisa Roncallo e che è ricordata da molte educatrici con stima ed affetto.¹⁰¹ Per l'importanza attribuita dalle FMA al modello educativo di questa superiora e formatrice di educatrici è opportuno delineare alcuni tratti del suo stile comunicativo ritraendola nella sua specifica sensibilità e dedizione all'oratorio festivo.

inalterabile» (RICALDONE, *Oratorio festivo* 139). L'animazione oratoriana dipende perciò in gran parte dalle competenze relazionali dei Salesiani e delle FMA che vi operano.

¹⁰⁰ NOVASCONI [*Sull'oratorio*], in LUCOTTI, LC del 24 settembre 1946, n° 302.

¹⁰¹ È soprattutto madre Carolina Novasconi a richiamare l'esempio di madre Elisa in occasione dell'anno santo del 1950. L'emulazione della sua figura è garanzia di rinnovamento e di ritorno allo slancio educativo delle origini (cf ID., [*Animazione degli oratori*], in *ivi* 24 maggio 1950, n° 342).

2.1. L'opera educativa di madre Elisa Roncallo per la rivitalizzazione degli oratori festivi

Nel 1952 in occasione del cinquantenario della costruzione della cappella dedicata al "Sacro Cuore" presso l'istituto "Nostra Signora delle Grazie" di Nizza Monferrato, le FMA fanno particolare memoria di colei che ne ideò la costruzione: madre Elisa Roncallo.¹⁰² La commemorazione è l'occasione per richiamare una figura di superiora indimenticabile, un modello di religiosa educatrice capace di lasciar trasparire nelle sue relazioni la dolcezza e la fermezza che caratterizzavano i Fondatori dell'Istituto.¹⁰³ Ciò che colpiva di lei era la bontà tanto da essere ricordata, in analogia con don Filippo Rinaldi, come la "madre buona",¹⁰⁴ sempre sollecita per il suo "caro prossimo".¹⁰⁵ La sua era una bontà che traspariva dal volto, dalle parole, dalle azioni e da tutta la persona. Attitudine innata, forse, perché il suo temperamento era spontaneamente incline alla benevolenza nei confronti delle persone, ma la sua bontà era anche faticosamente conquistata attraverso una lunga autoformazione. Era quindi sinonimo di carità intelligente e amorevole, di

¹⁰² Elisa Roncallo nasce a Manassero Sant'Olcese (Genova) il 30 gennaio 1856. A soli tre anni di età perde il padre. D'intelligenza precoce, possiede un cuore sensibilissimo che sarà temprato da varie prove di natura fisica e morale. Elisa, infatti, perde un occhio ancora in tenera età e non avrà mai buona salute. Dalla mamma e dalle relazioni con le famiglie signorili presso le quali era stata a servizio assume finezza di tratto, modi garbati e dolci. Entrata nell'Istituto delle FMA il 12 maggio 1874, per la sua intelligenza vivace è subito indirizzata allo studio e il 24 agosto 1876 consegue il diploma di maestra elementare di grado superiore. Studia inoltre il francese e il pianoforte. Dopo la professione religiosa (28-8-1875) è inviata a Torino come superiora e direttrice dell'oratorio festivo. Nel 1880 è a Nizza Monferrato come direttrice delle educande. Il 14 ottobre 1902 è nominata direttrice della Casa di Nizza Monferrato, nel 1905 Ispettrice dell'Ispettorato Cispadana e Traspadana. Il 16 agosto 1907, durante il VII Capitolo, viene eletta Consigliera generale. Madre Elisa sarà ricordata come la "madre buona", colei che promosse lo "spirito di famiglia" nell'Istituto. Muore il 19 aprile 1919 (cf MAINETTI, *Madre Elisa Roncallo fra le prime discepole di S. Giovanni Bosco*, Torino, Istituto FMA 1946).

¹⁰³ Le autorevoli testimonianze di coloro che la conobbero confermano questi suoi tratti distintivi. Il Cardinal Giovanni Cagliero dichiara, infatti, che madre Elisa è stata "la più bella figura dell'Istituto dopo Maria Domenica Mazzarello" (Test. riportata in *ivi* 14).

¹⁰⁴ Cf *ivi* 13-14.

¹⁰⁵ Cf ZOLIN Giovanni, *Nel cinquantenario anniversario della erezione della chiesa "Sacro Cuore" in Nizza Monferrato 1902-1952. Rimembranze storico-biografiche*, Nizza Monferrato, Istituto FMA 1952,13.

un intenzionale impegno di far del bene agli altri mediante azioni opportune, sempre personalizzate e dalle risonanze indimenticabili.¹⁰⁶

Il luogo nel quale suor Elisa ebbe modo di esprimere con maggior incisività le sue doti femminili di cura ed attenzione alle persone fu l'oratorio festivo. Sin da giovane, fu incaricata dalla Superiora generale suor Maria Domenica Mazzarello di iniziare l'oratorio "S. Angela Merici" a Torino,¹⁰⁷ e successivamente quello di Nizza Monferrato. In seguito, quando il ruolo di Consigliera generale non le consentì di occuparsi lungo la settimana dell'educazione delle ragazze, continuò ad avere una particolare sollecitudine formativa per le oratoriane.¹⁰⁸ Nell'oratorio

¹⁰⁶ Significativa una testimonianza di don Augusto Amossi che la conobbe quando era direttrice dell'oratorio "S. Angela Merici" a Valdocco: «A mio giudizio Madre Elisa seppe incarnare la mente, lo spirito, il cuore del nostro venerabile Fondatore e Padre Don Bosco. L'amor di Dio, lo zelo per il bene delle anime, che con l'esercizio costante, illuminato e tenerissimo della sua squisita carità – doti caratteristiche di Don Bosco – la carissima e indimenticabile madre Elisa ricopiò, fece sue, diremmo, in certo modo, parte integrale dell'anima sua. Io ritengo che Madre Elisa non pensasse, non vivesse che per fare del bene al suo carissimo prossimo. Ed era carità costante, illuminata, prudente la sua; non carità che va a sbalzi, che si lascia guidare dalle impressioni del momento, dal sentimentalismo; che si stanca per una difficoltà, che intraprende cento cose, e non ne conduce una a termine» (test. riportata in MAINETTI, *Madre Elisa Roncallo* 257).

¹⁰⁷ L'oratorio era stato intitolato a S. Angela Merici per volontà di don Bosco che con questo gesto aveva voluto esprimere gratitudine alla signora Bianco Angela, sua benefattrice.

¹⁰⁸ Anche don Pietro Cogliolo, direttore dell'oratorio femminile di Nizza Monferrato, col quale suor Elisa collaborava, rende testimonianza delle sue attitudini educative e relazionali: «Conobbi madre Elisa Roncallo nel tempo che io passai a Nizza Monferrato con l'incarico del Venerato Signor Don Rua di occuparmi dell'Oratorio festivo femminile. Il mio programma di azione trovò valido appoggio e cooperazione entusiastica in Madre Elisa la quale, oltre che essere del Capitolo Superiore, aveva appunto la direzione dell'Oratorio festivo. E furon certamente il suo zelo illuminato, la sua carità senza limiti, la sua squisita delicatezza d'animo, la sua abnegazione e le sue fervide preghiere che in poco tempo diedero tale incremento all'Oratorio che si poté dire che tutte le giovinette di Nizza Monferrato nei giorni festivi si sarebbero potute vedere alla "Madonna". In quei giorni per le piazze e per le strade di Nizza era difficile imbattersi con ragazze. Il frutto del lavoro e dello zelo di Madre Elisa era palpabile [...]. Le suore addette all'Oratorio la veneravano, e le ragazze grandi e piccole non avevano altro ideale che piacere a Madre Elisa. La sua virtù caratteristica era la carità ch'ella seppe praticare in tutte le sue manifestazioni, e che, com'è noto, si estendeva a tutti i bisogni di casa e di fuori, che le fossero noti. Il suo cuore era così buono che quando essa non sapeva o non poteva portare rimedio a qualche male, o soddisfare le mille richieste di favori, domande d'impegno che

suor Elisa seppe tradurre in esperienza vitale, personalizzandolo con il suo fascino e la sua creatività, l'atteggiamento relazionale proposto dal Manuale del 1908 che esortava le FMA a conoscere le oratoriane non solo superficialmente ma "chiamandole" per nome, interessandosi delle loro condizioni familiari, economiche e culturali.¹⁰⁹ Specialmente le ragazze e i ragazzi più poveri ed abbandonati erano oggetto del suo affetto materno: li seguiva in modo concreto, spesso fino ad occuparsi della loro sistemazione in collegi, convitti od orfanotrofi.¹¹⁰

La sua attitudine empatica verso le persone, in particolare quelle più bisognose, venne da lei coltivata e approfondita nel confronto con l'esperienza di don Bosco. Le fonti riferiscono che appena suor Elisa il 29 marzo 1876 giunse a Torino come direttrice, inesperta del nuovo ambiente, andò da don Bosco insieme con la vicaria suor Caterina Daghero per chiedere consiglio su come "attirare" le ragazze all'oratorio. Il problema consisteva, infatti, nel riuscire a vincere la loro diffidenza. Infatti, non conoscendo le FMA, erano sospettose nei loro confronti. Il consiglio offerto da don Bosco,¹¹¹ come ricaviamo dal racconto della stessa

riceveva, le lacrime sgorgavano abbondanti dai suoi occhi. Fu così che Madre Elisa si guadagnò l'affetto di un numero straordinario di persone, e se ne valse per condurre a Dio le anime traviate dell'uno e dell'altro sesso» (MAINETTI, *Madre Elisa Roncallo* 256-257).

¹⁰⁹ Cf in particolare l'articolo nel quale si esorta la direttrice dell'oratorio a trovarsi più frequentemente che le sia possibile in mezzo alle giovani senza alcuna distinzione; a tenerne a mente il nome ed il cognome, e a "studiarsi" di guadagnare il loro cuore col dire qualche parola che la carità di Gesù Cristo e lo zelo delle anime sapranno metterle sulle labbra (cf *Manuale* [1908] 257).

¹¹⁰ Per questo suo impegno madre Elisa era conosciuta dai direttori di collegi, orfanotrofi, convitti, ospizi salesiani i quali ben sapevano della sua tenace insistenza finché le sue richieste venivano accolte, come si legge nella biografia elaborata su testimonianze ineccepibili, benché in uno stile ridondante e prolisso: «Non c'era figliola pericolante, o già compromessa, non donna traviata o marito spregiudicato, non scissure domestiche o smembramenti di famiglie, le cui voci giungessero confidenti al suo cuore ch'ella non ascoltasse, ch'ella non desse angelicamente la sua mano per condurre alla rinascita della virtù e dell'onore. Quante famiglie [furono] ricomposte da lei nella pace» (MAINETTI, *Madre Elisa Roncallo* 228).

¹¹¹ Fin dagli anni trascorsi al Convitto ecclesiastico di Torino (novembre 1841-ottobre 1844) don Bosco si dedica a riunire per la catechesi ragazzi e adulti e ad intrattenersi familiarmente con loro. Nelle *Memorie dell'Oratorio* egli ricorda come il teologo Luigi Guala, fondatore dell'istituzione, e il canonico don Giuseppe Cafasso, direttore dello stesso, apprezzassero il suo impegno educativo e lo coadiuvassero donandogli immagini, foglietti, libretti, medaglie da regalare ai giovani (cf BOSCO, *Memorie dell'oratorio* 108).

suor Elisa, è molto concreto ed attinge alla sua stessa esperienza educativa:

«Prendete queste immaginette e queste medagliette della Madonna, e andate a fare una passeggiatina per le strade qui d'intorno. A tutte le ragazze che incontrerete regalate una medaglietta e un'immagine: domandate loro come si chiamano, se han la mamma, il papà, e fratelli e sorelle; se vanno a scuola, e dove. Dite che salutino per voi la mamma, e invitatele a venirvi a trovare. Dite che le farete giocare, che farete loro un regalino. Dite che alla domenica, dopo il gioco, quando sentiranno anch'esse il bisogno di starsene quiete, le condurrete in Chiesa per il Catechismo e la Benedizione. Vedrete che verranno! E poi direte che se qualcuna volesse venire a scuola, voi sarete contente di farla gratuitamente». ¹¹²

Si trattava, cioè, di “abbattere il muro della diffidenza”¹¹³ facendo il primo passo, ponendosi in sintonia con le esigenze di divertimento, di amicizia, di cultura delle ragazze e offrendo loro risposte adeguate, ma soprattutto dimostrando, attraverso la fiducia, un affetto disinteressato e materno. La stessa protagonista del fatto constatò in seguito che il metodo di don Bosco si rivelò veramente efficace, tanto da “accendere” quella “scintilla” di simpatia che attirò le ragazze all'assidua frequenza dell'oratorio:¹¹⁴

¹¹² Dialogo riportato in MAINETTI, *Madre Elisa Roncallo* 55.

¹¹³ Nella lettera del 1884 il personaggio del sogno ricorda a don Bosco che per rompere la “fatale barriera della diffidenza” niente è più efficace che l'amore. Se i giovani riconoscono di essere amati da chi si mostra “padre, fratello ed amico”, sorge la “confidenza cordiale” e la spontanea unione ed apertura dei cuori. L'antico allievo dell'oratorio ricorda il tempo iniziale quando don Bosco era continuamente in mezzo ai giovani: «l'amore era quello che ci serviva di regola, e noi per lei non avevamo segreti» (cf BOSCO, *Due lettere da Roma*, in DBE 382-384).

¹¹⁴ Le testimonianze del salesiano Giovanni Branda, in quel tempo residente a Valdocco e dunque vicino alla casa delle FMA che si trovava nella stessa piazza, confermano l'efficacia del metodo salesiano vissuto da suor Elisa e suor Caterina Daghero con lodevole impegno: «Nel marzo del 1878 vennero a Torino le Figlie di Maria Ausiliatrice: sapevo del loro Istituto appena sorto, ma non le avevo vedute mai. Abitavano la casa dirimpetto all'Oratorio, ora scomparsa; la porta era a due battenti, e io, che spesso ci passavo davanti per il mio ministero nei dintorni dell'Oratorio, m'accorgevo che la porticina si socchiudeva di tanto in tanto, come chi volesse guardare sulla via ma presto si richiudeva senza che ne uscisse o vi entrasse alcuno. Ma quando compariva qualche ragazza di passaggio, ecco che la porta si spalancava, e una persona, che io pensavo una servente delle Suore, la chiamava, la intratteneva come una conoscente di vecchia data. Seppi poi che quella non era la serva, ma la Direttrice. Un giorno vidi attraversare il cortile del nostro Oratorio due

«Il fatto confermò le parole di Don Bosco: una passeggiatina sul viale Regina Margherita ci guadagnò l'incontro di tre o quattro ragazze poverissime; offrimmo loro una medaglietta, due caramelle e un arancio che ci avevano regalato. La prima domenica, cosa inaspettata, vennero in numero di dieci; la domenica seguente erano già trenta, e continuarono ad aumentare, e diedero poi con la loro corrispondenza alle nostre cure frutti abbondanti di bene».¹¹⁵

La capacità di sintonizzarsi con le ragazze e di attrarle a sé era il presupposto necessario per iniziare l'opera educativa. Senza la loro adesione, infatti, a nulla sarebbe valso l'impegno delle educatrici. Per questo motivo era necessario che le FMA dedite all'oratorio fossero educatrici particolarmente abili nello stabilire contatti con le ragazze conferendo al rapporto quello speciale timbro di affabilità e di simpatia salesiana.¹¹⁶ Come la fondatrice Maria Domenica Mazzarello, anche suor Elisa possedeva notevoli qualità relazionali di cui lo stesso don Bosco si era accorto. Osservandola, infatti, tra le oratoriane di Valdocco aveva potuto

giovani donne in strano costume: una cuffietta e un abito che era e non era di Suora: salivano alla camera di don Bosco. Le vidi ripassare il cortile: avevano aspetto felice. Dopo quel giorno mi capitò più di una volta di vedere quelle due stesse Suore vagare per le vie adiacenti al Corso Regina Margherita, allora non com'è al presente, e incontrando ragazze sole o accompagnate dalla loro madre, fermarle, sorridere, parlare: capivo che le invitavano all'Oratorio. Si ripeteva così la santa industria usata nei primi tempi dal nostro caro Padre Don Bosco. Egli andava a cercarsi i ragazzi per le strade, nelle piazze, nei caffè, nelle botteghe, nelle officine; quelle Figlie di Maria Ausiliatrice lo imitavano anch'esse: andavano a cercare le anime. Conobbi poi Suor Elisa Roncallo, e capii che era una vera *cacciatrice di ragazze*» (test. di Giovanni Branda, in MAINETTI, *Madre Elisa Roncallo* 55-56).

¹¹⁵ Test. di madre Elisa Roncallo, in MAINETTI, *Madre Elisa Roncallo* 56. All'interno dell'oratorio suor Elisa fondò l'associazione delle *Figlie del Sacro Cuore di Gesù* con lo scopo di vivere la "carità soave e fiduciosa" nei confronti delle compagne più deboli e bisognose. Il "prendersi cura" degli altri era l'attività che caratterizzava l'associazione e che formava le ragazze alla solidarietà a partire dal contatto umano con le povertà altrui.

¹¹⁶ Cf *Manuale* (1908) 251; 253; 257; 268. L'assistente, si legge nel *Regolamento per gli Oratori festivi*, deve essere particolarmente abile nel conoscere personalmente le ragazze. Non si tratta quindi soltanto di animare i giochi e organizzare allegre ricreazioni, importante ed attraente attività che caratterizza l'oratorio, ma bisogna che l'educatrice abbia a cuore la crescita umana e cristiana delle ragazze, specialmente delle più povere e bisognose: «Una zelante assistente, scorgendo una fanciulla silenziosa, inquieta, appartata dalle altre, procurerà di circondarla di speciali cure per guadagnarne la confidenza ed affezionarla alla Direttrice, né l'abbandonerà fino a che non l'abbia resa allegra e tranquilla come le altre» (*Regolamenti per gli Oratori festivi e per i Giardini d'infanzia*, Torino, Tip. Silvestrelli e Cappelletto 1912, 13).

to apprezzare la sua capacità di farsi amare da tutti per la sua umiltà, dolcezza e pazienza.¹¹⁷ Le sue abilità comunicative le facilitavano l'approccio con le giovani consentendole di entrare quasi "naturalmente" in empatia con loro. Attratte ed affascinate dalla sua amabile attenzione, rispondevano aprendosi a lei con incredibile facilità.¹¹⁸ Tale prezioso requisito, indispensabile alla missione educativa salesiana, era arricchito e completato dall'intensità della sua dedizione alla crescita integrale delle ragazze. Il rapporto interpersonale che si creava, infatti, migliorava le interlocutrici perché, attraverso la finezza e la dolcezza con cui erano trattate, percepivano di essere accolte nella loro dignità di persone ed erano perciò stimolate a potenziare le loro risorse di bene.

Quello di madre Elisa era un «tatto finissimo che le scopriva interamente le piaghe del cuore umano. Bastavano poche parole, anzi a volte il solo contegno delle persone era sufficiente per farle capire tutto il dolore e l'angoscia che si celava sotto un aspetto che poteva ad altri parere sereno».¹¹⁹ Sapeva "comprendere" in profondità le persone, nel senso etimologico del termine di "prendere con sé" il vissuto altrui, soprattutto quello segnato da difficoltà e da sofferenze. Un'intuitiva e realistica comprensione che andava al di là del semplice compatimento e che diveniva azione efficace per rimediare e incoraggiare, come lei stessa insegnava: «Bisogna confortare le anime e quando vediamo piangere, non solo preghiamo, operiamo per far sorridere chi piange».¹²⁰ L'atteggiamento di comprensione degli altri e di compartecipazione all'altrui sofferenza scaturiva in lei dalla propria esperienza di dolore. Lei per prima, infatti, aveva sperimentato cosa significa essere orfana, incompresa, ingiustamente accusata.¹²¹ La sua accoglienza piena di bontà creava il clima ottimale per l'instaurarsi di relazioni interpersonali ricche di confidenza nello stile di don Bosco:

¹¹⁷ Cf test. di don Giovanni Bonetti, Direttore generale dell'Istituto delle FMA riportata in MAINETTI, *Madre Elisa Roncallo* 65.

¹¹⁸ Cf MAINETTI, *Madre Elisa Roncallo* 117.

¹¹⁹ Test. in *ivi* 223.

¹²⁰ Test. riportate in *ivi* 75.

¹²¹ Dalla già citata biografia si apprende che negli anni in cui era direttrice a Torino fu vittima di calunnie per il suo modo di agire. Tutto ciò provocò molta sofferenza in suor Elisa che non venne inizialmente compresa e sostenuta dalle stesse superiori (cf MAINETTI, *Madre Elisa Roncallo* 85-133). Di tale prova si fa menzione anche nelle *Rimembranze storico-biografiche* di Giovanni Zolin precedentemente citate (cf ZOLIN, *Nel cinquantesimo* 8-11).

«Madre Elisa comprendeva le difficoltà delle persone; non complicava il ritorno nella retta via con pesi non richiesti o sproporzionati alle sue forze morali. Aveva conosciuto don Bosco; da lui aveva imparato la sua pedagogia, l'arte di trattare le anime, specialmente dei giovani, e, in quest'arte imparata da don Bosco era divenuta maestra». ¹²²

Non sempre questo stile relazionale era compreso e accettato dalla comunità. Alcune fonti lasciano trapelare divergenze di impostazione dovute probabilmente sia alla provenienza sociale e al basso livello culturale di numerose FMA, sia all'insinuarsi di forme di rigidità e di intransigenza, come si è cercato di documentare nei capitoli precedenti. ¹²³

¹²² Memorie di madre Elisa Roncallo, in *ivi* 227.

¹²³ Anche in numerose circolari di madre Marina Coppa, come si è visto, ritorna il tema della buona educazione. Il problema esisteva e doveva essere percepito a volte con sofferenza da alcune FMA. Ne dà testimonianza una lettera di suor Margherita Mariani che nel 1922 si rivolgeva alla Superiora generale madre Caterina Daghero facendo un confronto critico tra il modo di agire di alcune consorelle di Nizza Monferrato e quelle delle origini dell'Istituto. Suor Mariani, di famiglia romana benestante, entrò a Nizza Monferrato nel 1886. Poté conoscere molte sorelle vissute a Mornese a diretto contatto con la Confondatrice: «Si nota in Congregazione un'accentuata ruvidità di modi che purtroppo non avvicina né bambini, né allieve, o meglio non affeziona né gli uni, né le altre che in passato tanto caro ricordo conservavano delle loro Maestre. Non affezionate alle Maestre, poco si avvicinano anche le Mamme alle quali pure si potrebbe e dovrebbe fare un po' di bene di cui avrebbero sì gran bisogno! Oltre ciò la gelosia pare vada accompagnandoci nelle nostre Case portando i suoi funestissimi effetti e forse cagionando perdita di qualche vocazione o almeno non motivandone davvero delle nuove fra le ragazze! A Mornese e a Nizza nei primi anni di fondazione non era così; commessa un'inciviltà se ne chiedeva scusa prima che declinasse il giorno e non si sarebbe fatta la Comunione. Se una giovane Postulante o Suora riusciva bene in un lavoro, Superiore e suddite ne godevano, e si andava a gara per imparare, se era cosa possibile. Trattandosi di arti belle di musica, o di altro a cui l'ubbidienza non facesse addestrare, si godeva tanto che Maria Ausiliatrice avesse regalato quel bell'aiuto alla Casa e ci si sentiva santamente orgogliose come di una dote comune a tutti. Eppure il contingente maggiore era di figlie del popolo; vi furono mai etichette, ma che delicatezza di sentimenti, che finezza di carità fra le suore. Per la gioventù poi si aveva tale una passione che ogni ragazza si credeva di essere la preferita e come si affezionava non solo alla propria Maestra ma all'Assistente anche meno istruita. Il ricordo di sr. Assunta Gaino, addetta agli uffici più umili della casa, lo lumeggia. Era tanta la stima, l'affezione che le educande le portavano, che si tenne occulta la sua morte per molti giorni e s'inviarono ad una lunga passeggiata al momento del trasporto della salma al camposanto, tanto si temevano scene di dolore e di pianto. Era, è vero, un'anima santa quella, pur quante altre care Suore ebbero rimpianti dolorosissimi alla loro morte o partenza da paesi e città che, visitate dopo molti anni da quelle scomparse, benedicono ancora allo zelo,

Di madre Elisa invece le testimonianze sono concordi nel costatare, non senza enfasi e forse idealizzazione:

«Nell'oratorio festivo faceva miracoli di zelo. Dava mano a tutte e in tutti i bisogni. La sua presenza in casa era una vera risorsa, e la sua compagnia un conforto. [...] Fra le educande era modello di educatrice; e tanto nascosta e tanto umile, che a volte si tratteneva dal parlare e dal fare per non far scomparire le altre suore, e perfino le ragazze; ella avrebbe voluto che tutte dessero importanza alle belle maniere come espressione di carità; inculcava la finezza e la cortesia instancabilmente e, talora, per questo urtava un po' contro le vedute di altre; quando vedeva qualcuna trattare volgarmente, grossolanamente, nei modi e nelle parole, ne pativa come di un disonore che quella faceva alla casa della Madonna».¹²⁴

Madre Elisa insegnava alle educatrici a vigilare per acquisire un tratto ispirato a gentilezza e bontà verso tutti e sempre; non tollerava che si parlasse ad alta voce o si cantasse in modo sguaiato, fosse pure durante le ricreazioni. L'esempio e la testimonianza di questa superiora rimangono nell'Istituto come prezioso patrimonio al quale le FMA hanno attinto soprattutto nei momenti in cui l'opera educativa rischiava di fossilizzarsi su schemi rigidi e ripetitivi perdendo la freschezza e la flessibilità che la caratterizzavano alle origini dell'Istituto. Le circolari sullo "spirito di famiglia" scritte da madre Elisa Roncallo sono evidente testimonianza di questa realtà. La fonte, modesta nel contenuto e nella forma, è tuttavia autorevole data l'Autrice, considerata da gran parte delle FMA testimonianza fedele dello "spirito delle origini". Le circolari costituiscono un richiamo, fermo e deciso al rinvigorismento delle relazioni comunitarie nella linea dello "spirito di famiglia", condizione indispensabile per un'efficace opera educativa tra le ragazze.

2.2. Le circolari sullo "spirito di famiglia"

Nel 1917 madre Elisa Roncallo, in qualità di Consigliera generale e prima Assistente, allega alle circolari della Superiora generale alcune

alla carità diffusiva di umili Figlie di Maria Ausiliatrice. Frutto del bene fatto, frutto pure di quella vera carità di Gesù Cristo che si dà tutta a tutti ad esempio del Venerabile nostro Padre Don Bosco» (MARIANI Margherita, *Proposte per 50^{mo} della Congregazione, Roma 14-2-1921*, in AGFMA 26 [1939] ms. aut.).

¹²⁴ Test. di madre Petronilla Mazzarello, in MAINETTI, *Madre Elisa Roncallo* 98.

comunicazioni sullo “spirito di famiglia”.¹²⁵ I motivi che rendono necessario l’approfondimento di tale realtà, aspetto specifico dell’identità carismatica delle FMA, sono molteplici. La collegializzazione delle istituzioni educative, pur avendo contribuito all’espansione delle opere, tuttavia aveva provocato un certo irrigidimento istituzionale. I richiami della Superiora generale madre Caterina Daghero, di don Filippo Rinaldi e l’impegno di rivitalizzare gli oratori festivi ne sono una prova evidente. Non si trattava solo di acquisire nuove competenze professionali, bensì di affinare e potenziare soprattutto quelle relazionali. Lo “spirito di famiglia”, che costituisce il nucleo dinamico delle relazioni in stile salesiano, è garanzia dell’applicazione integrale e genuina del “sistema preventivo”.¹²⁶ Di conseguenza, la sua mancanza attesta un’evidente involuzione a livello di rapporti comunitari e, di conseguenza, anche educativi.

Madre Elisa non traduce in linguaggio e forme nuove la categoria pedagogica della familiarità, ma la ripropone a partire dall’efficace esperienza vissuta da lei stessa alle origini dell’Istituto. Attraverso il deciso richiamo della superiora, quindi, le FMA sono esortate a tornare ai valori che fondano e costruiscono il clima educativo salesiano, in particolare la confidenza, la stima reciproca e la carità. Lo “spirito di famiglia” nell’interpretazione di madre Elisa va oltre il sentimento umano, prodotto da una fortunata sintonia di caratteri. Esso, al contrario, è *basato sulla carità*, sulla gratuità, sulla scambievole fiducia tra superiore e suddite, tra sorelle e sorelle, e scaturisce inoltre dal comune intento di «aiutarsi, di compatirsi, di completarsi a vicenda, e rendersi bella e serena la vita nel servizio del Signore». ¹²⁷ È un clima che si costruisce grazie all’apporto di tutte e di ciascuna e ha come imprescindibile fondamento l’amore di Dio e come modello ideale l’esperienza vissuta dai Fondatori.

¹²⁵ Le otto circolari sullo “spirito di famiglia” comprendono il periodo che va dal 24 luglio 1916 al 24 luglio 1917. Esse rimangono per lungo tempo nella memoria delle FMA che si sentono più volte richiamare dalle Superiori il dovere di tornare alle raccomandazioni di madre Elisa Roncallo. Nel periodo post-conciliare le circolari di madre Elisa, insieme a quelle di altre superiora, sono riproposte da Lina Dalcerrì come fonte preziosa per approfondire lo “spirito di famiglia” caratteristico del “sistema preventivo” di don Bosco ed elemento indispensabile per un ritorno al genuino spirito dei Fondatori (cf DALCERRI [a cura di], *Tradizioni salesiane spirito di famiglia I*, Roma, Istituto FMA 1973, 53-65).

¹²⁶ Pietro Braido approfondisce il significato pedagogico dello “spirito di famiglia” nel suo contributo *Prevenire non reprimere* 305-323.

¹²⁷ RONCALLO, [*Chiarimenti sullo spirito di famiglia*], in DAGHERO, LC del 24 gennaio 1917, n° 25.

Lo “spirito di famiglia” è dunque carità che si espande e si rifrange nei rapporti attraverso alcuni atteggiamenti caratteristici.

Anzitutto le *relazioni familiari* devono essere mosse da un “santo disinteresse”, cioè dalla rettitudine e dalla ricerca del benessere morale e fisico delle consorelle e delle alunne. Si tratta di operare perché le persone, all’interno di una positiva esperienza nel loro ambiente vitale, si aprano a dinamiche relazionali più ampie. A questo principio irrinunciabile andrà subordinato lo stesso “spirito di povertà” che caratterizza la vita religiosa preferendo perciò la salute e la serenità delle persone ad una “malintesa economia”.¹²⁸

Mediante la cura delle relazioni interpersonali in stile familiare, nella comunità si attua quella *condivisione di beni materiali e spirituali*, che moltiplica le risorse per il bene comune e induce a superare il possesso egoistico delle cose. Dalla comunione dei beni scaturisce la “confidenza” e questo perché più si condivide, più si diventa intimi e familiari gli uni agli altri. Inoltre, il “familiare, reciproco scambio di pensieri e sentimenti” fa sentire «comuni non solo i beni spirituali e materiali, ma altresì le gioie, le riuscite, le pene, le preoccupazioni, le responsabilità, tutto [ciò] che interessa la casa e ne forma la vera vita». ¹²⁹ Potenziando la reciproca fiducia all’interno della comunità si raggiungono altri obiettivi perché essa illumina ed orienta coloro che hanno responsabilità direttive a penetrare le situazioni e a conoscere meglio i membri della comunità; contribuisce a far crescere l’affetto reciproco e il senso di appartenenza; sostiene nelle difficoltà, moltiplica le energie e rasserena la convivenza.

Lo “spirito di famiglia” inoltre, si concretizza nella stima vicendevole, nel reciproco sostegno ed apprezzamento, segno di maturità umana e spirituale. In particolare, nota madre Elisa, è confortante costatare educatrici che godono della dimostrazione di stima ed onore espressa da superiore, consorelle, laici o anche alunne nei riguardi delle proprie consorelle. Tutto ciò non è adulazione, ma «riconoscere e opportunamente mettere in luce, con bontà di cuore, le virtù, le abilità, le doti e le benemerienze speciali di ciascuna Sorella, convinte che le ricchezze morali o intellettuali d’ognuna formano, unite, il patrimonio e la gloria del nostro caro Istituto». ¹³⁰ La vera stima non è mossa da secondi fini, ma è

¹²⁸ Cf ID., [*Mezzi per consolidare lo spirito di famiglia*], in *ivi* 24 febbraio 1917, n° 26.

¹²⁹ ID., [*Mezzi per consolidare lo spirito di famiglia*], in *ivi* maggio 1917, n° 29.

¹³⁰ *L. cit.* Vi è una chiara sintonia di pensiero con la già citata lettera di suor

riconoscimento sincero della dignità altrui; essa si armonizza con la franchezza e la capacità di ricercare insieme il bene di tutti nella libertà interiore, avendo anche il coraggio di dire o “lasciarsi dire quella parte di verità che è più scomoda”. Madre Elisa affronta il tema della “correzione fraterna”, nell’ottica di un’azione formativa da attuarsi con delicatezza scegliendo i momenti e le modalità più opportune, lasciando emergere il “cuore nobile e buono” che fa «precedere e seguire la correzione da una parola di stima e di affetto, mostrando poi, col fatto, che la mancanza o lo sbaglio corretti furono completamente dimenticati». ¹³¹

Le circolari esaminate tratteggiano con incisivi tocchi esperienziali la fisionomia relazionale della comunità educativa delle FMA. Nella costruzione dell’ambiente a struttura familiare sono coinvolte educatrici ed educande e tutte, mentre sono richieste di sforzo e fatica per vincere egoismo, individualismo, pigrizia, restano gratificate e arricchite al contempo dalle molteplici sfaccettature della reciproca carità: la benignità, la bontà, la dolcezza, la comprensione vicendevole. Nella comunità educativa costituita da persone diverse per età, formazione, cultura e vocazione si alimenta lo “spirito di famiglia” e si costruisce insieme un ambiente intessuto di relazioni umanizzanti. Questo obiettivo, mai completamente raggiunto, è l’indicazione ideale che orienta le FMA nell’impegno della fedele e creativa traduzione del “sistema preventivo” nel loro tempo non solo negli oratori festivi e nella scuola, ma anche nei convitti, come si vedrà nel paragrafo seguente.

3. La relazione educativa nei convitti per operaie

L’incremento dei convitti per operaie nella prima metà del Novecento è interpretato dalle FMA come una nuova opportunità per meglio

Margherita Mariani nella quale si legge: «A Mornese e a Nizza nei primi anni di fondazione non era così; commessa un’inciviltà se ne chiedeva scusa prima che declinasse il giorno e non si sarebbe fatta la Comunione. Se una giovane Postulante o Suora riusciva bene in un lavoro, Superiore e suddite ne godevano, e si andava a gara per imparare, se era cosa possibile. Trattandosi di arti belle di musica, o di altro a cui l’ubbidienza non facesse addestrare, si godeva tanto che Maria Ausiliatrice avesse regalato quel bell’aiuto alla Casa e ci si sentiva santamente orgogliose come di una dote comune a tutti» (MARIANI, *Proposte pel 50^{mo}*, in AGFMA 26 [1939]).

¹³¹ ID., [*Mezzi per consolidare lo spirito di famiglia*], in DAGHERO, LC del 24 giugno 1917, n° 30.

dedicarsi alla formazione delle donne dei ceti popolari.¹³² L'impegno nei confronti di questo tipo di destinatarie rivela dunque la sensibilità presente nell'Istituto di fronte alle mutate sfide educative e una chiara intenzionalità preventiva. Si tratta, infatti, di giovani particolarmente bisognose che la progressiva richiesta di manodopera proveniente dalle fabbriche, da una parte, e l'alfabetizzazione femminile dall'altra, avevano spinto a lasciare la famiglia e ad intraprendere una vita non priva di rischi e pericoli. Il moltiplicarsi degli scioperi nelle industrie, d'altronde, faceva temere facili conquiste tra le ragazze sprovviste d'istruzione, di esperienza, di compagnie fidate e bisognose di avere accanto educatrici che le aiutassero a valorizzare l'esperienza lavorativa in ordine alla crescita umana e cristiana.¹³³

Delle responsabilità specifiche della direttrice e delle assistenti poste ai convitti, le FMA avevano trattato nel Capitolo generale VII del 1913. In quel contesto si constatava l'emergere di problematiche dipendenti da mentalità chiuse e da incapacità di sintonizzarsi con i bisogni formativi delle giovani convittrici.¹³⁴ Nel Regolamento per i convitti edito in quello stesso anno, si puntualizza che l'accettazione di queste opere deve essere subordinata all'effettiva possibilità di perseguire finalità educative e non solo assistenziali, e cioè la formazione religiosa e morale che consente di preparare – come recita il Regolamento – «ottime figlie di famiglia, oneste e coscienziose operaie, degne e onorate cittadine».¹³⁵

¹³² Nel 1922, anno del giubileo d'oro dell'Istituto, i convitti per operaie sono passati a 27 rispetto ai 19 del 1908 (cf ROSANNA, *Estensione e tipologia delle opere delle FMA (1872-1922)*, in MOTTO [a cura di], *L'Opera Salesiana dal 1880 al 1922 I* 170). Grazia Loparco ha approfondito la storia dei convitti delle FMA in Italia nei primi decenni del Novecento (cf ID., *Le Figlie di Maria Ausiliatrice* 545-588). L'opera dei convitti attesta un'attenzione privilegiata delle FMA al mondo delle giovani lavoratrici, ed era condivisa anche da altre religiose, quali ad esempio le Suore di Maria Bambina. Sarebbero auspicabili sia ricerche monografiche a partire dalle cronache delle case delle FMA annesse ai convitti per conoscere in concreto lo stile organizzativo ed educativo di tali opere, sia comparazioni tra le impostazioni dei convitti nei diversi Istituti che se ne sono occupati per evidenziare concordanze ed elementi peculiari.

¹³³ Cf LOPARCO, *Orientamenti e strategie di impegno sociale delle Figlie di Maria Ausiliatrice (1881-1922)*, in *ivi* 134.

¹³⁴ Cf il paragrafo relativo alle qualità "relazionali" richieste alla direttrice del convitto.

¹³⁵ *Regolamenti per i Convitti diretti dalle Figlie di Maria Ausiliatrice*, Torino, Tip. Silvestrelli e Cappelletto 1913, 3-4. Sarà questo l'obiettivo formativo auspicato anche dal Papa Pio XII per il periodo del secondo dopoguerra: da un lato un nuovo

Più che altrove, dunque, il livello formativo dell'ambiente è direttamente proporzionato alla qualità educativa delle FMA. Sono, infatti, richieste per il convitto assistenti mature, sagge, aperte ai problemi della vita, capaci di comprendere le difficoltà inerenti al lavoro di fabbrica ed in grado di mediare i valori religiosi in un ambiente spesso ostile alla Chiesa. Il fare "vita comune con le operaie" si dimostra una scelta importante capace di avvicinare mentalità e sensibilità diverse e lontane tra loro. Anche in questo caso il modello relazionale a cui s'ispirano le FMA è quello dello "spirito di famiglia". Le educatrici, si legge nel Regolamento, «con vigilanza assidua e materna, non disgiunta da caritatevole pazienza, concorrono a compiere, o a riformare, l'educazione morale, prima di tutto, e intellettuale per quanto è possibile, delle giovanette loro affidate».¹³⁶ In pratica esse applicano fedelmente il metodo salesiano analogamente alle altre istituzioni di più antica fondazione come la scuola e l'oratorio.¹³⁷

Alla *direttrice del convitto* spetta il compito del coordinamento e dell'animazione comunitaria, nonché la responsabilità ultima della formazione delle ragazze. Nella gamma variegata dei suoi impegni ella cura specialmente il clima familiare dell'ambiente e vi contribuisce attraverso la sua "vigilanza materna, illuminata e costante, secondo lo spirito di D. Bosco".¹³⁸ Per le particolari condizioni psicologiche vissute dalle convittrici, è necessario che la direttrice s'intrattenga "amorevolmente" con loro il più possibile e con un "impegno speciale". La sua presenza affabile, cordiale e continua apre le giovani alla fiducia, le stimola a confidarle

"protagonismo femminile" che fosse espressione di una maturazione e di una crescita di autonomia della donna, dall'altro si collocava tale processo entro modelli tradizionali, in particolare la riscoperta della famiglia dopo la terribile esperienza delle lacerazioni provocate dalla guerra nei rapporti umani, lo sbandamento di ragazzi e bambini, l'evoluzione dei costumi tra le giovani generazioni (cf GIUNTELLA, *Virtù e immagini della donna*, in AA.VV., *Chiesa e progetto educativo* 278). Del resto non si può ignorare, come nota Grazia Loparco, che in ogni operaia, le FMA vedevano la futura donna di casa. La preoccupazione delle religiose quindi era soprattutto quella di preparare le giovani a svolgere i loro compiti specifici interpretando il tempo trascorso nel convitto come un'occasione da valorizzare per la formazione al senso sociale, alla responsabilità e alla vita di famiglia (cf LOPARCO, *Orientamenti e strategie*, in MOTTO [a cura di], *L'Opera Salesiana* 135).

¹³⁶ *Regolamenti* (1913) 3-4.

¹³⁷ Negli articoli riguardanti le studente che frequentano la scuola normale, relativamente alla fedele attuazione del "sistema preventivo", si aggiunge l'importante finalità di «prevenire il male per ottenere spontanea sottomissione al dovere» (*l.cit.*)

¹³⁸ *Regolamenti* (1913) 3-4.

le loro pene e a chiedere consiglio ed aiuto. Il rapporto di reciproca fiducia e confidenza è favorito dalla sua capacità di ascolto, dalla saggezza propria di chi non si scandalizza di nulla ma, al contrario, concede alle giovani la libertà di parlare, di manifestarle le loro impressioni facendo sentire, in ogni occasione, che è “tutta intenta” al loro vero bene. La direttrice, inoltre, deve essere in contatto con le insegnanti, per quanto riguarda le studentesse, e con i datori di lavoro, se si tratta delle operai,¹³⁹ affrontando con essi i problemi riguardanti le giovani e cercando il più possibile la convergenza degli interventi.

Con le impiegate accolte nelle “Case-famiglia”¹⁴⁰ s’interessa maternamente dell’attività che svolgono, delle persone che frequentano e dei pericoli a cui possono trovarsi esposte al fine di aiutarle, incoraggiarle, consigliarle, preserverle dalle esperienze negative mediante l’affetto e la preghiera; tutto con “somma prudenza e cautela”, cogliendo il momento opportuno per non riuscire indiscreta, non rivolgere domande inopportune e favorire invece l’accoglienza dei valori proposti.¹⁴¹

Accanto alla direttrice ed in stretta collaborazione con lei vi è l’assistente. Il Regolamento dei convitti la descrive «di buono spirito, intelligente, di larghe vedute e pronta sempre al sacrificio; ferma e affabile nel tempo stesso, tale da guadagnarsi la fiducia delle sue assistite».¹⁴² Con le ragazze usa bontà e dolcezza di modi, le avvisa e richiama al dovere con ragioni persuasive ed amorevoli.¹⁴³ In particolare esercita una “pazienza a tutta prova”. Questi requisiti devono essere radicati nelle FMA, di modo che, di fronte alle difficoltà ed ai primi insuccessi, soprattutto le giovani educatrici non si scoraggino ma siano perseveranti e fiduciose, convinte che come “la goccia scava la pietra” a lungo andare anche le ragazze più restie all’intervento formativo godranno i benefici di una “amorosa e sana educazione”.¹⁴⁴

Gli elementi classici del rapporto educativo salesiano quali la cordialità, la prossimità, la fiducia si integrano con l’attenzione alle esigenze delle destinatarie particolarmente bisognose di trovare nelle FMA persone capaci di comprenderle, orientarle e amarle, trasformandosi così in vere e proprie amiche e sorelle maggiori.

¹³⁹ Cf *l. cit.*

¹⁴⁰ La “casa famiglia” in quel periodo era un pensionato per giovani impiegate.

¹⁴¹ Cf *Regolamenti* (1913) 5.

¹⁴² *L. cit.*

¹⁴³ *L. cit.*

¹⁴⁴ *Regolamenti* (1913) 4.7.

Nei cenni biografici delle FMA¹⁴⁵ sono anche delineati i profili di direttrici e di assistenti che hanno operato nei convitti. Tali fonti, appartenenti al genere memorialistico, non offrono un materiale scientificamente elaborato, tuttavia si ritiene opportuno tenerne conto in questa sede perché la documentazione che offrono riflette l'esperienza vissuta dalle educatrici tramandata da ex convittrici o consorelle testimoni della loro dedizione instancabile al bene delle giovani. Contribuiscono così a presentare con immediatezza uno spaccato significativo di queste istituzioni. La scelta di presentare queste istantanee di vita ha dunque lo scopo di completare, senza pretesa d'eshaustività, il quadro fornito dalle fonti normative.

3.1. *Una relazione saggia ed equilibrata*

Si deve riconoscere che rispetto alla questione operaia, l'Istituto delle FMA non prende una posizione ufficiale se non nel Capitolo generale VIII del 1922 in cui si dichiara lecito appoggiare le associazioni sindacali per la difesa dei diritti degli operai, anche se non si ammette la partecipazione ai partiti politici.¹⁴⁶ Le problematiche attinenti alle classi lavoratrici non lasciano indifferenti le FMA, specialmente quelle che vivono a diretto contatto con le operaie. Dalle testimonianze delle consorelle si apprende che in non pochi convitti le educatrici salesiane subiscono anche attacchi dei socialisti che le accusano di favorire il crumiraggio. Esse tuttavia non si scoraggiano, ma proseguono nella loro azione, convinte di aiutare le giovani e di garantire loro condizioni umane favorevoli.¹⁴⁷ In genere le assistenti scelte dalle superiori e destinate ai convitti sono donne intelligenti, coraggiose, equilibrate. Esse manifestano abilità e notevoli capacità di mediazione favorendo spesso la composizione di difficili dialettiche tra i partiti politici di sinistra che, da una

¹⁴⁵ La fonte raccoglie brevi profili delle FMA defunte dalle origini dell'Istituto fino ad oggi. La prima raccolta dei *Cenni biografici* risale al 1917 (cf MACCONO, *Cenni biografici delle Figlie di Maria Ausiliatrice defunte nel primo decennio dell'Istituto [1872-1882]*, Torino, SAID). La pubblicazione continua fino al 1959, si interrompe e viene ripresa nel 1984 con il nuovo titolo: *Facciamo memoria: Cenni biografici delle FMA defunte nel 1919*, Roma, Istituto FMA 1984. Da allora la serie è ininterrotta, con una media di circa due volumi all'anno.

¹⁴⁶ Cf *Capitolo generale VII 36*.

¹⁴⁷ Cf LOPARCO, *Orientamenti e strategie*, in MOTTO (a cura di), *L'Opera Salesiana* 134.

parte, sobillano le giovani invitandole a scioperare e i proprietari delle fabbriche che, dall'altra, malvolentieri sono disposti a concedere migliori condizioni di lavoro.

Suor Olivero Margherita, è per oltre cinquant'anni assistente, economista e direttrice al convitto "Manifatture Borgosesia" di Vercelli, uno dei più grandi dell'Italia settentrionale. Soprattutto dopo la prima guerra mondiale ella dà prova di saper affrontare con equilibrio e saggezza momenti particolarmente difficili a causa dello scontro tra i comunisti e i proprietari delle fabbriche. Dove le è consentito, si pone come mediatrice e pacificatrice e, quando la situazione si fa insostenibile, non teme di sfidare sia l'ostilità della popolazione, sia i sassi e gli insulti dei gruppi di scioperanti, accompagnando per tre mesi le operaie sul luogo del lavoro e facendosi garante della loro incolumità. Il suo senso di responsabilità, l'intelligenza e la cordialità manifestate verso tutti, ma specialmente verso le maestranze, riescono a vincere l'avversione tanto da vedere trasformate le persone maldisposte in collaboratrici dell'opera educativa del convitto.¹⁴⁸

La stessa saggia capacità di adattamento alle situazioni è dimostrata da suor Margherita Follis¹⁴⁹ che nel 1918 giunge al convitto per operaie della Società Montecatini di Aulla (Massa Carrara) quando la fine della prima guerra mondiale ha lasciato come strascico tra la popolazione l'epidemia detta "spagnola". Il contagio è diffuso purtroppo anche tra le convivtrici. Oltre la difficile situazione sanitaria, l'attende anche l'ostilità

¹⁴⁸ Olivero Margherita (1884-1960) dopo la professione religiosa è mandata al convitto operaie di Borgosesia dove, alla fine della prima guerra mondiale, si vivono momenti difficili a causa dei movimenti operai ispirati all'ideologia socialista e comunista. In quelle circostanze si rivela valida collaboratrice della direttrice nell'opera di mediazione tra le parti. Quando in seguito è nominata economista e direttrice dello stesso convitto riesce a creare nella comunità un clima di vera famiglia coinvolgendo le consorelle nelle decisioni e animandole allo zelo per la missione educativa tra le operaie (cf SECCO, *Suor Olivero Margherita*, in ID., *Facciamo memoria* [1960] 316-322).

¹⁴⁹ Follis Margherita (1883-1958) è assistente delle novizie dal 1909 al 1918 nel noviziato di Nizza Monferrato, Chieri, Arignano e Livorno ed in seguito animatrice di comunità. Nel 1918 è mandata ad Aulla (Massa Carrara) in un convitto della Società Montecatini. Opera in seguito con i bambini orfani, prima a Genova Voltri con i figli dei marinai, poi a Grosseto nell'orfanotrofio "Garibaldi" e quindi, sempre all'orfanotrofio "Garibaldi" a La Spezia. Dopo circa dieci anni, nel 1953 passa, ancora come direttrice, in un'altra casa di La Spezia, l'asilo "Maria Adelaide" dove muore il 27 aprile 1958 (cf ANZANI, *Suor Follis Margherita*, in ID., *Facciamo memoria* [1958] 142-146).

dei dirigenti della fabbrica e quella della popolazione del paese, forse dovuta al fatto che le ragazze provengono da località lontane e anche da altre regioni d'Italia. In realtà è proprio l'atteggiamento coraggioso e determinato delle suore a far cambiare opinione alla gente. Le FMA, infatti, sfidano il pericolo dell'epidemia prodigandosi in ogni modo per curare le giovani operaie e assicurare loro la necessaria assistenza. Le testimonianze delle consorelle che vissero con suor Follis confermano, inoltre, che al convitto, all'epoca in cui suor Margherita è direttrice, si sperimenta il vero spirito di famiglia: la gioia di una è la gioia di tutte e la pena di una è condivisa da tutte. Le ragazze trovano in lei una donna saggia che le capisce, le ama, le incoraggia e le sa guidare. A lei confidano volentieri le loro pene come ad una madre. La sua rettitudine e le belle maniere riescono anche a conquistare la stima e la fiducia dei dirigenti della ditta al punto che ella diviene presso di loro l'apprezzata "peroratrice" degli interessi delle convittrici.¹⁵⁰

La paziente e intelligente capacità di mediazione di queste educatrici è dunque qualità squisitamente relazionale perché in grado di comporre mondi spesso antagonisti e di farli interagire in funzione del bene delle operaie. Le FMA sono pienamente coscienti che il rapporto personale con le giovani non sarà fecondo se non migliorano le loro condizioni di vita e se esse non sentono le educatrici aperte ai loro problemi, solidali nella difesa dei loro diritti, ma al contempo rispettose delle istituzioni nelle quali sono inserite. Nei convitti quindi è di primaria importanza la presenza di donne intelligenti e coraggiose, ma anche prudenti ed equilibrate. Le giovani sperimentano l'efficacia dei loro interventi grazie alla capacità relazionale di cui sono dotate direttrici e assistenti. È da rilevare a questo proposito che il rapporto educativo con le convittrici conosce fatiche e difficoltà soprattutto per l'esistenza di pregiudizi, mancanza di conoscenza, timore di restrizioni disciplinari da parte delle giovani. L'ostacolo si supera spesso grazie alla capacità delle FMA di eliminare le distanze, comporre le divergenze mediante l'affetto fatto di cordialità, di pazienza, di benevolenza. Di queste doti sono testimoni alcune educatrici che si presentano nel prossimo paragrafo.

¹⁵⁰ Cf *ivi* 143-144.

3.2. Una relazione esigente e amorevole

Dalle fonti esaminate, in gran parte frutto di testimonianze orali o scritte di consorelle che operano nei convitti, risulta che il primo impatto con le giovani convittrici è in genere problematico, quando non conflittuale. Queste mal sopportano la disciplina, la censura della posta,¹⁵¹ il controllo delle relazioni. Nel Capitolo generale XII (1953) si prende in esame il Regolamento per i pensionati e i convitti presentato in esperimento nel Capitolo precedente. In effetti, anche se le FMA sono consapevoli che la vigilanza materna da attuarsi in tali istituzioni non deve solo impedire il male, ma “suscitare energie di bene”, l’attenzione prioritaria va alla ricerca delle modalità più adatte per evitare gli abusi riguardo alle uscite, per controllare la corrispondenza, proibire giornali, riviste o libri sconvenienti, vigilare durante le visite in parlatorio e nell’uso del telefono.

Non è ipotetico il rischio che assistenti dalla personalità rigida cerchino di far rispettare tali norme con eccessiva severità, compromettendo così la confidenza delle giovani. La discussione capitolare verte perciò anche sulla necessità che nei pensionati e nei convitti vi sia un personale che possieda “abilità educative eminenti” quali il «tatto, la comprensione, la discrezione, la bontà, insieme ad apertura di vedute».¹⁵² Si otterrà così che la giovane si trovi “come figlia in casa propria” e, grazie alla delicatezza di tratto delle sue educatrici, non si sentirà «offesa, né disgustata, o irritata da interventi o consigli». Se apparentemente la soluzione del problema sembra pacifica, in realtà le capitolari evidenziano la permanenza di conflitti e tensioni e ipotizzano la necessità di allentare i controlli, soprattutto della posta, istanza che in questo caso non è accolta dalle superiori le quali rimangono ferme sulla normativa del Regolamento.

Alcuni esempi concreti illustrano l’impegno delle FMA nel coniugare richieste disciplinari piuttosto esigenti con lo sforzo di sintonizzarsi con il mondo psicoaffettivo delle giovani ed entrare in esso con delicatezza e rispetto.

¹⁵¹ Come negli educandati del tempo, anche nei convitti vigeva la prassi del controllo della corrispondenza epistolare in arrivo e in partenza da parte della direttrice.

¹⁵² *Atti del Capitolo generale XII* 291-300.

Suor Anna Appiano,¹⁵³ assistente nel convitto di Varallo Sesia, affronta una situazione difficile. Le FMA sono chiamate a gestire l'istituzione succedendo ad altre religiose, le Suore della Misericordia, amate e benvolute dalle giovani. Il passaggio di consegna è quindi colmo di interrogativi circa i possibili sviluppi della nuova gestione. Delle reali perplessità sono a conoscenza soprattutto le convittrici, per niente ben predisposte nei confronti delle FMA. Una testimone racconta come basta un incontro con suor Anna a far loro cambiare parere:

«È mezzogiorno. Usciamo dal lavoro con passo svelto perché sappiamo che avremmo trovato la grande novità: il cambiamento delle suore. A metà cortile ci viene incontro una giovane suora sorridente che ci rivolge per prima il saluto e la parola: “Care figliette, siete stanche? Avete appetito?”. Quell’interessamento ci fece una bellissima impressione e andavamo dicendo tra noi: “Dev’essere buona questa suora”». ¹⁵⁴

La “prima impressione”, decisiva per avviare il dialogo, è confermata dall’atteggiamento con cui la giovane assistente si pone in relazione con le convittrici, congiungendo fermezza a bontà, maternità dolce e forte:

«Sapeva essere ferma, ma senza perdere l’abituale dolcezza. Alle volte noi più birichine facevamo apposta qualche scappatella per il piacere di ricevere il suo amabile rimprovero e, dopo averle chiesto perdono, di guadagnarci una parolina tutta particolare. Lei, sempre buona, ci riceveva, ci correggeva anche con parole forti; ma capivamo che lo faceva solo perché desiderava vederci incamminate sulla via del bene». ¹⁵⁵

La capacità relazionale finalizzata all’efficacia dell’intervento educativo è particolarmente utile a suor Anna Appiano nell’esperienza vissuta nel convitto “Manifatture Borgosesia” di Vercelli. La struttura del convitto al suo arrivo, nel 1928, non è ultimata e questo crea evidente disagio. L’aspetto più problematico è costituito dalla situazione delle giovani le quali, abbandonate a se stesse, si mostrano renitenti a qualunque intervento disciplinare. L’accoglienza delle FMA da parte delle ragazze

¹⁵³ Anna Appiano (1888-1943) è una delle cinque sorelle Appiano divenute FMA. Nel 1917 è inviata al Convitto per operaie di Varallo Sesia e l’anno seguente in quello di Villadossola dove è assistente fino al 1922 e poi, nella stessa casa, direttrice per un sessennio. Nel 1928 è inviata in un nuovo convitto a Vercelli dove lavora per quindici anni sempre in qualità di superiora (cf SECCO, *Suor Appiano Anna*, in ID., *Facciamo memoria* [1943] 18-27).

¹⁵⁴ Test. di un’ex convittrice riportata in *ivi* 19-20.

¹⁵⁵ *L. cit.*

coincide, infatti, in un aperto rifiuto espresso con gesti e parole. L'educatrice, senza scoraggiarsi, adotta un'intelligente strategia: dal convitto di Villadossola fa arrivare una quindicina di operaie, che lei ben conosce, affinché diventino il fermento nella massa. È una presenza discreta ma incisiva che gradualmente neutralizza le ribelli e rasserena l'ambiente.

La collaborazione efficace delle giovani però, riferiscono le testimonianze, ha il suo positivo effetto grazie alla capacità di suor Anna di conquistare le operaie con una straordinaria pazienza. Così, dopo le fatiche di un anno, esse sono completamente trasformate e il cambiamento è costatato con ammirazione e soddisfazione anche dai dirigenti della fabbrica e dagli stessi vercellesi. Le giovani, come attestano le fonti, prima tanto recalcitranti arrivano persino, pur di uscire con l'assistente, a partecipare con lei ogni giorno alla Messa in parrocchia. Con la sua azione intelligente e amorevole l'educatrice esperta cerca di arrivare a tutte e a ciascuna come una madre, favorendo nell'ambiente un clima sereno. Testimonia un'ex convittrice, riconoscente di aver avuto accanto a sé la presenza di una donna matura, dal cuore grande e dalla non comune attitudine materna:

«Di nulla si meravigliava; sembrava che tutto avesse provato, tanto era la sua comprensione e partecipazione alle pene altrui. Era una mamma nel vero senso della parola ... Non posso dire quanta carità mi abbia usato anche materialmente. Quanta carità ha coperto sotto un rispettoso silenzio!». ¹⁵⁶

La sua era una comprensione ricca di benevolenza, di paziente speranza anche quando le mancanze erano evidenti e condannate dalle stesse compagne: lei aveva la saggezza di non «spegnere il lucignolo per quanto fosse fumigante». ¹⁵⁷

Un'educatrice rimasta indimenticabile nel ricordo di consorelle e giovani è suor Maria Manassero, ¹⁵⁸ che lavora per tutta la vita in vari

¹⁵⁶ Test. di un'ex convittrice, riportata in SECCO, *Suor Appiano Anna*, in ID., *Facciamo memoria* (1943) 25.

¹⁵⁷ Nella già citata lettera di don Bosco del 1884 si addita come modello dell'educatore salesiano Gesù Cristo, il maestro della familiarità che si fece "piccolo coi piccoli e portò le nostre infermità". Egli "non spezzò la canna già fessa, né spense il lucignolo che fumava" (BOSCO, *Due lettere da Roma*, in DBE 384-385).

¹⁵⁸ Suor Manassero Maria (1875-1959) nel 1903 è ad Intra (Novara) come assistente nel nuovo convitto operaie. Dopo due anni è nominata direttrice. Trascorre ben cinquantaquattro anni della vita svolgendo il servizio di animazione comunitaria nei convitti di Germignaga (Varese), Campione sul Garda, Ponte Nossa (Bergamo), Castellana, Legnano, Cesano Maderno (cf CALOSSO Carmela, *Suor Manassero Maria*,

convitti per operaie del Nord Italia. Dal suo profilo emerge in particolare l'originalità con cui sa cogliere le necessità delle giovani con profondo intuito, raggiungendo ciascuna nella sua irripetibile singolarità. Suor Maria ha il dono di comprendere con facilità quanto le persone vivono e di farsi sentire accanto a ciascuna con premurosa sollecitudine. All'interno di convitti che accolgono anche quattrocento ragazze, riesce a coniugare disciplina esigente e sereno spirito di famiglia. La documentazione che ci è pervenuta la descrive continuamente in mezzo alle operaie, capace di "farsi amare e temere", senza moltiplicare le parole, ma sempre alla ricerca del modo più opportuno per dirle e così incidere con efficacia nella vita delle giovani.

La stessa capacità di "farsi amare e temere" caratterizza suor Aurelia Cozzi¹⁵⁹ che opera per circa un trentennio nel convitto di Grignasco (Novara). Il suo profilo umano ed educativo è tratteggiato da Maria Balzaretto, antica convittrice:

«Suor Aurelia è la suora alla quale sono restata più affezionata. Come convittrice anziana,¹⁶⁰ lavoravo accanto a lei come con una sorella e lei mi trattava con tanta bontà. La casa di Grignasco più che una comunità era una famiglia. [...] Come assistente suor Aurelia era severissima. Il suo aspetto serio induceva all'obbedienza, e bastava un suo cenno perché ci mettessimo all'ordine, sia in laboratorio come in refettorio. Non le sfuggiva niente, ed arrivava a intuire tutti i nostri bisogni con tanta materna premura e carità. Tutto si doveva a suor Aurelia e noi si andava da lei con familiarità. [...] Chiara, limpida e schietta nelle correzioni, si attirava la simpatia e la confidenza. Non le piacevano le sdolcinate e le moine; voleva il dovere compiuto scrupolosamente dicendo che, così facendo, si attiravano le benedizioni del Signore. Trattava tutte ugualmente, senza alcuna preferenza».¹⁶¹

Anche la direttrice dello stesso convitto, suor Margherita Martelli, conferma la testimonianza: «La conobbi in pieno vigore di forze e di attività, e la trovai energica, vorrei dire inflessibile di fronte al dovere. Dalle convittrici era temuta, ma anche molto amata. Seguiva le giovani con profonda comprensione; le preveniva nelle loro necessità, le aiutava nei bisogni; le formava con un saggio senso pratico».¹⁶²

in ID., *Facciamo memoria* [1959] 189-198).

¹⁵⁹ Suor Cozzi Aurelia (1876-1959) fu per circa trent'anni assistente e maestra di taglio e cucito delle operaie al convitto di Grignasco (Novara) (cf CALOSSO, *Suor Cozzi Aurelia*, in ID., *Facciamo memoria* [1959] 71-74).

¹⁶⁰ Si riferisce alla sua prolungata permanenza al convitto.

¹⁶¹ Test. di Maria Balzaretto, in *ivi* 72.

¹⁶² Test. di suor Margherita Martelli, in *ivi* 72-73.

“Amore e timore”, binomio classico del “sistema preventivo”, è la modalità pedagogica che orienta le educatrici ad acquisire quell’auto-revolezza morale rispettata e apprezzata anche dalle giovani dal temperamento più difficile. Arricchita dalle risorse femminili sa trovare le vie più adeguate per entrare in relazione con tutte.

La comprensione del difficile e delicato “mondo” delle convittrici è quindi subordinata alla capacità di praticare genuinamente il “sistema preventivo”, cioè acquisire uno stile relazionale nel quale si armonizzano l’amore pieno di fiducia con l’autorevolezza, che conferisce valore alle proposte delle educatrici e rende le ragazze aperte a collaborare in prima persona all’attuazione degli obiettivi formativi del convitto. Tale istituzione, incrementata soprattutto nella prima metà del Novecento, coincide per le FMA con un maggiore impegno di prossimità con le giovani nella difficile e spesso conflittuale situazione lavorativa.

Come si è rilevato per l’oratorio, anche in questo caso, il rapporto educativo non è vincolato innanzitutto dal processo di assimilazione della cultura, ma verte sulla formazione umana e cristiana delle ragazze. Questa finalità esige una competenza relazionale ancora più qualificata da parte delle educatrici che devono “conquistarsi” la fiducia delle giovani a partire dalla realtà della quotidiana convivenza. Gli esempi tratti dalle testimonianze su alcune FMA che spesero gran parte della loro vita nei convitti lumeggiano l’impegno delle educatrici di trasmettere i valori cristiani attraverso le modalità più adatte alle destinatarie. Nella scuola, all’oratorio, nei convitti, le FMA sono dunque impegnate a costruire relazioni educative in fedeltà al metodo salesiano.

Il prossimo capitolo, conclusivo della seconda parte della ricerca, presenta gli sforzi di adeguamento critico delle FMA ai nuovi bisogni formativi emergenti dagli scenari del secondo dopoguerra.

Capitolo IV

L'EMERGERE DI NUOVI MODELLI RELAZIONALI

Il periodo del secondo dopoguerra è caratterizzato dall'emergere di notevoli fermenti volti alla ricostruzione morale ed economica dell'Europa. In particolare, in Italia il Referendum popolare del 2 giugno 1948 sancisce la fine della Monarchia e la nascita della Repubblica. Il paese si mobilita per il processo di ricostruzione che, attraverso il notevole sviluppo economico, porterà l'Italia a divenire una nazione industrialmente avanzata.

Anche la Chiesa è stimolata al dialogo con le nuove istanze culturali affinché il messaggio evangelico raggiunga con maggior efficacia l'uomo contemporaneo.¹ Nello stesso tempo, però, si temono le conseguenze del secolarismo e del materialismo in rapida ascesa. La "paideia" della Chiesa, come osserva Giuseppe Acone, «è tutta centrata sulla resistenza all'espansione secolarizzante ed è tutta protesa a difendere i diritti naturali della persona, la mediazione educativa della famiglia, la formazione dei corpi intermedi, l'interpretazione personalista della democrazia, la funzione sociale e di promozione cristiana delle scuole cattoliche».²

La strategia ecclesiale punta cioè alla riaffermazione dell'integralità del valore della persona umana annunciata dal cristianesimo al di sopra delle visioni riduttive.³

¹ Cf DE ROSA Gabriele, *Il dopoguerra in Europa e in Italia*, in ID., *Età contemporanea*, Bergamo, Minerva italiana 1989, 462-473.

² ACONE Giuseppe, *La "paideia" della Chiesa nella cultura occidentale*, in GALLI (a cura di), *L'educazione* 14.

³ Cf CHIOSSO, *Profilo storico* 168. Tale finalità verrà declinata a livello politico e culturale orientando le energie, da un lato nella formazione e preparazione di una nuova classe dirigente in grado di svolgere un ruolo attivo nella ricostruzione post bellica, dall'altro nell'organizzazione di un progetto etico-politico ispirato al princi-

Gli ambienti cattolici, in genere, rimangono sulle stesse posizioni rispetto ai primi decenni del secolo. Continua ad essere netto il rifiuto delle pedagogie naturalistiche e decisa l'affermazione del primato del "diritto educativo della persona" rispetto all'iniziativa dello Stato che viene concepita come "sussidiaria".⁴ È avvertita inoltre, con particolare urgenza, la necessità di una scuola aperta ai bisogni dei ceti popolari.⁵

La tragica esperienza del secondo conflitto mondiale sollecita, in particolare, *un nuovo tipo di presenza femminile cattolica* maggiormente organizzata e con una riconquistata coscienza del suo ruolo di protagonista. La donna è più consapevole del suo dovere di collaborare con l'uomo alla ricostruzione sociale e civile del paese attraverso le sue caratteristiche doti di maternità, senso della famiglia, spirito di donazione e di sacrificio. Nello stesso tempo, però, tra le giovani va emergendo l'istanza di una maggior libertà e autonomia, per cui non accettano facilmente modelli o paradigmi culturali tradizionali.

Il magistero del Papa Pio XII è caratterizzato dal tentativo di conciliare vecchi e nuovi modelli femminili.⁶ Egli orienta la pastorale su una linea che, se da un lato sembra voler difendere e proteggere la donna nei

pio della dignità della persona umana, alternativo sia alle liberal-democrazie dell'Occidente, sia al comunismo sovietico (cf *ivi* 169).

⁴ Il quadro di riferimento dottrinale continua ad essere quello della *Divini Illius Magistri* di Pio XI sia per l'autorevolezza dei suoi principi circa alcuni temi fondamentali come le competenze della famiglia, della Chiesa, dello Stato nell'educazione dei minori, i diritti dell'educando e i fini educativi, sia per le valutazioni espresse nei confronti delle teorie e prassi formative moderne come il naturalismo, l'educazione sessuale, la coeducazione (cf CAIMI, *La pedagogia cristiana in Italia fra totalitarismi e democrazia [1929-1954]*, in AA.Vv., *La pedagogia cristiana nel Novecento tra critica e progetto. XXXVIII Convegno di Scholé*, Brescia, La Scuola 2000, 29).

⁵ Cf CHIOSSO, *Profilo storico* 174. Va comunque ribadito che il mondo pedagogico e scolastico cattolico italiano manifesta in questo periodo un notevole protagonismo nell'opera di ricostruzione educativa. Con il ripristino delle libertà civili si attua, infatti, un forte impulso alla ricca tradizione di presenza in campo editoriale, associativo e scolastico (cf *ivi* 172).

⁶ Cf ad esempio PIO XII, *Per l'educazione della gioventù femminile (discorso alle Religiose, alle Alunne e alle Insegnanti dell'Istituto dell'Assunzione di Roma)* 19-5-1946, in ID., *Discorsi di S.S. Pio XII agli educatori e ai giovani*, Roma, A.V.E. 1956, 257-262; ID., *Alle Delegate della "Unione Internazionale delle Leghe femminili cattoliche"*, 11-9-1947, in *ivi* 335-344; ID., *"Protezione della giovane d'oggi"*, 28-9-1948, in *ivi* 345-352; ID., *Le particolari virtù della giovane*, 17-5-1942, in *ivi* 731-737; ID., *Programma di vita giovanile*, 25-10-1942, in *ivi* 738-742; ID., *Cristiana missione della giovane*, 21-9-1947, in *ivi* 743-744.

confronti della società moderna, dall'altro, tenendo conto delle trasformazioni della mentalità e dell'esperienza femminile, avverte la necessità e l'urgenza di educare le ragazze ai nuovi compiti che la società assegna loro.⁷ Il Pontefice, consapevole della necessità di «prendere in mano l'educazione della gioventù femminile e formare per la famiglia, per il popolo, per la Chiesa, donne capaci di corrispondere in virtù della loro fede, alle esigenze del tempo»,⁸ offre della donna una visione per certi aspetti innovativa che si contrappone o almeno integra quella tradizionale, priva di protagonismo sociale:

«La giovane cattolica, modesta ma non pavida né timida, dalla fronte aperta, dall'occhio limpido e puro, dallo sguardo diritto, dal passo franco, dalla parola pronta e schietta, dalla risposta pronta e amabile, ma, anche, se necessario, sferzante, non si sgomenta, anzi gode di esser stata trovata degna di soffrire contumelia per il nome di Gesù».⁹

Negli anni Cinquanta, quindi, la Chiesa si avvia verso un modello femminile propositivo, modello nel quale si ritrae una ragazza moderna, coraggiosa e colta, pronta ad intervenire nelle discussioni, convinta delle sue idee e in grado di difenderle.¹⁰ L'impostazione ecclesiale adombra da un lato la necessità di una più approfondita formazione religiosa delle giovani cattoliche, e dall'altro, la convinzione, molto esplicita in Pio XII, dell'istanza imprescindibile di un impegno attivo delle donne nella società.¹¹ Emerge perciò con toni sempre più netti la promozione della donna laica, impegnata nel contesto sociale come scelta di vita alternati-

⁷ Cf GIUNTELLA, *Virtù e immagine della donna*, in AA.VV., *Chiesa e progetto educativo nell'Italia 274-283*.

⁸ PIO XII, *La missione essenziale della donna nel discorso all'Istituto dell'Assunzione*, 19 maggio 1946, in *Discorsi e radiomessaggi di Sua Santità Pio XII VIII*, Roma, Poliglotta Vaticana, 1946-47, 97.

⁹ ID., *Nel trentesimo della Gioventù Femminile Italiana di Azione Cattolica*, 5 settembre 1948, in *ivi* X 190.

¹⁰ Cf DAU NOVELLI Cecilia, *Sorelle d'Italia. Casalinghe, impiegate e militanti nel Novecento*, Roma, A.V.E. 1996, 60.

¹¹ Alla fine della seconda guerra mondiale vengono costituite le associazioni: Unione Donne Italiane (U.D.I.) con compiti emancipatori, il Centro Italiano Femminile (C.I.F.) con finalità che vanno dal campo assistenziale a quello dell'educazione e della preparazione delle donne alla vita pubblica, l'Associazione Nazionale Donne Elettrici (A.N.D.E.) con lo scopo di sensibilizzare e promuovere la partecipazione politica delle donne (cf LEONZI, *Il movimento femminile contemporaneo*, in ID., *La donna ieri e oggi*, Milano, Ed. Paleari 1977, 179).

va alla famiglia o alla vocazione religiosa.¹² L'impegno della Chiesa per l'educazione femminile si orienta dunque alla ricerca di un equilibrio tra tradizione e innovazione.

Una delle mediazioni educative prioritarie in ordine al raggiungimento di tali obiettivi è individuato dal Pontefice nella formazione catechistica.¹³ Del resto il movimento catechetico-pastorale registra in questi anni promettenti sviluppi non solo in Italia, ma anche in Francia e in Inghilterra. Alcuni pionieri come Maria Fargues, André Boyer, Francis Drinkwater, Gesualdo Nosengo e Silvio Riva, ad esempio, promuovono l'insegnamento del "catechismo" attraverso l'utilizzo dei "metodi attivi" della scuola nuova.¹⁴

Il rinnovamento auspicato dalla Chiesa trova echi entusiasti e fedeli sia nella Congregazione Salesiana¹⁵ sia nell'Istituto delle FMA.¹⁶ La di-

¹² Cf DAU NOVELLI, *L'educazione femminile*, in GALLI (a cura di), *L'educazione* 231.

¹³ Pio XII nell'arco del suo pontificato (1939-1957) pronuncia una cinquantina di discorsi sul tema del rinnovamento catechistico, segno della grande importanza ad esso conferita. Per porre rimedio alla "piaga" dell'ignoranza religiosa è necessario un deciso impegno per la diffusione del catechismo non solo inteso come insegnamento-apprendimento cognitivo, ma come "nutrimento" di una fede che deve sfociare nella carità (cf GIANETTO, *Aspetti e problemi dell'educazione cristiana*, in *ivi* 73).

¹⁴ Cf *ivi* 71. Il periodo preconiliare è propizio all'attuazione delle indicazioni già presenti nel Decreto *Provido Sane* di Pio XI del 12 gennaio 1935. Gli orientamenti erano ordinati a rinnovare l'animazione dell'attività catechistica e l'organizzazione della catechesi mediante l'istituzione degli Uffici Catechistici Diocesani (cf SACRA CONGREGATIO CONCILII, *Decretum "Provido Sane"*, in *Acta Apostolicae Sedis* 27 [1935], 145-152; AA.VV., *Il rinnovamento della catechesi in Italia*, Brescia, La Scuola 1977). L'ingresso dell'insegnamento della religione cattolica nella scuola italiana, dopo la stipulazione del Concordato tra Stato e Chiesa nel 1929, postulava la formazione degli insegnanti cattolici.

¹⁵ La scelta di puntare sul rinnovamento catechistico matura nel Capitolo generale XVI (1947) della Congregazione Salesiana, come si legge negli Atti: «Nella società presente regna purtroppo una stragrande ignoranza religiosa; onde si leva spesso la voce dei Sommi Pontefici e dei Vescovi, affinché quanti debbono per ufficio o possono per loro condizioni occuparsi d'insegnamento religioso non risparmino fatiche e industrie per diffondere l'insegnamento della verità della fede in tutti i ceti sociali. Tra le Congregazioni dedite a quest'opera primeggia senza dubbio la Società Salesiana; ad essa perciò incombono doveri speciali di soccorrere il popolo e di aiutare il clero secolare intensificando la preparazione e l'organizzazione dei soci nel campo catechistico. Ecco perché fin dal 1941 fu inaugurata la provvida campagna catechistica che va acquistando sempre maggior favore. A questo stato di cose e a questi incitamenti si è ispirato il XVI Capitolo Generale nel prendere le sue delibe-

mensione catechistica viene dunque accentuata mentre i campi di azione proposti sono quelli dell'associazionismo e della solidarietà verso il prossimo bisognoso. L'insistenza sulle *Pie Associazioni giovanili* è giustificata dalla loro specifica finalità di formare gruppi di ragazze su cui si possa contare per una più accurata e approfondita formazione in vista di una decisiva incidenza nell'ambiente.¹⁷ Le nuove prospettive emergenti nei confronti dell'educazione della donna spingono, inoltre, le FMA a rivedere la loro opera educativa e a riflettere su "come adeguarla praticamente alle esigenze del tempo".¹⁸ Esse traggono ispirazione e stimolo dagli orientamenti magistrali del Rettor Maggiore don Pietro Ricaldone¹⁹ che in questo periodo promuove l'istituzione di case di formazione per neo-professe con lo scopo di preparare le giovani religiose all'attuazione del metodo salesiano mediante lo studio e l'esperienza pratica.²⁰

razioni a sì vitale argomento» (*Breve cronistoria. Deliberazioni e Raccomandazioni del XVI Capitolo Generale*, in *Atti del Capitolo Superiore* [1947] 143, 28).

¹⁶ I sotto-temi derivati dal tema generale del Capitolo XI, svoltosi nel 1947, vertono sull'istruzione catechistica, le pratiche religiose, la beneficenza, la modestia cristiana, i divertimenti, e ricalcano quelli proposti dai Salesiani in occasione del loro XVI Capitolo (cf RICALDONE, *Lettera di convocazione del XVI Capitolo Generale*, in *Atti del Capitolo Superiore* 27 [1946] 137, 48).

¹⁷ Nel 1959 si tiene a Torino il primo convegno per delegate ispettoriali delle *Pie Associazioni giovanili d'Italia e d'Europa* (cf *Atti del Primo Convegno Delegate ispettoriali delle Pie Associazioni giovanili d'Italia e d'Europa*, Torino - Casa Generalizia 22-25 settembre 1959, Torino, Istituto FMA 1959).

¹⁸ Il tema del Capitolo generale XI (1947), precedentemente citato, era appunto questo: «Come adeguare praticamente alle esigenze dell'ora presente le nostre attività di Figlie di Maria Ausiliatrice e di S. Giovanni Bosco» (cf *Atti del Capitolo Generale XI dell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice tenutosi in Torino - Casa Generalizia dal 16 al 24 luglio 1947*, Torino, Istituto FMA 1947).

¹⁹ Pietro Ricaldone (1870-1951), quarto successore di don Bosco, offrì del metodo salesiano una visione sistematica ed organica e promosse una formazione anche accademica degli educatori con una particolare accentuazione della dimensione catechistica. Egli curò, inoltre, sia a livello teorico che pratico, la formazione salesiana della Congregazione dando un forte impulso alla catechesi e all'oratorio festivo. In occasione del centenario dell'opera di don Bosco iniziata con il "primo catechismo" (1841-1941), indisse la "crociata catechistica", e fondò il Centro Catechistico Salesiano (cf CERIA [a cura di], *Il contributo della Congregazione Salesiana alla crociata catechistica nelle realizzazioni di don Pietro Ricaldone, IV successore di San Giovanni Bosco (1939-1951)*, Colle Don Bosco, Libreria Dottrina Cristiana 1952; RASTELLO Francesco, *Don Pietro Ricaldone IV successore di don Bosco*, Roma, Ed. SDB 1975, 2 vol.).

²⁰ Il progetto si realizza nel 1954 con l'inaugurazione dell'Istituto Internazionale di Pedagogia e Scienze Religiose delle FMA con sede a Torino.

Non va inoltre misconosciuto il grande impulso dato da madre Angela Vespa, Consigliera scolastica generale, che in questi anni, come si è trattato nel capitolo precedente, attraverso le sue direttive ricche di competenza pedagogica e di sensibilità educativa, propone alle FMA nuove prospettive metodologiche.

A partire da tali stimoli le FMA cercano di riappropriarsi in modo nuovo dello “spirito educativo” di don Bosco attraverso una rinnovata vitalità di opere assistenziali ed educative e attraverso un lento e laborioso processo di riflessione e di studio per assicurare alla loro prassi il necessario fondamento teorico e la convergenza di orientamenti. In questo orizzonte il “sistema preventivo” è concepito come eredità da custodire e sviluppare tramite lo studio e l’esperienza perché la FMA sia «intellettualmente preparata e didatticamente attrezzata».²¹ Se da un lato si assiste al tentativo di reinterpretare il metodo salesiano in una prospettiva più ampia e integrale,²² in realtà l’aspetto religioso-morale è quello che prevale. Esso è sostenuto dall’impostazione pedagogica del tempo che, nonostante le spinte innovative, si propone in realtà di formare la donna come “angelo del focolare”, anima della casa, madre ed educatrice.²³ Da parte delle FMA la maternità dunque continua ad essere percepita come principale finalità a cui educare le giovani e necessaria modalità relazionale con la quale rapportarsi con loro. L’orizzonte interpreta-

²¹ *Atti del Capitolo Generale XI* 153. Il “sistema preventivo” è concepito in questo periodo come metodo educativo da tradurre integralmente nella pratica. Nel 1953 le FMA riunite per il Capitolo XII sottolineano che si richiede a ciascuna educatrice di «non portare nulla di negativo, non sottrarre, non mutare niente al dono di un Metodo nostro, ma professare fedeltà, amore filiale, incondizionato, costante, perseverante per ogni prescrizione nel modo di fare la Scuola, la ricreazione, l’assistenza, di impiantare le opere, nelle iniziative, nelle conversazioni individuali, nella vita intera. Noi siamo Suore di D. Bosco e dobbiamo realizzare attraverso gli Oratori, le Scuole, i Convitti un’opera dichiaratamente diretta e indiretta di Catechesi che illumini, guidi, mantenga le nostre alunne nella pratica della vita cristiana sempre» (*Allegati al Verbale XII Capitolo Generale Anno 1953*, in AGFMA 11.12.2, datt.).

²² Il Piano di studi professionali del 1953 così si esprime: «Il fine da conseguire [nell’educazione] è la formazione integrale della giovanetta promovendo lo svolgimento armonico di tutte le sue facoltà, anche mediante il raggiungimento o meglio la maturazione delle capacità culturali, tecniche e pratiche che la portino al sicuro possesso dell’arte, attraverso un lavoro produttivo» (*Organico. Piano di studi professionali. Formazione personale. Formazione alunne. Edizione completa per Case di formazione*, Torino, Istituto FMA 1953, 52).

²³ Cf DAU NOVELLI, *Società, Chiesa e Associazionismo femminile* 44.

tivo del “sistema preventivo” non si discosta da quello catechistico e morale con un'esplicita accentuazione sulla vigilanza e la cautela nell'impedire il male, l'immodestia, l'uso indiscriminato degli strumenti della comunicazione sociale o dei divertimenti mondani.²⁴

La diffusione di quello che è chiamato “neopaganesimo” in Italia e all'estero genera un crescente timore per le conseguenze che esso può arrecare alle giovani, quali il relativismo morale, l'offuscamento dei valori spirituali, la perdita del senso della dignità, l'insubordinazione e la critica. Mentre è minata dalle fondamenta l'indissolubilità della famiglia, crescono l'anticlericalismo e l'indifferenza religiosa. Una certa propaganda a sfondo protestante favorisce la ricerca sfrenata del godimento attraverso i balli, il teatro, le letture, lo sport. Manifestazioni inquietanti della “crisi di civiltà” sono in particolare le concezioni politiche autoritarie, la crisi economica, la tendenza antireligiosa, l'assolutizzazione dell'intelligenza umana, che in campo pedagogico sconfina con il prevalere del naturalismo e distrugge i valori dell'anima. Contro concezioni che sostengono che le tendenze del bambino siano tutte buone o rivolte al bene, la pedagogia cristiana prende posizione affermando che tali naturali disposizioni non potranno svilupparsi e maturare senza l'opera educativa della famiglia e della scuola.²⁵

²⁴ Nella relazione presentata al Capitolo generale XII sulla “modestia cristiana” suor Margherita Sobrero così si esprime: «Le giovinette non sanno più distinguere il bene dal male, il lecito dal non lecito, e purtroppo, agiscono e si comportano in conseguenza di questa errata concezione, che le induce a giustificazioni del tutto arbitrarie dei loro atti morali. Bisogna convenire che le famiglie, e in particolare le mamme, hanno la maggiore colpa di questo sviamento dai principi fondamentali della morale cristiana, perché da esse le figliuole, non solo non ricevono più una sana educazione, ma spesso sono indotte, almeno con l'esempio, a leggerezze e libertà pericolose. Si nota ovunque: una falsa concezione della vita; una sete sfrenata di godimento; un'immodestia crescente nel vestire; una funesta libertà nelle letture». Anche dalla coeducazione si prendono distanze come di un fattore diseducativo (cf *Atti del Capitolo generale XI* 210).

²⁵ Cf CHIOSSO, *Profilo storico* 141. Accanto a pedagogisti cattolici che erano in netta opposizione con la cultura del positivismo, vi era chi sentiva l'urgenza di tracciare le linee di una pedagogia cattolica capace di integrare le innovazioni metodologiche e didattiche provenienti dalle moderne teorie dell'educazione in un solido progetto educativo cristiano. Di tale opera si era fatto carico soprattutto il padre gesuita Mario Barbera il quale, invece di fermarsi a denunciare quanto nei pedagogisti positivisti non era coerente con la concezione cristiana dell'educazione, si impegnò a sottolineare quanto di nuovo ed originale essi prospettavano. A Giuseppe Lombardo Radice e a Maria Montessori si riconosceva il merito di aver aperto nuovi orizzonti.

Entro questo orizzonte culturale, ecclesiale e pedagogico si colloca la presente ricerca sulle motivazioni pedagogiche e sulle espressioni metodologiche della relazione educativa delle FMA. Pur trovandoci in un contesto nel quale si percepiscono istanze di rinnovamento, di fatto le relazioni educative non sembrano registrare significativi cambiamenti. Dalla disamina delle fonti soprattutto attinenti ai Capitoli generali e ai Regolamenti che contengono la normativa per le istituzioni educative, emergono esigenze di rinnovamento delle modalità relazionali soprattutto nei riguardi delle giovani che divengono più critiche, autonome ed esigenti. Tali sollecitazioni però non trovano né un'approfondita interpretazione a livello teorico, né un'originale traduzione a livello di pratico. Questo è un periodo di transizione comunque importante perché ha il significato di un'indispensabile fase di ripensamento e di verifica che prepara il terreno agli sviluppi fecondi, seppur sofferti, del periodo conciliare. Nei paragrafi che seguono si documenta questa ipotesi attingendo sia alle fonti scritte che a quelle orali.

1. La relazione educativa in un tempo di transizione

La svolta del rinnovamento catechistico auspicato a livello ecclesiale e accolto con responsabile impegno dalle FMA si concretizza, dal punto di vista dei contenuti, in una catechesi più competente, aggiornata e didatticamente efficace. Dal punto di vista metodologico si traduce in una relazione educativa fondamentalmente tradizionale nella quale l'educatrice continua ad assumere un *ruolo prioritario e decisivo*. La realtà in cambiamento, tuttavia, non è senza influenza rispetto all'interpretazione del rapporto che veicola i valori. Di fronte a giovani più critiche e indipendenti, le FMA prendono atto della necessità di una loro più qualificata competenza relazionale che le abiliti ad ascoltare con attenzione le loro domande palesi o nascoste, a dialogare con loro senza pregiudizi, ad accoglierle nelle loro modalità comunicative a volte difficili da decifrare.

zonti nel campo pedagogico con una concezione più ricca dell'infanzia, la valorizzazione della spontaneità e dell'attività personale, il superamento del determinismo positivista. La scuola diventava così un ambiente adeguato allo sviluppo infantile, un luogo di esperienze, di collaborazione o, secondo quanto aveva suggerito Lombardo Radice, di "incontro di anime" (cf GHIZZONI Carlo, *Educazione e scuola all'indomani della Grande Guerra. Il contributo de «La Civiltà Cattolica»* [1918-1931], Brescia, La Scuola 1997, 44-54; 157-167).

1.1. *La cura della competenza relazionale nelle educatrici e nelle giovani candidate alla vita religiosa*

L'istanza della qualificazione delle educatrici è una costante che attraversa tutta la storia dell'Istituto, ma in questo periodo essa appare come un'urgenza e si orienta verso aree più specifiche.²⁶ Ciascuna educatrice, infatti, è chiamata a coltivare in sé la consapevolezza delle esigenze del compito educativo "grave e dolce, arduo e nobilissimo" che le compete e che consiste, come si afferma con un linguaggio ricco di immagini, nello «sgombrare il terreno dalle spine, riaprire la via alla vena d'acqua limpida e fresca, risuscitare le energie interiori, la vita dal di dentro che le influenze esterne tendono a soffocare e a uccidere».²⁷ L'opera educativa, purtroppo, è costantemente tentata di sovrapporsi dall'esterno alle persone in crescita. Al contrario, le FMA sono chiamate ad essere esperte nell'arte di "suscitare energie dall'interno" e a riuscire, attraverso la loro sapiente azione educativa, ad "accendere una fiamma interiore".²⁸ La ragazza, infatti, valorizzata nel ricco patrimonio di risorse che possiede, e stimolata ad orientarlo ai valori del bene, del vero e del bello, diviene essa stessa la prima protagonista del suo processo di maturazione.

L'interpretazione del rapporto educatrice-educanda, benché non tematizzata nelle fonti esaminate, s'ispira ai principi della pedagogia cattolica contemporanea che, in Italia, prende le distanze dall'idealismo gentiliano soprattutto in ordine alla concezione della relazione educativa. Nell'opera di Mario Casotti, *Maestro e scolaro*, si evidenzia che mediante il rapporto educativo un soggetto che possiede un certo numero di conoscenze e di esperienze le promuove in un altro soggetto che vi è

²⁶ La formazione pedagogica e didattica delle insegnanti, particolarmente auspicata in questo periodo di transizione socioculturale, è anche favorita dagli strumenti offerti dalla pedagogia cattolica del tempo. *Scuola Italiana Moderna*, rivista adottata per la formazione delle maestre FMA – come si evince dalla Lettera circolare della Consigliera scolastica Marina Coppa n° 32 del 24 settembre 1917- sin dal 1925 aveva migliorato la sua qualità pedagogica. Parte del periodico bresciano veniva dedicato, infatti, a studi pedagogici. Era forte l'intesa religiosa e culturale del redattore Angelo Zammarchi con padre Agostino Gemelli e l'Università Cattolica, come pure la consapevolezza che se i maestri cattolici intendevano esercitare un ruolo sempre più incisivo nella vita scolastica dovevano essere più preparati non solo sul piano didattico ma anche pedagogico (cf CHIOSSO, *Profilo storico* 122).

²⁷ *Atti del Capitolo generale* XI 146.

²⁸ Cf l. cit.

solo predisposto in potenza. L'azione educativa è certamente spirituale, in quanto i due soggetti sono esseri intelligenti e liberi, ma ciò non esclude in alcun modo né la dualità reale (e non soltanto dialettica come suggeriva Gentile) dei due soggetti, né il ricorso a mezzi materiali per la loro comunicazione, in quanto l'uomo è un composto sostanziale di anima e di corpo. Nella sua opera il Casotti paragona il maestro al medico il quale guarisce l'ammalato non perché gli dia dall'esterno la salute, ma solo perché stimola con mezzi adeguati le risorse naturali dell'organismo e le aiuta a reagire contro lo stato morboso. Così il maestro insegna allo scolaro non perché gli dà un contenuto dall'esterno, ma perché stimola con mezzi adeguati le risorse naturali del suo intelletto.²⁹ Il passaggio dalla *potenza* all'*atto* avviene dunque, in genere, mediante il rapporto educativo nel quale soggetti che già possiedono in atto scienza e moralità agiscono perché altri soggetti siano a loro volta posti nella condizione di raggiungere la pienezza delle loro potenzialità. Tale processo avviene sia con la trasmissione vera e propria di nuove conoscenze, sia attraverso il ricorso a quei "principi universali" che già esistono nella mente dello scolaro.³⁰

Entro questo quadro teorico, integrato dai valori irrinunciabili del metodo educativo di don Bosco, l'educatrice FMA pienamente cosciente del suo ruolo è chiamata a procurarsi un insieme di competenze a vari livelli, non ultime quelle comunicative. Ella cioè deve essere «intellettualmente e spiritualmente ben preparata e didatticamente ben attrezzata ad affrontare le categorie di fanciulle che dovrà istruire».³¹ Questa significativa deliberazione del Capitolo generale XI è ricca di conseguenze a livello operativo. Anzitutto si richiede l'aggiornamento didattico affinché le lezioni siano svolte in modo efficace ed organico, stimolando e sostenendo l'emulazione e l'attenzione delle ragazze.³² In secon-

²⁹ Qui Casotti tende ad assolutizzare l'educazione come questione di "intelletto". In realtà il processo è più vasto perché si propone la crescita integrale dell'educando.

³⁰ Cf CASOTTI, *Maestro e scolaro*, Milano, Vita e Pensiero 1930, 325-326; CHIOSO, *Profilo storico* 119-120.

³¹ *Atti del Capitolo generale XI* 153.

³² Nel Regolamento per le scuole artigiane e per le scuole agrarie femminili si ribadisce e si concretizza questo concetto: «L'insegnante di cultura generale deve aver sempre presenti i bisogni delle classi lavoratrici, e adattarsi alle varie loro condizioni; l'insegnamento deve assumere un indirizzo pratico ed utile ai fini immediati che la scuola si propone. È necessario anzitutto farsi un'idea esatta degli elementi di cui si compone la scolaresca e delle disposizioni ed aspirazioni da cui essa è animata: affia-

do luogo bisogna che l'educatrice conosca le caratteristiche dell'età evolutiva per adattare i suoi interventi alle capacità recettive delle destinatarie.³³ Nel Capitolo generale XIII si sottolinea, inoltre, che la FMA deve "studiare psicologicamente" le giovani e conoscere "perfettamente l'ambiente" nel quale essa è inserita. Per esperienza personale, infatti, si sa che «la parola altrui ha su di noi un'attrattiva speciale quando sa adattarsi alla nostra anima, alle nostre esigenze intellettuali e morali, quando non è generica ma personale, e l'ascoltiamo tanto più volentieri, anzi la desideriamo se ci è rivolta da chi si interessa delle nostre difficoltà, del nostro campo di lavoro, dell'ambiente in cui viviamo».³⁴ Infine, in linea con un principio antico ma di sorprendente attualità, la FMA per comunicare realmente con le ragazze, sintonizzando con il loro mondo af-

tare, coordinare, compatire, stimolare, incoraggiare le alunne, è uno dei primi compiti della maestra salesiana. Soprattutto davanti alla svogliatezza, alla passività, alle non lievi difficoltà che si oppongono specialmente agli inizi, l'insegnante deve ricordare il grande segreto che Don Bosco ci ha dato per ridurre, conquistare, formare in ogni tempo il cuore della giovinetta: l'amore santificato dalla fede e reso efficace dal sacrificio. Ami pertanto l'insegnante, fortemente e praticamente la sua scolarisca e questa, alla sua volta amerà la maestra e la scuola. Dalla carità, anima del sistema preventivo, deve nascere tutto quell'insieme di mezzi pedagogici, di industrie, di accurata preparazione e di soave fermezza che rende efficace l'opera educatrice della maestra. [...] Si serva all'uopo di similitudini e di esempi, oggettivando il più possibile la materia, procedendo gradatamente dal noto all'ignoto, dal facile al difficile, dal concreto all'astratto. Sia inoltre convinta che, solo chi possiede pienamente la materia, è in grado di dire in modo facile le cose anche difficili. Abbia pure presente che le nostre alunne delle Scuole Artigiane possono disporre di poche ore di scuola, con un minimo tempo di studio, motivi per cui l'insegnante deve prepararsi più accuratamente per riuscire ad interessare le alunne, evitando in modo assoluto quelle lezioni vagamente inconcludenti che restano senza efficacia e senza frutto» (*Scuole artigiane e scuole agrarie femminili*, Torino, Istituto FMA [1937] 24-25).

³³ Tale elemento viene in seguito ripreso e ribadito dal Capitolo XII del 1953 nel quale si evidenzia che, non sempre, la conoscenza teorica del "sistema preventivo" si traduce in una didattica concreta: «Molte buone giovani suore, dopo aver studiato, parlato e amato il Metodo Preventivo, quando si trovano per la prima volta dinanzi ad un gruppo di bambine, di oratoriane, un po' vivaci e sbrigiate cercano di essere forti e repressive pur di "non perdere la disciplina", che in realtà non possono perdere perché non hanno ancora acquistata! Oppure fanno lo sbaglio opposto e, credendo angeli le loro assistite, non esercitano un'oculata vigilanza» (*Atti del Capitolo Generale XII dell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice tenutosi in Torino - Casa Generalizia dal 16 al 24 luglio 1953*, Torino, Istituto FMA 1953, 261).

³⁴ *Atti del XIII Capitolo Generale dell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice tenutosi a Torino - Casa Generalizia dal 14 al 24 settembre 1958*, Torino, Istituto FMA 1958, 301.

fettivo e vitale, deve “scendere dalla cattedra” e utilizzare soprattutto le modalità comunicative semplici e familiari dei colloqui informali, delle conversazioni spontanee durante le ricreazioni.

Queste direttive lasciano supporre che nell'Istituto delle FMA si stia avviando un *processo di verifica della relazione* in ordine ad una più adeguata attenzione alle esigenze delle singole educande e alla conoscenza delle loro reali possibilità. Quest'attenzione è ritenuta la *conditio sine qua non* dell'efficacia educativa in quanto fa sì che l'azione formativa, qualificata dal punto di vista dei contenuti, sia in grado di adeguarsi non alla “massa” ma ad ogni persona.

Nelle fonti esaminate non si trova un approfondimento teorico del tema ma, a livello di prassi, s'intravede un *graduale spostamento di attenzione dall'educatrice all'educanda*. Si ipotizzano percorsi più adeguati ed efficaci per conoscerla, incontrarla, porsi in ascolto, partire dai suoi bisogni i quali, pur essendo simili per ogni essere umano, tuttavia sono differenziati in base all'esperienza e all'ambiente socioculturale nel quale la persona vive.³⁵

Gli orientamenti evidenziati riflettono il cambiamento di prospettiva della pedagogia cattolica nei confronti dell'attivismo. Pur mantenendo le debite distanze dalla sua impronta naturalistica, denunciata dall'enciclica di Pio XI *Divini Illius Magistri*, infatti, non si poteva non riconoscere i vantaggi arrecati dall'attivismo sul piano del metodo e della conoscenza dell'infanzia. Lo stesso Mario Casotti rivendicava l'esistenza di un “attivismo cristiano” proponendo come paradigmatico il modello educativo ispirato all'esperienza preventiva di don Bosco. In occasione della canonizzazione dell'educatore piemontese, avvenuta nel 1934, Casotti constatava, non senza enfasi, che don Bosco aveva posto le “basi della scuola cristiana moderna” e che l'espressione “metodo preventivo” doveva essere d'ora innanzi, la formula da noi preferita a quelle, consimili, di “scuola attiva” o “scuola serena”.³⁶ D'altra parte, alcuni studiosi dell'Università Salesiana di Torino come Gino Corallo, Renzo Titone, Luigi Calonghi e Pier Giovanni Grasso, che si erano formati negli Stati Uniti e a Lovanio, diffondevano nelle istituzioni educative salesiane i metodi e le tecniche della sperimentazione in pedagogia.³⁷

³⁵ Cf *Atti del Capitolo Generale XI* 210.

³⁶ Cf CASOTTI, *La scuola attiva*, Brescia, La Scuola 1935, 24. Qui è evidente il richiamo alla “scuola serena” di Maria Boschetti Alberti (1884-1951).

³⁷ Cf CHIOSSO, *Profilo storico* 139.196.

Più tardi anche le FMA, come si è visto presentando il contributo di madre Angela Vespa, pur esprimendo posizioni critiche nei confronti dell'attivismo, ne valorizzano le istanze pedagogiche innovative. Nel 1957 si avvia infatti a Torino una sperimentazione di "scuola attiva" secondo i principi cattolici condotta sotto la guida del Prof. Luigi Calonghi del Pontificio Ateneo Salesiano.³⁸ In seguito, constatato il suo esito positivo, si estende la ricerca ad altre scuole organizzando giornate di studio dal titolo "Scuola Attiva Salesiana" per le insegnanti del Piemonte, Lombardia e Veneto. L'esperienza sfocia nella fondazione di un Centro "SAS" (Scuola Attiva Salesiana) con lo scopo di qualificare la formazione didattica delle insegnanti FMA e di elaborare nuovi testi per la scuola.³⁹

Quella che va maturando in questi anni è una vera e propria svolta a livello metodologico e didattico per la cui realizzazione effettiva si avverte la necessità di qualificare la formazione pedagogica e catechistica

³⁸ Il centro didattico *Scuola Attiva Salesiana* (SAS) ha inizio presso l'Istituto "Maria Ausiliatrice" di Torino nell'anno scolastico 1958-59. La finalità che si propone è quella di aiutare le insegnanti a rendere attivo e aggiornato l'insegnamento, nello spirito di don Bosco. In particolare si intende favorire la formazione delle insegnanti attraverso incontri e convegni, preparare sussidi validi per la scuola, impostare sperimentazioni didattiche in vista del miglioramento dell'insegnamento. La sperimentazione attuata riguarda gli insegnamenti della religione, dell'italiano, del latino, della matematica, del francese, della storia, della geografia e delle scienze. Nei successivi convegni svolti a Torino, Roma, Napoli ed Ali Terme negli anni 1961-1964, si danno norme didattiche pratiche ed orientamenti sull'uso dei *tests* collettivi, mentre lungo l'anno un gruppo di insegnanti provenienti dalle diverse scuole, prepara i piani didattici, le mete educative e gli obiettivi delle singole materie. Lo stesso criterio viene usato anche per l'applicazione delle prove diagnostiche e oggettive. Dopo la sperimentazione ogni insegnante comunica i risultati ottenuti e le difficoltà incontrate dalle allieve con la proposta delle modifiche per migliorare i *tests*. Nel periodo estivo le commissioni delle singole materie si riuniscono per correggere, modificare, ampliare, rielaborare le prove oggettive sperimentate. Nel 1960-61 le scuole che dipendono dal centro SAS sono 59 così suddivise: 29 in Piemonte, 1 in Emilia Romagna, 8 in Lombardia, 7 in Veneto, 1 in Toscana, 1 in Campania, 2 nelle Puglie, 1 in Calabria e 11 in Sicilia. Nel 1962 si comincia a dare alle stampe il materiale elaborato (cf *Documentazione sul Centro didattico Scuola Attiva Salesiana*, in Archivio dell'Istituto di Metodologia Pedagogica della Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione "Auxilium", Roma).

³⁹ Cf *Atti del Capitolo generale XIII* 14-35. L'iniziativa verrà attuata da un gruppo di FMA composto di laureate in diversi ambiti disciplinari e di maestre della scuola elementare. Verranno pubblicati numerosi testi didattici per la scuola dell'obbligo, adottati anche da scuole statali.

delle FMA. È convinzione delle superiori che le competenze relazionali si acquistino sia con lo studio, sia nell'esperienza educativa, sia in un serio impegno di autoformazione. A livello catechistico, ad esempio, si ricorda ad ogni FMA che «la scuola di catechismo efficace, educativa, formativa è *in te*».⁴⁰ Tutto ciò si ottiene attraverso la convergenza di differenziati elementi: prima di tutto la sicurezza della dottrina comunicata in modo chiaro e semplice; in secondo luogo il superamento di tendenze all'erudizione che allontanano la verità dalla concretezza dell'esperienza quotidiana; infine lo sforzo di aderenza alla vita pratica per essere convincenti e pienamente efficaci a livello operativo. La garanzia di successo sta soprattutto nella dedizione della FMA che «darà sempre con generosità tutta se stessa alle allieve, senza trascurarne nessuna».⁴¹

Il prezioso patrimonio della pedagogia salesiana, trasmesso alle FMA sin dalle prime fasi della formazione iniziale, si caratterizza perciò come un modo di essere e quindi anche di comunicare. Non si tratta di dimostrarsi "erudite" in pedagogia, bensì di divenire progressivamente "vere educatrici salesiane" allenandosi ad un corretto approccio al mondo giovanile.⁴² Nelle novizie si deve perciò curare lo «*spirito educativo*: una

⁴⁰ *Atti del Capitolo generale XI* 152. Si richiama qui una nota espressione citata da don Michele Rua che evoca quanto don Bosco disse un giorno a un Salesiano perplesso di fronte all'inadeguatezza di strutture e di mezzi per iniziare un oratorio festivo: "L'oratorio festivo è *in te*" (cf RUA, *Circolare sugli oratori festivi del 29-1-1893*, in *Lettere circolari di don Michele Rua ai salesiani*, San Benigno Canavese, Scuola tip. privata "don Bosco" 1910, 457-462). Oltre il riferimento alle parole del superiore, è evidente una profonda sintonia con la cultura pedagogica d'ispirazione cattolica del tempo fortemente sensibile al bisogno di formazione dei maestri e profondamente convinta che se si vuole esercitare un ruolo sempre più incisivo nella vita scolastica si deve essere preparati non solo a livello didattico, ma anche in quello pedagogico. Soprattutto sulla rivista *Scuola Italiana Moderna*, attraverso gli interventi di Maria Magnocavallo, si richiamano i maestri e le maestre a recuperare la concezione dell'evento educativo quale incontro e "collaborazione di anime", nella difesa della libertà didattica del maestro, e nel superamento del nozionismo. Si auspica dunque una maggior attenzione alla persona e alla cultura del maestro, più che ad un metodo per "imparare non a fare i maestri, ma ad essere maestri" (cf CATTANEO Mario - PAZZAGLIA Luciano, *Maestri, educazione popolare e società*, in AA.VV., «*Scuola Italiana Moderna*». [1893-1993], Brescia, La Scuola 1997, 181-213).

⁴¹ *Atti del Capitolo generale XI* 153.

⁴² Dal punto di vista pratico, i programmi per le case di formazione pubblicati nel 1961, sottolineano che il "sistema preventivo" per l'educazione della gioventù vale anche per la formazione pedagogica delle FMA. Nelle varie fasi formative si tende perciò inizialmente a sviluppare le doti naturali e ad educare la giovane alle virtù umane. Inoltre, si cura la formazione cristiana e religiosa secondo lo spirito

mentalità, una volontà, un cuore, un entusiasmo, un atteggiamento di vita insomma, di vera educatrice. Si deve formare nelle novizie un tatto, un intuito, una sensibilità educativa spiccatamente salesiana, quindi diversa da quella di tutte le altre educatrici». ⁴³ Caratterizzandosi prima di tutto come prassi educativa relazionale, il “sistema preventivo” va appreso mediante un tirocinio pratico, finalizzato ad affinare le modalità di interagire con le persone fino a vigilare sul modo di parlare, di trattare, di essere presenti accanto alle ragazze per poter intuire, conoscere, accompagnare il loro processo di crescita. ⁴⁴

L'assimilazione di determinate “qualità relazionali” è tanto importante da costituire uno dei criteri di discernimento per l'accettazione delle candidate all'Istituto. Richiamando gli orientamenti, dati a suo tempo da don Rinaldi, si evidenzia la necessità che le giovani abbiano “aspetto sereno” e “allegria costante”, insieme a “calma e bontà”, qualità che favoriscono la “fiducia vicendevole”. ⁴⁵

Se da un lato facendo appello alla responsabilità personale si ribadisce che ogni formanda è chiamata a coltivare in sé queste disposizioni, dall'altro, non si trascura l'azione indispensabile della superiora, la quale coopera alla creazione del “clima salesiano” dimostrandosi pronta anche a sacrificare ad esso una “apparente” disciplina religiosa. Infatti, più che ottenere una rigida osservanza di norme, si impegna a concedere alle giovani «libertà di esprimersi, così le figliuole si orientano secondo il nostro spirito di spontaneità e semplicità. E non c'è da reprimere, ma da

dell'Istituto. La prima dimensione è equiparata alla *ragione*, perché tocca le componenti della maturazione umana; la seconda corrisponde alla *religione*, la terza riguarda l'*amorevolezza*, le “belle maniere” che favoriscono l'interazione comunitaria e rendono le FMA amabili, capaci di intessere un rapporto familiare e sereno, delicato e prudente (cf *Direttive e programmi per le case di formazione*, Torino, Istituto FMA 1961, 5).

⁴³ *Atti del Convegno Ispettrici e Maestre delle novizie*, Torino, Istituto FMA 1952, 63.

⁴⁴ Cf *l. cit.* Di fatto l'istanza di una formazione unificata attorno allo “spirito educativo”, già ribadita e auspicata da don Rinaldi, stenterà a tradursi in pratica in una prospettiva integrale. Dall'esame delle fonti si costata l'accentuazione dell'aspetto religioso nella formazione delle educatrici e, di riflesso, anche nell'educazione delle ragazze.

⁴⁵ Anche il Capitolo generale del 1958 riprende questo tema affermando che criterio di discernimento delle candidate è la “buona indole”. Questa sintetizza tutta una serie di virtù morali presupposte per assimilare lo “spirito” dell'Istituto e predispone la giovane a dedicarsi al delicato compito di educatrice secondo il metodo preventivo (cf *Atti del Capitolo Generale XIII* 247).

formare e saggiamente orientare. La repressione chiude l'anima». ⁴⁶ È, infatti, pedagogicamente rischioso esigere l'adeguamento passivo alle norme quando non vi è una convinzione profonda perché si può ingenerare nell'ambiente una sorta di formalismo del tutto contraria alla semplicità e alla spontaneità del clima familiare proprio dello spirito salesiano. Si afferma, inoltre, l'importante principio pedagogico della *flessibilità* e della *differenziata adeguatezza degli interventi*: «Non tutti sono preparati alla stessa virtù e non tutti arrivano alla stessa ora. L'educazione è opera individuale ed esclude regole comuni troppo rigide». ⁴⁷

1.2. *Il paradigma della maternità nella relazione educativa*

Le istanze di maggior flessibilità e adattabilità alle giovani sopra accennate sembrano risolversi, più che in una ricerca di strategie nuove, in un ritorno ai principi dell'amorevolezza educativa da riscoprire e rivivere come furono proposti dai Fondatori. L'amore educativo che si ispira alla maternità è mediazione pedagogica per eccellenza in grado di "abbattere le barriere" ⁴⁸ e avvicinare i mondi relazionali ed esistenziali di educatrici ed educande facendoli dialogare e orientandoli a maturare.

Nel Capitolo generale del 1947 si ribadisce quanto afferma il Manuale all'art. 466: «Le attrattive migliori [per le ragazze] sono l'assistenza costante e amorevole, l'interessarsi delle ragazze con sincera carità, le maniere affabili e cordiali delle suore». ⁴⁹ Si ricordano, inoltre, le parole di don Filippo Rinaldi il quale osservava che le ragazze non frequentano l'oratorio perché attirate dalla struttura, ma per incontrare chi si dedica

⁴⁶ *Atti del Capitolo generale XII* 207. Anche l'*Organico*, nella parte riguardante la formazione delle educatrici, sottolinea che le novizie devono essere formate sulla base dei principi del "sistema preventivo" in ordine alla schiettezza nei rapporti con le superiori e con le sorelle, ispirandosi a criteri di semplicità, umiltà e rettitudine. Deve essere perciò approfondita la natura della *carità salesiana* che è bontà che si sacrifica, mansuetudine che sopporta, serenità anche nell'esperienza dell'ingratitude (cf *Organico* 25).

⁴⁷ *Atti del Capitolo generale XII* 225.

⁴⁸ L'espressione richiama il contenuto della lettera da Roma nella quale il personaggio del sogno assicura a don Bosco che per "rompere la barriera della diffidenza" bisogna avere «familiarità coi giovani specialmente in ricreazione. Senza familiarità non si dimostra l'amore e senza questa dimostrazione non vi può essere confidenza» (BOSCO, *Due lettere da Roma*, in DBE 384).

⁴⁹ *Manuale* (1908) 466.

alla loro formazione con stile accogliente e materno.⁵⁰ Perciò il metodo educativo salesiano, commenta il Rettor Maggiore don Renato Ziggotti nell'assemblea capitolare del 1953, si sintetizza in "amore fattivo che si sacrifica":

« Mirabile sistema! Con la luce, con l'insegnamento si dona l'istruzione; ma soltanto con l'amore si educa, si trasformano le anime, si elevano a Dio, si fanno cristiane praticanti, forti nella lotta contro il rispetto umano. Voi sapete benissimo quanto costi essere perennemente e perfettamente amorevoli. Trattiamo bene tutti. Questo è il nostro segreto di Famiglia. Saremo tanto più salesiani quanto più sapremo tradurre in pratica l'amorevolezza esercitandola anche con noi stessi senza perdere mai il coraggio». ⁵¹

La via regia è dunque, nell'ottica di don Ziggotti, e nelle fonti coeve redatte dalle FMA, quella dell'intesa "amichevole", insieme con "l'amore allo studio, al lavoro, alla disciplina" e la sapiente organizzazione e animazione delle Associazioni giovanili.⁵² Intesa che non può nascere senza l'attitudine fondamentale che ispira tutti i rapporti dell'educatrice

⁵⁰ Cf *Atti del Capitolo generale XI* 190.

⁵¹ *Conferenza del Rettor Maggiore don Renato Ziggotti alla conclusione degli Esercizi Spirituali*, in *Atti del Capitolo generale XII* 23.

⁵² La formazione e la cura delle associazioni è una costante del metodo educativo salesiano già presente nell'oratorio di Valdocco e incoraggiata da don Bosco stesso (cf i *Ricordi confidenziali* dove don Rua è invitato a promuovere e raccomandare il "piccolo Clero", la "Compagnia del SS. Sacramento" e dell'Immacolata Concezione. Queste devono essere considerate come "opera dei giovani" [cf BOSCO, *Ricordi confidenziali*, in DBE 184-185]). Tale modalità educativa trova in questo periodo una situazione favorevole per la sua espansione e diffusione. All'interno dello sforzo delle FMA per attuare un "adeguamento intelligente" ai tempi, le Associazioni «servono a far rifiorire la pietà, ad ottenere la frequenza alla S. Comunione, a coltivare e a custodire la purezza, ad impedire il male tra le compagne, a promuovere il buon esempio, a preparare le apostole (cf *Atti del Capitolo generale XI* 179). Don Pietro Braido approfondisce il significato educativo di tali associazioni soprattutto in ordine all'educazione alla socialità esortando le assistenti a superare «forme di fossilizzazione, di tradizionalismo malinteso, con adeguamenti coraggiosi e ponderati». Il personale va dunque preparato e riqualificato dal punto di vista pedagogico, organizzativo e tecnico. Il fine dell'autentica e integrale educazione che si persegue tramite le associazioni, infatti, non viene raggiunto se non «si tiene vivamente presente tutto l'ambiente e il contesto fisico, sociale, culturale, ricreativo, da cui le giovani provengono e in cui vivono» (BRAIDO, *Le Pie Associazioni Giovanili parte vitale del sistema educativo di Don Bosco*, in *Atti del primo convegno Delegate ispettoriali delle Pie Associazioni Giovanili d'Italia e d'Europa. Torino, Casa Generalizia 22-25 settembre 1959*, Torino, Istituto FMA 1959, 101-102).

cioè la “fiducia nella gioventù”. Tale fiducia è necessaria soprattutto in questo periodo di transizione nel quale, non intravedendo ancora percorsi di rinnovamento concreti, si rischia di chiudersi in un ritorno al passato di cui si tessono le “lodi”, biasimando al contrario il “presente”.⁵³

Le partecipanti al Capitolo generale XII ribadiscono che nell’opera educativa è necessario “far agire il cuore” esercitando l’attitudine pedagogica dell’amorevolezza.⁵⁴ Questa si manifesta nella carità educativa che favorisce la bontà dello sguardo e la delicata attenzione dell’ascolto; si rende visibile nella cordialità, nelle cure sollecite, nelle attenzioni sia collettive che individuali.⁵⁵ Il modello proposto è quello che vede nella casa salesiana una famiglia nella quale le educatrici, e in particolare la direttrice, esprimono affetto umano e al tempo stesso “soprannaturale” che alimenta «la *vigilanza* ininterrotta; la *persuasione* che rispetta e che si fa rispettare; l’*amorevolezza* che circonda di attenzioni e non domanda nulla per sé; la quasi esclusione di ogni *castigo*».⁵⁶

L’interpretazione del rapporto educativo rientra dunque nelle coordinate classiche del metodo salesiano individuando in esse il percorso adatto per affrontare con chiarezza le tendenze naturalistiche della pedagogia del tempo. La valenza pedagogica della vigilanza e la necessità della continua presenza dell’assistente si contrappongono perciò alla tesi dello spontaneismo e dell’affrancamento dall’autorità dell’adulto.⁵⁷ Le nuove teorie pedagogiche sono affrontate mediante la competenza professionale delle FMA, la vigilanza critica sugli insegnamenti impartiti soprattutto nelle università statali e con sistematiche lezioni di pedagogia salesiana. Si prescrive perciò che ogni FMA possieda l’opuscolo *Norme e consigli pratici di Pedagogia salesiana* e il *Sistema preventivo illustrato* come punti di riferimento a livello operativo.⁵⁸

In linea con l’attivismo ispirato all’umanesimo cristiano, si ribadisce la necessità di integrare l’attività intellettuale e fisica con quella interiore

⁵³ Cf *Parole del Rettor Maggiore don Renato Ziggotti*, in *Atti del Capitolo generale XII* 165.

⁵⁴ Cf *ivi* 261.

⁵⁵ Cf *ivi* 262.

⁵⁶ *L. cit.*

⁵⁷ Cf *ivi* 263.

⁵⁸ Cf *ivi* 265; *Il Sistema Preventivo. Catechismo illustrato*, Napoli 1952 (pro manoscritto); *Norme e consigli per l’educazione della gioventù di San Giovanni Bosco, della Beata Maria D. Maddarello, di madre Maddalena Morano, di madre Emilia Mosca*, Roma, Scuola Salesiana del libro 1943.

e spirituale, e di valorizzare la funzione dell'educatrice come risorsa insostituibile per il processo di crescita delle alunne. Il solo metodo, senza la maturità e la formazione religiosa dell'educatrice è, infatti, incapace di assicurare l'efficacia educativa, non basta cioè assecondare lo sviluppo del soggetto in crescita, occorre anche formarne la volontà e il carattere ed educarne lo sforzo e l'impegno responsabile.⁵⁹

Inoltre, s'insiste sulla "maternità educativa", categoria pedagogica particolarmente sviluppata nell'educazione infantile ad opera di Giuseppe Lombardo-Radice secondo il quale il modello di madre-maestra è la chiave di volta di tale educazione. Egli condivide le esperienze di Rosa e Carolina Agazzi, perché il loro metodo "materno" gli appare più adatto alla semplicità dei ceti popolari e di più facile organizzazione, metodo quindi da definire pienamente "italiano" in contrapposizione a quello di Maria Montessori giudicato estraneo alla tradizione pedagogica nazionale.⁶⁰

Le FMA, sono convinte che, senza rinunciare al loro ruolo accanto alle ragazze, sono chiamate a rivestirlo dei tratti della maternità educativa. Dalle fonti emerge con chiarezza che l'atteggiamento della "maternità" è auspicato soprattutto da parte delle superiori nei confronti delle suore per fare della comunità religiosa una vera famiglia. La superiora generale, madre Linda Lucotti, nel 1953 parlando alle capitolarie rileva come la "maternità" delle direttrici sia ancora troppo carente nell'Istituto:

«Vi sono direttrici che non sono materne, non curano le suore, non le trattano bene, sono parziali, non cercano di unire i cuori ... manca il talento del governo, manca il tatto. Ce ne sono di quelle che fanno difficoltà a ricevere il personale che loro si destina. [...] Bisogna aver cura del personale e prendere le persone come sono e non come dovrebbero essere, e saperne trarre il massimo bene. Se manca il talento è meglio cambiare ufficio. Spesso le suore soffrono. Esse sono più o meno felici a seconda del cuore della direttrice».⁶¹

Non va inoltre dimenticata l'azione insostituibile della direttrice in ordine alla formazione delle ragazze che si esprime nella "vigilanza materna e illuminata" che dà il "tono" all'istituzione perché crea un clima emotivamente benefico nel quale la giovane è conosciuta personalmente e raggiunta nel momento più opportuno.

⁵⁹ Cf CHIOSSO, *Profilo storico* 154.

⁶⁰ Cf *ivi* 136-137.

⁶¹ LUCOTTI, *Appunti di "Buone notti" date al Capitolo generale XII* [16-24 luglio 1953], in AGFMA 11-12 01-1-05, datt.

Gli elementi tipici della maternità educativa salesiana, quali l'amorevolezza, la confidenza, la familiarità, sono individuati come le strategie più adatte per affrontare anche le problematiche disciplinari presenti nei pensionati. La visione rimane però ristretta al binomio vigilanza-maternità senza aprirsi a percorsi nuovi in risposta alle istanze pedagogiche emergenti e alle esigenze delle destinatarie. Infatti, la missione di "educatrice e madre" propria della direttrice è considerata prevalentemente in funzione preventiva allo scopo di impedire il male vigilando "matername", ad esempio, sulla corrispondenza epistolare delle ragazze, sulle uscite e sulle telefonate.⁶² Nonostante sia diffusa un'interpretazione alquanto riduttiva della maternità, la riflessione sui suoi risvolti educativi è ritenuta fondamentale tanto che nel Capitolo XII sfocia in una pubblicazione programmatica dal titolo: *Maternità salesiana e familiarità salesiana*.⁶³ Sullo stesso tema si tratta ancora nel Capitolo generale seguente, svoltosi nel 1958, senza giungere ad un'elaborazione approfondita. Gli stessi elementi sono integrati dinamicamente configurando la nuova, ma al contempo tradizionale "fisionomia della FMA", caratterizzata da una particolare modalità di presenza educativa aperta alla relazione:

«La fisionomia della FMA è fisionomia di presenza, perché la FMA è sempre presente, nel cortile, nella scuola, nella cappella, in tutti gli atti della vita comune e ovunque lo richieda l'obbedienza. Presenza attiva, operante, vigile che impegna tutte le facoltà dello spirito nell'adempimento del proprio quotidiano dovere e che trae la sua forza da una sentita pietà eucaristica e mariana, da una fragrante purezza, da un sereno ottimismo e da un amore indefettibile al proprio Istituto. È tutto ciò in un clima di famiglia, dove deve regnare la carità soprannaturale, sorgente costante di pietà, di bontà, di amorevolezza, di dedizione, di comprensione reciproca e di costante allegria».⁶⁴

Tale identità educativa è in particolare delineata come punto di convergenza e di riflessione delle FMA in dialogo con i nuovi scenari culturali e pedagogici. La sollecitudine ricca di operosità che caratterizza la presenza delle educatrici è riflesso di una personalità integrata in tutte le sue dimensioni, capace di attiva partecipazione e cordiale collaborazione al fine di creare l'autentico ambiente salesiano. Traducendosi concre-

⁶² Cf *Atti del Capitolo generale XII* 295-296.

⁶³ Cf *Maternità salesiana e familiarità salesiana*, Torino, Istituto FMA 1957. Il fascicolo ripropone nelle linee fondamentali la relazione presentata al Capitolo generale XII da suor Teresa Graziano (cf *Atti del Capitolo Generale XII* 271-288).

⁶⁴ *Atti del Capitolo generale XIII* 57-59.

tamente nella “maternità educativa”, tale presenza è sintesi di dolcezza e fermezza, e va espressa dalle educatrici nel rapporto con le ragazze, e dalla superiora nel rapporto con le consorelle, in un genuino “spirito di famiglia”. Non vi sono dunque particolari differenze nella presentazione di questo aspetto metodologico rispetto al Capitolo precedente. La categoria della “maternità” continua ad essere considerata la modalità più efficace per arginare i pericoli causati dalla diffusione di nuove concezioni di libertà e di autonomia che intaccano la tradizionale accezione dell'obbedienza. Il principio della “democrazia” – viene sottolineato – sembra penetrare all'interno delle comunità compromettendo le indispensabili virtù dell'umiltà e della sottomissione.⁶⁵ Il consapevole ritorno allo “spirito di famiglia” vissuto nella pienezza delle sue esigenze è proposto come antidoto all'avanzata di queste nuove concezioni della vita e dei rapporti.

La sintesi presentata al Capitolo generale XIII da suor Caterina Regis su “virtù di maternità e vigilanza” approfondisce questa dimensione essenziale della vita salesiana. In essa vengono ribaditi i tratti che caratterizzano la maternità salesiana: affabilità nelle parole e nei gesti, accondiscendenza e pazienza, anche se l'attenzione deve essere sempre proiettata sulle finalità che si perseguono.⁶⁶ Nella conclusione la relatrice puntualizza in sintesi le espressioni operative della maternità verso le consorelle:

- «1 - Far sentire la presenza come “aiuto”, incoraggiamento. Alimentare la fiducia e la confidenza, che sono le chiavi del buon governo e la base dello spirito di famiglia.
- 2 - Occuparsi con premura delle neo-professe; tenere presente il bisogno di formazione, non solo le esigenze delle Opere.
- 3 - Esortare amorevolmente nelle conferenze apposite.
- 4 - Correggere con bontà, con amore, mostrando fiducia sempre, non tollerare abusi per timore di dispiacere.
- 5 - Amare le consorelle di quell'amore soprannaturale di cui sono esempio Don Bosco e Madre Mazzarello e tutti i problemi troveranno la loro giusta soluzione.
- 6 - Le sorelle devono sentire il cuore materno della direttrice particolarmente nel rendiconto, chiave dello spirito di famiglia e del buon andamento delle case.
- 7 - Avere a cuore, come mamme, la salute, la virtù, la santità di ognuna.
- 8 - Vegliare maternamente sui pericoli interni ed esterni che potrebbero nuocere alla vocazione religiosa.

⁶⁵ Cf *ivi* 127.

⁶⁶ Cf *ivi* 187.

9 - Mettere in condizioni di essere osservanti nell'orario, nelle pratiche di pietà, nel lavoro». ⁶⁷

Viene qui delineato un percorso che contribuisce a neutralizzare lo "spirito di indipendenza" con l'amore e non con la durezza, aspetto disciplinare sempre in procinto di prevalere. ⁶⁸ È interessante rilevare che alla superiora, come all'educatrice, si attribuisce "cuore di madre e polso di padre". ⁶⁹

Come si evince dalla documentazione, le linee programmatiche non presentano un significativo intento progettuale rispetto alle domande del contesto in rapido mutamento, esse piuttosto esortano ad un ritorno ai Fondatori, peraltro accostati al di fuori di un rivisitazione storico-critica delle fonti e senza considerare le nuove istanze socioculturali che ne esigono una reinterpretazione.

Questa serie di fattori fa emergere con maggior chiarezza le fatiche affrontate dalle FMA nel superare una prassi educativa e relazionale che, come del resto per gran parte dell'educazione cattolica coeva, era considerata in modo unidirezionale e in una prospettiva piuttosto statica. L'imitazione dei Fondatori collocata in questo contesto rischia quindi di essere interpretata in modo riduttivo, di prestare più attenzione alla forma che alla sostanza, più alle espressioni disciplinari che alla spinta motivazionale che la sostiene e la giustifica.

La situazione a livello di riflessione e di orientamenti normativi si riflette e, in un certo senso, si supera criticamente nella prassi educativa come possiamo cogliere dalle testimonianze orali delle exallieve. In esse si percepiscono alcuni nodi problematici, insieme alla positività di relazioni ispirate ad amore pedagogico personalizzato, genuino, capace di tradursi in un linguaggio comprensibile e accessibile dalle ragazze. Esse, a distanza di anni, ricordano le loro educatrici come donne aperte e sagge, concordi nella stessa finalità educativa, a volte esigenti e inflessibili su alcuni aspetti non essenziali del comportamento, ma sempre animate dalla ricerca di quanto può giovare alla crescita integrale delle educande.

Ancora una volta è possibile constatare che fonti normative e narrative si integrano, si illuminano e si completano nel delineare un quadro

⁶⁷ Cf *ivi* 201-202.

⁶⁸ Cf *ivi* 203.

⁶⁹ Cf *ivi* 223. L'espressione riproduce gli stereotipi legati alle figure genitoriali che individuano nella madre i tratti educativi della tenerezza e della dolcezza, e al padre quelli della fermezza e della disciplina.

ricco e complesso in ordine alle relazioni educative intessute dalle FMA nelle loro istituzioni in un difficile tempo di transizione.

2. L'intensità relazionale come "clima" e le sfide emergenti dalla prassi educativa

Le testimonianze orali, raccolte dal confronto con chi in questo arco di tempo era educanda presso le FMA, attestano l'evidenza di uno sforzo che si pone tra tradizione e novità. Da una parte si resta fedeli principi educativi del "sistema preventivo", concepito e attuato in una prospettiva prevalentemente normativa, dall'altra ci si lascia costantemente ispirare dall'amorevolezza come stile relazionale aperto e flessibile. S'intrattengono così rapporti interpersonali gratificanti attraverso i quali le ragazze vengono raggiunte nella loro realtà psicoaffettiva e nelle loro esigenze di incontro e di partecipazione.

La "fisionomia di presenza",⁷⁰ auspicata nel Capitolo generale XIII come la chiave del rinnovamento educativo e catechistico, si traduce – nell'esperienza delle intervistate – in alcuni elementi caratteristici già evidenziati dalle testimonianze precedenti, ma che in questo periodo assumono un significato diverso. Superando l'insidia dell'individualismo e del protagonismo esasperato, le FMA si presentano alle giovani e alle loro famiglie come comunità di educatrici consapevoli che l'opera educativa è un'azione comunitaria. Le testimonianze sono concordi nell'affermare la solida e profonda sinergia di obiettivi e strategie comunicative vissuta dalle educatrici. Le necessarie distinzioni di ruoli, che richiedono alle assistenti e alle insegnanti una presenza costante in mezzo alle ragazze, sono percepite da queste come la manifestazione visibile dell'intenzionalità educativa dell'intera comunità, e ciò per la stima che le FMA si manifestano reciprocamente davanti alle alunne e che pervade i loro interventi. Così le singole FMA, secondo Carla Carletti,⁷¹ più che

⁷⁰ Con questo termine s'intende evocare un rinnovato stile di presenza educativa tra le ragazze. Per ottenerlo occorre puntare su una formazione più vitale e profonda, e nello stesso tempo individuare le modalità più adatte per raggiungere le educande nella loro situazione concreta.

⁷¹ Carla Carletti conosce le FMA nel 1946 all'età di nove anni, frequentando l'oratorio dell'Istituto "Gesù Nazareno" di Via Dalmazia 12, in Roma. Nel 1959 entra nell'Istituto delle FMA. Dopo la professione religiosa frequenta l'Istituto Superiore di Pedagogia e Scienze Religiose di Torino dove si diploma in Scienze Religio-

per la loro competenza personale e le loro abilità, “incidono profondamente sulle ragazze per il clima che riescono a creare” nell’ambiente. Lo mette in evidenza anche Anna Maria Musso Freni che frequenta la scuola media ed in seguito l’istituto magistrale “Maria Ausiliatrice” a Torino dal 1955 al 1959:⁷²

«I nostri rapporti con le suore, soprattutto con le insegnanti, erano improntati a grande cordialità e rispetto; avevamo un certo riserbo a confidarci con le insegnanti, mentre avevamo un rapporto più confidenziale con l’assistente di classe, che consideravamo soprattutto amica. Con lei osavamo lamentarci per il numero eccessivo dei compiti, per la severità della scuola in genere, per le cose che non accettavamo volentieri. Lei discuteva e mediava. Con le suore estranee all’ambiente della scuola (l’infermiera, le suore della portineria, le suore studenti) c’era un rapporto di grande amicizia: si scherzava, si giocava, si parlava di tutto, soprattutto negli ultimi anni, quando eravamo già adulte.

Ognuna di noi aveva l’impressione di essere amata e “seguita” individualmente, con i propri problemi, le proprie incertezze. Non si incontrava mai una FMA nei cortili, nei corridoi, nei saloni, senza ricevere un sorriso, una parola buona o, all’occorrenza, il “giusto” rimprovero per quel momento. Non esistevano la fretta, l’impazienza, lo stress che caratterizzano oggi i rapporti fra le persone.

La comunità delle FMA era vista da noi ragazze come una comunità ideale, pervasa di amore, solidarietà, aiuto reciproco. Si percepiva un clima di famiglia, in cui le gioie e i dolori erano fraternamente condivisi, com’erano condivisi i progetti e le realizzazioni, sia pure con ruoli diversi.

Noi sentivamo di essere, per le suore, una ragione di vita. Sentivamo tutta la comunità vicina e presente nei momenti difficili (una malattia, la morte di una persona cara, una situazione problematica). Sentivamo tutto questo perché la comunità pregava ogni giorno per noi e la forza della preghiera si percepiva concretamente attraverso l’interesse che le singole suore dimostravano nei nostri confronti.

Negli ultimi anni della scuola superiore il rapporto con tutte le insegnanti era molto amichevole: la soggezione aveva lasciato il posto alla fiducia. Le suore (insegnanti e non) erano diventate le nostre confidenti e consigliere. Spesso andavamo a trovarle anche la domenica, per poter chiacchierare in pace, senza l’assillo dei campanelli e la fretta delle ore di lezione. Con la direttrice della casa

se ed Assistenza Sociale. Tornata a Roma, è nominata assistente delle aspiranti e postulanti e poi direttrice della casa “Asilo Savoia” e di quella situata a Dragona (Roma). In seguito è assistente delle universitarie a L’Aquila, insegnante di religione nel liceo e coordinatrice regionale dei corsi professionali. Attualmente si trova a L’Aquila come direttrice.

⁷² Nata a Cinaglio (Asti) il 3 aprile 1944 è sposata e madre di due figli. Ha insegnato lettere per 30 anni nelle scuole statali di Torino. Attualmente si dedica ad attività di volontariato.

c'era possibilità di colloquio tutte le mattine, nella prima mezz'ora di scuola; anche con lei si parlava in modo confidenziale; era una persona molto affettuosa, capace di mettere a proprio agio le allieve piccole e grandi. Come allieva ho sentito di essere amata come persona unica ed irripetibile, e questa sensazione mi ha dato serenità, sicurezza, fiducia in me stessa e nella vita».

La crescita umana e spirituale delle educande o oratoriane, inoltre è avvertita come la grande meta che si deve raggiungere mediante la corresponsabilità di tutte, nel rispetto delle specifiche competenze, fino all'accompagnamento concorde degli itinerari vocazionali delle giovani chiamate alla vita religiosa. È quanto costata Clementina Cavallo:⁷³

«Quando ho cominciato ad avvertire qualche segno di vocazione ho confidato qualcosa alla mia assistente di oratorio ... ma era il clima comunitario che le ha permesso di aiutarmi, perché ne avvertivo un "benevolo e tacito consenso". Perciò, ripeto, è un "clima" che ci ha educate. L'azione educativa della comunità si percepiva, si sperimentava come l'aria entro cui poi sbocciavano relazioni educative ricche di confidenza e improntate al dialogo. Noi si aveva desiderio di manifestare alle suore pensieri, desideri, impressioni e da qui aprire il cuore all'azione della grazia e ... della suora che viveva con entusiasmo la sua vocazione. La suora obbediente e allegra per noi ragazze era una "garanzia"».⁷⁴

⁷³ Clementina Cavallo conosce le FMA all'età di quattro anni nel 1949. Frequenta la scuola "S. Maria delle Grazie" di Marano (Napoli) delle FMA dall'asilo infantile fino alla terza media conclusasi nel 1958. Dal 1961 al 1967 continua a frequentare l'oratorio e l'associazione exallieve. Dopo la professione religiosa, emessa ad Ottaviano (Napoli) il 6 agosto 1969, consegue la maturità magistrale nel 1972 e la laurea in materie letterarie nel 1981 presso il magistero "Maria SS. Assunta" di Roma. In seguito è insegnante di lettere a Torre Annunziata e Napoli. Dal 1985 al 1991 lavora nell'ispettoria come esperta di comunicazione sociale. Dal 2001 è a Scandale (Crotone) come direttrice.

⁷⁴ Il clima "concorde ed unanime" che le FMA s'impegnano a creare nelle comunità viene attribuito in gran parte all'azione della direttrice la quale è elemento di coesione attraverso la sua azione organizzativa, di coordinamento, di distribuzione del lavoro e di formazione (cf *Atti del Capitolo generale XIII* 178). Il suo ruolo è continuamente sfidato dal rischio dell'accentramento del governo nella propria persona impedendo la necessaria libertà di azione a ciascuna FMA e non favorendo lo spirito di iniziativa delle consorelle. Del problema si tratta trasversalmente in ogni assemblea capitolare e lo si pone anche come impegno prioritario in ordine alla formazione del personale dirigente (cf *Regolamenti vari in esperimento*, Torino, Istituto FMA 1947). Questi Regolamenti erano stati preparati dall'Ispettorato centrale nel 1940 soprattutto con il contributo della Consigliera scolastica generale suor Angela Vespa e poi estesi a tutto l'Istituto (cf *Atti del Capitolo generale XI* 244). In questo periodo l'insistenza sulla "maternità" nell'animazione delle comunità è quindi riconducibile a tali problematiche le quali avevano una diretta ricaduta sulle ra-

Questo “clima” concorde e benefico, tanto da sembrare “naturale”, ma che comporta notevoli sforzi da parte delle FMA, colpisce anche Claudia Daretti,⁷⁵ la quale rileva che nella scuola elementare da lei frequentata a Roma “c’era un contesto, un clima familiare” che l’ha conquistata. La stessa realtà d’ambiente è percepita e rievocata da Alba Dellacroce⁷⁶ nella scuola da lei frequentata. In essa prevalgono non tanto le singole educatrici quanto l’opera convergente di una comunità:

«Tutte le FMA portavano avanti con impegno le iniziative. Non peccavano di “protagonismo” o di “individualismo” perché noi ragazze non sapevamo mai quale suora fosse stata la “mente” o la “realizzatrice” materiale di ciò che ci veniva offerto all’oratorio: erano state “le suore” a preparare per noi quel cartellone, quella sorpresa, quel gioco ...».

Concetta Giuffrida,⁷⁷ rievocando la sua esperienza scolastica e collegiale vissuta a Catania, è consapevole di essere stata circondata da un gran numero di educatrici, tutte dedite alla sua formazione, con modalità semplici e interventi brevi ma sufficienti a far percepire alla ragazza la sollecitudine educativa della comunità in ordine alla sua crescita integrale:

gazze a livello di relazioni educative perché impedivano la formazione di un ambiente ottimale dal punto di vista salesiano.

⁷⁵ Claudia Daretti nel 1945 all’età di nove anni frequenta la scuola elementare all’Istituto “Gesù Nazareno” di Via Dalmazia 12, Roma, e poi l’oratorio nella stessa casa. Dieci anni dopo, conseguita la maturità classica, entra nell’Istituto delle FMA e, dopo la professione religiosa, consegue a Torino il diploma di Scienze Religiose e di Assistente Sociale. Insegna nella scuola elementare e nei corsi di formazione professionale. Nel 1984 consegue la laurea in scienze dell’educazione (specializzazione Catechetica) presso la Pontificia Facoltà di Scienze dell’Educazione “Auxilium” e svolge in seguito vari incarichi come coordinatrice della catechesi a livello diocesano e nazionale. Dal 1991 lavora nell’*équipe* di coordinamento ispettoriale come segretaria e consigliera.

⁷⁶ Alba Dellacroce nel 1958 frequenta la scuola materna ed elementare all’“Asilo Pavoncelli” di Cerignola (Foggia) e l’oratorio “Buonsanti” nella stessa città. Dopo la professione religiosa emessa a Palermo il 6 agosto 1981, è insegnante in diverse scuole elementari dell’Ispettorato Meridionale. Attualmente è maestra a Martina Franca (Taranto) Istituto “Maria Ausiliatrice”.

⁷⁷ Concetta Giuffrida nel 1957 a Catania Istituto “Maria Ausiliatrice” è educanda e frequenta la scuola. Dopo la professione, emessa ad Acireale nel 1968, consegue nel 1986 la laurea in pedagogia a Catania. Dopo essere stata insegnante elementare a Caltagirone e a Catania fino al 1978, è assistente delle giovani in formazione ad Acireale. Dal 1982 al 1985 è segretaria ispettoriale ed in seguito è nuovamente a Caltagirone come insegnante di filosofia e pedagogia.

«Quando uscivamo per le passeggiate ci accompagnavano anche suore non assistenti. In ricreazione le suore degli uffici⁷⁸ si fermavano con noi qualche volta. Nelle ricreazioni la comunità passeggiava nei cortili e ci vedeva giocare. Per noi era una gioia. Nella preparazione dei teatri, le suore incaricate ci seguivano. Le suore non assistenti avevano compiti diversi come assisterci per la merenda. Tutte si fermavano e ci rivolgevano la parola affettuosamente».

Dalla testimonianza di Silvana Aloisi,⁷⁹ alunna dell'Istituto "Gesù Nazareno" di Via Dalmazia (Roma) dal 1946 al 1952, si evince come la relazione educativa delle FMA è finalizzata ad aprire la giovane ad altre relazioni dagli orizzonti non solo familiari, ma anche culturali e sociali:

«Gli obiettivi dell'azione educativa delle suore si chiarivano via via che crescevamo e che lo spazio d'azione si allargava attorno a noi. Avevo capito, e come me altre amiche, che era giusto dare ad altri quanto avevamo ricevuto e continuavamo a ricevere. Conseguita la maturità, mi venne proposto dalle suore di andare ogni domenica, dalle 10 alle 12, in un Centro Sociale della Garbatella (quartiere popolare di Roma), frequentato solo da uomini dai 18 agli 80 anni ... per intrattenerli prima con la musica. Io suonavo e loro, con le loro belle voci potenti, cantavano. Nell'ora successiva si dividevano in due gruppi, erano più di cento, ai quali un'altra exallieva ed io parlavamo di argomenti culturali. Ricordo l'emozione delle prime volte, poi il piacere di stare con loro, sempre educati e grati, anche durante visite culturali e gite fuori Roma.

Contemporaneamente, insieme ad altre due o tre exallieve, si andava durante la settimana, in un altro centro sociale di Tiburtino 3° (altra periferia di Roma) e in una parrocchia della Garbatella per incontrare le donne della zona in difficoltà economica. Ne arrivavano a frotte con bambini piccoli in braccio e per mano. Anche lì le intrattenevamo parlando di tanti argomenti, con un pizzico di incoscienza data dai nostri vent'anni. Da questa iniziativa durata sei anni, caldeggiata dalle nostre suore, ne sono nate altre che ci hanno spinto, come exallieve, a raggiungere spazi diversi, non solo salesiani. Senza saperlo, stavamo assimilando lo "spirito mornesino"!».

Sullo sfondo di questo clima aperto, creato dalla comunità delle FMA, risalta la chiarezza degli obiettivi attorno ai quali la diversità di età, di

⁷⁸ Si riferisce alle suore impiegate nelle attività domestiche a servizio della comunità religiosa e delle stesse educande.

⁷⁹ Silvana Aloisi frequenta l'Istituto "Gesù Nazareno" di Via Dalmazia in Roma dagli anni 1946 al 1952. Dal 1950 al 1958 è anche oratoriana e dal 1952 a tutt'oggi lavora nell'animazione centrale dell'Associazione delle exallieve. Laureata in lettere insegna per 30 anni in scuole statali ricoprendo anche il ruolo di vice preside. Dopo essere stata nominata vice presidente mondiale della Confederazione exallieve delle FMA è attualmente direttrice della rivista "Unione" con sede a Roma, Via Gregorio VII 133.

personalità, di competenze e ruoli delle educatrici trovano il loro punto di convergenza. In proposito Maria Vanda Penna,⁸⁰ per molti anni alunna della scuola “Nostra Signora delle Grazie” di Nizza Monferrato, così si esprime:

«Nella scuola c’era una grande e aperta convergenza educativa. Scuola e oratorio s’integravano. Le insegnanti, il sabato, ci raccomandavano la presenza all’oratorio della domenica dove operavano, con compiti diversificati, molte suore della comunità. Tutte ci proponevano grandi obiettivi di vita e, nella scuola, tutte miravano ad una serietà culturale così ampia che ci ha consentito una preparazione, oserei dire, senza zone d’ombra. E all’oratorio, il momento formativo era molto serio. Ricordo, per due anni, la dottrina sociale della Chiesa, che s’integrava con la Storia ecclesiastica».

Anna Maria Zagonel⁸¹ mette in evidenza la competenza professionale e didattica delle insegnanti FMA. La metodologia da loro adottata è finalizzata a trasmettere in modo facile le realtà difficili e si caratterizza per la chiarezza, linearità e al tempo stesso competenza didattica. Le insegnanti, perciò, non solo dimostrano di possedere i contenuti culturali delle varie materie scolastiche, ma anche le abilità comunicative per trasmetterli: «Al doposcuola mi hanno aperto alla ricerca in ambito culturale, al gusto di imparare bene, con chiarezza, senza tralasciare nulla. Al catechismo spesso non ci venivano date risposte ma ci spingevano a cercare, a capire, a interrogare».⁸²

⁸⁰ Maria Vanda Penna dal 1945 frequenta la scuola materna, elementare, media e l’Istituto magistrale a Nizza Monferrato “Istituto Nostra Signora delle Grazie”. Conseguito il diploma magistrale, entra nell’Istituto e dopo la professione si laurea in materie letterarie all’Università Cattolica “Sacro Cuore” di Milano. In seguito è insegnante di lettere, direttrice e preside a Nizza Monferrato e ad Acqui. È ispettrice nell’Ispettorato Piemontese “Madre Mazzarello” ed in seguito direttrice dell’Istituto “Madre Mazzarello” di Torino.

⁸¹ Anna Maria Zagonel nel 1946 frequenta il “Patronato Borsoi” di Vittorio Veneto (Treviso). In esso le FMA gestivano l’oratorio, la catechesi e il doposcuola gratuito per i fanciulli della scuola elementare. Nell’Istituto “De Mori”, situato nella stessa città, per tredici anni è alunna delle FMA dalla scuola materna fino alla scuola media. Dopo la professione religiosa insegna lettere nella scuola media e superiore e coordina la pastorale giovanile a livello ispettoriale. Attualmente è preside della scuola superiore “Maria Immacolata” di Conegliano (Treviso).

⁸² La sottolineatura trova conferma nell’impegno delle FMA di questo periodo di aggiornare le loro competenze catechistiche. Cf il tema del Capitolo generale XI: “Come adeguare praticamente alle esigenze dell’ora presente le nostre attività di Figlie di Maria Ausiliatrice e di S. Giovanni Bosco” e il conseguente impegno di essere

Dalle testimonianze emerge un profilo d'insegnante competente, totalmente dedita alla missione educativa, esigente nei confronti delle alunne, ma anche creativa nelle proposte formative extrascolastiche. È quanto conferma Silvana Aloisi:

«Le insegnanti, molto esigenti, pretendevano il silenzio e l'attenzione in classe, favorivano però la partecipazione attiva alle lezioni, creavano iniziative di tipo diverso che ci richiamavano a scuola anche in alcuni pomeriggi per le prove di recite, accademie, canti, stesura di un giornalino di gruppo, tridui e nove-ne in preparazione a grandi feste ecclesiali e salesiane. Tutti motivi per occupare in modo attivo e coinvolgente parte delle ore pomeridiane che spesso diventavano anche serali!».

L'allargamento delle proposte culturali dall'ambito scolastico a quello del tempo libero favorisce la continuità e l'intensità delle relazioni. Continua la stessa testimone:

«Ricordo quante volte l'assistente o altre insegnanti ci chiedevano di accompagnarle nel pomeriggio da qualche parte (a quei tempi le suore non uscivano mai sole), oppure ci invitavano ad andare a trovarle per scambiare qualche chiacchiera, soprattutto se ci vedevano preoccupate o non seriamente impegnate nello studio. Ci lasciavano sempre, nel salutarci, con una parola di incoraggiamento, di spinta ad andare avanti, con un pensiero spirituale che faceva bene al cuore.

Questo rapporto, improntato sempre sull'attenzione alla persona, non si limitava alle insegnanti o all'assistente, ma si ampliava alla comunità, ad ogni suora che incontravamo entrando nell'Istituto. Cominciando dalla portinaia, che aveva sempre nascosto in una cassapanca uno scialle per chi aveva le maniche troppo corte, all'infermiera (nostra complice, che ci accoglieva quando, impreparate alle lezioni, fingevamo mal di stomaco o di denti), alla direttrice che aveva sempre un sorriso e una parola anche se andava di fretta.

Pur nelle loro manifestazioni affettive molto controllate, le suore riuscivano a farci sentire importanti per loro e amate, anche se non mancava di tanto in tanto un rimprovero meritato. La loro posizione di autorevolezza esigeva grande rispetto da parte nostra e suscitava in noi spirito di emulazione. Quante volte mi ripetevano: "Se un giorno insegnerò voglio essere come suor ... nel rapporto con i miei alunni". Le vedevamo, nel tempo stesso, "un gradino più in su", sempre "le insegnanti", non certamente le amiche, come possiamo considerare oggi le FMA noi exallieve».

intellettualmente e spiritualmente ben preparate e didatticamente competenti nell'affrontare le categorie di fanciulle che si dovranno istruire (cf *Atti del Capitolo generale XI* 153).

Una conferma della qualità didattica della scuola e dell'incidenza formativa dello stile relazionale caratteristico delle insegnanti viene anche dalla testimonianza di Clementina Cavallo:

«La comunità era molto unita nel portare avanti la missione. Basti pensare ai risultati: dalla scuola e dall'oratorio del mio tempo sono sorte più di cinquanta vocazioni non solo FMA ma anche claustrali e Volontarie di don Bosco.⁸³ Molte mie compagne sono diventate dirigenti di Azione Cattolica e buona parte sono tutt'oggi presidi, direttrici didattiche e insegnanti che operano secondo i principi del "sistema preventivo". La stima che il Provveditore agli Studi dimostra loro è una conferma dell'efficacia di questa relazione educativa».⁸⁴

Questa convergenza non riguarda solo l'ambito culturale, ma si estende alla formazione cristiana, finalità ultima dell'educazione delle FMA e fattore unificante di tutti gli altri obiettivi in quanto ogni intervento è orientato a guidare le educande alla piena maturità in Cristo. Secondo la testimonianza di Bruna Carretto,⁸⁵ nelle educatrici la chiarezza del fine verso cui tendere conferisce l'orientamento delle loro attività e delle molteplici proposte educative:

«C'era in tutte [le FMA] molta chiarezza e determinazione nell'aiutarci a crescere nell'amore a Gesù attraverso la preghiera ben fatta, il dovere ben compiuto, l'essere di esempio le une alle altre. Ci aiutavano a vivere il quotidiano, a dare senso a tutto: a offrire le nostre gioie e fatiche per i missionari».

Anna Siciliano, in una sintetica valutazione evidenzia che «nel periodo critico del dopoguerra le FMA era donne sagge, di profonda pietà, che seguivano tutte le ragazze, in particolare quelle che avevano vocazione».⁸⁶

⁸³ Istituto secolare fondato a Torino nel 1917 dal Rettor Maggiore dei Salesiani don Filippo Rinaldi in collaborazione con le FMA.

⁸⁴ Test. di Clementina Cavallo relativa alla scuola media "Maria Ausiliatrice" e all'oratorio di Napoli.

⁸⁵ Bruna Carretto nel 1953 all'età di dieci anni è accolta ad Arignano come preaspirante. Ivi frequenta la quinta elementare e i tre anni dell'avviamento professionale. Dopo la professione religiosa è alunna della scuola magistrale "Madre Mazzarello" di Torino e dell'Istituto Pedagogico dove consegue il diploma di Scienze Religiose. Ha svolto incarichi direttivi come assistente delle aspiranti ad Arignano e a Torino. In diverse case dell'Ispettorato è stata direttrice, insegnante di religione e assistente di oratorio. Attualmente è direttrice a Vigliano Biellese (Biella).

⁸⁶ Test. di Anna Siciliano che frequenta la scuola di Soverato nel 1945. Dopo la professione emessa ad Ottaviano (Napoli) nel 1955, consegue la laurea in materie

Su questa ricchezza relazionale sempre tesa alla realizzazione del progetto di vita delle ragazze, s'innestano i ricordi che riguardano alcune figure significative di FMA. Maria Vanda Penna cita due persone che, per il loro stile comunicativo, hanno inciso in modo diverso sulla sua maturazione. La prima è suor Maria Carena,⁸⁷ per molti anni sua assistente di oratorio, rimasta indimenticabile anzitutto per la disponibilità all'ascolto, la bontà e l'apertura mentale. È la traduzione al femminile del classico principio donboschiano del "rendersi familiari" ai giovani "amando quello che essi amano" affinché essi si aprano ai valori ardui. Ciò richiede di "abbassarsi" verso di loro con quell'atteggiamento di cura affine a quello di una madre:

«Semplice, aperta, serena, mite, indifesa, profonda. Con lei si potevano dire le cose più belle e più vere: non si stupiva di nulla e tutto accoglieva ricambiando con poche parole timide e sagge. Ho visto in lei una vita realizzata in pienezza, perché anche solo vedendola s'intuiva come si poteva amare il Signore».⁸⁸

letterarie a Roma Magistero "Maria SS. Assunta". Dal 1960 al 1975 è a Napoli e a Torre Annunziata come insegnante di lettere, in seguito direttrice in varie case dell'Ispettorato fino al 1986 e dal 1987 in poi svolge nuovamente incarichi di animazione. Attualmente è a Napoli Vomero come vicaria e coordinatrice della scuola elementare.

⁸⁷ Maria Carena (1930-1998), dopo la professione religiosa emessa a Nizza Monferrato nel 1951, è maestra elementare nell'Istituto "Nostra Signora delle Grazie" della stessa città. È inoltre responsabile della catechesi e dell'oratorio fino al 1971, anno nel quale viene nominata direttrice della casa di Torino "Maria Ausiliatrice". Dal 1978 al 1982 è assistente delle postulanti e coordinatrice della scuola elementare nella casa "S. Cuore" poi, dal 1982 al 1990 è assistente delle FMA Iuniores e infine direttrice della stessa comunità fino al 1996. Passa poi nella casa di Asti "Maria Ausiliatrice" come coordinatrice della scuola elementare. Il suo ruolo di educatrice è caratterizzato da umile e sincera fraternità che la avvicina alle persone e la rende guida discreta ed efficace. Vive il suo compito di animazione in spirito di servizio, nella mitezza, nella capacità di ascolto, nella saggezza del silenzio e dell'umiltà. Aperta ai segni dei tempi, con amabilità e prudenza si prodiga nella missione formativa, privilegiando sempre la persona, con l'occhio al futuro per il bene dell'Istituto e delle singole FMA (cf *Cenni biografici di suor Maria Carena*, in AGFMA 26 [1998] *dat.*).

⁸⁸ La testimonianza trova conferma con quanto nel convegno sulle Pie Associazioni giovanili, svoltosi nel 1959, la Consigliera scolastica generale suor Elba Bonomi evidenzia il ruolo dell'assistente FMA, la quale deve possedere doti tipicamente femminili per saper comporre le diverse realtà educative presenti nella comunità: «L'assistente deve rendersi gradita, tanto alle insegnanti come alle ragazze, deve saper ottenere senza imporre, saper capire le ragazze e capire anche le sue sorelle senza soffrirne, senza chiudersi in se stessa ... deve rispondere con un sorriso anche se qualcuna dice un no in quel momento o fa una brontolata ... tanto da parte delle ragazze

La stessa testimone ricorda un'altra FMA, diametralmente opposta alla prima sia per il carattere sia per lo stile educativo: è la maestra del ciclo elementare, suor Anna Vallarino.⁸⁹ In modo diverso, dimostra l'affetto alle sue alunne ottenendo di essere profondamente riamata nonostante le apparenti controindicazioni pedagogiche della sua didattica. La personalità dell'educatrice, evidentemente poco armonica ed intransigente, esprime la genuinità di un affetto che viene percepito dalle allieve ed incide su di loro ottenendo corrispondenza:

«La maestra delle elementari era un tipo violento, burrascoso, imprevedibile nelle reazioni, forse malata. Severissima nelle richieste e intransigente nei castighi, dolcissima con le sofferenze umane, ci considerava sue figlie e noi lo sentivamo così fortemente che non protestavamo quando le “prendeavamo di santa ragione” e sempre difendevamo la maestra se un genitore si permetteva di protestare. Non abbiamo mai fatto un intervallo, e se non avevamo realizzato gli obiettivi della giornata, ci dovevamo fermare a scuola dopo le ore 16.00; infine, per premio, ci fermavamo a pulire l'aula. Credo che nessuna classe abbia mai pianto tanto, alla fine del quinto anno, come abbiamo pianto noi, che poi siamo arrivate in prima media come “piccoli geni”. La sua era una pedagogia “estremamente originale e di rara efficacia».

Anna Maria Musso Freni, ricorda la figura di alcune sue insegnanti tra le quali suor Marinella Castagno, futura Superiora generale, suor Carmela Calosso e suor Egle Scandola:

come da parte delle sorelle: è tutta un'opera minuta di penetrazione apostolica; penetrazione nei due sensi: nella comunità per interessarla e averla collaboratrice; penetrazione ancora più nelle ragazze per averle docili, perché corrispondano all'opera educativa» (*Atti del primo Convegno Delegate ispettoriali* 67-68).

⁸⁹ Suor Anna Vallarino (1894-1980), dopo la professione religiosa emessa nel 1916 a Nizza Monferrato, è maestra nella scuola elementare. Consapevole della responsabilità del suo compito, è esigente con se stessa e vuole che anche le sue alunne si formino al senso del dovere e raggiungano il più alto livello accessibile alle loro capacità intellettuali. A conferma di quanto esposto da suor Maria Vanda riporto la voce di un'altra testimone: «Nessuna delle numerose alunne che componevano la sua classe riusciva a commettere errori di forma negli scritti, e quando abbiamo messo piede nella prima media, eravamo aquile in confronto a chi proveniva da altre scuole. La prima regola che ci induceva ad osservare, era quella di non perdere tempo. Ascoltava la lezione quotidianamente. [...] Per ottenere da noi il massimo rendimento aveva creato un giudizio sensazionale: ‘dieci brava’ con tre punti esclamativi ... e sospiravamo tanto questa gloria che, se non la conquistavamo scoppiavano tragedie prima in classe e poi a casa! L'esito brillante continuò a farci “brillare” anche negli anni seguenti, grazie a quella suora che aveva fatto della scuola quasi tutta la sua vita» (*Cenni biografici di suor Anna Vallarino*, in AGFMA 26 [1980] datt.).

«Suor Marinella Castagno, con il suo modo tutto particolare di essere molto esigente ma nello stesso tempo amorevole e comprensiva, c'insegnava la schiettezza, la dirittura morale, la concretezza nelle scelte. Con il rigore scientifico che le era proprio, credo sia la persona che ci ha consegnato un vero metodo di studio, come suor Carmela Calosso,⁹⁰ esigentissima insegnante di latino. L'ho sempre ammirata molto per la serietà e la severità, perché si capiva che prima di essere esigente con noi alunne lo era molto con se stessa: esigeva molto perché dava molto, e questo suscitava in noi stima ed affetto.

Degli anni della scuola media ricordo invece suor Egle Scandola,⁹¹ nostra assistente e insegnante di religione ed educazione fisica. È stata questa la prima persona che ha inciso in modo determinante sulla mia formazione perché ogni giorno, per tre anni, ci ripeteva con santa pazienza norme di comportamento; sembrava in grado di leggerci nel pensiero, con una straordinaria capacità di prevenire, accompagnare, curare tutte le crisi dell'adolescenza. A lei non si potevano raccontare bugie, quando ci chiamava individualmente da parte, nei corridoi o in qualche angolo del cortile e guardandoci negli occhi sembrava frugarci nell'anima con una semplice domanda: "Sei serena? Sei buona?" Poi aspettava, con pazienza, la risposta. Non si poteva fingere: tutto ciò che di sbagliato c'era nella nostra vita veniva fuori di getto. Non arrivava la sgridata attesa, magari anche liberatrice: suor Egle ci faceva percepire soltanto una profonda tristezza, da sorella, da amica, per i comportamenti sbagliati. Si faceva sentire vicina anche quando eravamo ribelli o un po' recalcitranti. Ancora oggi, quando la incontro, quella sua domanda "Sei serena? Sei buona?" ha il potere di mettermi in discussione».

Ferri Emma,⁹² alunna al Collegio "Immacolata" di Conegliano, ricorda l'indimenticabile figura di suor Pia Billanovich.⁹³

⁹⁰ Suor Carmela Calosso (1913-2003) emette la professione religiosa a Nizza Monferrato nel 1941. Nel 1946 si laurea in lettere all'Università Cattolica di Milano. Insegnante di latino nella scuola superiore di Torino "Maria Ausiliatrice" è anche per molti anni incaricata del Centro Catechistico Internazionale e collaboratrice della rivista di pastorale giovanile "Da Mihi Animas" (cf *Cenni biografici di suor Carmela Calosso*, in AGFMA [2003] datt.).

⁹¹ Suor Egle Scandola emette la professione religiosa nel 1937. Per molti anni è maestra elementare ed insegnante di educazione fisica nella scuola magistrale "Madre Mazzarello" di Torino ove risiede attualmente.

⁹² Nata a Conegliano il 22 aprile 1930, Ferri Emma frequenta con assiduità il Collegio "Immacolata" e rimane affezionata exallieva. Attivo membro dell'associazione exallieve delle FMA di Conegliano è di professione casalinga.

⁹³ Suor Pia Billanovich (1914-1998) emette la professione religiosa a Conegliano nel 1935. Nel 1939 si laurea in lettere all'Università Cattolica di Milano ed insegna per molti anni nell'Istituto Magistrale di Conegliano e di Padova dove è anche direttrice, ruolo che svolge successivamente a Milano. Molto amata dalle alunne, suor Pia continua ad accompagnarle con tenerezza e saggezza attraverso la corrispondenza epistolare (cf *Cenni biografici di suor Pia Billanovich*, in AGFMA 26 [1998] datt.).

«Suor Pia Billanovich era davvero speciale. Il suo carisma si avvertiva a poco a poco, nel giornaliero contatto dell'aula scolastica, nelle sue indimenticabili lezioni. Si presentava in modo quasi sommo, schiva com'era da atteggiamenti esibizionistici. Poi catturava la nostra attenzione con la scioltezza della parola, la chiarezza dell'esposizione, la cultura che traspariva senza nozionismo. Ricordo l'espressione intensa dei suoi occhi azzurri mentre ci guardava ascoltandoci, il grazioso gesticolare delle mani per dare espressività al soggetto trattato, il curioso modo di avvicinare il suo viso a quello dell'interlocutore, quasi a leggergli nell'anima.

Ella ci sapeva capire, tutte quante eravamo diverse una dall'altra, eppure lei ci trattava in conformità. Aveva compreso che le sue allieve avevano ciascuna delle peculiarità che le differenziavano una dall'altra, e che richiedevano un trattamento particolare. Tuttavia non è mai venuta meno al suo atteggiamento di tranquilla e sorridente cortesia: eravamo delle creature, anche se tanto giovani, la cui personalità andava rispettata».

Iride Peis⁹⁴ ricorda la capacità relazionale della sua assistente di oratorio, suor Lina Argiolas⁹⁵ per la finezza del tratto, l'armonia dei gesti, la personalità matura e versatile, l'attenzione vigile arricchita di proposte sempre formative. Difficilmente le ragazze sapevano resistere al fascino della sua presenza e del suo stile relazionale:

«Suor Lina aveva un viso dolcissimo, sereno, la pelle bianca, vellutata, delicata, il sorriso sempre sulle labbra, il tono di voce pacato, tranquillo, mai alterato. Disponibile, attenta ai nostri umori, attiva e accogliente. Una donna di pace. Sapeva sistemare al meglio tutte le situazioni. Di lei mi piaceva l'abito che indossava, che le cadeva fino a terra con le pieghe sempre perfette, il "bavero" bianco, candido, inamidato, impeccabile.

Suor Lina aveva un dono grandissimo: riusciva a farci fare tutto quello che voleva senza far pesare la sua autorità. Eravamo contente di farla felice. Non conosceva momenti di sosta e la sua creatività era sbalorditiva ai miei occhi di adolescente.

Quante cose sapeva fare! Curava con molta passione la scuola e il teatro. Nelle rappresentazioni teatrali coinvolgeva numerosissime oratoriane, adolescenti e giovani, dava piccole parti alle più timide, le stimolava e le incoraggiava, le parti più importanti erano per quelle più spigliate (una di queste era mia sorella) ma faceva sentire tutte importanti e a tutte affidava incarichi e responsabilità. I preparativi duravano mesi ed erano impegnativi, osservavano ritmi costanti, seri, puntuali. Oltre che regista suor Lina era anche provetta coreografa,

⁹⁴ Iride Peis nasce a Guspini (Cagliari) il 23 novembre 1940. Dal 1945 al 1965 frequenta l'oratorio del suo paese dove conosce le FMA. Insegnante elementare per 36 anni, è sposata e madre di cinque figli. Attualmente è Presidente regionale delle exallieve della Sardegna e si dedica ad attività di volontariato.

⁹⁵ Suor Lina Argiolas dal 1943 è insegnante di scuola materna e assistente di oratorio in varie case dell'ispettorato romano "S. Agnese".

dipingeva le quinte del palco, preparava ghirlande di fiori freschi o finti a seconda della commedia, utilizzava luci ad intermittenza, insomma si occupava di tutti i dettagli che per l'occasione dovevano risultare perfetti e piacevoli agli spettatori. Ognuna delle attrici, me compresa, doveva imparare a memoria la propria parte senza tentennamenti, doveva assimilarla e farla propria, poi doveva essere ripetuta tante e tante volte con tono di voce adeguato, con movimenti naturali, occupare col proprio corpo gli spazi senza dare le spalle al pubblico o disturbare le compagne. Un esercizio di grande impegno, e lo sapevamo tutte e tutte facevamo del nostro meglio per ottenere il massimo del risultato.

Suor Lina mi ha insegnato che nulla si fa senza fatica, che mettersi in relazione e in sintonia con gli altri è importante, che lo sforzo intellettuale arricchisce l'animo, che verificare le proprie capacità e scoprirne le potenzialità è indispensabile per una crescita globale. Allora non capivo bene tutte le fatiche che questa suora si caricava sulle spalle, non sapevo che faceva parte di un progetto educativo prettamente salesiano che mira a formare uomini e donne responsabili, consapevoli dell'importanza dell'amare e dell'essere amati, la gioia di vivere all'insegna della carità cristiana. Noi l'amavamo e la seguivamo con molta spontaneità.

Lei mi ha insegnato a pregare. Un giorno ero triste, non ricordo perché. Mi si avvicinò e senza dire parola mi accompagnò in cappella e mi disse: "Fai compagnia a Gesù!"».

Un'ulteriore testimonianza di Bruna Carretto, accolta preadolescente nel Preaspirantato di Arignano (Torino),⁹⁶ ricorda in particolare i tratti materni della sua assistente suor Barbara Andolfatto.⁹⁷ Animatrice della

⁹⁶ Durante il Capitolo generale XIII si tratta diffusamente dell'esperienza dei preaspirantati, case di formazione che ospitano ragazze dagli undici ai sedici anni che sono orientate alla vita religiosa. Tale formula è adottata anche dai Salesiani con lo scopo di dare ai ragazzi una solida formazione di base e di contribuire a "sviluppare" in loro i germi della vocazione religiosa incipiente. Suor Vincenzina Rossi, relattrice del sottotema *Vita e disciplina religiosa* mette in evidenza, da un lato, le difficoltà di ottenere dai genitori di ragazze tanto giovani il permesso di assentarsi dalla famiglia in quanto esse sono più utili a casa perché indirizzate al lavoro nelle fabbriche, dall'altro però insiste sull'incidenza educativa e culturale di tali esperienze che, al di là delle vocazioni religiose che riescono a coltivare fino alla loro piena realizzazione, contribuiscono alla formazione professionale di ragazze attraverso il conseguimento del titolo di scuola secondaria di primo grado, cioè l'avviamento professionale o industriale (cf *Atti del Capitolo generale XIII* 227-235).

⁹⁷ Suor Barbara Andolfatto, dopo la professione religiosa emessa nel 1953, lavora ad Arignano (Torino) e Mornese (Alessandria) come assistente ed insegnante e poi al noviziato internazionale di Casanova (Torino) come assistente delle novizie. Dal 1961 al 1967 è nuovamente ad Arignano come direttrice, in seguito economista e dal 1968 al 1974 ancora direttrice. È vicaria e direttrice della casa ispettoriale "Maria Ausiliatrice" di Torino. Attualmente è coordinatrice della scuola elementare "San Giuseppe Cafasso" della stessa città.

vita dell'Aspirantato, come "collegio modello", secondo le indicazioni capitolari,⁹⁸ la sua presenza per le preadolescenti assume il ruolo della madre e tale viene percepita per la delicatezza e competenza dei suoi interventi. Le sue sollecitudini sono rivolte a tutte senza ombra di parzialità o favoritismi. Questo colpisce profondamente le ragazze che si sentono tutte come "beniamine":

«Discreta, premurosa, delicata. Si prendeva cura di ogni assistita con continuità e delicatezza. Arrivava a tutto. La ricordo la sera nel grande dormitorio: rimboccava le coperte a una, portava la pastiglia all'altra, e poi passeggiava finché tutte eravamo tranquille, infine, al lume di una piccola lampada correggeva i compiti fino a notte inoltrata. Era una formatrice esigente; io con lei avevo piena fiducia: ogni settimana, prima di andarmi a confessare mi confrontavo con lei e da lei mi facevo dare il "proposito".⁹⁹ Aveva il coraggio della correzione, ma lo faceva con tanta maternità. Io per lei mi sarei buttata nel fuoco».

Tratti di squisita umanità e profonda spiritualità emergono nella presentazione di un'altra insegnante, suor Maria Ausilia Corallo,¹⁰⁰ così come ce la trasmette Concetta Giuffrida:

⁹⁸ Il "clima relazionale" che deve regnare nei preaspirantati è descritto nella relazione sopra citata: «Negli Aspirantati regnerà sovrano lo *spirito di famiglia*, che deve tenere uniti i cuori e le menti, come nella sacra famiglia di Nazaret. Se l'ambiente sereno di famiglia è la caratteristica di tutte le nostre Case ed è necessario per far fiorire l'osservanza amorosa delle Suore, ancor più lo è per le anime ancora in boccia, che hanno bisogno di calore materno e fraterno, per aprirsi alla vita soprannaturale. Si coltiveranno nella fiducia verso la direttrice, che dovranno sentire come una madre buona, dal cuore grande e pio come quello di Santa Maria D. Mazzarello e di Don Bosco. Ella le riceverà a privato colloquio, amorevolmente ogni quindici giorni, e farà una conferenza separatamente, alle grandi ogni settimana, alle piccole ogni quindici giorni, su quello che una giovane cristiana deve fare o fuggire» (*Atti del Capitolo generale XIII 227-235*).

⁹⁹ Ci si riferisce qui ad un impegno ascetico previsto nell'itinerario formativo personale, come si legge nel Regolamento per l'aspirantato: «Si coltivi nelle aspiranti la confidenza verso la direttrice; si dia loro la comodità di essere da lei ricevute a privato colloquio, almeno ogni 15 giorni. Questi colloqui siano improntati alla più familiare semplicità: si facciano parlare molto le aspiranti per conoscere, con atto delicato, le abitudini di famiglia, l'ambiente in cui sono vissute, gli incontri avuti, le tendenze ecc.» (*Regolamenti vari 15*).

¹⁰⁰ Maria Ausilia Corallo fa la prima professione religiosa ad Acireale nel 1933. Dopo alcuni anni trascorsi come maestra elementare a Catania Istituto "Maria Ausiliatrice", frequenta la facoltà di lettere dell'Università Cattolica "S. Cuore" di Milano nella sede di Castelnuovo Fogliani (Piacenza). Dal 1944 al 1945 è a Padova come insegnante di latino e storia e poi a Parma e Castelnuovo Fogliani come assistente del professore di latino Luigi Alfonsi su richiesta di Padre Agostino Gemelli. Nel

«Era disponibile all'ascolto, prendeva in considerazione i nostri piccoli problemi, ci aiutava a risolverli. C'insegnava a pregare e a fare la meditazione e durante la conferenza domenicale, la buona notte e il colloquio privato ci portava esempi facili da imitare. Come una vera mamma ci esortava con bontà e fermezza. Era un esempio luminoso di salesianità concreta, competente e preparata in tutto».

Silvana Aloisi ricorda invece suor Mirella Di Lello,¹⁰¹ assistente all'oratorio romano di Via Dalmazia negli anni Cinquanta:

«Suor Mirella è stata l'educatrice che più ha inciso sulla mia formazione. Apparentemente severa, nascondeva un grande affetto per noi. Sempre disponibile la domenica a stare all'oratorio, mostrava grande dirittura morale, spirito di sacrificio e capacità organizzative. Era sempre pronta a difenderci se qualche consorella aveva da ridire qualcosa sulle "sue" oratoriane. Sapeva però anche farsi da parte se la situazione lo richiedeva. Mi affidava a volte anche compiti delicati, esigeva lealtà e non lesinava nel riprendermi al momento giusto. Oggi ha 82 anni, è ancora attiva e mostra il suo vero volto, quello dell'amorevolezza concreta. Direttrice in varie case e ispettrice, ho sempre visto in lei la donna forte, padrona di sé, con un grande cuore».

La stessa testimone ricorda con sincera riconoscenza anche suor Carmelina Quaglia:¹⁰²

«Molto tenera e dolce di carattere, suor Carmelina, mi ha sempre sostenuta nel periodo in cui, dopo i 25 anni, ho cominciato a lavorare ed ero spesso fuori Roma per un periodo di 20/25 giorni al mese. Non dimentico l'aiuto e il sostegno datomi per la tesi di laurea. Molto impegnata nel lavoro, portava avanti con disinvoltura tante attività contemporaneamente all'insegnamento; aveva spirito creativo e capacità di dialogo che ha sempre evidenziato anche come direttrice in varie case. Anche con lei il mio rapporto era sereno e fraterno».

1946 torna in Sicilia e svolge il compito di insegnante di latino, storia e geografia a Catania Istituto "Maria Ausiliatrice". Svolge poi diversi incarichi di animazione all'interno dell'Ispettorato e nel 1969 è nominata Consigliera generale per la pastorale giovanile e la formazione permanente. Dal 1984 è a Catania Istituto "Don Bosco" dove ha ricoperto il ruolo di consigliera.

¹⁰¹ Suor Mirella Di Lello emette la professione religiosa a Castelgandolfo nel 1949. Nel 1960 si laurea in lettere al Magistero "Maria Assunta" ed in seguito consegue l'abilitazione per l'insegnamento della musica e del canto. Per nove anni è animatrice di comunità e ispettrice. Attualmente risiede all'Istituto "Gesù Nazareno" di Roma.

¹⁰² Suor Carmela Quaglia emette la professione religiosa a Castelgandolfo nel 1959. Laureata in lettere all'Università statale di Napoli insegna per molti anni espletando pure l'incarico di consigliera scolastica. Attualmente è animatrice di comunità a Marano (Napoli).

Altri elementi completano e arricchiscono le rievocazioni dello stile di “presenza educativa” delle FMA in mezzo alle ragazze. Anzitutto la loro partecipazione alle esperienze di vita delle educande, condizione indispensabile per conoscerle ed entrare nel loro “mondo” con facilità, disinvoltura ed efficacia.

Carla Carletti sottolinea soprattutto la costanza di una presenza intenzionalmente orientata da obiettivi chiari e precisi, che non risultano pesanti per le oratoriane, tanto che, anche senza parole, sono da esse percepiti e assimilati attraverso l'ambiente:

«Le suore “stavano” con noi, la loro azione era continua, anche se ci vedevano solo la domenica. Però gli obiettivi che si proponevano li abbiamo capiti dopo perché allora tutto si respirava come l'aria. Credo che gli insegnamenti e la formazione ricevuta allora sono quelli che porto ancora dentro e che sono stati davvero la mia formazione».

La continuità della presenza è arricchita dal calore dell'affetto, non generico ma personalizzato, espresso attraverso gesti semplici, sobri ma efficaci. La capacità di amore preveniente che caratterizza le FMA ha una forte risonanza emotiva sulle ragazze:

«Le FMA entravano in relazione con molto affetto, direi quasi con un affetto “anticipato” per ciascuna di noi; anche se ero ragazzina io mi accorgevo che le suore non ci criticavano mai in senso negativo. Le suore tra loro erano cordiali, obbedienti alla direttrice e molto laboriose; noi eravamo contente di lavorare con loro perché erano sempre serene, sorridenti e sembrava che non si stancassero mai. Per noi era una gioia vedere le suore giocare con noi; ricordo che quando ci venivano proiettati film o diapositive di Mornese non ci si meravigliava tanto perché le nostre suore erano come loro, giocavano a nascondino, a palla avvelenata, a corda, ed erano più brave di noi!».¹⁰³

Il clima educativo caratterizzato da normale cordialità è costituito soprattutto dall'intensità delle relazioni che favoriscono la crescita nel senso di responsabilità. È questa anche l'esperienza di Anna Maria Zagonel, convalidata da quella di Fernanda Salusso:¹⁰⁴ era il «clima nor-

¹⁰³ Test. di Clementina Cavallo relativa alla scuola media “Maria Ausiliatrice” di Napoli.

¹⁰⁴ Fernanda Salusso conosce le FMA nel 1950 frequentando l'oratorio di Bagnolo Piemonte (Cuneo). Entusiasta dello spirito di sacrificio e della dedizione apostolica delle FMA, decide di entrare a far parte dell'Istituto. Studia lingue e letterature straniere all'Università Cattolica “Sacro Cuore” e insegna per dodici anni a Nizza Monferrato dove contemporaneamente è assistente delle educande. In seguito

male di una famiglia dove si lavora insieme, talvolta con qualche difficoltà di temperamento, piccole gelosie ma sentendo che ci si vuol bene».

Tuttavia lo “stile di presenza”, che richiede vigile apertura e flessibilità per cogliere le domande palesi o inesprese delle ragazze, a volte non è immune da intransigenze e rigidzze soprattutto quando si tratta di interpretare elementi del contesto sociale o mutamenti culturali in atto. Le testimonianze raccolte non mancano perciò di esprimere rilievi critici. In alcune si riconosce l'impegno di apertura delle FMA, che molto spesso ha esito soddisfacente. In altre, invece, si mette in evidenza in alcune FMA l'incapacità di comprendere ad esempio le novità introdotte dai mezzi della comunicazione di massa: radio e televisione, oppure dalla moda, dai divertimenti. Le educatrici vivono un difficile momento di transizione socioculturale e lo affrontano, a livello teorico, con una relativa apertura al nuovo seguendo le direttive ecclesiali che stimolano ad adeguarsi criticamente alle emergenti teorie pedagogiche per dare più efficacia alla formazione impartita alle giovani. In particolare si sentono interpellate ad approfondire la conoscenza delle destinatarie e l'ambiente dal quale esse provengono.¹⁰⁵ Tale apertura tuttavia si riduce spesso ad un'azione volta a preservare e a difendere le giovani dai “pericoli che ne insidiano la fede sotto apparenze spesso ingannatrici”.¹⁰⁶

La testimonianza di Silvana Aloisi, studente all'Istituto “Gesù Nazareno” di Roma, è significativa al riguardo:

«In una particolare occasione ci fu una vera divisione dalla comunità di fronte all'elezione di Miss Italia 1951 di una mia compagna di classe che si era trovata in una situazione difficile da controllare. Suo malgrado e nonostante la contrarietà della famiglia, era stata notata (non si poteva diversamente perché era una bellissima ragazza) dai giornalisti ed era stata eletta. I giornali che entrano a scuola, i commenti delle alunne, le prese di posizione pro e contro della comunità crearono non poche discussioni tra le suore. Fummo interrogate anche noi compagne di classe che eravamo pronte a difendere l'amica. Alla fine in comunità prevalse il buon senso e lo spirito di don Bosco. La mia compagna poté iniziare regolarmente l'anno scolastico, dopo aver rischiato l'espulsione dalla scuola!

In questo periodo noi ragazze notavamo qualche contrasto, qualche contestazione o la mancanza della solita allegria salesiana in qualche suora».

è direttrice nello stesso Istituto e poi ispettrice a Milano “Maria Immacolata”. Attualmente è direttrice a Conegliano (Treviso).

¹⁰⁵ Cf *Atti del Capitolo generale XIII* 275.

¹⁰⁶ *L. cit.*

Maria Pagot¹⁰⁷ che, dopo l'esperienza dolorosa della perdita del padre, è accolta nel collegio "Maria Immacolata" di Conegliano, presenta con realismo due aspetti della problematica relazionale del tempo. Ricorda con nostalgia la relazione con un'assistente intelligente, aperta ai problemi educativi e all'accoglienza delle persone senza pregiudizi. D'altro canto, però, la stessa testimone segnala la sua fatica nell'accettare alcune richieste delle educatrici non adeguate alla situazione psicologica delle orfane:

«La nostra assistente era sempre con noi eccetto la domenica pomeriggio quando andava con le ragazze dell'oratorio. Era molto attenta alle nostre necessità con una grande attenzione alla singola persona. Sapeva capire la nostra voglia di conoscere "il mondo" e ci permetteva di "sognare". Nessun argomento era per lei "censura" e noi godevamo tantissimo sentirla raccontare le sue esperienze o le esperienze della sua famiglia: era un modo per prepararci ad affrontare la vita. Era sempre molto paziente, sapeva incoraggiarci: sprizzava entusiasmo e voglia di vivere da tutti i pori. Non nascondo che facevamo un po' fatica a capire quanto le nostre suore volevano trasmetterci: forse perché ci avrebbero volute, troppo in fretta, donne mature e responsabili, mentre noi avevamo tanto bisogno di spensieratezza, di non sentirci addosso problemi più grandi di noi. Già avevamo il peso e la sofferenza della mancanza di uno o tutti e due i genitori. A posteriori riconosco che era il "modo" che non riuscivamo ad accettare. I valori che ci hanno trasmesso: senso del dovere, della responsabilità, della proprietà, del lavoro serio e impegnato per renderci donne capaci un giorno di portare avanti con onestà e serietà una famiglia, un lavoro ... subito poi, concretamente, mi sono trovata a viverli in prima persona e molte cose, allora, sono apparse sotto una luce più giusta».¹⁰⁸

¹⁰⁷ Maria Pagot, dopo la morte del padre avvenuta nel 1957, è accolta nel collegio delle FMA di Conegliano "Istituto Maria Immacolata" e intanto ne frequenta anche l'oratorio. Dopo la professione religiosa emessa a Battaglia (Padova) nel 1972 consegue la maturità magistrale e svolge il compito di maestra a Montebelluna. Dal 1987 al 1992 è direttrice a Conegliano "Istituto S. Pio X" e poi a Capriva del Friuli dal 1992 al 2000. Attualmente è direttrice a Conegliano "Casa Madre Clelia".

¹⁰⁸ Test. di Maria Pagot. L'orfanotrofio esigevo dalle FMA maggior impegno nell'intessere relazioni educative ricche di affetto e di calore materno. Non sempre però era facile tradurre nella pratica questa istanza. Sull'argomento si dibatte in tutte le assemblee capitolari sottolineando in particolare la necessità di trasformare l'orfanotrofio nella famiglia che le fanciulle non hanno mai avuto. La direttrice ha il compito di ricevere, consigliare, incoraggiare le ragazze. L'assistente è la "sorella maggiore" che accompagna le orfane durante la giornata, in stretta collaborazione con le altre educatrici (cf *Atti del Capitolo generale XII* 126-128; e *Atti del Capitolo generale XI* 190-191; *Atti del Capitolo generale XIII* 405-408).

Problemi relazionali e disciplinari sono pure evidenziati da Montin Elena¹⁰⁹ che frequenta il Collegio "Immacolata" di Conegliano come allieva esterna dal 1943 al 1950:

«I rapporti con le insegnanti erano per lo più di natura scolastica. A quei tempi si ascoltava molto e si colloquiava poco, come del resto avveniva anche in famiglia. Le ribellioni, per qualcosa che sembrava ingiusto, erano nascoste, interiori, non solo per l'impostazione educativa che allora esigeva così, ma anche per il timore che la mancanza di rispetto o la contestazione potessero essere motivo di giudizi scolastici negativi. Le insegnanti, in generale, culturalmente valide, a quel tempo erano tutte FMA, hanno contribuito a una mia formazione morale buona e dopo la scuola, quando ho dovuto affrontare il mondo del lavoro, ho saputo apprezzare meglio i loro insegnamenti e il loro modo giusto di agire che mi aveva preparato a districarmi con buon senso e sempre maggior responsabilità nel lavoro di insegnante.

Il clima di severità contenuta e intelligente, sempre ispirato ai principi fondamentali dell'educazione salesiana, mirava a formare nelle giovani un'onestà, responsabile coscienza sociale».

In alcuni ambienti le difficoltà relazionali erano dovute ad un certo conflitto tra chi operava nella scuola e chi nell'oratorio festivo. Claudia Daretti costata: «Le insegnanti avevano solo la scuola, mentre le assistenti di oratorio erano suore dei lavori di casa, quindi con una cultura inferiore. Inoltre, le alunne della scuola si sentivano un po' superiori alle ragazze dell'oratorio, si ritenevano di cetto più alto, anche se ciò non corrispondeva alla realtà».¹¹⁰ Difficoltà riscontrata anche da Carla Carletti quando frequentava l'oratorio di Roma situato in Via Dalmazia: «Notavamo delle diversità nelle suore che non stavano con noi, le insegnanti della scuola. A volte le ragazze che frequentavano l'oratorio, ma anche la scuola delle suore, erano ostacolate da qualche insegnante».¹¹¹

Le FMA in questo periodo sperimentano inoltre notevoli fatiche nell'offrire alle destinatarie un divertimento gratificante ed educativo perché – si dice – le ragazze sono divenute incontentabili, con un forte desiderio e bisogno di novità, mentre le educatrici in genere mancano di iniziativa, di comprensione e di adattabilità alla mentalità e agli interessi delle adolescenti.¹¹²

¹⁰⁹ Montin Elena nasce a Conegliano il 24 maggio 1932. Diplomatasi maestra elementare insegna per oltre 30 anni.

¹¹⁰ Test. di Claudia Daretti.

¹¹¹ Test. di Carla Carletti.

¹¹² Cf *Atti del Capitolo generale XIII* 315-320.

Il rapporto più difficile da instaurare è quello con le universitarie. Ricorda Maria Concetta Ventura¹¹³ che frequenta il pensionato universitario “Madre Maddalena Morano” a Catania:

«Da universitaria, il rapporto era più stretto e frequente con le suore, ma non del tutto positivo, perché da molte suore ci sentivamo giudicate e criticate. C'erano rapporti buoni con quelle che sapevano toccare la “corda giusta”, anche quando dovevano farci un'osservazione o una correzione, e passare sopra la normale vivacità dell'età e della condizione di studenti universitarie lontane da casa. Il pensionato era una casa che rischiava continuamente di scadere in albergo».

Nonostante le reali difficoltà, le testimonianze concordano nell'affermare che spesso le conflittualità si risolvevano attraverso una dialettica positiva. Commenta Anna Maria Zagonel:

«Noi sapevamo come la pensavano le suore; eravamo anche critiche nei loro confronti. Dicevamo quando non eravamo d'accordo con loro. Esse ci educavano ad una relazione chiara, cordiale; ci abituavano a chiedere perdono quando si sbagliava e a “dimenticare” i torti ricevuti. Ci mettevano in guardia nei confronti delle “cattive compagnie”».

Ancora la stessa intervistata, pur constatando le “chiusure” di alcune educatrici, riconosce che queste non compromettevano la sostanziale positività della relazione. Con buona probabilità, sulle richieste a volte discutibili delle educatrici radicate in un moralismo antipedagogico, prevaleva l'affetto percepito e sperimentato dalle ragazze.

«Da adolescente coglievo anche con chiarezza i limiti delle mie suore. Ricordo che m'impressionava, per certi aspetti, la loro chiusura.¹¹⁴ Ricordo che

¹¹³ Maria Concetta Ventura dal 1957 frequenta l'oratorio, la scuola elementare e media delle FMA a Ragusa. In seguito è pensionante universitaria nella casa “Madre Morano” di Catania. Dopo la professione religiosa è insegnante di lettere e assistente di scuola media superiore presso la scuola sperimentale dell'Istituto “Spirito Santo” di Acireale. In seguito frequenta il biennio di Spiritualità Salesiana presso la Pontificia Facoltà di Scienze dell'educazione “Auxilium”. Dal 1988 è a Catania, “Istituto Maria Ausiliatrice” dapprima come insegnante di lettere, poi preside e, dal 1999, animatrice della medesima comunità.

¹¹⁴ Nel Capitolo generale XI suor Primetta Montigiani, relatrice del tema riguardante la catechesi, mette in evidenza il problema della carenza formativa delle educatrici ed auspica, almeno per le insegnanti, l'acquisizione di una discreta cultura generale, anche profana e la conoscenza dei fatti di interesse nazionale. Questo per evitare che le FMA apprendano le notizie dalle ragazze (cf *Atti del Capitolo generale XI* 149).

parlavano, come di cosa grave, l'andare d'estate senza maniche, mentre mia mamma, normalmente portava vestiti e camicette sbracciate.¹¹⁵ Ricordo che ci mettevano in guardia nei confronti di programmi televisivi e capivo che parlavano di cose che non conoscevano. Ma tutto questo non incideva sul mio rapporto con loro».¹¹⁶

Le fonti orali, nella varietà che le caratterizza, completano il quadro offerto dalle fonti scritte: da un lato, confermano il modello relazionale esistente in questo periodo, nel quale è preponderante la funzione dell'educatrice e della comunità educativa spesso anche considerate nella loro realtà di limite e inadeguatezza, e dall'altro se ne discostano per far risaltare in particolare le qualità comunicative delle educatrici, esperte nel coniugare modelli tradizionali con espressioni e modalità ricche di femminilità, cioè attente alle persone e ai loro percorsi formativi.

L'intero capitolo ha messo in luce, come nell'Istituto delle FMA, che vive la transizione sociale del dopoguerra, emergono nuovi problemi educativi per la comprensione e soluzione dei quali ci si appella alla validità del "sistema preventivo" considerato come l'unica via pedagogica adatta ad affrontare la realtà in mutamento. I temi dei Capitoli generali evidenziano la necessità dell'adeguamento delle opere ai nuovi scenari socioculturali, ma l'approccio metodologico adottato risulta prevalentemente organizzativo nei riguardi della scuola e della formazione del personale, e intenzionalmente disciplinare e normativo rispetto alle pratiche religiose, la modestia dell'abbigliamento, i divertimenti. Non compare dunque una verifica esplicita sulla relazione educativa, né orienta-

¹¹⁵ Nelle assemblee capitolari di questo periodo si tratta diffusamente della "modestia" a cui le ragazze vanno educate. Di fronte alle nuove forme di malcostume, le FMA rischiano di irrigidirsi in posizioni anacronistiche. La commissione capitolare auspica, infatti, di reagire a tali fatti «con la ragione, la religione, l'amorevolezza ma pure con l'incrollabile fermezza di S. Giovanni Bosco seguendo norme precise, uniformi per tutte le case, circa la lunghezza degli abiti, delle maniche, delle calze e circa la biancheria personale per le alunne esterne» (cf *ivi* 219).

¹¹⁶ Test. di Anna Maria Zagonel. Le sue costatazioni trovano conferma negli Atti del Capitolo XIII nei quali si sottolinea che, quantunque nelle case salesiane sia presente la radio, questa non deve essere messa a disposizione delle suore e va utilizzata sotto la diretta vigilanza e responsabilità della direttrice. Così è anche per la televisione ritenuta il più delle volte diseducativa per i programmi che trasmette. Gli Atti confermano inoltre come in certi ambienti alcune ragazze considerano le FMA "arretrate" ed in qualche oratorio disertano la frequenza quando è l'ora del programma televisivo preferito. Nonostante ciò, le FMA restano ferme sui principi enunciati ritenendo in questo modo di educare le ragazze a salvaguardare la loro integrità morale (cf *Atti del Capitolo generale XIII* 327-336).

menti specifici al riguardo. La prospettiva dell'aggiornamento catechistico ha la priorità su altre accentuazioni. Le fonti ufficiali non contengono, a mio parere, la tematizzazione della complessa realtà educativa emergente.

Le testimonianze orali, da un lato, confermano la prospettiva contenuta nella documentazione scritta, dall'altro dischiudono la visuale su un panorama più articolato nel quale, ancora una volta, la prassi educativa si mostra più ricca e creativa delle sue esplicitazioni tematiche e normative.

Conclusione

Non è semplice raccogliere in sintesi la varietà e la ricchezza degli elementi evidenziati in questa seconda parte del lavoro. La prima metà del Novecento coincide con un periodo storico ricco di eventi, nel quale la vivacità del dibattito culturale e pedagogico è premessa di fecondi sviluppi anche per le scienze dell'educazione. Le FMA s'inseriscono nel movimento pedagogico cattolico del tempo con le loro specifiche competenze educative dimostrando di saper rispondere con flessibilità ed adattabilità alle diverse carenze statali in campo formativo, specialmente femminile.

L'attivismo da un lato, e l'idealismo dall'altro, spingono la pedagogia cattolica alla ricerca di una composizione – seppur dialettica e parziale – dei diversi orientamenti attorno all'elaborazione di un quadro antropologico che sia rispettoso dell'integralità della persona, collocando il rapporto educativo in una prospettiva di realismo cristiano che consideri i soggetti come protagonisti essenziali alla relazione, ciascuno per il ruolo che gli compete.

Le nuove istanze interpellano soprattutto la prassi educativa delle FMA, le quali, pur senza affrontare le problematiche in modo organico e articolato, attuano un continuo sforzo di ripensamento del "sistema preventivo" per reinterpretarlo alla luce delle mutate esigenze formative. *Fedeltà al metodo salesiano e adeguamento critico ai tempi* sono i due poli all'interno del quale si muove la variegata e complessa esperienza educativa dell'Istituto delle FMA.

Il Manuale del 1908, punto di arrivo della riflessione e della prima tradizione salesiana anche a livello educativo, esplicita una felice sintesi degli elementi che caratterizzano lo stile relazionale. Il trovarsi insieme

educatrici ed educande, la scelta determinata e costante dello “spirito di famiglia”, la convergenza di intenti che coagula la comunità intorno ai valori e la orienta, senza dispersioni, all'educazione delle ragazze con tipiche modalità di rapporto, il ruolo insostituibile di animazione e coordinamento della direttrice sono gli elementi che esprimono alcuni aspetti metodologici essenziali della relazione educativa. È da rilevare, tuttavia, che l'attuazione pratica di essi si scontra in questo periodo con le problematiche provenienti dal modello educativo fascista e con l'evoluzione delle istituzioni delle FMA, sempre più orientate ai collegi dove vengono accolti gruppi molto numerosi di educande.

Per approfondire l'argomento, nei suoi molteplici aspetti si sono utilizzati percorsi differenti in base alla diversità delle fonti a disposizione. Il materiale proveniente dalla documentazione ufficiale, soprattutto gli Atti dei Capitoli generali e gli interventi dei superiori e delle superiori, ha permesso di individuare gli elementi problematici e di cogliere le strategie auspiccate per affrontarli e risolverli, quasi una visione “dall'alto” compiuta da persone che conoscono direttamente le varie e complesse situazioni istituzionali e personali e sentono la responsabilità di porre rimedio ad esperienze di limite additando linee orientative e propositive.

Le fonti narrative, nelle quali si riflette con immediatezza lo stile relazionale di alcune educatrici ed insegnanti, contengono invece la visione “dal basso”, cioè l'esemplificazione concreta, per questo parziale, in un certo senso emotivamente condizionata, di come le FMA si pongono nei confronti delle educande, oratoriane o convittrici e quali risonanze suscitino nelle destinatarie i loro interventi. In tali evocazioni narrative è possibile cogliere il “sistema preventivo” non tanto nei suoi principi teorici fondamentali, ma nella sua dinamica relazionale quotidiana.

I nuclei problematici evidenziati sono stati interpretati perciò tenendo presente la complessità del tema allo studio e la diversa tipologia delle fonti.

La documentazione proveniente dalle assemblee capitolari attesta come l'esistenza di problemi all'interno della comunità religiosa, quali la mancanza di animazione familiare delle comunità, con la conseguente carenza di uno spirito di collaborazione e di sussidiarietà, si ripercuota sulla qualità pedagogica dell'ambiente. La diversità dei ruoli, imprescindibile perché ogni educatrice offra il suo specifico contributo in ordine all'educazione integrale delle educande, rischia di diventare un ostacolo, quando è insidiata da atteggiamenti immaturi, rigidità, conflitti

relazionali. La presenza delle insegnanti in ricreazione, ripetutamente auspicata e motivata dalle autorità religiose, può risultare inopportuna quando è poco flessibile. Le fonti esaminate mettono in guardia da un tipo di presenza formale, rigida e intransigente ed orientano le educatrici a riflettere sul fatto che la presenza costante, qualificata, coordinata delle assistenti in mezzo alle educande non è sufficiente se non riflette la sinergia delle figure di educatrici e un'animazione attuata in stile partecipativo e corresponsabile.

Gli orientamenti dei superiori e delle superiori, finalizzati ad animare l'Istituto alla pratica del "sistema preventivo" nelle diverse istituzioni, contengono elementi preziosi per una vera e propria *pedagogia delle relazioni educative*. Tali orientamenti, benché non si caratterizzino per un'elaborazione teorica, sono significativi per l'autorevolezza morale che scaturisce dalla personalità di questi qualificati formatori e formatrici. Essi, attraverso uno stile comunicativo familiare e immediato, contribuiscono a rinsaldare la pratica del metodo salesiano, a preservarla da interpretazioni riduttive o deviazioni e a farla convergere soprattutto attorno ai due poli strategici dell'esperienza metodologica dei Fondatori dell'Istituto: la comunità educativa e l'adeguamento critico delle opere ai cambiamenti socioculturali.

Le Consigliere scolastiche generali, da punti di vista diversi, non temono di *mettere in discussione un modello di scuola* in cui prevale la struttura o i contenuti, prospettando la necessità di fare appello ad entrambi gli interlocutori del dialogo educativo, per migliorare il tratto e le modalità con cui le insegnanti svolgono il loro compito, e per lasciarsi interpellare dalle esigenze delle destinatarie. Il "sistema preventivo" va cioè approfondito nella sua dinamica relazionale ispirandosi a principi di flessibilità, rispetto delle differenze, gestione democratica del processo d'insegnamento-apprendimento. Inoltre, si tratta di approfondire con più competenza e fedeltà alla tradizione salesiana la rilevanza pedagogica della scuola e dell'oratorio in un momento culturale nel quale l'individualismo mina dall'interno lo "spirito di famiglia", perno sul quale si fonda il metodo educativo di don Bosco e di Maria Domenica Mazzarelli.

La *crisi degli oratori festivi* e il conseguente appello ad una loro rivitalizzazione trovano nel rapporto educativo il loro punto nodale. Si tratta di superare atteggiamenti rinunciatari e modelli anacronistici per un confronto condiviso con la vivacità comunicativa di persone e comunità totalmente dedite alla formazione delle ragazze senza limiti di tempo e

di energie. L'esperienza paradigmatica di madre Elisa Roncallo si pone come pietra miliare nella rivisitazione del rapporto educativo in ambito extrascolastico.

Infine, con i *convitti per operaie*, le FMA sono interpellate ad una più qualificata presenza aperta a dimensioni sociali e attenta ai problemi del mondo del lavoro cercando di interpretare e dare risposte adeguate ai bisogni formativi delle giovani donne. La *capacità di mediazione* di cui sono testimoni le educatrici salesiane si pone come una significativa modulazione della relazione educativa in un ambiente non privo di conflitti e di sfide.

Al temine degli anni Cinquanta, le fonti lasciano percepire istanze di rinnovamento che premono da più parti, ma non sono ancora del tutto tematizzate, e quindi non affrontate nella loro reale portata antropologica e culturale. In un tempo di transizione, non si trova a livello ufficiale un'organica elaborazione delle nuove esigenze della relazione educativa. L'accentuazione cade in genere su aspetti secondari del rapporto, quali l'organizzazione e la disciplina. Il fatto denota la precarietà che caratterizza il periodo in esame e che si ripercuote anche a livello educativo. Pur non mettendo in discussione la validità pedagogica della ricca tradizione formativa dell'Istituto, tuttavia si nota una certa perplessità e insicurezza nelle educatrici relativamente ai percorsi da adottare nel presente. Il ritorno al "sistema preventivo", uniformemente riprodotto più che creativamente tradotto, come è auspicato dai Capitoli generali, sembra confermare la tendenza.

Il *rinnovamento metodologico in ambito scolastico* verte in modo prioritario sulla didattica e sui contenuti, elementi importanti ma non sufficienti in quanto, se può essere relativamente più semplice apportare dei cambiamenti in tali direzioni, è invero molto più difficile mutare lo stile relazionale nell'approccio con le ragazze e cercare di interagire con loro di fronte ad atteggiamenti critici e a volte ribelli. L'esigenza fondamentale delle giovani, come si apprende dalle loro stesse testimonianze, sembra orientarsi sul bisogno di trovare educatrici più attente ad ascoltarle, a dialogare con loro, a considerarle nella loro complessità psicoaffettiva e a non trascurare il peso dei condizionamenti dell'ambiente socioculturale nel quale sono inserite. I ripetuti richiami alla "maternità educativa" riguardano non solo lo stile di animazione delle comunità religiose, ma anche la modalità relazionale più efficace in grado di comporre la dialettica educatrice-educanda, autorità-libertà, e risolvere le problematiche relazionali che vanno emergendo.

Il Concilio Vaticano II spalancherà alla Chiesa e all'Istituto nuovi orizzonti antropologici e pastorali, necessari ad operare quegli urgenti cambiamenti sin qui solo intuiti.

Parte III

**LA RELAZIONE EDUCATIVA
ALLA LUCE DI NUOVI PARADIGMI CULTURALI
(1964-2000)**

PREMESSA

La terza parte della ricerca si colloca nell'orizzonte storico-culturale della seconda metà del Novecento, periodo denso d'importanti svolte antropologiche e pedagogiche che evidentemente hanno una significativa ricaduta sull'interpretazione della relazione educativa e sulle concrete modalità della sua impostazione nell'ambito della pedagogia *tout court* e in quella cattolica e salesiana. I complessi e variegati movimenti politico-economici di questo periodo, infatti, influiscono sul corso della storia mondiale condizionandone la cultura, il pensiero filosofico-antropologico, le teorie pedagogiche e la prassi educativa.¹

La Chiesa non è estranea a tali mutamenti, anzi, si lascia interpellare sia dalle domande di rinnovamento che premono dall'interno del mondo ecclesiale, sia dai nuovi bisogni della società assetata di verità, di giustizia e di spiritualità. Il Concilio Ecumenico Vaticano II (1962-1965), evento di eccezionale significato pastorale, apre la Chiesa a nuove prospettive, che non rinnegano il passato ma lo integrano ripensandolo alla luce del paradigma evangelico in una rinnovata dimensione ecclesologica e culturale.² Si riscopre, infatti, la realtà della Chiesa come comunio-

¹ Cf DUROSELLE Jean, *L'economia mondiale dopo il 1960 e l'accelerazione del progresso*, in ID., (a cura di), *Storia universale dei popoli e delle civiltà XII. L'età contemporanea (1945-1970)*, Torino, UTET 1971, 503-583.

² Cf MARTINA Giacomo, *Storia della Chiesa IV. L'età contemporanea*, Brescia, Morcelliana 1995, 336. La bibliografia sul Concilio Vaticano II è vastissima. Si segnalano alcuni contributi in ordine al rinnovamento della vita consacrata: AA.VV., *La santità nella Costituzione conciliare sulla Chiesa*, Roma, Teresianum 1966; ID., *Il rinnovamento della vita religiosa*, Firenze, Vallecchi 1967; GALOT Jean, *I religiosi nella Chiesa*, Milano, Massimo 1969; ANCILLI Ermanno (a cura di), *Vita religiosa. Bilancio e prospettive*, Roma, Teresianum 1976; SECONDIN Bruno, *Sequela e profezia. Eredità e avvenire della vita consacrata*, Roma, Paoline 1983; GUCCINI Luigi (a cura di), *La vita religiosa a vent'anni dal Concilio*, Bologna, Dehoniane 1986; TILLARD Jean Marie René, *Rinnovamento*, in *Dizionario teologico della Vita Consacrata*, Mila-

ne, “popolo in cammino”, in dialogo critico con le realtà terrene e il mondo contemporaneo. Ciò orienta anche la pedagogia cristiana dei primi anni Sessanta aprendola ad una più esplicita dimensione sociale.³ La piattaforma offerta dal Concilio, infatti, giustifica il nuovo “stile” di presenza dei credenti nella vita sociale nel segno della condivisione e della solidarietà. I rapporti Chiesa-mondo sono ispirati al principio di una Chiesa solidale con l’umanità e l’annuncio cristiano è interpretato tenendo maggiormente conto dell’esperienza umana.⁴

no, Ancora 1994, 1554-1564. Per quanto riguarda l’approccio al problema educativo da parte del Concilio cf il numero unico di *Pedagogia e Vita* 27 (1966) 4/5. Il tema dell’educazione cristiana, trattato sistematicamente nella dichiarazione *Gravissimum Educationis*, non è però assente negli altri documenti (cf SINISTRERO Vincenzo, *Il Vaticano II e l’educazione*, Torino [Leumann], LDC 1970, Appendice I, 827-878; UBERTALLI Giorgio, *L’educazione nel Concilio Vaticano II. La «Gravissimum Educationis»: storia, genesi e teologia del concetto di educazione cristiana*, Roma, Tesi presentata all’Università Pontificia Salesiana nell’anno accademico 1986-1987 [pro manoscritto]).

³ La maggior attenzione conferita all’aspetto “sociale” dell’educazione si deve soprattutto ad Aldo Agazzi, dal 1964 titolare della cattedra di pedagogia all’Università Cattolica. Nel suo importante contributo *Educazione e società nel mondo contemporaneo* (Brescia, La Scuola 1965) egli interpreta la società come “ordine educante”, direttamente responsabile cioè dell’opera educativa. L’espressione “società educante” era presente nel Rapporto Faure ed in uso nella pubblicistica del tempo (cf FAURE Edgard, *Rapporto sulle strategie dell’educazione*, Roma, Armando-Unesco 1973). Per quanto riguarda i suoi interventi sul magistero ecclesiale cf *L’educazione al senso ed all’azione sociale secondo la “Mater et Magistra”*, in AA.VV., *I nuovi termini della questione sociale e l’enciclica “Mater et Magistra”*, Milano, Vita e Pensiero 1961, 174-211. Di fronte all’ampliamento dei rapporti sociali, all’estensione degli orizzonti democratici e della capillare diffusione dei mezzi di comunicazione sociale si rivendicava il primato della famiglia e della scuola, la centralità della persona nelle dinamiche sociali proponendo una concezione personalista dell’educazione sociale intesa non come semplice socializzazione ma come esperienza nella quale matura e si perfeziona la coscienza del rapporto tra persona e società (cf AA.VV., *L’educazione sociale. Atti del VII Convegno di Scholé*, La Scuola, Brescia 1962). La pedagogia sociale, del resto, era già entrata nell’uso generale sin dalla fine del secolo XIX con le teorie di Emile Durkheim e Wilhelm Dilthey rispondendo in tal modo all’esigenza di una scienza che rivolga particolare attenzione anche alla problematica della vita sociale. Dopo la caduta dei regimi totalitari avvenuta in Occidente, la democrazia sente di avere nell’educazione la sua più potente condizionatrice. La scuola, in questo caso, è vista come l’istituzione che più di tutte, attraverso la cultura, rende capaci di inserirsi come soggetti attivi negli organi della società contemporanea così, pensiero e prassi educativa si adeguano sempre più alla crescente coscienza sociale.

⁴ Cf CHIOSSO, *Profilo storico della pedagogia cristiana* 221-222. A questo proposito va ricordato il rinnovamento avviato dal movimento biblico e liturgico con il

Il Vaticano II è, infatti, attraversato da un'evidente istanza umanistica e pastorale, non solo perché pone al centro dei suoi dibattiti la persona umana e il contesto in cui essa vive, ma anche perché cerca le vie più consone per raggiungerla là dove si trova per annunciarle il messaggio della salvezza. La mentalità dell'uomo contemporaneo è fatta oggetto di maggior attenzione attraverso la valorizzazione delle aspirazioni culturali tipiche del momento, quali il desiderio di partecipazione, il senso di corresponsabilità, di solidarietà, di decisione personale, d'interiorizzazione, di libertà religiosa, come anche la missione ecclesiale dei laici, il ruolo delle donne, l'attenzione ai giovani, l'esigenza universale di giustizia, di pace e di sviluppo per tutti i popoli.⁵

Gli orientamenti del Concilio perciò, pur non essendo finalizzati all'offerta di una vera e propria proposta pedagogica, ci consegnano un insegnamento animato da profondo intento educativo, quello di studiare le vie di avvicinamento della Chiesa all'uomo. Per questo si può affermare che l'assemblea conciliare è stata la «più straordinaria attuazione della linea di una *paideia* tendente a innervare di cristianesimo i percorsi dell'epoca moderna e del mondo nuovo».⁶

Gli studiosi di problemi pedagogici e gli educatori più pensosi, del resto, sono consapevoli che per realizzare la promozione integrale dell'uomo è necessario elaborare proposte pedagogiche e prassi educative a partire dal confronto con le acquisizioni del pensiero e della società religiosa e civile.⁷ Tale elaborazione interpella in particolare coloro che si dedicano alla formazione della gioventù a innovare dal punto di vista metodologico e contenutistico la relazione educativa alla luce delle nuove istanze di personalizzazione e di dialogo.

quale si conferisce più ampio rilievo alla storia della salvezza e s'impone una rinnovata metodologia che con il Catechismo tedesco abbandona quella tradizionale a domande e risposte per affrontare temi più unitari che favoriscono l'avvicinamento dei contenuti alla vita (cf CSONKA Laszlo, *Il nuovo catechismo tedesco*, in *Orientamenti Pedagogici* 2 [1955] 6, 746-754; HOFINGER Johannes [a cura di], *Katechetik heute*, Freiburg, Herder 1961).

⁵ Cf CARRIER Hervé, *Il Vaticano II e la cultura*, in ID., *Dizionario della cultura per l'analisi culturale e l'inculturazione*, Città del Vaticano, Libreria Ed. Vaticana 1997, 452-465.

⁶ ACONE Giuseppe, *La "paideia" della chiesa nella cultura occidentale*, in GALLI (a cura di), *L'educazione cristiana negli insegnamenti degli ultimi pontefici*, Milano, Vita e Pensiero 1992, 18.

⁷ Cf GIAMMANCHIERI Enzo, *Il Concilio e il problema educativo*, in *Pedagogia e Vita* 27 (1966) 4/5, 350.

I consacrati, e specialmente le Congregazioni animate da finalità pastorali, si pongono in quest'ottica che richiede, da una parte l'abbandono di usanze anacronistiche e, dall'altra, l'adozione di un nuovo stile di vita, con la scelta di forme innovative di apostolato, specie tra i poveri, di una vita comunitaria meno formale e più genuina.⁸

Gli Istituti religiosi dediti all'educazione, come quello delle FMA, sono interpellati dalla riflessione pedagogica sia cattolica che laica. Per questo, pur conservando legittime perplessità e timori circa alcune impostazioni,⁹ si aprono alle nuove domande di educazione e cercano di rispondervi in modo adeguato. Lasciandosi ispirare dall'orientamento personalista che fonda la pedagogia cristiana,¹⁰ tali Istituti religiosi individuano nell'educazione "integrale" la via per scongiurare gli esiti di una formazione semplicemente funzionale ai bisogni materiali o ad esigenze socio-politiche.¹¹ L'educazione cristiana dunque è assunta come

⁸ Cf MARTINA, *Storia della Chiesa* IV 364.

⁹ Cf ad esempio le discussioni durante il XIV Capitolo Generale FMA sulla promiscuità nell'educazione e il laicismo presente nelle scuole (cf *Atti del Capitolo Generale XIV dell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice tenutosi a Torino - Casa Generalizia dal 26 agosto al 17 settembre 1964*, Torino, Istituto FMA 1965, 527-545; 290-324). I dibattiti portano inoltre, come si vedrà in seguito, all'approfondimento di tematiche come l'attivismo pedagogico, la sperimentazione in pedagogia, la critica ai metodi "non direttivi".

¹⁰ Il personalismo, nella sua accezione più ampia, si caratterizza come «un universo di atteggiamenti pratici, morali, politici qualificati dal fatto che essi discendono da una concezione prioritaria della persona sulla natura e sulla strumentalizzazione ideologica. [...] La persona, infatti, consiste in un *quid* che mai si esaurisce nelle sue manifestazioni e rimane sempre aperto ad un'ulteriore esperienza» (RIGOBELLO Armando, *Introduzione*, in ID. [a cura di], *Il personalismo. Scelta antologica a cura di Armando Rigobello, Gaspare Mura e Marco Ivaldo*, Roma, Città Nuova 1978, 15).

¹¹ La risposta della pedagogia cattolica al naturalismo pedagogico s'inserisce nell'ampio e complesso dibattito sulla "crisi della civiltà" già presente nei primi decenni del secolo XX. Secondo autori cattolici, come Maritain, la radice della crisi moderna sta nel fatto di aver assolutizzato l'intelligenza umana a scapito dei valori dell'anima e sostituendoli con quelli della ragione. Dunque, la ricerca sfrenata del profitto nella società capitalistica da una parte e l'annullamento dell'uomo nell'universo comunista dall'altro sono espressioni diverse, ma convergenti, dell'incapacità dell'uomo di interrogarsi sul suo destino. La pedagogia cattolica critica quindi sia la cultura laica sia quella marxista perché entrambe incapaci di rispondere alle aspirazioni dell'uomo contemporaneo. Se tale crisi, come si è visto, è di natura spirituale anche il cambiamento deve essere spirituale e compiersi a livello di principi fondamentali. È necessario elaborare un nuovo umanesimo, ed edificare un nuovo ordine

una delle mediazioni pedagogiche più valide ed efficaci per rispondere alla “crisi di civiltà”. Infatti, come afferma Jacques Maritain, se il malessere è radicato all’interno delle coscienze umane, la via dell’educazione, ispirata ad un “rinnovato ordine cristiano”, è passaggio obbligato.¹²

Il contesto che caratterizza la riflessione pedagogica della seconda metà del Novecento è sempre più ampio e articolato. Entro l’orizzonte delle scienze dell’educazione si costituisce un nuovo quadro di riferimento che estende il diritto di cittadinanza in campo educativo ad una pluralità di discipline (psicologia, sociologia, ma anche biologia, antropologia, metodologia generale, statistica) in grado di concorrere con la pedagogia allo studio e all’elaborazione dei processi educativi. In tal modo si consolida quella linea di tendenza che, prefigurata fin dagli inizi del Novecento nell’ambito della cultura attivistica e sostenuta più recentemente da autori come Mialaret, Debesse, Clause, De Landsheere, ha contribuito in modo notevole ad evidenziare la complessità della realtà educativa.¹³

del mondo, inteso in senso metafisico come rispetto della vera natura della persona umana. Sul piano politico questo si identifica con la ricerca di una “terza via” alternativa sia al capitalismo sia al comunismo (cf CHIOSSO, *Novecento pedagogico. Profilo delle teorie educative contemporanee*, Brescia, La Scuola 1997, 224-225; LAENG, *Le correnti cattoliche contemporanee*, in VOLPICELLI Luigi, *La pedagogia VI*, Milano, Vallardi 1970, 613-731; PERETTI, *Prospettive attuali dell’educazione cristiana*, Brescia, La Scuola 1967; MACCHIETTI, *La pedagogia del personalismo cristiano*, Roma, Città Nuova 1982).

¹² Cf MARITAIN, *L’educazione al bivio [L’éducation à la croisée des chemins*, Paris, Elgloff 1947], Brescia, La Scuola 1963¹¹, 125-127.

¹³ Il contributo di tali autori permette la fondazione epistemologica delle scienze dell’educazione (cf l’importante opera in otto volumi curata da MIALARET Gaston, *Trattato delle scienze pedagogiche*, Roma, Armando 1971); esse, infatti, a partire dal 1967 entrano ufficialmente nelle università francesi con la creazione del corso di *Licence* e di *Maîtrise en Sciences de l’éducation* (cf ID., *Les Sciences de l’éducation*, Paris, PUF 1993⁶). In Italia un vero e proprio dibattito sul “dipartimento di scienze dell’educazione” ha inizio solo verso la fine degli anni ’70 (cf ZAVALLONI ROBERTO, *Le scienze dell’educazione: Premesse all’istituzione di un Dipartimento*, in *Annali dell’Istituto di Pedagogia dell’Università di Roma I*, Roma, Università degli Studi - Istituto di Pedagogia 1979, 396-424) mentre il corso di Laurea è istituito nel 1991 (cf GALLIANI Luciano - SANTELLI BECCEGATO Luisa [a cura di], *Guida alla laurea in Scienze dell’educazione*, Bologna, Il Mulino 1995). La ricerca sperimentale in campo educativo è un altro ambito che va estendendosi. Di essa sono particolarmente significativi i contributi di DE LANDSHEERE Gilbert, *Storia della pedagogia sperimentale. Cento anni di ricerca educativa nel mondo*, Roma, Armando 1988 [*La recherche en éducation*, Paris, PUF 1986] e di MIALARET, *Introduzione alla pedagogia sperimenta-*

L'esperienza educativa interpella quindi non solo gli educatori e le educatrici, ma anche gli studiosi, in vista di una formazione pedagogica che tenga conto dei vari apporti scientifici all'interno di una cultura segnata da complessità e pluralismo.

Coloro che riflettono sulle nuove prospettive educative emergenti sostengono che il problema e il discorso pedagogico non può essere circoscritto al rapporto genitori-figli, maestro-scolaro. Esso presuppone e implica una visione totale ed articolata di tutti gli aspetti e i dinamismi della realtà, dell'uomo, della società, dell'umanità, della storia, della cultura e delle culture, nel contesto di una coscienza, motivata e giustificata concezione e visione del mondo e della vita.¹⁴

È una sfida che l'Istituto delle FMA raccoglie con coraggio e realismo, sapendo che il patrimonio della pedagogia salesiana, se è sempre attuale nei principi fondamentali, richiede una continua inculturazione delle linee metodologiche. In particolare, per il consolidamento delle istituzioni e dei metodi pedagogici si ricercano le ragioni profonde della vitalità e della fecondità del "sistema preventivo". Nelle educatrici e negli educatori salesiani matura progressivamente la consapevolezza che per attualizzarlo e arricchirlo di nuove aperture nelle forme e nei mezzi, occorre reinterpretarlo nel confronto critico sia con l'esperienza originaria di don Bosco, sia con la nuova realtà socioculturale. L'obiettivo è di cogliere lo "spirito" nella lettera, recuperando tutto quanto è vivo e attuale in esso.¹⁵

le, Torino, Loescher 1965. In ambito italiano è notevole il contributo di Mario Men-carelli, con lui, infatti, si passa da un modo positivistico di considerare la pedagogia alla sperimentazione intesa come uno dei metodi della ricerca pedagogica (cf MENCARELLI Mario, *La sperimentazione nella ricerca pedagogica e nell'attività scolastica*, Brescia, La Scuola 1970²). Anche la pedagogia cattolica si confronta con questa nuova impostazione. Al riguardo i pedagogisti italiani si esprimono nel III Convegno di Scholè tenutosi nel 1956, sostenendo la legittimità e la necessità della ricerca sperimentale in campo pedagogico. Sulla metodologia, finalità e problemi concernenti l'ambito e l'oggetto della sperimentazione pedagogica cf AA.VV., *La sperimentazione in pedagogia*, Brescia, La Scuola 1957.

¹⁴ Cf AGAZZI Aldo, *La "Gravissimum Educationis". Dichiarazione sull'educazione cristiana dei giovani*, in *Pedagogia e Vita* 27 (1966) 4/5, 355.

¹⁵ Nel volume *Don Bosco educatore oggi*, che raccoglie le relazioni tenute ad un convegno organizzato nel 1960 dall'Istituto Superiore di Pedagogia del Pontificio Ateneo Salesiano, sono individuabili i grandi filoni che guidano gli studiosi del metodo preventivo di don Bosco in questa svolta epocale. Essi si prefiggono di comprenderlo storicamente e sistematicamente per adeguarlo ai problemi emergenti arricchendolo anche con i contributi delle scienze pedagogiche. Le relazioni, infatti,

Di fronte a problemi emergenti quali l'aumento della burocrazia a livello scolastico, che allontanano gli insegnanti dagli allievi, e la progressiva perdita del ruolo spirituale ed educativo dell'autorità, resta valida l'intuizione che ai giovani non si arriva se non attraverso le insostituibili vie della comprensione, della fiducia, dell'amare le "cose che a loro piacciono" o sono utili affinché essi accolgano i valori anche ardui che gli educatori propongono.¹⁶

Il moltiplicarsi di scelte metodologiche diverse, quali le città dei ragazzi, lo scoutismo, l'autogoverno, orienta la Congregazione Salesiana a riaffermare con maggior convinzione la scelta dello "stile di famiglia" con tutto ciò che questa parola include di strutturale e di spirituale, di organizzazione esteriore e di atteggiamenti interiori, di rapporti, di coordinamento. Essa ha il significato di una «formula precisa e istituzionale, ma elastica e comprensiva».¹⁷

Le provocazioni emergenti dal contesto sociale, culturale, ecclesiale e pedagogico costituiscono l'ampio orizzonte entro il quale si colloca la prassi educativa delle FMA, anch'essa fatta oggetto di analisi e di revisione critica dai Capitoli generali. Tali assemblee documentano il lungo e complesso travaglio attraverso il quale le salesiane giungono alla rielaborazione della loro identità e missione alla luce dei nuovi paradigmi teologici, antropologici e pedagogici. All'interno di questo processo si colloca la ricomprensione della relazione educativa secondo nuove prospettive. Essa viene sempre più concepita come *fulcro* attorno al quale si elabora progressivamente un nuovo stile educativo che si esprime nella scelta dell'*animazione* all'interno del gruppo giovanile.¹⁸

In occasione del Centenario della morte di Maria Domenica Mazzarello (1981) il Rettor Maggiore, Egidio Viganò scrive alle FMA la lettera

toccano i problemi educativi più urgenti dal punto di vista sociologico, pedagogico, psicologico e religioso (cf GRASSO Piergiorgio, *Contemporaneità di don Bosco nella società di ieri e di oggi*, in AA.VV., *Don Bosco educatore oggi*, Zürich, PAS Verlag 1963, 17-56; GIANOLA, *Educazione di massa, d'ambiente, individuale*, in *ivi* 97-131; CALONGHI Luigi, *Pratica e tecnica nella conoscenza del giovane*, in *ivi* 133-195; NEGRI Giancarlo, *Scuola cattolica e laicismo*, in *ivi* 197-230).

¹⁶ È questa la conclusione a cui perviene BRAIDO presentando i risultati del convegno (cf ID., *Educatori per un mondo nuovo*, in *Don Bosco educatore oggi* 9-16).

¹⁷ ID., *Contemporaneità di Don Bosco nella pedagogia di ieri e di oggi*, in *ivi* 69.

¹⁸ In questo periodo le FMA, mediante la celebrazione di Centenari significativi, hanno l'opportunità di riappropriarsi delle coordinate fondamentali della loro proposta educativa. Nel 1972 il Centenario di fondazione dell'Istituto (1872-1972) e nel 1981 il Centenario della morte di Maria Domenica Mazzarello (1881-1981).

*Riscoprire lo spirito di Mornese*¹⁹ nella quale fa emergere le linee caratteristiche della spiritualità della Confondatrice e il suo apporto specifico al carisma dell'Istituto, incoraggiando le educatrici salesiane ad approfondire la loro identità a partire dalla nuova autocoscienza femminile emergente.

Il cambio epocale caratterizzato da rapide trasformazioni politico-culturali, la complessità e il pluralismo ideologico, la dilagante secolarizzazione, l'interdipendenza che, a causa di gravi forme d'ingiustizia planetaria, produce un divario sempre più ampio tra paesi ricchi e poveri, il permanere di grosse sacche di povertà e analfabetismo a fronte delle conquiste operate circa il diritto all'istruzione, lo sviluppo dei *mass media* che diffondono i facili miti del consumismo e dell'efficientismo, l'emergere della questione femminile che spinge la donna a ridefinire la propria identità: queste problematiche e prospettive sollecitano le FMA a ripensare il carisma, a inculturarlo nell'oggi e ad offrire così il proprio apporto alla nuova evangelizzazione come donne consacrate a Dio per il bene delle giovani.²⁰ La rinnovata autocoscienza femminile contribuisce a renderle più audaci nel promuovere la vita e la persona in una temperie culturale contraddistinta da segni di morte.

La relazione educativa viene reinterpretata alla luce dell'antropologia cristiana focalizzando soprattutto l'educazione all'amore e alla solidarietà come una delle espressioni più genuine del "sistema preventivo". Sono linee che maturano progressivamente e portano l'Istituto, con il Capitolo generale XX (1996), a scegliere l'amorevolezza e la reciprocità come categorie antropologiche per "riscrivere" al femminile il "sistema preventivo".²¹

Le fonti che si utilizzano in questa terza parte del lavoro sono prevalentemente gli Atti dei Capitoli generali, le Circolari delle superiori e i documenti riguardanti la pastorale giovanile e la formazione delle educatrici FMA. Tale documentazione, opportunamente integrata da altre fonti narrative, offre la possibilità di verificare come le FMA nel corso

¹⁹ Cf VIGANÒ, *Riscoprire lo spirito di Mornese. Lettera del Rettor Maggiore don E. Viganò per il centenario della morte di S. Maria Mazzarello*, Roma, Istituto FMA 1981.

²⁰ Cf *Atti. Capitolo Generale XIX (19 settembre-17 novembre 1990)*, Roma, Istituto FMA 1991.

²¹ Cf "A te le affido" di generazione in generazione. *Atti del Capitolo Generale XX delle Figlie di Maria Ausiliatrice (Roma 18 settembre-15 novembre 1996)*, Roma, Istituto FMA 1997.

della loro storia, pur tra difficoltà e momenti di arresto, hanno saputo reinterpretare il “sistema preventivo” mediante nuovi paradigmi relazionali restando fedeli all’ispirazione carismatica iniziale.

Capitolo I

**PROBLEMI E PROSPETTIVE
DELLA RELAZIONE EDUCATIVA
NELLA SVOLTA SOCIOCULTURALE DEGLI ANNI SESSANTA**

Gli anni Sessanta, per quanto riguarda la relazione educativa, si aprono all'insegna della progressiva affermazione di nuove istanze metodologiche. Lo spostamento di attenzione dall'educatrice all'educanda orienta le FMA ad una maggior considerazione dei soggetti per superare l'unidirezionalità all'interno del rapporto. Il rischio, peraltro confermato da una certa prassi, è quello di svigorire la relazione assumendo atteggiamenti rigidi ed intransigenti, ponendo in secondo piano l'ascolto attento delle ragazze e l'appello alla loro libera adesione alle proposte educative. La categoria pedagogica della "presenza", tradizionalmente identificata con *l'assistenza*, pur rimanendo valida ed attuale, necessita perciò di essere rivisitata ed adattata alle nuove esigenze emergenti.

L'acuto e competente apporto di madre Angela Vespa è di fondamentale importanza nel guidare le FMA a compiere questa svolta. In quanto Consigliera scolastica generale, infatti, come si è avuto modo di dimostrare, ha dato un contributo fondamentale all'evoluzione del modo di impostare la relazione. In seguito, anche in qualità di Superiora generale, insiste sulla necessità di porsi in ascolto delle giovani che cambiano per accogliere il loro bisogno di relazioni più genuine, autentiche e meno formali. Madre Angela contribuisce così a guidare le FMA a verificare il loro "stile" di relazioni interpersonali e comunitarie. Nella circolare che precede il Capitolo generale XIV (1964), esorta le suore a "entrare" nel mondo delle giovani, anche se può rivelare tratti incomprensibili, a "valorizzare" la loro collaborazione e a non "soffocare" il loro bisogno di affermazione, di confronto e di dialogo. Mentre le "pre-

scrizioni meccaniche” esercitano la funzione di “compressori” – ribadisce la Superiora – la valorizzazione delle risorse delle giovani contribuisce a sviluppare la loro personalità attraverso un metodo attivo che le aiuta ad “elevarsi dal piano umano al piano della fede”.¹

Pur senza essere organicamente tematizzata, la realtà della relazione educativa fa da sfondo al Capitolo generale XIV. Presentandone gli Atti, infatti, madre Angela conferma l’interesse delle capitolari per la dimensione relazionale dell’educazione salesiana e la loro convergenza sulla necessità di orientare il rapporto educativo verso una maggior flessibilità e rispetto delle necessità e dei ritmi di ciascuna giovane.² Siamo in presenza di un vero e proprio cambio di prospettiva, perché esige dalle FMA di verificare l’efficacia degli interventi tenendo conto non soltanto dei propri atteggiamenti e competenze, bensì delle domande formative che provengono dalle destinatarie. Anche i contenuti della relazione vanno rivisitati approntando, sia per le alunne che per le formande, dei veri e propri itinerari di educazione alle scelte libere e rette. Il rapporto con le candidate alla vita religiosa soprattutto deve attivare la partecipazione e la responsabilità personale in modo da favorire in loro un processo che le porti a “tendere da sé” alla maturazione umana e cristiana.³ L’educazione all’autonomia e alla corresponsabilità diventa in tal modo una variabile decisiva nella corretta impostazione della relazione educativa.

Il tema del Capitolo generale XIV (1964): *“Formazione del personale e formazione delle giovani, oggi”* esprime la duplice istanza di elaborare i percorsi di formazione delle educatrici e delle giovani alla luce delle nuove prospettive emergenti. Da una parte occorre tener conto dell’essenziale missione catechistica affidata alle educatrici salesiane e della necessità di una mentalità critica per affrontare la cultura laicista e, dall’altra, si richiede la rivisitazione del “sistema preventivo” alla luce delle domande implicite ed esplicite provenienti dalle ragazze. La relazione è interpellata soprattutto dalle problematiche riguardanti l’educazione in-

¹ Cf VESPA Angela, LC del 24 febbraio 1964, n° 473.

² Cf *Introduzione della Superiora generale madre Angela Vespa agli Atti del Capitolo generale XIV* 5.

³ Cf *ivi* 26-27. L’orientamento della formazione delle giovani candidate alla vita religiosa fino a questo momento aveva privilegiato gli elementi religiosi più che quelli umani e femminili. Tale accentuazione sembra essere una delle cause della “immaturità” riscontrata nelle giovani suore (cf *ivi* 134-135).

dividuale e di massa,⁴ la contestazione giovanile, la crescente insofferenza nei confronti dell'autorità,⁵ l'emergere delle istanze della coeducazione e dell'educazione sessuale.⁶ I nodi critici sono perciò affrontati dalle FMA rivisitando le linee metodologiche del "sistema preventivo" alla luce dei nuovi bisogni formativi provenienti dalle giovani. Per questo il Capitolo generale XIV è preparato con il coinvolgimento e l'ascolto delle alunne che frequentano le scuole superiori delle FMA, alle quali è proposta la compilazione di un questionario. L'indagine ha l'obiettivo di

⁴ Di fronte ad una prassi educativa che per molto tempo si è realizzata mediante un tipo di comunicazione unidirezionale maestro-allievi che teneva poco conto delle differenze intraindividuali dei soggetti, si percepisce ora con maggior chiarezza l'istanza dell'educazione individuale, peraltro già propugnata dalle esperienze didattiche dell'attivismo pedagogico come nella "scuola su misura" di Claparède (cf CLAPARÈDE Edouard, *La scuola su misura* [*L'école sur mesure*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé 1953], Firenze, La Nuova Italia 1958; cf anche AGAZZI, *La continuità nella differenziazione*, in *La Scuola e l'Uomo*, 40 [1983] 6-7, 174).

⁵ La "contestazione giovanile", in particolare quella del 1968 si caratterizza per l'accesa rivendicazione della soggettività, del protagonismo e della leadership giovanile, la forte valenza politica e antiautoritaria della protesta, la critica antiistituzionale globale per una più diffusa democratizzazione del sapere (cf MION Renato, *Contestazione giovanile*, in DSE 236). Le radici filosofiche e sociologiche di tale movimento si possono ricondurre alla Scuola di Francoforte che assume come fulcro concettuale quello della differenza attorno a cui si sviluppano poi vari elementi teorici. Contro la forza dei poteri omologanti s'invoca il diritto alla "particolarità", alla "distinzione", alla "diversità", reclamando un tipo di conoscenza in grado di contrapporsi agli stereotipi educativi "distruttivi" dell'individualità. Il richiamo alla differenza definisce la fine del Logos e dell'unità dell'Essere e afferma il pluralismo degli eventi e delle forme, la dissoluzione dei "valori" e il riconoscimento del valore del "desiderio", delle "differenze", la tensione verso ciò che è diverso e altrove (cf CHIOSSO, *Novecento pedagogico*, in AGAZZI, *Novecento* 129-130).

⁶ Mentre il magistero contenuto nella *Divini Illius Magistri* non considera l'educazione sessuale e condanna la coeducazione prendendo anche le distanze dalle teorie pedagogiche degli anni Venti e Trenta (cf PIO XI, *Divini Illius Magistri*, in *Acta Apostolicae Sedis*, 21 [1929] 747), la dichiarazione conciliare *Gravissimum Educationis* manifesta fiducia nelle scienze dell'educazione, non accenna ai pericoli della coeducazione e si dimostra favorevole ad una corretta educazione sessuale (cf *Gravissimum Educationis*, 28 ottobre 1965, in EV I n° 823). I documenti ecclesiali che seguono il periodo conciliare si pongono in continuità con questa linea e orientano l'azione degli educatori cattolici (cf CONGREGAZIONE PER L'EDUCAZIONE CATTOLICA, *Orientamenti educativi sull'amore umano*, 1 novembre 1983, in EV IX nn. 419-530; CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA, *L'educazione sessuale nella scuola. Orientamenti pastorali*, 6 aprile 1980, in *Enchiridion della Conferenza Episcopale Italiana* III, Bologna, Dehoniane 1986, nn. 133-188).

verificare come le alunne percepiscono e vivono l'esperienza scolastica e come si relazionano con genitori e insegnanti.⁷

Dalle risposte, opportunamente integrate con lo studio e la riflessione di apposite commissioni, emergono i principali aspetti problematici dell'educazione preventiva. Va sottolineato comunque che le risposte al questionario provengono soprattutto da educande che trascorrono in collegio quasi tutto l'anno e sono lontane dalla famiglia. La loro "visione" delle educatrici, pertanto, può essere condizionata da questo fatto. La fonte in questione, inoltre, risulta parziale anche perché la ricerca sul materiale di archivio non ha permesso di rintracciare gli *items* del questionario e nemmeno le risposte complete delle ragazze. Il materiale di cui ci si serve è quello confluito negli Atti del Capitolo i quali, essendo documenti ufficiali, garantiscono l'attendibilità delle fonti utilizzate.

Le testimonianze delle giovani vanno collocate nel contesto storico-pedagogico del tempo che, come si è già sottolineato, è caratterizzato dalla contestazione giovanile, per evitare di generalizzare quanto le FMA annotano circa il disagio delle alunne che frequentano le loro scuole e collegi. Occorre pure tener presente che se la maggioranza delle giovani si esprime favorevolmente nei confronti dell'ambiente educativo salesiano, le educatrici e in particolare le partecipanti all'assemblea capitolare, si pongono in ascolto della minoranza più critica ed esigente e ne fanno oggetto di un'approfondita riflessione.⁸

I nodi problematici emergenti dai questionari vertono soprattutto sulle modalità di organizzazione delle istituzioni scolastiche e degli ambienti riservati alle ragazze che sembrano inadeguati alle esigenze dei tempi.⁹ Secondariamente, il rapporto educatrice-educanda è messo in

⁷ Le risposte al questionario, compilate dalle ragazze e riflesse della loro percezione della realtà, sono in seguito raccolte in fascicoli ed offerte alle varie commissioni di studio in vista della stesura delle relazioni (cf *Atti del Capitolo generale XIV* 36-37).

⁸ Cf *ivi* 473-478.

⁹ Cf *ivi* 481-485. Per quanto riguarda le istituzioni educative salesiane, in quegli anni Pietro Braido osserva che il collegio, pur non essendo più identificato con l'internato, assorbe ancora notevoli attività educative intenzionali e riflesse. Gli urgenti interrogativi che sorgono in questo periodo, riguardano da una parte la necessità di riflettere sul tipo di destinatari che va sempre più orientandosi verso l'*élite*, e dall'altra il rischio che la funzione della scuola si esaurisca in obiettivi culturali e professionali. Il tradizionale problema del rapporto tra educazione di massa e individuale, affrontato anche in passato, ora diventa più urgente e preoccupante. Stimolati dalle esigenze emergenti di maggior centralità della persona e da una più acu-

questione sia nelle modalità sia nei contenuti;¹⁰ infine, lo stile di vita all'interno della comunità educativa risulta poco sensibile al criterio della sussidiarietà e dell'apertura verso le famiglie.¹¹

Anche se il Capitolo non affronta in modo organico il tema della relazione educativa, tuttavia è importante non trascurare la lettura trasversale del materiale contenuto negli Atti sia per individuare le nuove problematiche emergenti nei confronti del rapporto educativo, sia per conoscere le strategie approntate dalle FMA per dare risposte convincenti al disagio relazionale segnalato dalle giovani. L'apertura delle FMA all'ascolto e al dialogo con le educande, confermata dall'utilizzo del questionario, è inoltre indicativo di una nuova sensibilità che va affermandosi nell'Istituto. Nei paragrafi che seguono vengono evidenziate le problematiche relative al rapporto educativo così come emergono dagli Atti del Capitolo generale XIV, cercando di puntualizzare in particolare le ipotesi di intervento individuate dalle FMA.

1. La relazione educativa nella dialettica libertà-autorità

La rilettura della relazione educativa da parte delle FMA, all'interno di un contesto sociale e pedagogico fortemente segnato da contestazioni nei confronti dell'autorità,¹² è orientata da due principi metodologici: la necessità di realizzare un'educazione integrale e l'esigenza di responsabilizzare maggiormente i soggetti.¹³ La dialettica autorità-libertà è vissu-

ta necessità di rapporti umani meno formali e più spontanei, ci si chiede come rendere l'ambiente meno anonimo, come rompere l'apatia della massa e favorire il rapporto tra educatori e comunità giovanile (cf BRAIDO, *Educatori per un mondo nuovo*, in AA.VV., *Don Bosco educatore oggi* 9-16).

¹⁰ Cf *Atti del Capitolo generale XIV* 481-485.

¹¹ Cf *ivi* 481-483.

¹² Nell'affermazione delle potenzialità intrinseche nell'uomo e delle sue capacità di libertà sostenute dalla già citata Scuola di Francoforte si rivive, in forme più complesse e smaliziate, l'ottimistica fiducia di Rousseau e la sua convinzione che solo in virtù di un processo spontaneo le persone possono affermarsi pienamente e quindi vanno liberate da qualsiasi giogo autoritario. Purtroppo però, a differenza di Rousseau, la cultura francofortese non è sorretta da un intento pedagogico, ma anzi, si presenta con una pronunciata tendenza anti-pedagogica (cf CHIOSSO, *Novecento Pedagogico*, in AGAZZI, *Novecento Novecenti* 129).

¹³ Le capitolari riaffermano l'ispirazione cristiana del "sistema preventivo" e la conseguente antropologia che ne costituisce l'orizzonte. L'azione educativa salesiana

ta in questo periodo in modo particolarmente conflittuale. I due termini, che dovrebbero essere dinamicamente coesistenti nel processo educativo, rischiano invece di essere giustapposti sfociando nel permissivismo o nell'autoritarismo.¹⁴

La problematica emerge dalla prassi educativa delle FMA soprattutto nel momento in cui si compie la disamina degli elementi metodologici del "sistema preventivo". Nel confronto con il vissuto delle ragazze si nota, a partire dalla loro prospettiva, sia un certo autoritarismo nelle educatrici a scapito di relazioni più "ragionevoli", sia la difficoltà a intessere rapporti interpersonali più familiari e meno formali. Si impone dunque l'esigenza di fare maggiormente appello alla libertà della giovane per educarla ad essere responsabile delle sue scelte ed orientarla all'autonomia, rispettandola nella sua capacità decisionale, offrendole nel contempo una presenza educativa adulta capace di proporre quanto giova alla sua maturazione umana e cristiana.

1.1. *La relazione educativa di fronte a nuove istanze culturali*

Nell'ottica della concezione integrale del soggetto, sottolineata dal personalismo cristiano, nel Capitolo generale XIV si riafferma che l'elemento metodologico della "ragione" all'interno del "sistema preventivo" ha il compito di armonizzare le facoltà delle giovani in ordine al

perciò deve tener conto della realtà della persona umana in tutte le sue risorse, tendenze e rapporti, fare appello alla ragione e alla fede, sempre in un clima di profonda comprensione e familiarità. Nella prospettiva di una concezione della persona creata a immagine di Dio per un progetto di libertà, la formazione non può prescindere dalla risposta libera e responsabile della ragazza, ma deve essere finalizzata a sollecitare "cuore, intelligenza e volontà" in ordine alla scelta consapevole dei valori. In tal modo si contribuisce alla formazione di "robuste coscienze umane e cristiane" (cf *Atti del Capitolo generale XIV* 413-415).

¹⁴ La problematica alquanto vivace di questo periodo è così affrontata e risolta dalla riflessione pedagogica di Pietro Braidò: «Non c'è educazione senza l'accettazione da parte dell'educando della verità e del bene proposto dall'educatore, un'accettazione che, per l'educando, ha come unica garanzia l'autorità dell'educatore stesso: in breve, *non c'è educazione senza imposizione autoritativa di contenuti virtuosi*. D'altra parte, l'educazione non si realizza senza la *libera autodeterminazione* dell'educando per la verità e il bene imposti dall'educatore, prescindendo dall'autorità della sua persona: non c'è educazione o non ci sono contenuti virtuosi se c'è imposizione autoritaria» (BRAIDÒ [a cura di], *Educare. Sommario di scienze pedagogiche* I, Zürich, PAS Verlag 1962, 207).

raggiungimento della maturità. La “ragione”, che fa appello alla capacità di autodeterminazione della persona umana, diventa quindi il canale d’integrazione tra le sue varie dimensioni costitutive. La formazione della coscienza illuminata e retta, della volontà decisa e costante, che sa scegliere liberamente e coscienziosamente il bene, è uno dei più importanti obiettivi della relazione educativa salesiana.¹⁵ Il raggiungimento di tale obiettivo richiede tuttavia delle precise condizioni. Bisogna cioè che la comunità delle educatrici favorisca la partecipazione, stimoli la responsabilità, incoraggi e orienti le scelte personali evitando tutto ciò che sa di artificioso e impositivo.¹⁶ Tale presa di coscienza è anche dovuta ai continui stimoli della Consigliera scolastica generale, madre Angela Vespa, che da tempo insiste sulla necessità di impostare la relazione educativa in modo da favorire nelle giovani la maturazione della responsabilità personale. Sottolinea opportunamente in una sua circolare:

«Mezzo sicuro per la formazione delle coscienze è lasciare alle figliuole una certa libertà di azione, sempre maternamente vigilata, affinché si educino al senso della loro personale responsabilità di pensiero, di parola, di azione, e con esperienze adatte arrivino a chiarire le loro idee. [...] Seguiamole benevolmente, con l’approvazione o con l’avviso materno, ma solo per aiutarle a discernere, tradurre in azione la voce di Dio; ma l’intervento sia discreto, luminoso, retto».¹⁷

«Ognuna è responsabile personalmente della propria formazione e della propria condotta. L’ambiente, le Superiori, l’esempio buono possono aiutare, sì, ma nulla più [...] Ogni formazione è opera personale!».¹⁸

1.1.1. *La conoscenza delle giovani: condizione indispensabile della relazione educativa*

L’esigenza manifestata da madre Angela Vespa è pure confermata dalle risposte pervenute dai questionari sopra citati. Essi evidenziano come dai collegi delle FMA può accadere che escano giovani “adulte” cronologicamente ma immature psicologicamente, poco equilibrate e piuttosto inibite a livello affettivo e decisionale, incapaci cioè di operare scelte libere e rette. Al parziale fallimento della relazione educativa, sempre secondo l’interpretazione delle partecipanti al Capitolo generale

¹⁵ Cf *Atti del Capitolo generale XIV* 419.

¹⁶ Cf *ivi* 420.

¹⁷ VESPA, LC del 24 aprile 1965, n° 484.

¹⁸ ID., LC del 24 dicembre 1963, n° 470.

XIV, convergono cause diverse. Anzitutto, *la mancanza di una realistica conoscenza delle allieve* che non permette di intuirne la mentalità, prevederne gli sviluppi e correggerne i difetti. Purtroppo – e qui è evidente l’allusione ad uno stile educativo poco personalizzato a causa del grande numero di alunne presenti dei colleghi – le ragazze si conoscono solo superficialmente, ottenendo magari risultati immediati in ordine all’apprendimento, ma senza poter incidere in profondità sulla loro formazione.¹⁹ L’inadeguata conoscenza delle ragazze e il ricorso a dinamiche relazionali a volte artificiose e impositive indicano che l’elemento metodologico della ragionevolezza educativa non è valorizzato in tutta la sua pregnanza relazionale e pedagogica.

Alcune risposte ai questionari documentano senza ambiguità la problematica. Le ragazze reclamano una “giusta ragionevolezza” da parte delle educatrici, cioè maggior equilibrio nelle parole e nei giudizi, più flessibilità, meno preoccupazione di difendere la propria autorità. Il carattere impositivo, che in certi casi connota il rapporto, si rivela soprattutto nella mancanza di dialogo tra educatrici e ragazze perché non si dà “la motivazione” di quanto si chiede o si esige.²⁰ In tal modo si rischia di scadere nel “moralismo” e nelle richieste “assolute e intransigenti”. Si disattende così il criterio della gradualità pedagogica che, nella dinamica della relazione educativa, postula una differenziata adeguatezza nell’interazione con le persone.²¹ Nell’ottica del “sistema preventivo” si do-

¹⁹ Cf *Atti del Capitolo generale XIV* 419.

²⁰ Cf *ivi* 420. Nella fase precapitolare le risposte al questionario compilato dalle Ispettrici sulle case di educazione confermano il dato ed evidenziano come l’eccessiva importanza conferita alla disciplina esterna, piuttosto rigida, ha impedito a volte di ottenere la disciplina “interiore” fatta di amore, di convinzione personale (cf *Risposta al questionario sulle case di educazione in preparazione al Capitolo generale XIV*, in AGFMA 11.14 01-1-02, *datt.*). La difficoltà mette in luce il più ampio disagio relazionale che caratterizza il mondo giovanile di quegli anni protraendosi nel tempo tanto da costituire ancora oggi una problematica educativa diffusa (cf BUTTURINI Emilio, *Disagio giovanile e impegno educativo*, Brescia, La Scuola 1984; sul problema cf anche la bibliografia presentata dallo stesso autore alla voce *Contestazione giovanile* in LAENG [a cura di], *Enciclopedia pedagogica II*, Brescia, La Scuola 1989, 3182-3183).

²¹ Le Ispettrici inoltre fanno notare che le alunne richiedono dalle FMA competenza e autenticità, sincerità profonda, comprensione umana e maggior conoscenza dei problemi sociali. Spinte da un forte senso critico esse vorrebbero discutere con le loro educatrici, purtroppo, invece, queste ultime sembrano a volte incapaci di comprendere i loro problemi e linguaggi (cf *Risposta al questionario*, in AGFMA 11.14 01-1-02).

vrebbe invece *fare appello alla ragione dell'alunna*, al suo punto di vista, alla sua responsabilità ed iniziativa e, attraverso il dialogo, creare le condizioni per la chiarificazione delle sue idee, per la sua libera scelta, garanzia di un'adesione convinta alle norme. All'ordine "esterno", perciò, va sempre preferito quello "interno" cioè il consenso consapevole e libero delle giovani all'intervento educativo.²²

1.1.2. *Le difficoltà relazionali presenti nei collegi*

L'impossibilità, o perlomeno la difficoltà di attuare relazioni educative personalizzate e non autoritarie è anche dovuta all'impostazione organizzativa e strutturale del collegio nel quale sono accolte numerose educande. Le capitolari si rendono conto di come siano urgenti dei cambiamenti nell'organizzazione ed impostazione degli internati.²³ Forti critiche a tale istituzione sono pure sollevate da alcune teorie pedagogiche le quali considerano il collegio "forma superata" in quanto si ritiene carente l'educazione collettiva che in esso si attua. Nel collegio, si dice, la persona può essere centro di richiesta o di punizione, ma non di prosimità e cura da parte di chi dovrebbe cercare di conoscerla, di dialoga-

²² Cf *Atti del Capitolo generale XIV* 420-421; 425-426. Intervenendo al convegno catechistico del 1961 il salesiano Giancarlo Negri auspica in particolare che le FMA, nella loro azione educativa, pongano maggior attenzione ad offrire motivazioni in grado di orientare dall'interno le scelte delle giovani. Esemplificando su alcuni temi attuali, come la moda e la modestia nell'abbigliamento egli afferma l'importanza di regolare tali realtà non con interventi imposti dall'esterno, perché allora si inducono comportamenti conformisti, ma coltivare le convinzioni e la libera iniziativa in modo da aiutare la giovane a fare scelte coerenti con la sua coscienza (cf NEGRI, *Come si presenta il problema educativo*, in *Atti del Convegno Catechistico Internazionale FMA, Torino, 13 settembre - 2 ottobre 1963 III*, Torino, Istituto FMA, 47-48).

²³ Cf *Atti del Capitolo generale XIV* 473-478. Benché le forme in cui si esprime l'educazione collegiale siano molto variegate, tuttavia in genere si caratterizzano per l'elevato numero dei soggetti, la provenienza di questi da nuclei familiari a volte in difficoltà, l'esecuzione in comune dei principali atti della vita quotidiana. Il modello è perciò sottoposto ad incessanti revisioni, ad adattamenti e correzioni, mentre nello stesso tempo si tenta di crearne altri più rispondenti alle nuove esigenze (per una sintesi storico-critica sul collegio come istituzione pedagogica e sulla letteratura circa le trasformazioni di metodo imposte dalle mutate circostanze di vita e dal progresso delle scienze pedagogiche cf la bibliografia presentata da Pietro Gianola in BRAIDO, *Educare. Sommario di scienze pedagogiche* I 347).

re in intimità, di rispondere alle attese, di maturarne la libera iniziativa, di rispettarne e coltivarne le attitudini.²⁴ Il “sistema preventivo”, dal canto suo, potrebbe prestare il fianco a serie critiche in quanto esso implica interventi collettivi, coinvolgimento di gruppi attraverso oratori, associazioni, collegi, scuole. Tuttavia, costatano i pedagogisti salesiani che s’interrogano sul problema, nelle istituzioni che si ispirano al metodo di don Bosco sono utilizzati mezzi sia “collettivi” che “individuali”, entrambi volti al raggiungimento della “formazione personale” del soggetto. La sfida dunque consiste non tanto nelle trasformazioni del modello educativo, quanto nel saper creare i presupposti pedagogici perché questo sia efficace.²⁵

Le FMA avvertono la responsabilità e l’urgenza di studiare *la difficile relazione tra educazione di massa e individuale*, e di elaborare percorsi d’integrazione adatti, pur senza abdicare a nessuno degli elementi costitutivi del metodo salesiano.²⁶ Le strategie classiche che costruiscono

²⁴ Cf GIANOLA, *Educazione di massa, d’ambiente, individuale*, in AA.VV., *Don Bosco educatore oggi* 99-101.

²⁵ Cf *ivi* 101-102. Gianola del resto osserva: «L’educazione non esiste se non come fatto “personale”, in un rapporto “interpersonale”. Né la ricezione passiva della verità, né l’acquisizione di capacità operative, né l’adattamento puro a giusti comportamenti, costituiscono l’educazione, ma solo un processo “personale” di comprensione, valutazione, volizione e accettazione, pur sotto la guida del dovere e dell’autorità educatrice. Attraverso il mezzo “collettivo” o “individuale”, l’educazione mira a ottenere una risposta che sia “personale”, cioè esprima un’adesione interiore e libera, un impegno che contenga la garanzia della continuità, della perseveranza e dello sviluppo per tutta la vita» (*ivi* 105). Gianola valorizza l’educazione collettiva anche esponendo il pensiero del Pontefice Pio XII che in più occasioni si era espresso in favore di tale modello e di altri autori che trattano il tema: FAUVET Jean, *Masse giovanili. Mezzi collettivi d’educazione per gruppi di ragazzi*, Milano, Ancora 1957; TITONE Renzo, *Metodologia pedagogica*, Torino, PAS 1962, 165-218 (qui l’Autore tratta in particolare della necessità dell’individualizzazione dell’insegnamento).

²⁶ Il dato viene confermato dalle risposte delle Ispettrici al questionario citato in precedenza. Alla domanda sulle modalità con cui si cerca di coniugare l’educazione di massa con quella personale esse rispondono che spesso le direttrici disattendono il colloquio con le giovani perché sono troppo occupate e questo crea superficialità nei rapporti ed impossibilità di raggiungere le singole ragazze. Le assistenti e le insegnanti, dal canto loro, cercano di dare e ottenere confidenza interessandosi di ogni singola alunna o oratoriana con un’attenzione materna, continua, affettuosa e fiduciosa, considerando la scuola come una grande famiglia. Si è fortemente convinte che il buon esito sia dell’educazione di massa che individuale è garantito dall’applicazione integrale del “sistema preventivo” (cf *Risposta al questionario*, in AGFMA 11.14 01-1-02).

l'ambiente di famiglia, quali l'incontro serale della "buona notte", le esortazioni pubbliche, le esperienze di formazione religiosa, le feste e i giochi, vengono convalidate perché formano il supporto necessario alla creazione di un clima che favorisce la confidenza sincera e l'apertura della giovane all'educatrice la quale può così far leva sulle sue convinzioni e ottenere adesione personale e libera alla proposta educativa.²⁷ L'impostazione salesiana delle istituzioni collegiali è dunque riconosciuta fondamentalmente valida, il problema sta nella realizzazione pratica del metodo perché, di fatto, le FMA, sovraccariche di lavoro, rischiano di disattendere gli incontri con le giovani allontanandosi dal contatto quotidiano e personale con loro e creando di conseguenza nell'ambiente un certo anonimato. L'auspicio è quello che ogni educatrice, anche se non ha impegni diretti con le giovani, curi e alimenti la familiarità nelle relazioni con le ragazze attraverso le quali esprimere la sua personalità matura e autenticamente religiosa.²⁸

All'interno del processo di reinterpretazione del paradigma metodologico della "ragione", dunque, mentre emerge con più chiarezza l'istanza dell'individualizzazione dell'intervento educativo, si auspica una relazione che, mirando alla formazione integrale delle giovani e facendo appello alla loro intelligenza e libertà, le renda principali e attive protagoniste del loro processo di crescita.

Un secondo passo è quello di trovare le modalità più adeguate per affrontare i *conflitti generazionali* che vanno emergendo nella società e nelle istituzioni educative. Il problema del come educare è sempre più compromesso dall'incapacità da parte di certi adulti di leggere in profondità il disagio delle nuove generazioni e di interpretarlo secondo paradigmi pedagogici adeguati. Dal canto loro, numerosi giovani tendono ad opporsi alla società con tutto quanto essa rappresenta in termini di autoritarismo attraverso la protesta e la ribellione, atteggiamenti che il

²⁷ Cf *Atti del Capitolo generale XIV* 428. I rapporti di don Bosco con i suoi ragazzi, del resto, confermano l'importanza di armonizzare elementi "collettivi" e "individuali" e di favorire incontri rapidi, non legati a schemi, a etichette o ad orari, ma veri dialoghi interpersonali realizzati nella spontaneità, nella libertà e nella gradualità della confidenza. Don Bosco incoraggia tali incontri e se ne mostra gratificato. Egli utilizza mezzi sempre creativi e coinvolgenti quali i "bigliettini" con i quali raggiunge personalmente i giovani di Valdocco e la "parolina all'orecchio", mezzo pedagogico efficace per instaurare un rapporto personale con ciascuno (cf MB XII 150).

²⁸ Cf *Atti del Capitolo generale XIV* 430-435.

più delle volte non fanno che aumentare il divario e il conflitto generazionale.

Anche l'emergere della problematica intergenerazionale è affrontata dalle FMA alla luce del "sistema preventivo". In particolare si riscopre nell'elemento metodologico dell'amorevolezza la modalità efficace di approccio al mondo giovanile in rapido mutamento. Si tratta però di farne una verifica attenta e condivisa per individuare quanto va migliorato per restituirlo al suo genuino significato pedagogico.

1.2. *Il dialogo come proposta di superamento dei conflitti generazionali*

Se una relazione più improntata a ragione risponde con sorprendente attualità al bisogno di autonomia e protagonismo delle giovani, un incontro umanamente più affabile, comprensivo e caldo di affetto favorisce la ricomposizione dei conflitti generazionali emergenti in modo tanto palese nella "contestazione giovanile" del tempo. Le FMA si sentono perciò investite della responsabilità di reinterpretare l'amorevolezza educativa nella sua peculiare integrazione di "carità soprannaturale" e di "profonda comprensione umana".²⁹ Per questo si pongono in ascolto delle critiche espresse dalle giovani e, pur nella consapevolezza della parzialità delle voci, non si esimono dal considerare attentamente le problematiche da loro sollevate, riflesso del disagio che le educande stanno vivendo non soltanto all'interno dell'ambiente scolastico o collegiale, ma nei confronti degli adulti e delle istituzioni in genere.

Purtroppo, pur constatando la buona volontà di ogni educatrice nel tradurre in pratica il "sistema preventivo", le partecipanti all'assemblea capitolare del 1964 ammettono l'esistenza di una "crisi" a livello dell'amorevolezza, denunciata dalle giovani stesse, in forma realistica. Alla domanda: "Ti accorgi in pratica che l'amorevolezza, uno dei fondamenti del Sistema Preventivo, è la forza interiore di ogni atto e parola delle tue educatrici e la ragione della loro continua donazione?", non poche segnalano una mancanza di calore umano nei rapporti o sperimentano l'amorevolezza come una "vernice esteriore", quasi un comportamento

²⁹ L'amorevolezza" ha la sua radice nella "religione" perché fa appello alle virtù teologali, mentre a livello di metodo si declina in forme squisitamente umane e femminili perché si traduce in presenza vigile e premurosa, maternità tenera e forte, spigliatezza e riservatezza di tratto, disponibilità all'incontro personale favorito da condivisione di interessi (cf *Atti del Capitolo generale XIV* 458).

formale più interessato del risultato che della crescita della persona. Alcune ragazze affermano di non trovare nelle loro educatrici uno stile familiare; altre rilevano in qualche assistente tratti immaturi, sdolcinati o sentimentali.

Alla domanda: “Hai capito che lo spirito di famiglia, elemento proprio dell’ambiente salesiano, ti permette confidenza con le educatrici, espansione nelle ore di sollievo, iniziativa nei gruppi spontanei, libertà di esporre le tue difficoltà e desideri, oppure hai constatato delle limitazioni in questo campo?”, numerose ragazze rispondono positivamente, altre invece rilevano aspetti negativi, anzi sconcertanti: l’educatrice e l’ambiente non favoriscono la confidenza. Anche nel caso in cui questa vi sia, le suore non capiscono le difficoltà e i problemi delle ragazze perché sono “troppo chiuse e arretrate”. Si sente la costrizione nelle pratiche di pietà come nel gioco. Un certo numero di educande non sperimenta il clima di gioia e di serena espansione che dovrebbe scaturire naturalmente dall’*amorevolezza* delle educatrici; avverte anzi il peso della vigilanza continua, dell’inflexibilità delle norme, dell’obbligo del silenzio e delle file, della lettura in refettorio e del gioco imposto in ricreazione.³⁰

Le ragazze, infine, sentono come un’imposizione la normativa del Regolamento che non permette di ritornare nelle loro famiglie all’infuori delle vacanze natalizie e pasquali, e quella che vieta di uscire dal collegio sia pure accompagnate dai parenti.³¹

La relativa mancanza di un rapporto di dialogo e di collaborazione

³⁰ Cf *ivi* 459-460. Qui le risposte provengono soprattutto da educande che trascorrono in collegio quasi tutto l’anno e sono lontane dalla famiglia. Le suore si interrogano perciò sulle modalità di conduzione dei collegi e di come, ai fini di risultati educativi più consoni allo stile salesiano, sia necessario un cambiamento anche a livello di impostazione organizzativa (cf *ivi* 473-478).

³¹ Le problematiche educative legate al cambiamento delle abitudini e dei costumi, alla diffusione degli strumenti di comunicazione sociale, all’allargamento delle attività sportive e ricreative, alla promiscuità e all’esigenza dell’educazione sessuale, vengono qui affrontate dalle FMA senza significative aperture. Non va dimenticato che il Capitolo generale XIV si svolge mentre il Concilio è in corso. Le capitolarie, dunque, pur disponibili ed attente ai “segni dei tempi” che orientano al cambiamento, rimangono ancora su posizioni tradizionali per quanto riguarda la vita comunitaria e l’azione pastorale. Con gradualità e discernimento si cerca di individuare gli autentici valori salesiani per distinguerli dalle modalità storiche con cui sono stati tradotti e adottare quelle più rispondenti ai tempi (cf *Atti del Capitolo generale XIV* 12).

fra educatrici ed educande si manifesta anche nell'incapacità di valorizzare al meglio lo spirito di iniziativa, il senso di responsabilità, il bisogno di impegnarsi in attività che vadano oltre i limiti delle lezioni scolastiche e riguardino la vita pratica delle ragazze.³²

Il rilevamento critico della situazione non intacca la sostanziale validità del metodo salesiano, ma ha lo scopo di individuare le cause che lo rendono meno valido rispetto alle nuove esigenze: carenza di preparazione pedagogica e immaturità delle educatrici, specialmente delle assistenti; incapacità di intessere un dialogo aperto; mancanza di collaborazione tra FMA, e tra queste e le superiori e i laici; scarsa funzionalità degli ambienti. Tali problematiche, affrontate e discusse in sede capitolare, mettono in evidenza la complessità del fenomeno e trovano nella ristrutturazione degli ambienti e nella reinterpretazione del rapporto educativo a partire *dall'ascolto attento delle domande formative emergenti*, i percorsi principali attraverso i quali pervenire ad un cambiamento effettivo.³³

Il fulcro del rinnovamento, di cui per ora s'intuiscono soltanto i possibili sviluppi, sembra essere la riflessione sulla finalità e le modalità concrete con cui le educatrici si pongono in relazione con le giovani. Il dialogo dovrebbe essere l'atteggiamento ottimale che permette alle FMA di porsi in ascolto delle esigenze delle giovani senza giudicarle nelle loro manifestazioni, ma cercando di scoprire in esse le loro esigenze profonde di comprensione e di accoglienza da parte del mondo adulto. Nello stesso tempo il dialogo si presenta come la via migliore per offrire loro una presenza semplice e serena, che sa farsi accettare dalle giovani, ma nello stesso tempo propositiva a livello di valori e percorsi formativi. L'argomento principale da affrontare è dunque quello della rivisitazione e reinterpretazione dell'*assistenza salesiana* al fine di valorizzare al meglio le sue potenzialità pedagogiche.

2. L'assistenza salesiana tra contestazione e spinte di rinnovamento

Negli anni Sessanta buona parte della pedagogia si ispira ai metodi "non direttivi" che derivano dalle esperienze anti-autoritarie di Sum-

³² Cf *ivi* 465.

³³ Cf *ivi* 461.

merhill. Pur essendo pubblicate da anni, le opere del fondatore Alexander Neill suscitano ora maggior interesse. Il dibattito si riaccende, infatti, anche favorito dal generale clima di contestazione e dall'apparire di varie proposte di natura alternativa ed antiautoritaria.³⁴ Gli orientamenti "non direttivi" di certe teorie pedagogiche, pongono in seria questione la necessità della presenza dell'adulto nel processo educativo. Essa, a seconda delle diverse visioni, è ritenuta accessoria o addirittura negativa. Ora, la presenza educativa salesiana, tradotta nella modalità tipica dell'assistenza, è un *elemento metodologico imprescindibile* senza il quale non può essere applicato con frutto il "sistema preventivo". Come è stato messo in evidenza nella prima parte della ricerca, Giovanni Bosco scrive che il metodo salesiano «consiste nel far conoscere le prescrizioni e i regolamenti di un Istituto e poi sorvegliare in guisa che gli allievi abbiano sempre sopra di loro l'occhio vigile del Direttore o degli assistenti, che come padri amorosi parlino, servano di guida ad ogni evento, diano consigli ed amorevolmente correggano».³⁵

La percezione della problematica, benché sia più acuta in questo periodo, era già stata espressa in precedenza dal salesiano Eugenio Valentini in occasione del Convegno per le delegate delle Pie Associazioni giovanili, svoltosi a Torino nel 1959. In quell'occasione il Rettor Magnifico del Pontificio Ateneo Salesiano, costatava, infatti, come l'assistenza sembrasse "fuori moda" all'interno del panorama pedagogico del tempo dove i sistemi dominanti erano ispirati ad un clima di assoluta libertà ed

³⁴ Secondo Neill, il bambino deve avere tutta la libertà compatibile con i diritti degli altri e, per tutto quello che lo riguarda personalmente, può comportarsi come desidera senza che nessuna autorità esterna lo possa limitare, nemmeno per quanto riguarda la sessualità. L'educazione in questa prospettiva consiste da un lato nel liberare la forza originaria nativa della personalità, e dall'altra nell'impedire che le "repressioni" esterne trasformino l'individuo in una persona sottomessa e incapace di critica (cf NEILL Alexander Sutherland, *Summerhill, a radical approach to child rearing*, Milano, Forum 1969; SCURATI Cesare, *Profili nell'educazione. Modelli e ideali nel pensiero pedagogico contemporaneo*, Milano, Vita e Pensiero 1977, 25-37). Diversa invece è la prospettiva che s'ispira a Carl Rogers, per il quale si ha educazione non-direttiva quando l'azione è "centrata sull'alunno" e cioè quando l'insegnante diventa un aiuto, un esperto che fornisce informazioni e risponde a domande e a cui l'alunno può ricorrere in caso di bisogno (cf ROGERS, *Libertà nell'apprendimento [Freedom to Learn]*, Ohio, Charles Merrill publishing, 1969), Firenze, Giunti 1974; GIUGNI, *Educazione*, in MIALARET - VIAL [a cura di], *Storia mondiale dell'educazione* IV 20-21).

³⁵ BOSCO, *Il sistema preventivo*, in DBE 259.

indipendenza e dove l'educazione era sempre più intesa come autoeducazione ed autogoverno.³⁶ Il relatore, al contrario, precisava che nel metodo salesiano la presenza dell'adulto accanto al ragazzo è considerata fattore educativo irrinunciabile, in netta opposizione alle correnti di tipo rousseauiano, tendenti ad eliminare ogni influenza propositiva dell'ambiente. Tutto questo a condizione che la presenza dell'adulto accanto al giovane sia concepita in tutta la sua ampiezza e non in senso restrittivo e deteriore, cioè come vigilanza poliziesca, sempre pronta a castigare. Mentre nel "sistema repressivo" l'assistenza è l'esercizio dell'autorità coattiva, nel "sistema preventivo", invece, essa si concretizza in una presenza familiare, ragionevole e amorevole.³⁷

Le stesse riflessioni sono riprese da suor Lina Dalcerci nel convegno delle Maestre di Noviziato e Assistenti di Juniorato svoltosi nel 1961. Qui la relatrice afferma che il "prevenire" nel sistema educativo salesiano è quasi esclusivamente affidato all'assistenza, vista come "cardine" e "compendio" della pedagogia di don Bosco per cui è possibile l'equazione: assistere equivale ad educare.³⁸

La validità dell'assistenza salesiana, dunque, resiste alle critiche e alle contestazioni e si ripropone in tutta la sua valenza pedagogica come elemento essenziale del processo educativo. Va tuttavia attentamente studiata e reinterpretata la forma attraverso cui tradurla in pratica. Ciò richiede da un lato di evitare modalità rigide e impositive, e dall'altro di promuovere il protagonismo, il rispetto dell'autonomia e il dialogo interpersonale.

Preso atto delle difficoltà verbalizzate dalle giovani, le FMA tentano di individuare le cause del "malessere relazionale" e di elaborare percorsi di rinnovamento.

³⁶ Cf VALENTINI, *Assistenza salesiana*, in AA.VV., *Atti del primo Convegno Delegate Ispettoriali delle Pie Associazioni Giovanili d'Italia e d'Europa. Torino, Casa Generalizia 22-25 settembre 1959*, Torino, Istituto FMA, 208-239.

³⁷ Cf *ivi* 209.

³⁸ Cf DALCERRI, *Le basi del Sistema Preventivo e sue applicazioni pratiche particolarmente nell'assistenza*, in *Atti del Convegno internazionale delle Maestre di Noviziato e Assistenti di Juniorato. Torino 18-24 aprile 1961*, Torino, Istituto FMA 1961, 426-439.

2.1. Problematiche relazionali in famiglia e a scuola

Pur non mettendo in discussione la validità formativa della famiglia e della scuola, considerate istituzioni fondamentali in ordine alla crescita umana, le educande, nel già citato questionario, con sincerità costatano reali difficoltà nei rapporti con genitori e insegnanti.

Le giovani di questo periodo sperimentano notevoli difficoltà relazionali con gli adulti, in particolare con i genitori.³⁹ Dai risultati del questionario emerge che il rapporto con i familiari è segnato dall'ambiguità: da un lato si apprezza la loro presenza, si riconoscono i loro sacrifici e si ammirano certe scelte e comportamenti; dall'altro, si esprime la propria insoddisfazione e sfiducia perché non ci si sente "comprese". Le ragazze, cioè, percepiscono di essere emarginate dal mondo adulto perché "trattate come bambine". I genitori, dal canto loro, forse per esimersi da un compito al quale non si sentono preparati, si preoccupano più di dettagli che non delle vere problematiche avvertite dalle figlie. La distanza generazionale, sempre più accentuata dal veloce mutamento sociale e culturale, impedisce loro di percepire la nuova situazione giovanile e le modalità con cui le figlie manifestano il loro disagio. Nello stesso tempo però, anch'esse riconoscono in sé una mancanza di confidenza e di apertura nei confronti dei genitori, ma purtroppo vivono nell'ambivalenza dei propri sentimenti: da un lato temono che l'adulto possa soffocare il loro bisogno di autonomia – sentono, infatti, l'esigenza di "decidere da sole" assumendosi totalmente la responsabilità dei propri atti – d'altra parte però desiderano la presenza di una "guida esperta" che le aiuti nell'affrontare la vita.⁴⁰

³⁹ In questo periodo la bibliografia documenta abbondantemente la problematica che, soprattutto negli anni Sessanta e Settanta è talmente forte da far parlare di "morte della famiglia". In questo senso, quindi, le difficoltà relazionali evidenziate negli Atti del Capitolo non si riferiscono solo agli ambienti educativi delle FMA, ma riflettono un problema generalizzato (cf GOODE William Josiah, *World Revolution and Family Patterns*, New York, The Free Press 1963; AA.VV., *Famiglia ed educazione*, Brescia, La Scuola 1964; cf inoltre l'ampia bibliografia presentata da CAMPANINI Giorgio [a cura di], *Le stagioni della famiglia*, Milano, Paoline 1994).

⁴⁰ Cf *Atti del Capitolo generale XIV* 482-483. Il cambiamento dei rapporti sociali, familiari ed educativi così evidente in questo periodo, è prodotto da una serie di cause, non ultima il "vuoto culturale" lasciato dal passaggio dalla società contadina a quella industriale caratterizzata dall'emergere di una società del benessere. Le relazioni umane si fanno meno emotive e più razionali. Il tempo libero si moltiplica, l'automazione tecnologica e gli strumenti di comunicazione di massa tendono a uni-

Non sono meno avvertite le difficoltà relazionali nell'ambiente scolastico. Le lacune individuate riguardano anzitutto una certa carenza di funzionalità in ordine alla preparazione alla vita adulta. Soprattutto le alunne che abitano in grandi città fanno notare che la scuola è "scollata" dalla vita, al suo interno vi si impartiscono prevalentemente nozioni teoriche e poco applicabili alle esigenze di professionalità che la società in cambiamento richiede con sempre maggior insistenza.

Le relazioni interpersonali sono segnate da una certa freddezza. Le ragazze da un lato apprezzano e riconoscono la competenza professionale delle insegnanti, tuttavia rilevano che è difficile instaurare con loro un rapporto familiare perché le insegnanti si dimostrano affettivamente lontane, a volte ancorate a stili educativi sorpassati, apparentemente incapaci di comprendere e di ricordare che anche loro sono state "ragazze".⁴¹ Dalla disamina della situazione, le FMA prendono chiara coscienza del cambiamento avvenuto a livello d'impostazione del rapporto con le giovani. Queste ultime, più critiche, esigono educatrici disponibili a ricevere dalle giovani suggerimenti e proposte, capaci di fondare il dialogo educativo su parametri relazionali flessibili e aperti al confronto. Il bisogno di affermazione della propria personalità e di autosufficienza deve essere tenuto presente come coefficiente del rapporto e, dal punto di vista della psicologia dell'adolescente, opportunamente orientato all'acquisizione dell'autonomia adulta. Per questo motivo è urgente ritornare ai principi del "sistema preventivo" che orientano a qualificare la formazione delle educatrici dal punto di vista dell'approccio relazionale al mondo giovanile. Innanzitutto viene riscoperta e reinterpretata la fi-

formare la cultura e la mentalità. La famiglia e la scuola vengono travolte dalla critica anti-istituzionale, tipica del periodo, al punto da mettere in discussione persino la loro valenza sociale e pedagogica. Nei giovani, la dilatazione dei tempi di ingresso nella vita adulta, dovuta alla scolarizzazione di massa che si diffonde negli anni Sessanta e Settanta, condiziona i processi di formazione dell'identità personale, per cui si accentua la domanda di protagonismo e di soggettività, aumenta sempre più la disponibilità del tempo libero. Al conformismo emergente a livello di abbigliamento, linguaggio e segni, favorito dal diffondersi dei mezzi di comunicazione di massa, corrisponde un progressivo anticonformismo nei confronti della dipendenza dagli adulti (cf MION Renato, *Giovani*, in DSE 477-480; dello stesso Autore cf anche la *Rassegna storico-bibliografica delle più importanti ricerche in sociologia della gioventù 1945-1985*, in *Orientamenti Pedagogici* 32 [1985] 5, 985-1034; ROSITI Franco, *La "cultura giovanile"*, in CAVALLI Alessandro [a cura di], *Socializzazione e cultura giovanile*, Milano, ISEDI 1978, 83-133; ID. [a cura di], *Il tempo dei giovani*, Bologna, Il Mulino 1985).

⁴¹ Cf *Atti del Capitolo generale XIV* 484.

gura dell'assistente; in seguito, matura la necessità di una maggior collaborazione con gli altri adulti coinvolti nell'educazione delle giovani, in particolare i genitori.

2.2. *L'assistenza salesiana, modalità tipica di relazione educativa*

Il confronto critico attuato nel Capitolo generale XIV fra tradizione educativa salesiana e nuove istanze culturali e pedagogiche permette di meglio individuare i nodi problematici riguardanti le modalità relazionali delle assistenti. Anzitutto si nota la diffusione di una certa "falsificazione" del "sistema preventivo", cioè un'errata interpretazione dei suoi elementi costitutivi, nella fattispecie l'assistenza. Secondo le partecipanti al Capitolo generale XIV si va, infatti, diffondendo una mentalità che sottovaluta l'importanza pedagogica della continua presenza dell'educatrice in mezzo alle giovani.⁴² Di conseguenza numerose FMA preferiscono unire a quest'attività anche altri impegni, tralasciando in tal modo di dedicare alle educande o allieve il tempo, l'attenzione, la disponibilità di cui hanno bisogno. Si rischia così di compromettere la confidenza e la familiarità, condizioni senza le quali è impossibile entrare in empatia con le ragazze.⁴³ È ipotizzabile, inoltre, che tale allontanamento sia cau-

⁴² È quanto risulta dall'esperienza delle educatrici (cf *ivi* 194-211).

⁴³ Il problema evidenziato, probabilmente enfatizzato dalla critica della pedagogia non direttiva, era già presente a Valdocco. Nelle *due lettere* scritte da Roma nel 1884 don Bosco mette l'accento sulla mancata presenza degli educatori in mezzo ai giovani, individuando in tale assenza la principale causa della freddezza dei rapporti. Osservando i giovani in ricreazione, don Bosco annota: «Vidi che ben pochi Preti e Chierici si mescolavano fra i giovani e ancor più pochi prendevano parte ai loro divertimenti. I Superiori non erano più l'anima della ricreazione. La maggior parte di essi passeggiavano fra di loro parlando, senza badare che cosa facessero gli allievi; altri guardavano la ricreazione non dandosi nessun pensiero dei giovani; altri sorvegliavano così alla lontana senza avvertire chi commettesse qualche mancanza; qualcuno poi avvertiva ma in atto minaccioso e ciò raramente. Vi era qualche Salesiano che avrebbe desiderato intromettersi in qualche gruppo di giovani, ma vidi che questi giovani cercavano studiosamente di allontanarsi dai maestri e dai Superiori». La lontananza degli educatori provoca diffidenza da parte dei giovani: «La causa del presente cambiamento nell'Oratorio è che un certo numero di giovani non ha confidenza nei Superiori. Anticamente i cuori erano tutti aperti ai Superiori, che i giovani amavano ed obbedivano prontamente. Ma ora i Superiori sono considerati come Superiori e non più come padri, fratelli ed amici; quindi sono temuti e poco amati» (BOSCO, *Due lettere da Roma*, in DBE 382-384).

sato non solo dal sovraccarico di lavoro, che impedisce alle FMA di dedicare tempo per stare con le ragazze, ma anche dall'evidente difficoltà a sintonizzarsi con il loro mondo psicoaffettivo in rapida evoluzione e con i loro comportamenti meno controllati e più critici. Come del resto confermano le risposte al questionario, le educatrici salesiane si trovano impreparate ad affrontare il dialogo con le adolescenti, perché incapaci di comprenderne il linguaggio e le esigenze.

Lo *spostamento dell'attenzione dall'educatrice al soggetto dell'educazione* mette in evidenza, inoltre, la necessità che tale "presenza" sia sentita, accettata, desiderata dall'educanda. L'unidirezionalità deve lasciare il passo alla reciprocità, realtà interpersonale più ricca, ma anche più faticosa da conquistare. L'educatrice rimane sempre in un certo senso la "registra" del rapporto, perché spetta a lei compiere il primo passo per "superare l'estraneità" e proporsi alle giovani con quell'affabilità e simpatia che favorisce il contatto con il loro mondo affettivo. Tuttavia la ragazza non è semplice oggetto del rapporto, al contrario, con la sua risposta libera e responsabile è protagonista attiva della relazione.

Recuperando la vera natura dell'assistenza salesiana, che non è impositiva, ma discreta e amorevole, la libertà non viene ostacolata, ma anzi promossa;⁴⁴ assicura perciò il "tono educativo" dell'ambiente, in quanto garantisce che le esperienze proposte e vissute dalle giovani siano orientate alla crescita della loro personalità e consentano una graduale maturazione della capacità decisionale.⁴⁵ Una *maggior valorizzazione delle scienze umane*⁴⁶ permetterà alle assistenti di acquisire adeguate competenze per meglio conoscere le giovani sia nei tratti specifici della loro età, sia nelle caratteristiche legate alla personalità individuale e al contesto familiare e socioculturale nel quale esse vivono. Corporeità, affettività, intelligenza e volontà, elementi costitutivi della personalità delle gio-

⁴⁴ L'educazione, afferma Giancarlo Negri nel già citato intervento al Convegno Catechistico Internazionale svoltosi nel 1963, avviene sempre all'interno di un rapporto personale che ha lo scopo di condurre all'autonomia. Il processo educativo comincia quando si fa appello alla persona che si educa stimolando la sua risposta e collaborazione. L'educatore deve limitare il suo intervento in proporzione a quanto può fare l'educando (cf NEGRI, *Come si presenta il problema educativo*, in *Atti del Convegno Catechistico III* 47-48).

⁴⁵ Cf *Atti del Capitolo generale XIV* 209.

⁴⁶ Vengono richiamate in particolare le scienze biologiche, psicologiche, sociologiche e pedagogiche, oltre che lo studio teorico e pratico del "sistema preventivo" (cf *ivi* 235).

vani invocano di essere compresi, interpretati, orientati con saggezza pedagogica tenendo anche presente che, alla conoscenza del mondo psico-affettivo e razionale della giovane, si perviene solo attraverso la “sintonia spirituale” di chi “sa rivivere e convivere quasi dall’interno le esperienze altrui”. In tal modo la “comprensione educativa” si trasforma in dono di fiducia, incoraggiamento all’ascesa, anelito ai valori, energica azione di chi addita ideali alti e coinvolgenti.⁴⁷

Solo a queste condizioni ritrova legittimità e diritto di cittadinanza l’autorità dell’educatrice che dimostra la sua credibilità non soltanto attraverso la sua competenza professionale, ma soprattutto con la testimonianza dei valori che trasmette e la coerenza con cui li vive. Inoltre, la *competenza relazionale* che la FMA si impegna ad acquisire la rende capace di entrare facilmente in rapporto con le giovani senza temere il confronto o la critica, ma ponendo al centro del rapporto il dialogo inteso come «convergere di menti aperte»⁴⁸ e come capacità di ascoltare con empatia e senza pregiudizi chi è bisognosa di una presenza significativa e incoraggiante.

Focalizzando le problematiche relative alla formazione delle FMA e delle giovani nel trapasso socioculturale degli anni Sessanta, i Capitoli generali realizzati dalle FMA nel periodo postconciliare offrono un prezioso contributo in ordine al miglioramento della relazione educativa. Nel prossimo capitolo della ricerca, prendendo le mosse dall’analisi della situazione evidenziata negli Atti delle assemblee capitolari e in altri documenti ufficiali, si cerca di individuare i percorsi indicati dalle FMA per rispondere con competenza alle domande educative delle nuove generazioni restando creativamente fedeli al “sistema preventivo” e alle sue risorse pedagogiche.

⁴⁷ Cf *ivi* 231.

⁴⁸ *Ivi* 238.

Capitolo II

LA RELAZIONE EDUCATIVA TRA “CARITÀ PASTORALE” E ANIMAZIONE

La riflessione sulla relazione educativa nel periodo del postconcilio si colloca entro la cornice dell'antropologia personalista che orienta la pedagogia verso una maggior attenzione al criterio dell'integralità nel processo educativo.

L'auspicio esplicitato da Pio XII fin dal 1948 nella linea della *Divini Illius Magistri*, di «istruire ed educare tutta la persona umana, le sue facoltà intellettuali non meno che la sua volontà e i suoi istinti, il futuro laborioso e onesto cittadino, come il cristiano, figlio di Dio, partecipe della vocazione celeste»,¹ trova nei documenti conciliari la sua attuazione più legittima, oltre che il suo sviluppo più organico.²

La relazione educativa è collocata in un nuovo orizzonte antropologico e pastorale: la persona umana è considerata come realtà complessa, unità di corpo e anima, di cuore e coscienza, d'intelligenza e volontà, aperta al rapporto con gli altri e con Dio. Di qui l'impegno e la cura perché queste dimensioni siano rispettate e sviluppate nel processo educativo.³

¹ PIO XII, *Elogi e voti per l'associazione italiana maestri cattolici*, in ID., *Discorsi e Radiomessaggi di sua Santità Pio XII. Decimo anno di Pontificato [2 marzo 1948-1 marzo 1949]* X, Città del Vaticano, Tip. Poliglotta Vaticana 1949, 203.

² Per un buon ragguaglio sul tema, specialmente sulle sue implicazioni pedagogico-educative cf ANGELINI Giuseppe, *L'educazione cristiana*, in AA.VV., *L'educazione cristiana alle soglie del nuovo millennio. Atti del XXXIX Convegno di Scholé, 12-13 settembre 2000*, Brescia, La Scuola 2001.

³ Cf CHIOSSO, *Profilo storico della pedagogia cristiana* 223. La *Gravissimum Educationis*, in particolare, implicitamente rinuncia a voler ricavare direttamente dalla Bibbia, interpretata dalla tradizione della Chiesa, obiettivi e metodi educativi, cioè

L'Istituto delle FMA accoglie le nuove istanze e individua nella "formazione permanente" la via metodologica imprescindibile per sostenere le educatrici nel verificare mete e contenuti, metodologia e stile relazionale alla luce delle nuove prospettive pedagogiche.⁴ Ci si impegna, perciò, nella riqualificazione delle religiose educatrici attraverso la promozione ed organizzazione di *convegni e corsi d'aggiornamento* in ordine all'adeguamento delle opere educative alle mutate condizioni sociali ed ecclesiali.⁵ Inoltre, si va progressivamente operando un cambio d'impo-

una vera e propria pedagogia senza la mediazione delle scienze dell'educazione. Nel documento, infatti, si manifesta fiducia in tali contributi per cui è importante tener presente gli apporti della psicologia, della pedagogia e della didattica nell'educazione dei fanciulli e dei giovani e si riconosce che questi devono ricevere, adatta alla loro età, una positiva e prudente educazione sessuale (cf GROPPPO Giuseppe - UBERTALLI Giorgio, *L'educazione cristiana: natura e fine*, in GALLI [a cura di], *L'educazione cristiana* 61-62).

⁴ Gli anni immediatamente successivi alla seconda guerra mondiale sono caratterizzati, soprattutto in Europa, da un forte impegno nei confronti della formazione degli adulti. Voci pedagogiche autorevoli si esprimono a favore di tale prospettiva collocandosi così con gradualità nell'ottica dell'educazione permanente. In particolare Mario Mencarelli offre un importante contributo in uno dei primi studi italiani sull'argomento: cf *Educazione permanente: dalla scuola di base all'educazione dell'adulto*, Brescia, La Scuola 1964. Egli propone le linee di una concezione personalista dell'educazione permanente, attenta alle esigenze di qualificazione alla vita comunitaria.

⁵ Le iniziative finalizzate all'aggiornamento e alla formazione delle FMA si concretizzano in una serie di convegni: nel dicembre del 1959 il convegno nazionale italiano per le delegate ispettoriali delle pie associazioni giovanili (cf *Atti del primo Convegno Delegate Ispettoriali delle Pie Associazioni Giovani d'Italia e d'Europa*, Torino - Casa generalizia 22-25 settembre 1959, Torino, Scuola tip. Privata 1959). Nel settembre del 1960 il convegno internazionale per le direttrici e incaricate degli oratori festivi (*Atti del primo Convegno Internazionale Oratori*, Torino, 18-24 settembre 1960, Torino, Scuola tip. Privata 1961). Nell'aprile del 1961 il convegno internazionale per maestre di noviziato e assistenti delle case di educazione (cf *Atti del Convegno Internazionale delle Maestre di Noviziato e Assistenti di Juniorato*, Torino, 18-24 aprile 1961, Torino, Scuola tip. Privata 1961). Infine, nel settembre 1963, il convegno internazionale catechistico con l'inaugurazione del Centro Catechistico Internazionale FMA (cf *Atti del Convegno Catechistico Internazionale FMA*, Torino, 13 settembre-20 ottobre 1963 VIII, Torino, Scuola tip. Privata 1964). A partire dal 1962, inoltre, si pubblicano i "Quaderni delle FMA", opuscoli contenenti l'approfondimento di tematiche formative quali lo spirito salesiano, le vocazioni, la rilettura della vita religiosa salesiana alla luce dei documenti conciliari, e lo studio della Confondatrice Maria Domenica Mazzarello nella prospettiva della santità riconosciuta dalla Chiesa nel 1951.

stazione del curriculum formativo delle candidate all'Istituto delle FMA. Nei *Programmi in esperimento per le Case di formazione*, proposti al Capitolo generale XIV, sono, infatti, previsti piani sia per la formazione iniziale delle aspiranti, postulanti e novizie, sia per le FMA che svolgono attività apostoliche o finalizzate a servizi comunitari. In particolare, nella formazione delle assistenti si dà notevole importanza allo studio della psicologia, sociologia e biologia. Vengono inoltre elaborati itinerari per la formazione delle economie, delle suore addette ai lavori comunitari, delle infermiere, oltre che delle maestre delle novizie e delle catechiste.⁶

L'impegno richiesto alle FMA postula un processo di autoformazione in ordine all'elaborazione della propria identità di religiose alla luce degli orientamenti conciliari, ma anche all'attuazione della missione educativa, la quale, caratterizzando la natura stessa dell'Istituto, non è elemento secondario, ma realtà che qualifica la vocazione salesiana. L'inscindibile legame che unisce identità e missione ripropone l'idea profetica di don Rinaldi, cioè la necessità di armonizzare le coordinate spirituali e pedagogiche del "sistema preventivo" del quale si evidenzia la natura, le caratteristiche e la finalità.⁷ Esso viene concepito sempre più nelle sue dimensioni spirituali e metodologiche. Di esso non deve essere trascurata nessuna delle componenti perché: «la pedagogia del Maestro divino investe la realtà della persona umana in tutte le sue potenze, tendenze e rapporti, fa appello alla ragione e alla fede, sempre in un clima di profonda comprensione umana».⁸

La finalità del processo educativo si concretizza nella formazione di giovani donne che sappiano testimoniare il cristianesimo attraverso un laicato femminile aperto alla responsabilità sociale ed ecclesiale.⁹ Tale visione, eminentemente conciliare, indica la svolta che si va operando nei confronti dell'educazione della donna attraverso nuove prospettive promozionali e sociali che superano i tradizionali modelli della sposa e della madre. Le fonti esaminate¹⁰ contengono una chiara progettualità:

⁶ Cf *Programmi vari in esperimento per le Case di Formazione proposti al Capitolo generale XIV*, Torino, Istituto FMA 1964.

⁷ Cf *Atti del Capitolo Generale XIV* 413-416. Si rimanda al capitolo secondo della seconda parte nel quale si presenta la figura e il pensiero di don Filippo Rinaldi circa la relazione educativa.

⁸ *Ivi* 413.

⁹ Cf *ivi* 479.

¹⁰ Ci si riferisce in particolare ai programmi per la formazione iniziale delle candidate all'Istituto.

si propone di offrire alle giovani percorsi formativi rispettosi della loro autonomia e che favoriscano in ciascuna la scelta libera in ordine alla realizzazione della propria identità in prospettiva sociale.¹¹ Nell'esplicitazione di tale meta emerge l'ottica conciliare in riferimento all'educazione della donna.¹² Se precedentemente la partecipazione alla vita politica e sociale di questa era concepita come una "concessione" della Chiesa alle donne, ora invece è intesa come un diritto del "soggetto donna" che, consapevole di essere persona, richiede di essere considerata come tale. La Chiesa fa qui un passo importante nei confronti del riconoscimento della nuova soggettività femminile, dichiarazione che poi Giovanni Paolo II porrà alla base di alcuni orientamenti programmatici.

All'interno di tale processo, il rapporto educativo si colloca come tema trasversale perché condizione prioritaria per l'attuazione del "sistema preventivo" in una nuova realtà socioculturale. Ciò che orienta le educatrici, infatti, è un approccio dialogico con il mondo giovanile che mira a far interagire la realtà concreta con le finalità dell'educazione, attraverso percorsi metodologici più rispettosi dei destinatari, e contenuti più adeguati alla loro età, formazione, esigenze del tempo in rapido cambiamento.

L'educazione integrale della donna attraverso l'applicazione del "sistema preventivo", riscoperto nelle sue valenze spirituali e pedagogiche, è collocata, interpretata e concretizzata a *partire dall'orizzonte pastorale del Concilio Vaticano II*. Ciò si evince soprattutto dai testi rielaborati nel Capitolo Speciale del 1969 dove l'istanza pastorale viene espressa attraverso l'impegno catechistico dell'Istituto che "permea di sé tutta l'opera educativa", e che è inserito nella pastorale d'insieme della parrocchia e

¹¹ Cf GIUNTELLA, *Virtù e immagine della donna* 282-287. Nei confronti della questione femminile, come fa notare la Dau Novelli, con il Vaticano II si passa dall'avviamento all'essere madre, all'educazione ad essere donna, cioè dall'istruzione ad una sola funzione alla formazione della persona nel suo complesso. Le ricadute educative di tale svolta vanno evidentemente nella direzione di una profonda modificazione nell'educazione alla famiglia in cui, da un'esclusiva responsabilità femminile, si passa al coinvolgimento maschile e femminile (cf DAU NOVELLI, *L'educazione femminile*, in GALLI [a cura di], *L'educazione cristiana* 22).

¹² Cf in particolare il principio della corresponsabilità dei genitori nell'educazione dei figli presente nella dichiarazione *Gravissimum Educationis* (in EV I nn. 826-827); l'apertura alla loro partecipazione nei vari campi dell'apostolato della Chiesa (cf *Decreto sull'apostolato dei laici: Apostolicam Actuositatem* in *ivi* n° 948); la valorizzazione della loro missione in favore della vita (cf *Messaggio del Concilio alle donne*, in EV I nn. 500-510).

della diocesi.¹³ L'ambito prettamente scolastico è incluso ed assorbito in quello pastorale affinché esso meglio risponda alla sua finalità di contribuire attraverso la cultura alla formazione integrale delle giovani. Nei testi costituzionali, infatti, anche se si riafferma il valore della scuola cattolica, di fatto si lascia percepire il *primato della catechesi e dell'oratorio* tra tutte le attività educative. L'articolo 4 delle Costituzioni del 1969 recita: «L'Istituto raggiunge il suo fine specifico principalmente attraverso l'apostolato catechistico, esercitato anzitutto nelle sue opere caratteristiche: oratori festivi e quotidiani, istituti educativi e scuole di ogni grado, con tutte le altre organizzazioni che tali opere comportano».¹⁴

Nel "centro giovanile" si individua perciò la formula più attuale e opportuna per rispondere alle esigenze formative delle giovani.¹⁵ In questo periodo si assiste così ad un graduale spostamento di attenzione dal-

¹³ Cf *Manuale Regolamenti dell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice fondato da S. Giovanni Bosco*, Torino, Istituto FMA 1970, 114.118 (in esperimento). Indicativa di tale trasformazione è anche la reimpostazione delle specifiche funzioni delle Consigliere generali. Con il Capitolo generale del 1975, infatti, il ruolo della Consigliera scolastica, che dal 1973 al 1975 era stato ricoperto da madre Maria Ausilia Corallo, viene svolto dalla Consigliera per la pastorale giovanile nella persona di madre Marinella Castagno (cf *Atti. Capitolo generale XVI Speciale* [Roma, 17 aprile - 28 luglio 1975], Roma, Istituto FMA 1975, 21). Tale Consigliera ha l'incarico di promuovere ed animare «l'azione pastorale delle suore tra le giovani in tutte le sue espressioni e nelle opere caratteristiche dell'Istituto» (*Costituzioni dell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice fondato da san Giovanni Bosco*, Roma, Istituto FMA 1975, 116 [in esperimento]).

¹⁴ *Costituzioni dell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice fondato da san Giovanni Bosco*, Roma, Istituto FMA 1969, 4 (in esperimento). Anche nel testo del 1975, all'articolo 3 si prescrive: «Inserendoci nella pastorale d'insieme della Chiesa locale, diamo la preferenza alle attività che promuovono la catechesi evangelizzatrice». Nel testo definitivo del 1982, invece, emerge con chiarezza la prospettiva esplicitamente educativa in quanto nell'articolo 6 si dichiara che le FMA si propongono di "evangelizzare le giovani educandole" (cf art. 6).

¹⁵ Cf *Atti del Capitolo Generale XVI* 51. L'istituzione dei centri giovanili ha lo scopo di aiutare le giovani a crescere soprattutto attraverso la sana gestione del tempo libero concepito come momento nel quale la persona riacquista la libera e responsabile disponibilità di se stessa. L'affermarsi di questo nuovo fenomeno, dovuto al perfezionamento delle tecniche e alla riduzione dei periodi lavorativi, interpella le FMA che in questa realtà storica trovano l'occasione di un efficace intervento preventivo ed educativo. Il tempo libero diventa una significativa esperienza educativa se inteso come "spazio" idoneo per orientare le giovani all'acquisto e all'uso della vera libertà, a condurle all'assimilazione dei valori umani e cristiani, ad aiutarle a scoprire le proprie attitudini e ad iniziarle all'apostolato familiare e sociale (cf *ivi* 70-74).

l'ambito scolastico a quello extrascolastico, da quello educativo a quello pastorale.

All'interno di tale processo innovativo si colloca l'istituzione del *Centro Internazionale di Pastorale Giovanile*,¹⁶ organo di orientamento e di animazione per tutto l'Istituto. Esso ha lo scopo di coordinare le attività educative delle FMA e in particolare di elaborare un piano di ristrutturazione degli organismi di pastorale da presentare al Capitolo generale XVI (1975). Tale proposta ha il pregio di situarsi in connessione con il Piano per la formazione della FMA, elaborato nello stesso periodo, e con il quale ha in comune i principi ispiratori.¹⁷ Il documento per la pastorale si colloca nella prospettiva della valorizzazione della persona umana considerata nella sua preziosità unica e irripetibile, e che deve essere aiutata a scoprire la propria vocazione per rispondervi con fedeltà. Nel Piano formativo delle FMA gli stessi principi si ritrovano soprattutto nell'ottica dell'*educazione permanente* che fa appello alla partecipazione e alla responsabilità personale, e a cui le giovani candidate alla vita religiosa devono essere abilitate sin dall'inizio del loro itinerario formativo.¹⁸ Nello stesso tempo si sottolinea il criterio della fedeltà al-

¹⁶ Istituito per «favorire il necessario coordinamento di tutta l'azione catechistico-educativa», il Centro funziona a livello internazionale, ispettoriale e locale coordinando la catechesi, l'oratorio, l'associazionismo, i centri giovanili, l'orientamento vocazionale, gli strumenti della comunicazione sociale (cf *Atti del Capitolo generale XV* 58).

¹⁷ Cf CENTRO INTERNAZIONALE DI PASTORALE GIOVANILE [C.I.P.G.], *Per una pastorale giovanile unitaria. Progetto presentato al Capitolo generale XVI per una nuova impostazione dei Centri di Pastorale Giovanile*, Roma, Istituto FMA 1975; *Piano per la Formazione della Figlia di Maria Ausiliatrice*, Roma, Istituto FMA 1975 (in esperimento).

¹⁸ Dopo la denuncia rivolta dal movimento delle scuole nuove alla scuola centrata sui programmi dove prevale l'istruzione sull'educazione e la lezione verbale dell'insegnante predomina sull'attività dell'alunno, si giunge gradualmente ad un nuovo concetto di funzione docente visto come professionista in grado di giustificare scientificamente le sue azioni educativo-didattiche e quindi capace di progettare, condurre e verificare il processo educativo. Ciò postula una formazione permanente degli insegnanti sempre più seria (sulla formazione degli insegnanti cf GOBLE Norman - PORTER James, *L'évolution du rôle du maître*, Paris, UNESCO-BIE 1977, 50-71; DEBESSE Maurice, *Una funzione rimessa in discussione*, in ID. - MIALARET [a cura di], *Trattato delle scienze pedagogiche VII, La funzione docente*, Roma, Armando 1979, 11-28; per la raccolta bibliografica internazionale cf TSAI C.-H., *International Bibliography on Teacher Education*, Buffalo, State University of New York at Buffalo, Comparative Education Centre, Graduate School of Education Publications 1990; e cf anche le attività dell'Unesco per la formazione degli insegnanti: conferenze regio-

l'unità nella diversità. In tal modo l'Istituto assicura la continuità della sua missione specifica nella Chiesa e nel mondo in quanto, nell'attenzione ai vari contesti socioculturali e nel rispetto delle situazioni locali, resta ancorato ai principi, alle finalità e alle caratteristiche della formazione secondo lo spirito salesiano.

A livello metodologico, infine, la crescita integrale della persona richiede la formazione armonica ed equilibrata dei suoi vari aspetti e il processo educativo deve adeguarsi al ritmo di maturazione di ogni soggetto e realizzarsi in modo progressivo. Ogni persona quindi va considerata nella sua irripetibilità e ogni tappa della formazione va vista in stretta correlazione con l'antecedente e la successiva.¹⁹

Le istanze di maggior flessibilità, adattabilità ed ascolto dei soggetti, maturate negli anni della preparazione al Concilio Vaticano II, trovano perciò in tali documenti un loro significativo sviluppo aprendo la relazione educativa a *nuovi orizzonti metodologici*. Inoltre, la ricomprensione del "sistema preventivo", come metodo di azione pastorale e come spiritualità che si esprime in carità apostolica,²⁰ conferisce alle relazioni

nali di Karachi [1959], Tokyo [1962], Bangkok [1965], Buenos Aires e Tripoli [1966], Nairobi [1968] e le pubblicazioni curate dalla stessa organizzazione, *L'éducation dans le monde*, Paris, UNESCO 1955-1972, 5 vol.; *L'organisation de l'éducation prescolare*, Paris, UNESCO 1961. A livello italiano cf ORGANIZATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT [OECD] - CENTRO DI RICERCA PER LE INNOVAZIONI DIDATTICHE, *Progetto pilota per la formazione degli insegnanti in Italia*, Roma, MPI 1980, 51-52; DAMIANO Elio - SCURATI Cesare [a cura di], *L'aggiornamento dei docenti: problemi ed esperienze*, Brescia, La Scuola 1980, 23-27. Dell'argomento si è interessata anche in particolare CHANG Hiang-Chu Ausilia, *La formazione iniziale degli insegnanti alle soglie del 2000*, in NANNI Carlo [a cura di], *La ricerca pedagogico-didattica. Problemi, acquisizioni e prospettive. Studi in onore del Prof. Luigi Calonghi*, Roma, LAS 1997, 617-625; ID., *La figura dell'operatore pedagogico e la sua formazione in Italia. Analisi delle prospettive teoriche*, in *Rivista di Scienze dell'Educazione* 27 [1989] 2, 157-196).

¹⁹ Cf *Piano per la formazione* 15-18.

²⁰ Cf *Atti del Capitolo generale XVI* 91. Giuseppe Groppo, studioso e docente di teologia dell'educazione presso l'Università Pontificia Salesiana, dà il contributo decisivo per questa nuova interpretazione del "sistema preventivo", affermando che tale metodo «nella sua anima più profonda è una "spiritualità", senza tuttavia voler escludere, con questo, gli aspetti pedagogici che esso certamente contiene, sebbene questi siano più vissuti che riflessamente formulati» (GROPPO, *Vita sacramentale, catechesi, formazione spirituale come elementi essenziali del sistema preventivo*, in AA.VV., *Il sistema educativo di don Bosco tra pedagogia antica e nuova. Atti del Congresso europeo salesiano sul sistema educativo di don Bosco*, Torino [Leumann], LDC 1974, 67). Groppo riprende e sviluppa l'intuizione di Pietro Stella (cf STELLA, *Don*

stesse un più profondo spessore spirituale insieme ad un'impostazione più organica a livello metodologico. Il periodo che si prospetta è quindi particolarmente fecondo, perché la riscoperta dell'identità educativa dell'Istituto delle FMA alla luce del carisma dei Fondatori, arricchita dalle nuove prospettive teologiche, antropologiche e pedagogiche, apre scenari più ampi per la sua traduzione nella realtà concreta e stimola ulteriori contributi per il suo approfondimento.

Nei paragrafi che seguono, prendendo in esame gli Atti dei Capitoli generali, i testi normativi (Costituzioni e Regolamenti), e i documenti per la pastorale giovanile, si cercherà di mettere in evidenza come la relazione educativa trae dal "sistema preventivo" nuove modalità espressive, nonché finalità e contenuti sempre meglio elaborati a partire dai valori presenti nel patrimonio spirituale ed educativo delle origini e dalle nuove esigenze formative dei destinatari. In base alle fonti è possibile cogliere una chiara evoluzione circa l'interpretazione della relazione educativa e il quadro di riferimento alla luce del quale è considerata. Negli anni Settanta essa è collocata all'interno della *prospettiva pastorale* che caratterizza la svolta conciliare mentre, nel decennio seguente, dilatandosi l'orizzonte interpretativo del metodo salesiano, anche la relazio-

Bosco nella storia della religiosità cattolica. Mentalità religiosa e spiritualità II, Zürich, PAS Verlag 1969 469-474). Il concetto viene in seguito rielaborato e costituisce il fondamento al quale si fa riferimento durante la stesura del testo costituzionale definitivo delle FMA. Ad essi vi lavora con particolare attenzione Maria Marchi offrendo il suo competente contributo. Nelle *Linee di lavoro per la revisione delle Costituzioni e del Manuale-Regolamenti* (Roma, Istituto FMA 1979), si afferma che il carisma dell'Istituto s'irradia nella spiritualità intesa come un "modo di concepire e di vivere il rapporto con Dio, con gli altri, con le cose", essa quindi "informa ogni espressione della vita della FMA". La spiritualità poi si traduce in termini di azione educativa nel "sistema preventivo" come modo di interpretare ed attuare l'educazione cristiana nel rispetto delle esigenze della persona umana (cf *ivi* 17-19). Ancora, nel dattiloscritto *Piano di lavoro presentato in preparazione al Capitolo generale XVII* si specifica che la spiritualità dell'Istituto non è definibile se non in termini di quello che don Bosco chiama "sistema preventivo". Infatti egli, con questo termine, prima di indicare un metodo di educazione, vuole indicare uno "spirito" (cf *ivi* 14-15). Gli apporti confluiscono poi nelle finalità del Corso di Spiritualità Salesiana, istituito presso la Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione "Auxilium" nel 1976: «Il corso ha lo scopo di approfondire la conoscenza del carisma dell'Istituto in ordine ad una assimilazione più consapevole dello "spirito di Mornese" il quale "connota inconfondibilmente il rapporto con Dio, con gli altri, con le cose e determina l'identità delle FMA" (cf PONTIFICIA FACOLTÀ DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE "AUXILIUM", *Corso di Spiritualità Salesiana*, Roma, [s.d.], 3 [pro manoscritto]).

ne si arricchisce di nuovi elementi, in particolare quelli provenienti dalla scelta dell'animazione come stile relazionale delle educatrici ed educatori.

1. La relazione educativa nella prospettiva della “carità pastorale”

La prospettiva pastorale, che connota la missione educativa delle FMA e che viene specialmente accentuata nei Capitoli generali XV (1969) e XVI (1975), orienta le educatrici a collocare la riflessione sulle finalità, contenuti e metodi dell'educazione in un ampio orizzonte ecclesiale.²¹ L'attività educativa, di conseguenza, si qualifica come partecipazione alla missione salvifica di Cristo e della Chiesa e quindi “ministero di carità” apostolica.²² Nelle fonti ufficiali dell'Istituto, perciò, la tematica della relazione educativa è assorbita entro tale orizzonte e reinterpretata alla luce dell'azione pastorale-catechistica che ha come finalità quella di «condurre le giovani a vivere in pienezza il loro battesimo all'interno della comunità ecclesiale».²³

²¹ Così si legge negli Atti del Capitolo XV: «Il Capitolo, nello studiare il fine specifico dell'Istituto, che per natura e vocazione è educativo e missionario, ha dichiarato di voler raggiungerlo nell'educazione della fanciullezza e della gioventù, nelle opere sue caratteristiche, principalmente attraverso l'apostolato catechistico. [...] La prospettiva pastorale, che ha costituito il motivo di fondo del Concilio Vaticano II, è l'aspetto nuovo alla cui luce il Capitolo ha ripensato il contenuto, le forme e i metodi della catechesi (cf *Atti del Capitolo generale XV* 53). Il Capitolo seguente, collocando la pastorale giovanile delle FMA nell'azione pastorale della Chiesa, ribadisce, inoltre, che nell'ambito della pastorale giovanile tutte le attività sono finalizzate alla salvezza, per cui la catechesi “ispira, permea e unifica l'azione formativa” (cf *Atti del Capitolo Generale XVI* 107-115).

²² Cf *Atti del Capitolo Generale XV* 49. Il primo testo delle Costituzioni in esperimento, ispirandosi al n. 8 del documento *Perfectae Caritatis*, così si esprime: «L'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice è una congregazione religiosa in cui l'azione apostolica e caritativa appartiene alla natura stessa della vita religiosa, quale ministero sacro ed opera di carità» (*Costituzioni* [1969] 1; cf CONCILIO ECUMENICO VATICANO II, *Decreto sul rinnovamento della vita religiosa: Perfectae Caritatis*, 28 ottobre 1965 in EV I n° 728). Nell'art. 3 si afferma inoltre che «per natura e vocazione l'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice, è educativo e missionario. La Figlia di Maria Ausiliatrice, quindi, mentre si impegna a realizzare il fine supremo dell'Istituto, ne attua il fine specifico: contribuire alla missione salvifica della Chiesa» (*Costituzioni* [1969] 3). Le Costituzioni del 1975, sottolineando maggiormente la prospettiva comunitaria, affermano che l'Istituto delle FMA si caratterizza nella Chiesa come “comunità fraterna, educativa e missionaria” (*Costituzioni* [1975] 3).

²³ *Atti del Capitolo generale XV* 53 e cf *Atti del Capitolo generale XVI* 109.

La formazione delle FMA, a sua volta, è orientata a preparare educatrici in grado di inserirsi nella trama della “pastorale d’insieme” della Chiesa.²⁴ Al centro di tale azione educativa comunitaria si pone la celebrazione eucaristica, che si configura come scuola di relazioni finalizzate a formare le giovani alla preghiera e all’unione con Dio.²⁵ In quest’ottica, la nuova dimensione della catechesi si esprime nel «dialogo sia interiore, in quanto formazione e vita di rapporti con Dio, sia in senso ecclesiale quale mentalità, atteggiamento di apertura al mondo, oltre che quale metodo didattico che implica il processo di adeguazione al linguaggio delle giovani di oggi».²⁶

L’accentuazione pastorale e catechistica dell’educazione salesiana dispone quindi le FMA all’approfondimento della sua dimensione comunitaria e dialogica. Ciò ha significative ricadute sulla relazione educativa. La soluzione migliore per affrontare la crisi dei rapporti generazionali e delle istituzioni educative sembra, infatti, da ricercarsi nella riscoperta della valenza pedagogica del “sistema preventivo”. Si vede soprattutto la necessità di dare all’impostazione delle relazioni educative un nuovo respiro, collocandole cioè nel più ampio contesto familiare, ecclesiale e sociale che le caratterizzano e lasciandosi provocare dai cambi metodologici che tale prospettiva comporta. La motivazione pastorale dell’azione educativa orienta perciò le educatrici a risolvere i conflitti attraverso relazioni meno burocratiche ed istituzionali, caratterizzate da ascolto sincero e volontà di collaborazione.

È quanto emerge dalla documentazione riguardante i Capitoli generali XV e XVI, che verranno presentati evidenziando l’ottica con cui viene considerata la relazione, cioè la *dimensione comunitaria e dialogica*

²⁴ Per “pastorale d’insieme” s’intende l’inserimento dell’azione catechistica all’interno della chiesa locale e in collaborazione con le organizzazioni pastorali ivi presenti (cf *Atti del Capitolo generale XV* 54). Le Costituzioni del 1975 si collocano nella stessa linea affermando che «la pastorale giovanile comporta che siano armonicamente integrati l’annuncio della Parola, una generosa dedizione e una coerente testimonianza; esige perciò la corresponsabilità di tutte e di ciascuna in una prospettiva ecclesiale. Ogni nostra comunità s’immette quindi nella pastorale d’insieme della Chiesa locale, nei settori apostolici che sono propri del nostro carisma. Il carattere specifico della nostra missione di catechesi evangelizzatrice e di educazione integrale ci richiede di essere inoltre disponibili ad un costruttivo scambio di esperienze con gli adulti, che condividono più da vicino la nostra attività, e in particolare con i membri della Famiglia Salesiana» (*Costituzioni* [1975] 70).

²⁵ Cf *Atti del Capitolo generale XV* 51-52.

²⁶ *Ivi* 53.

animate dalla carità apostolica che specifica la missione salesiana. I due Capitoli sono accomunati dalla stessa finalità di rielaborare i testi normativi, per questo le tematiche vengono affrontate senza soluzione di continuità. La natura delle fonti allo studio e l'affinità contenutistica della documentazione orientano a considerare insieme gli apporti dei suddetti Capitoli generali.

1.1. *La relazione educativa in prospettiva comunitaria*

Negli anni Settanta si afferma nella cultura pedagogica, sia laica che cattolica, l'istanza della *comunità educativa*.²⁷ Alla sua maturazione concorrono tendenze sociali, intuizioni pedagogiche e criteri politici. L'esigenza nasce anche dall'estendersi della partecipazione e dal bisogno di recuperare la dimensione personale in una società che privilegia gli aspetti tecnici e funzionali a scapito delle relazioni umane. Inoltre, la prospettiva pastorale, entro cui si colloca l'educazione cattolica di questo periodo, sottolinea l'aspetto ecclesiale comunitario come l'ambito proprio dell'educazione alla fede.²⁸

²⁷ In questo periodo grazie anche al contributo di pedagogisti come Aldo Agazzi, si conferisce maggior importanza all'aspetto comunitario dell'educazione, riflessione poi continuata da Carlo Peducci, Mario Mencarelli e Luciano Corradini. Inoltre con i Decreti Delegati del 1974 la scuola italiana è percorsa da cambiamenti che puntano ad una gestione aperta anche al contributo delle famiglie e delle forze sociali (cf AA.VV., *La nuova scuola della partecipazione*, Milano, Vita e Pensiero 1975, 3-17).

²⁸ La riscoperta della comunità educativa è dovuta, afferma Riccardo Tonelli, al fatto che nel passato i processi educativi e pastorali hanno sofferto di *individualismo* e *settorialità*. L'azione educativa, infatti, per molto tempo si è svolta a livello prevalentemente individuale. Il dialogo educativo veniva fornito dalla famiglia, dalla scuola, dalla parrocchia considerate come luogo in cui i singoli educatori facevano le loro proposte a tu per tu. Non si teneva sufficientemente conto quindi della risonanza strutturale e collettiva del "luogo" entro cui si svolgeva l'atto educativo, ed entro cui, di fatto, si faceva l'esperienza dei valori. Secondariamente, l'educazione dei giovani era spesso un processo parziale rispetto all'andamento globale della società, finalizzato prevalentemente all'integrazione e all'adattamento. Ora, il pluralismo culturale che si afferma nella società, mette in crisi le istituzioni educative tradizionali, le quali ricercano nuovi modelli di relazione educativa in cui la necessità di creare un ambiente ricco di fascino, per diventare luogo di identificazione, e carico di valori per risultare propositivo, trasformi la proposta educativa in fatto esperienziale. Si è sempre più consapevoli che l'atteggiamento partecipativo all'interno della comunità, costituito dall'impegno a programmare insieme e a condividere la respon-

La riconsiderazione del ruolo del soggetto nel processo educativo, e di conseguenza, del suo rapporto con gli educatori, l'esplicita valorizzazione dell'ambiente come fattore educativo e la necessità di elaborare insieme il progetto educativo sono gli elementi che connotano pedagogicamente la comunità educativa.²⁹ L'apertura della relazione verso la dimensione comunitaria, che caratterizza la pedagogia di questo periodo, è confermata anche da Marcel Postic il quale afferma:

«Nessun pedagogista può ormai affrontare l'analisi dell'atto pedagogico solamente in termini di contenuto e di metodo. Invece di concepire la relazione educativa sotto forma di comunicazione tra l'allievo e l'insegnante, nel contesto della moltitudine degli allievi della classe, e di coglierla solamente attraverso la considerazione delle caratteristiche dei *partners*, la si colloca in un sistema di relazioni più vaste, inglobante i rapporti sociali nella classe, i rapporti tra la classe, la scuola, la società, i rapporti dei soggetti con il sapere e con la cultura».³⁰

All'interno dell'Istituto delle FMA, la prospettiva comunitaria è tematizzata con sempre maggior chiarezza nella linea della *comunità educante* intesa come insieme di tutti coloro che collaborano nell'azione formativa, siano essi insegnanti FMA o laici, genitori e giovani.³¹ Essa è «unita dal vincolo della carità nello spirito di famiglia» e permette a tutti i membri che la compongono di ricercare insieme verità e valori.³²

A seguito della deliberazione del Capitolo generale XV, il Centro Internazionale di Pastorale giovanile offre alle educatrici l'opportunità di approfondire l'argomento attraverso la pubblicazione di alcune *Note orientative*. Il nucleo della comunità educativa è costituito dalla "comunità educativa interna" cioè dalle FMA, le quali hanno il fondamentale compito di animare i rapporti con le giovani e con i laici e, al tempo stesso, di lasciarsi sensibilizzare da questi ad un più valido lavoro educativo.³³ La relazione, dunque, come si evince dalle fonti esaminate,

sabilità del processo formativo, non è solo strumentale ma è valore e obiettivo, dunque dimensione costitutiva di ogni relazione educativa (cf TONELLI, *Comunità educativa*, in VECCHI - PELLEZZO [a cura di], *Progetto educativo pastorale. Elementi modulari*, Roma, LAS 1984, 399-400).

²⁹ Cf VECCHI, *Comunità educativa*, in DSE 211-212.

³⁰ POSTIC Marcel, *La relazione educativa. Oltre il rapporto maestro-scolaro*, Roma, Armando 1983, 8.

³¹ Cf *Atti del Capitolo generale XV* 63-63.

³² Cf *Costituzioni* (1969) 64.

³³ Cf BIANCO Maria Pia, *La comunità educativa "interna". Note orientative*, Roma, Centro Internazionale di Pastorale Giovanile 1969, 11. Gli aggettivi "educativa"

non è unidirezionale, ma si alimenta nella corresponsabilità e nello scambio.³⁴

La Superiora generale madre Ersilia Canta,³⁵ che con il Capitolo XV è chiamata a sostituire madre Angela Vespa alla guida dell'Istituto, sottolinea l'importanza della proposta offerta dal Centro di Pastorale ed esorta le FMA ad approfondirla.³⁶ Inoltre, segue con attenzione ed apertura le innovazioni che vanno prospettandosi a livello pedagogico. Per quanto riguarda la comunità, ella ricollega la descrizione della sua specifica formazione all'esperienza educativa salesiana:

«[È necessario creare nelle comunità] un clima apostolico, sensibilizzando tutte le suore ai problemi delle opere proprie della casa e delle fanciulle e giovani che la frequentano, così da formare una vera "comunità educativa", cosciente della comune responsabilità e tutta impegnata nel raggiungimento dello stesso fine».³⁷

Per approfondire il significato e le caratteristiche della comunità educativa si cita il modello paradigmatico di don Bosco che, per aiutare

o "educante" che seguono il sostantivo "comunità", vengono utilizzati come sinonimi. Nei testi normativi del 1975 si opta per l'aggettivo "educante" (cf *Costituzioni* [1975] 4; *Manuale-Regolamenti* [1975] 57).

³⁴ Il carattere di novità che sembra avere la "comunità educativa", sottolinea il documento, riguarda però soprattutto la forma attraverso cui essa si esprime, perché, nello "spirito", essa era già presente nell'opera di don Bosco il quale considerava indispensabile la collaborazione educativa (cf BIANCO, *La comunità educativa "interna"* 14).

³⁵ Ersilia Canta guida l'Istituto dal 1969 al 1981. Nasce a S. Damiano d'Asti il 25 marzo 1908. È educanda a Mornese e studente a Nizza dove consegue il diploma magistrale. Qui ha la fortuna di conoscere Caterina Daghero, Enrichetta Sorbone, Eulalia Bosco ed altre figure significative delle origini dell'Istituto delle FMA. Dopo aver ottenuto l'abilitazione all'insegnamento di lettere e storia, svolge le attività di insegnante, direttrice e ispettrice. Eletta Consigliera generale e poi Vicaria, è nominata Superiora generale nel 1969. In un tempo segnato da profonde e rapide trasformazioni è mediazione autorevole tra le spinte di rinnovamento e il ritorno alle fonti. Uno dei suoi maggiori impegni è, infatti, quello di ricondurre le FMA alle sorgenti della spiritualità salesiana curando la loro formazione soprattutto nell'ottica dell'interiorità semplice e profonda che caratterizzò la prima comunità di Mornese. Muore a Nizza Monferrato il 28-12-1989 (cf CASTAGNO Marinella, *Lettera alle FMA per la morte di madre Ersilia Canta*, 22-1-1990).

³⁶ Cf CANTA Ersilia, LC del 24 febbraio 1970, n° 525.

³⁷ ID., LC del 24 ottobre 1970, n° 532. Qui il riferimento al metodo educativo salesiano è evidente (cf BOSCO, *Gli "Articoli generali" del "Regolamento per le case" (1877)*, in DBE 281).

i Salesiani a vivere concretamente il metodo preventivo, li radunava spesso attorno a sé e «trattando con loro più da padre che da superiore, si metteva con essi in intima comunione di idee e di propositi, affezionandoli alle sue opere e valendosi di loro per imprimere sempre maggior consistenza alla comunità».³⁸

La riflessione sulle motivazioni e le finalità della comunità educativa viene ulteriormente sviluppata nel Convegno per le Maestre di Noviziato svoltosi nel 1973. In esso Maria Marchi, docente di metodologia pedagogica nella Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione nella sua sede di Torino, sottolinea che la possibilità e la legittimità pedagogica di una comunità educativa dipendono dalla *presenza di adulti maturi* i quali sono investiti della responsabilità di incarnarne i valori:

«Non basta la semplice indicazione dei valori a realizzare quella comune tensione verso di essi, senza la quale non si può parlare di comunità. È indispensabile che i valori vengano presentati, fatti conoscere, resi in un certo senso appetibili alla sensibilità di chi non li ha ancora sufficientemente conseguiti e realizzati. [...Agli adulti compete inoltre] il ruolo di orientare e di sorreggere il soggetto non ancora maturo nello sforzo di interiorizzare i valori e di farne sempre di più le motivazioni della propria condotta».³⁹

L'interazione delle educatrici tra loro e con gli altri membri della comunità veicola in forma concreta i valori che stanno a fondamento del comune progetto educativo. Senza questa mediazione, le finalità formative rimangono astratte e incompiute. L'obiettivo di ogni relazione "riuscita", che si attua nella comunità in modi diversi, è sempre quella di avvicinare ai valori e di renderli desiderabili dai giovani.⁴⁰

Tale processo si concretizza, nella visione di Maria Marchi, nel promuovere itinerari che permettano alle giovani di fare "l'esperienza di sé", perché senza di essa è impossibile che la persona arrivi alla donazio-

³⁸ CANTA, LC del 24 ottobre 1970, n° 532 e cf MB XI 157-158.

³⁹ MARCHI, *L'itinerario della formazione umana: dall'educabilità all'educazione*, in *Atti del Convegno per Maestre di Noviziato e Direttrici di Juniorato*, Roma, Istituto FMA 1974, 105-107.

⁴⁰ Trattando della "reciproca integrazione" all'interno della comunità educante, le *Note orientative* ribadiscono: «L'opera educativa non si realizza solo quando la ragazza entra in classe, ascolta o dialoga con l'insegnante. Essa è già stata iniziata da chi ha accolto con bontà le studente o le oratoriane in portineria, nell'incontro rapido con le suore della casa che nel saluto, nel sorriso con un intervento opportuno, se necessario, l'hanno fatta sentire a suo agio, predisponendola ad accogliere quanto le verrà proposto» (BIANCO, *La comunità educativa "interna"* 23).

ne e all'apertura all'altro, "l'esperienza dell'altro", la quale implica l'impegno di non lasciare la persona al punto in cui si trova e di sorreggerla nello sforzo richiesto per la piena realizzazione di sé, ed infine "l'esperienza dei valori". Il rapporto risulta fecondo nella misura in cui i valori sono incarnati nella persona dell'educatore o dell'educatrice e assimilati gradualmente da chi sta crescendo. È evidente che la crescita dell'adolescente non è innanzitutto favorita dalla conoscenza teorica e dall'apprezzamento dei valori, quanto dall'esperienza di tali valori nelle persone adulte che lo circondano.⁴¹

In questa prospettiva è richiamata anche la *valenza sociale della comunità*, che si esprime in una progressiva ed efficace trasmissione dei valori vissuti al suo interno ad ambienti sempre più vasti. La "comunità" delle alunne, infatti, costituisce una rete comunicativa complessa che rimanda alla famiglia e all'ambiente socioculturale nel quale esse sono inserite. I genitori e gli adulti significativi vanno perciò considerati in tutte le loro risorse e potenzialità in ordine ad un loro coinvolgimento attivo nell'educazione.

Il Capitolo generale XV delle FMA pone perciò allo studio l'elaborazione di percorsi adatti a favorire la collaborazione fra scuola e famiglie auspicando prima di tutto l'organizzazione di incontri sistematici con i genitori delle allieve, non solo per renderli più consapevoli dei loro doveri di educatori, ma anche per essere aiutati a prendere coscienza dei loro compiti specifici nella comunità ecclesiale in ordine all'animazione cristiana della società.⁴²

La funzione peculiare della comunità religiosa all'interno della comunità educativa è quella di tradurre i valori in cui crede attraverso relazioni comunitarie che si ispirano allo "spirito di famiglia", uno dei principi cardine del metodo salesiano. Esso si esprime nella corresponsabilità e partecipazione, aspetti caratteristici della comunità di Valdocco e di Mornese che tanto favorivano l'efficacia delle relazioni educative con le giovani.⁴³ Questo ritorno alle origini non esclude, anzi, invoca un

⁴¹ Cf MARCHI, *Il rapporto interpersonale "luogo" della maturazione umana*, in *Atti del Convegno per Maestre* 359-365.

⁴² Cf *Atti del Capitolo generale XV* 62-63.

⁴³ Lo "spirito di famiglia" è inteso soprattutto come capacità di tessere relazioni interpersonali improntate a stima e fiducia reciproca, ad ascolto e disponibilità. In questo senso i Fondatori sono esempio sempre attuale di tali relazioni. Nelle *Note orientative* si richiamano le parole di don Bosco il quale, per spiegare ai giovani candidati alla vita salesiana la fisionomia essenziale della futura Congregazione, affermò che essa sorgeva come «un esercizio pratico di carità verso il prossimo» (cf MB V 9;

continuo sforzo di interpretazione e di applicazione dei principi trasmessi dai Fondatori nella realtà attuale. Lo “spirito di famiglia” va riletto alla luce dei tratti che contraddistinguono la famiglia moderna nella quale trovano legittimità sia rapporti più ampi e comprensivi tra genitori e figli, sia nuove prospettive e attuazioni del principio di autorità e di corresponsabilità. Dal punto di vista salesiano ciò riguarda anche i rapporti tra la comunità educativa e le altre associazioni e istituzioni in cui le giovani si inseriscono.⁴⁴

All'interno dell'ambiente formato dalle religiose educatrici viene reinterpretato anche il criterio *dell'unità metodologica* che sino a questo momento ha caratterizzato l'applicazione pratica del “sistema preventivo”, e che spesso è stato identificato con l'uniformità. L'unità deve coniugarsi con le differenze di mentalità, gusti e atteggiamenti delle educatrici, amplificati anche dalla diversa età e cultura dei membri che compongono la comunità. Tali diversità non costituiscono un impedimento per la fedeltà al carisma, bensì sono un'occasione per vivere con maggior intensità lo “spirito di famiglia” attraverso cui ciascuna può esprimere se stessa senza inibizioni. L'accoglienza serena delle diversità contribuisce, infatti, a costruire comunità caratterizzate da affetto, partecipazione, collaborazione responsabile, rispetto scambievole ed autentica amicizia. In questo clima gli eventuali conflitti e difficoltà di relazione sono affrontati attraverso il dialogo e la reciproca accoglienza. Si raggiunge cioè l'obiettivo di una maggior flessibilità e capacità di attenzione agli altri, attitudine che favorisce l'apertura alle nuove domande giovanili non sempre facili da interpretare.⁴⁵ A questo proposito la Superiora generale madre Ersilia Canta sottolinea:

BIANCO, *Note orientative* 25). Nel Capitolo generale del 1975 si ribadisce come don Bosco sapeva adattarsi al passo, alle forze, al ritmo di crescita spirituale dei suoi figli. Ciascuno, vicino a lui, maturava ed esprimeva se stesso (cf *Atti del Capitolo generale XVI* 50). Di Maria Domenica Mazzarello si riscopre la fedeltà “creativa” al carisma di don Bosco nel senso che ella esprime con modalità femminili lo stile di vita comunitaria, approfondendo quella comunione di aspirazioni già così forte nel primo laboratorio identificato dalla Cronistoria come “scuola-famiglia” (cf *Cronistoria I* 108). Lo “spirito di famiglia” a Mornese s'intensifica poi nelle relazioni tra educatrici e giovani ed assume alcune espressioni caratteristiche come la “buona notte”, l'interessamento personale attento e rispettoso della persona, l'atteggiamento materno (cf *ivi I* 134; cf *Atti del Capitolo generale XVI* 54-58).

⁴⁴ Cf BRAIDO, *Contemporaneità di don Bosco*, in AA.VV., *Don Bosco educatore oggi* 74-75.

⁴⁵ Cf *Atti del Capitolo generale XVI* 43-44.

«La comunità è una grande scuola di esperienza, con la pluralità dei caratteri, delle situazioni, delle circostanze ci arricchisce, ci matura sia come donne, sia come religiose, e rende sempre più oblativa la nostra vita moltiplicando così le forze per il bene».⁴⁶

Le modalità con cui si instaurano relazioni significative all'interno della comunità sono quelle tipiche dell'esperienza educativa salesiana. In essa particolare rilevanza è conferita al dialogo, presupposto indispensabile per interagire con le giovani raggiungendole nella loro concreta situazione e per rendere la comunità un luogo privilegiato di maturazione.

1.2. La componente dialogica della relazione educativa

Lo «spirito di famiglia» vissuto nella dinamica della relazione educativa cresce, matura e si consolida soprattutto attraverso il dialogo rispettoso e cordiale. Il dialogo è, infatti, l'atteggiamento ottimale che permette ai membri della comunità di interagire tra loro in ordine alle finalità che si perseguono. Le FMA, del resto, da tempo erano state orientate a riflettere su questo tema e ad attuarlo in ambito comunitario ed apostolico, soprattutto grazie al contributo di madre Angela Vespa di cui si è trattato nei capitoli precedenti della ricerca.⁴⁷

⁴⁶ CANTA, LC del 1° maggio 1974, n° 573.

⁴⁷ Cf *Atti del Capitolo generale XV* 39-44. Eletta superiora generale nel 1958, madre Angela continua ad offrire i suoi competenti orientamenti all'Istituto fino al 1969. Nei suoi interventi formativi guida le FMA a considerare il dialogo come mezzo efficace per promuovere tra le educatrici e le allieve lo spirito di comunione caldeggiato dal Concilio: «Siamo una famiglia, una comunità educatrice che ognuna deve arricchire della gioia fresca, profonda, inalterabile che nasce dalla fiducia scambievole, da cuori aperti, ricchi di speranza, stretti fra loro dal vincolo di amicizia sincera. Dovremo fare il dialogo con le nostre allieve, per stabilire contatti, illuminare opinioni, rettificare vedute, ma tale dialogo deve avere un proprio metodo e un'intonazione particolare» (VESPA, LC del 4 maggio 1967, n° 505). È un ascolto, afferma ancora madre Angela, «sincero e fattivo» cioè si traduce concretamente nel lasciare alle ragazze la possibilità di esprimersi, solo così si riesce a conoscere le loro preferenze, le attese e le necessità, le inclinazioni e le possibilità (cf ID., LC del 12 settembre 1968, n° 517). Quella del dialogo è perciò «un'arte» che si manifesta nel «sapersi rendere gradite alle giovani per riuscire efficaci». Solo così le normali divergenze di pensiero non sono un ostacolo alla relazione ma si ricompongono nel reciproco rispetto (cf *l. cit.*). Per attuare tale mutamento, però, è necessario concedere alle giovani maggior libertà di azione e convincersi che ogni formazione è opera

All'approfondimento del dialogo concorrono anche altri fattori. Anzitutto esso è una delle modalità pastorali che caratterizzano la Chiesa soprattutto nel periodo del Concilio e che le aprono nuove possibilità di incontro con il mondo contemporaneo.⁴⁸

A livello pedagogico, il dialogo viene considerato come la modalità concreta attraverso cui si realizza il rapporto educativo. Esso quindi non si riduce al semplice sviluppo di una dialettica che orienta a persuadere l'allievo della bontà di qualche principio o modalità di azione, ma imposta una relazione interpersonale feconda che coinvolge le dimensioni fondamentali della persona.⁴⁹ Ora, il panorama pedagogico di questi anni è assai sensibile alle istanze dialogiche e comunicative della relazione educativa. Si vanno, infatti, elaborando delle vere e proprie pedagogie del dialogo e della narrazione nelle quali si individua nella "parola" lo

personale e fa appello alla responsabilità di ciascuna. Nello stesso tempo, la presenza delle educatrici accanto alle giovani è indispensabile perché le loro fragili scelte hanno bisogno di essere sostenute con discrezione e fermezza e di essere illuminate dalla chiarezza dei valori (cf ID., LC del 24 dicembre 1963, n° 470; ID., LC del 24 aprile 1965, n° 484).

⁴⁸ Nella Costituzione *Gaudium et Spes* si dichiara di voler dialogare con la famiglia umana offrendo, da un lato la luce che il Vangelo proietta sui problemi e sugli interrogativi umani e dall'altro, accogliendo dal mondo le luci che esso offre (cf CONCILIO ECUMENICO VATICANO II, *Costituzione pastorale sulla chiesa nel mondo contemporaneo: Gaudium et Spes*, 7 dicembre 1965, in EV I nn.1322; 1460-1462). Nell'enciclica *Ecclesiam Suam* già Paolo VI aveva dedicato ampio spazio al tema del dialogo concepito come la via maestra per incontrare le persone e farsi loro vicini (cf PAOLO VI, *Lettera enciclica: Ecclesiam Suam*, 19 maggio 1964] in EV II nn. 162-210). I Salesiani e le FMA accolgono e fanno propri tali orientamenti. Anche il Rettor Maggiore don Luigi Ricceri nella strenna inviata alle FMA per l'anno 1967, commenta il tema del "dialogo" affermando che esso richiede «uno stile nuovo, un clima di amicizia, di fiducia ispirato all'amore della verità e al rispetto della persona. Amore alla verità, che dev'essere e può essere sempre e solo una: rispetto della persona» (RICCERI, *Conferenza del Rettor Maggiore a commento della Strenna 1967*, Torino, 30 dicembre 1966, 2 [pro manoscritto]). Esso dà origine ad un «ambiente di fiducia, di distensione, di serenità, cioè un ambiente di famiglia intesa come comunità all'interno della quale tutti, secondo il loro ruolo ed età si sentono parte viva» (ivi 12). L'anno dopo, la Superiora generale, madre Angela Vespa, commenta l'enciclica *Ecclesiam Suam*, approfondendo il tema del dialogo all'interno della comunità, con le giovani, e alla luce dei Fondatori (cf VESPA, LC del 12 settembre 1968, n° 517). Anche una parte delle *Note orientative sulla comunità educativa interna* è dedicata al dialogo e alle sue modalità comunicative (cf BIANCO, *La comunità educativa "interna"* 47-56).

⁴⁹ Cf PELLERREY Michele, *L'agire educativo. La pratica pedagogica tra modernità e postmodernità*, Roma, LAS 1998, 44-46.

strumento più opportuno per attuare una relazione che sia realmente educativa.⁵⁰

Il dialogo è anche un *aspetto fondamentale dell'educazione "liberatrice"*, una delle linee di orientamento dell'educazione di questi anni. Secondo tale approccio, mutuato oltre che dalla tradizione educativa salesiana, anche da Jacques Maritain e da Paulo Freire, la persona umana è considerata soggetto del proprio sviluppo e destino, in processo di crescita e in divenire, che tende a trascendersi. Per questo deve essere aiutata attraverso un'educazione fatta di comunicazione e di dialogo.⁵¹

⁵⁰ I filosofi del dialogo offrono un prezioso contributo anche all'antropologia pedagogica. Essi, infatti, sostengono che il dialogo tra le persone è la via attraverso cui è possibile trovare la verità su se stessi e sugli altri. La loro novità sta nel ricollocare al centro del pensiero non tanto l'uomo singolo, l'uomo come "pensiero che pensa" di Cartesio, ma l'io-tu come "noi", che è l'essere insieme nell'amore (cf AA.VV., *La filosofia del dialogo. Da Buber a Levinas. Atti del Seminario di studio promosso dalla Biblioteca pro-civitate christiana, Assisi, 15-19 novembre 1989*, Assisi, Cittadella 1990, 15-16). Le riflessioni sulla parola si propongono di contrastare il dominio della "ragione strumentale" finalizzata a trasformare il mondo piuttosto che a indagarne l'intima verità e al tentativo della tecnica di soppiantare gli interrogativi di senso. A questi tentativi si oppone la forza investigativa ed umanizzatrice della parola intesa nella pluralità dei significati ad essa correlati. La parola è intesa come conoscenza, analisi ed espressione personale, parola come dialogo e confronto con gli altri, come rivelazione e relazione con l'assoluto. Afferma Chiosso: «Il carattere di "*homo loquens*" è costitutivamente afferente all'ontologia della persona che manifesta un'identità intimamente comunicativa. Ma, nel medesimo tempo, essa è anche fundamentalmente dialettica. Ogni parola è, infatti, proferita come vettore comunicativo con l'alterità: da qui il carattere dialogico del soggetto umano» (CHIOSSO, *Novecento pedagogico*, in AGAZZI, *Novecento* 139). La parola ha dunque il compito di introdurre l'uomo non solo al "sapere", all'interpretazione e all'ulteriorità, ma è umanizzatrice in duplice senso. Prima di tutto come superamento della suprema malattia dell'io che è la solitudine. La parola, infatti, apre all'altro e scopre l'evidenza della reciprocità che si realizza nella prossimità e nella convivialità. Solo la "parola dialogante" costruisce le ragioni della convivenza e apre alla speranza del futuro. Secondariamente, la "parola umanizzatrice" cioè "educatrice", è garantita non soltanto dalla comune subordinazione degli interlocutori alle regole del discorso, ma dall'apertura all'ulteriorità e cioè al rapporto con la verità. La "parola dialogante" accetta di mettersi in gioco, sa farsi silenzio, sa ascoltare. La riflessione sulla parola rinvia, a sua volta, al valore del dialogo e al significato pedagogico della narrazione. Se la cultura dell'individualismo ha decretato la fine delle "grandi narrazioni", il richiamo all'esemplarità della narrazione si pone con l'intento di ripristinare un circuito virtuoso tra soggetto, comunità, senso dell'appartenenza e ascolto dell'altro (cf *ivi* 139-140).

⁵¹ Cf FREIRE Paulo, *Pedagogia degli oppressi*, Milano, Mondadori 1971, 105-222.

La Consigliera scolastica generale, Maria Ausilia Corallo, in un Convegno di formazione del 1973 accoglie tale prospettiva ed afferma:

«Le FMA sono chiamate a compiere, con sempre maggiore competenza in senso pieno, un consapevole servizio educativo che offra interessi, indichi valori, guidi nelle scelte, ossia operi tra le giovani una vera *educazione liberatrice*».⁵²

La formula, nell'interpretazione della Superiora, allude ad un processo dinamico, attento, personalizzato e promozionale. Prendendo le distanze da un'accezione puramente sociologica dell'educazione "liberatrice",⁵³ suor Ausilia Corallo ne sottolinea la dimensione educativa:

«Applicato in senso scolastico, esso [il termine] va inteso come stimolo alla crescita dei giovani; come acquisizione – da parte loro – della padronanza di sé, del proprio pensiero, dei mezzi adeguati di espressione; come capacità di trattare seriamente i problemi e di disporre di mezzi personali di giudizio, per non essere alla mercé sia delle idee bell'e fatte, sia del pluralismo dei "consumi" caratteristico "segno dei tempi". La liberazione interiore, per l'acquisto della piena maturità umana e cristiana, è il compito della nostra pastorale il cui vero volto è l'apostolicità in senso pieno».⁵⁴

Anche la Superiora generale, madre Ersilia Canta, in quel periodo tratta l'argomento e lo riconduce alle dimensioni portanti della comunità educativa salesiana:

⁵² CORALLO Maria Ausilia, *Il volto della nostra pastorale*, in AA.VV., in *Atti del Convegno per Maestre di Noviziato* 598. Anche i Salesiani utilizzavano l'espressione traducendola però in "evangelizzazione liberatrice", cioè accentuando all'interno del discorso educativo, l'aspetto della formazione alla fede (cf *Capitolo Generale Speciale XX della Società Salesiana*, Roma, 10 giugno 1971-5 gennaio 1972, Roma, SGS 1972, 228). Sempre nello stesso documento, nella parte che riguarda lo "spirito salesiano", i capitolarî affermano che «il salesiano sceglie oggi di nuovo di andare, con amore "liberatore", ai giovani soprattutto poveri e alla gente umile» (*ivi* 71).

⁵³ La pedagogia "liberatrice" si afferma nel contesto sociale dell'America Latina, fortemente segnato da ingiustizie e disuguaglianze (cf a proposito la ricca bibliografia presentata da GUIDOLIN Ermenegildo - BELLO Rocco, *Paulo Freire. Educazione come liberazione*, Padova, Gregoriana 1989; LEONARDUZZI Alessandro, *Il messaggio educativo di Paulo Freire*, in *Pedagogia e Vita* 34 [1972-73] 4, 349-364; BUCCIARELLI Claudio, *Educazione e politica nel metodo psicosociale di Paulo Freire: un'alternativa per la liberazione*, in *Orientamenti Pedagogici*, 25 [1978] 5, 802-836; TODESCHINI Piergiorgio, *Paulo Freire nella critica del decennio 1970-1980.1*, in *Cultura e Scuola* 23 [1984] 89, 119-127; e *ivi* 23 [1984] 90, 123-133).

⁵⁴ CORALLO, *Il volto della nostra pastorale*, in *Atti del Convegno per Maestre di Noviziato* 598.

«È risaputo che “l’educazione liberatrice” mette l’accento sulla stretta collaborazione fra educatore ed educando, facendo dell’azione educativa un’opera di comune azione fra l’uno e l’altro. In base a questo principio, essi ricercano insieme le vie e i modi; insieme si sforzano di prendere coscienza delle proprie possibilità, di raggiungere la liberazione da tutto ciò che impedisce la piena realizzazione delle proprie capacità e insieme si muovono alla conquista del proprio posto nella società e nella storia».⁵⁵

Nella visione cristiana l’educazione liberatrice – fa ancora osservare madre Canta – potenzia i valori umani e contribuisce a sviluppare l’identità battesimale del cristiano, oltre che l’assimilazione dello stile educativo salesiano:

«È una vera educazione nella libertà, alla vera e totale libertà, che porta ad agire con coscienza illuminata e responsabile la propria vocazione cristiana. La prima più importante liberazione è quindi l’affrancamento dalle passioni e dall’egoismo [...]. La “pedagogia liberatrice” è quella insegnata e attuata da Gesù, il Maestro che libera e salva. Egli, col suo proclamare le beatitudini, ha chiamato i suoi discepoli a liberarsi dalle ambizioni personali, dall’attaccamento alle cose temporali, dalla ricerca di se stessi, dal giudizio degli uomini».⁵⁶

La Superiora sottolinea inoltre che come la stessa Confondatrice dell’Istituto ha in un certo senso attuato tale “pedagogia liberatrice”. Richiama a questo proposito il tatto che ella seppe usare con Emilia Mosca quando giunse a Mornese come insegnante di francese. La circondò di attenzioni delicate, le dimostrò la più grande fiducia e non le impose un dover essere formale. A poco a poco, con la bontà la conquistò guidandola a distaccarsi “*liberamente*” da tutto ciò che la teneva legata alle sue abitudini mondane fino a desiderare di farsi religiosa. Nello stesso contributo viene inoltre richiamato il tipo di relazione che suor Maria Mazzarello seppe intessere con Emma Ferrero, Corinna Arrigotti e Maria Belletti,⁵⁷ una relazione all’insegna del rispetto reciproco e finalizzata alla maturazione della libertà. Madre Ersilia Canta nella stessa circolare conclude constatando che le giovani di oggi, specialmente, esigono il rispetto della loro persona e, se a volte sembrano sottrarsi all’intervento educativo esse, che cercano la libertà, rivolgono all’educatrice un forte appello a difendere e a promuovere la loro libertà.⁵⁸

⁵⁵ CANTA, LC del 1° marzo 1972, n° 548.

⁵⁶ *L. cit.*

⁵⁷ Cf *l. cit.* MACCONO, *Santa Maria Domenica Mazzarello* I 222-223; 354; II 119-120.

⁵⁸ Cf CANTA, LC del 1° marzo 1972, n° 548. Gino Corallo, docente di pedagogia

Con la scelta di questo modello educativo si prendono le distanze dallo stile autoritario, a favore di una relazione che, attraverso il dialogo, *fa appello alle capacità delle giovani*, alle loro esigenze e al loro senso di responsabilità.⁵⁹ Si supera, cioè, quella concezione secondo cui solo l'educatore educa, mentre l'educando sarebbe solo oggetto di cure formative. In quest'ottica tutti sono educatori ed educandi, ognuno secondo la sua capacità e livello di maturazione.⁶⁰ Scegliendo questa prospettiva si riafferma la validità pedagogica della presenza dell'educatrice, mentre ci si impegna ad individuare modalità sempre più pertinenti e opportune per l'impostazione di rapporti attenti alle caratteristiche psicologiche dei soggetti e aperti ad un dialogo che coinvolga le dimensioni fondamentali della persona.

In conclusione, la prospettiva comunitaria e dialogica che caratterizza lo stile d'intervento in questo periodo offre alla relazione educativa nuovi orizzonti metodologici. In un tempo in cui il pluralismo culturale rischia di creare frammentazione e relativismo morale, la convergenza di

all'Università di Catania, si rivolge alle FMA trattando della pedagogia della libertà e la considera nell'ambito del "sistema preventivo". Il "dialogo" e il "rispetto" del giovane spingono l'educatore salesiano a porsi di fronte alla sua "nascente" libertà con una proposta chiara di educazione che aiuti la persona a «scollarsi dalla sua "istintività orizzontale" e a lanciarsi sulla verticale umana, morale, religiosa al sommo della quale c'è Dio» (CORALLO, *La pedagogia della libertà come risposta alle esigenze dell'educazione moderna*, Roma, Istituto FMA 1975, 28 [pro manoscritto]).

⁵⁹ Il Capitolo generale XVI costata che nell'Istituto si sta passando da un metodo prevalentemente direttivo a uno più promozionale nella persuasione che ciascuna ragazza è responsabile della propria crescita (cf *Atti del Capitolo generale XVI* 118-119). Evidentemente non si vuole qui prendere posizione contro l'autorità all'interno della relazione educativa, o affiancarsi a quelle teorie che pongono autorità e libertà in antagonismo. La linea scelta è invece quella chiaramente esplicitata anche da Marcello Peretti quando afferma: «Quali che siano le difficoltà e i contrasti rivelati dall'esperienza e dalle individuali situazioni, non si dovrà pensare il rapporto in termini antinomici, ma addirittura direttamente proporzionali: quanto più di autorità, tanto più di libertà. Difatti, nell'obbedienza all'autorità riconosciuta, l'educando segue la disciplina idonea alla formazione della sua personalità; la quale, risolvendo gradatamente l'eteronomia in autonomia, via via si affranca dalla tutela altrui e si esercita ad affermare la propria libertà. Indipendentemente da quella tutela, ci sono la selvatichezza o il presunto spontaneismo con i suoi inevitabili e già denunciati esiti conformistici o di violenza: l'uno e l'altro risultano incompatibili con il processo di liberazione interiore» (PERETTI, *Autorità e libertà nel rapporto educativo*, in ID., *Autorità e libertà nell'educazione contemporanea*, Brescia, La Scuola 1975, 49-50).

⁶⁰ Cf FREIRE, *L'educazione come pratica della libertà. A cura di Linda Bimbi*, Milano, Mondadori 1974², 105-149; ID., *La pedagogia degli oppressi* 93-101.

finalità e metodo, essenziale per la comunità educativa, garantisce l'unità del processo di crescita. Ma non solo, l'aspetto comunitario dell'educazione interpella la qualità delle relazioni che s'instaurano tra i membri della comunità e tra le stesse ragazze. Al fine di stabilire rapporti significativi per la maturazione della persona, dunque, è importante imparare a dialogare, a tacere, ad ascoltare, a porre domande, a interagire con le giovani facendo appello alla loro libertà e collaborazione attiva, senza rinunciare al proprio compito di orientamento e guida.

Le scelte operate dalle FMA mettono in luce l'orientamento dei Capitoli generali e al tempo stesso le stimolazioni propositive della cultura contemporanea. Ci si colloca in continuità con la riflessione pedagogica postconciliare che ribadisce il principio dell'educabilità dell'uomo e l'intenzionalità di educarlo, per cui l'essere umano non è determinato dall'ambiente o succube delle pulsioni istintuali, ma è libero e capace di volere, quindi è aperto e disponibile all'opera educativa. La persona, inoltre, è un valore in se stessa e non in funzione della sua appartenenza ad una determinata istituzione. L'educazione postula la presenza di un adulto il cui compito è duplice: prendersi cura dell'altro e proporsi come modello esemplare. Non si può dunque pensare al processo educativo come a un fatto naturale e spontaneo: esso è sempre *l'esito di un rapporto interpersonale*. Anche i testi normativi dell'Istituto delle FMA puntualizzano che alle educatrici salesiane è necessaria la «capacità di ascolto e dialogo, per conoscere la complessa problematica delle giovani, attraverso le loro mutevoli forme espressive». ⁶¹

Un altro elemento di vitale importanza, che contribuisce ad approfondire la relazione educativa, si ricava dalla documentazione raccolta nel Capitolo generale XV del 1975 concernente la carità apostolica. Da questo paradigma pastorale scaturisce un nuovo approccio all'interpretazione del rapporto educativo.

1.3. La «carità pastorale» fondamento della relazione educativa

La prospettiva comunitaria e dialogica della relazione si arricchisce di nuovi significati grazie all'approfondimento della dimensione pastorale del metodo di don Bosco. Negli Atti del Capitolo generale XVI sono ben presenti le urgenti e le concrete problematiche educative inne-

⁶¹ *Manuale - Regolamenti* (1969) 102-104.

scate dai rapidi mutamenti della società moderna,⁶² tuttavia, l'aspetto dell'inserimento sociale è ancora implicito mentre prevale l'impegno prioritario di reinterpretare l'identità delle FMA alla luce dell'esperienza dei Fondatori e delle prospettive conciliari.

Nell'ottica ermeneutica del "sistema preventivo" come spiritualità e criterio di formazione delle educatrici, prende sempre più forma il modello a cui devono ispirarsi le relazioni interpersonali cioè quello della "carità pastorale" di cui il cuore di Cristo è paradigma perfetto. Tale modello, offerto da Joseph Aubry alla riflessione dei Salesiani e delle FMA,⁶³ viene approfondito dalle due Congregazioni fondate da don Bosco durante le rispettive Assemblee capitolari. In esse la prospettiva che matura in forma parallela si sviluppa secondo percorsi differenziati, rispondenti alla specifica identità e missione dei due Istituti.

⁶² Negli Atti del Capitolo generale XVI, svoltosi nel 1975, e nelle Relazioni preparate dalle varie commissioni, si considerano in modo approfondito soprattutto i problemi relativi agli effetti della trasformazione socioculturale sulla gioventù e sulle FMA (cf *Relazione della VII Commissione: Esaminare le situazioni della pastorale giovanile, la sua efficienza a livello di responsabili, di destinatari, di metodi, per una risposta più fedele alla nostra vocazione nella Chiesa*, in *Capitolo Generale XVI. Relazioni commissioni*, Roma, 17 aprile - 28 luglio 1975, Istituto FMA e *Relazione della I commissione: Influsso dei fenomeni sociologici sulla mentalità e sugli atteggiamenti della FMA*, in *ivi*). In particolare, il fenomeno dell'urbanesimo provoca le FMA a considerare nuove modalità d'inserimento nei quartieri popolari delle grandi città attraverso strutture più flessibili rispetto alle istituzioni tradizionali della scuola e del collegio. Si avvia quindi la sperimentazione di "piccole comunità" costituite di pochi membri e inserite nella chiesa locale (cf *Atti del Capitolo generale XVI* 127-132).

⁶³ Joseph Aubry sostiene, sulla base di una documentata riflessione teologico-spirituale, che la spiritualità salesiana trova il suo perno nella "carità apostolica" della quale il cuore di Cristo è modello e sorgente (cf AUBRY, *Lo spirito salesiano nel suo elemento centrale: la carità apostolica*, in *ID.*, *Lo spirito salesiano. Lineamenti*, Roma, Ed. Cooperatori Salesiani 1972, 29-48). Il Capitolo generale XX dei Salesiani fa propria l'affermazione dichiarando: «Al centro [della personalità del salesiano] c'è il "da mihi animas caetera tolle", cioè la carità, pervasa da un fervore che la porta a dedicarsi al bene degli altri, e in particolare della gioventù, per la gloria di Dio». Citando il primo articolo delle Costituzioni scritte da don Bosco che afferma: «Lo scopo di questa Congregazione si è di riunire insieme i suoi membri [...] a fine di perfezionare se medesimi imitando le virtù del nostro divin Salvatore, specialmente nella carità verso i giovani poveri» si riferisce questo zelo «alla persona e al cuore di Cristo, apostolo del Padre, il cui riflesso di luce appare in Don Bosco» (BOSCO, *Costituzioni della Società di San Francesco di Sales [1858]-1875, testi critici a cura di Francesco Motto*, Roma, LAS 1982, 58; *Capitolo Generale Speciale XX della Società Salesiana, Roma, 10 giugno 1971-5 gennaio 1972*, Roma, Ed. SDB 1972, 69).

Nell'Istituto delle FMA essa si articola dapprima in una prospettiva spirituale e comunitaria, considerando la comunità come l'ambiente nel quale è possibile fare esperienza dell'amore trinitario per poi viverlo nella relazione educativa salesiana.⁶⁴ In seguito, i tratti relazionali caratteristici del "sistema preventivo" sono approfonditi alla luce della sempre più chiara autocoscienza femminile che matura nell'Istituto. L'articolo 7 delle Costituzioni approvate nel 1982 pone come modello per tradurre al femminile l'esperienza di carità apostolica propria del carisma salesiano sia il Cuore di Cristo, sia la "sollecitudine materna di Maria".⁶⁵ L'affermazione verrà meglio approfondita negli anni Novanta, quando anche le scienze teologiche e antropologiche avranno offerto alle religiose nuove motivazioni per meglio collocarsi nella Chiesa e nel mondo con la specifica identità di donne consacrate per la promozione e l'educazione delle giovani.

Negli Atti del Capitolo XVI (1975) si legge che il "sistema preventivo", nella pienezza del suo significato spirituale e metodologico, predispone a creare nell'ambiente un clima familiare dove ciascuna si sente responsabile dell'atmosfera educativa più favorevole alla crescita della persona. I rapporti all'interno della comunità sono facilitati dal "dialogo" inteso come attività che impegna tutti i membri «nonostante le diversità delle persone che coinvolge, e si realizza anche attraverso una coraggiosa critica dell'azione pastorale svolta o l'incoraggiamento dell'iventiva del singolo, dei gruppi o delle comunità».⁶⁶

⁶⁴ Cf *Atti del Capitolo generale XVI* 49-53.

⁶⁵ *Costituzioni e Regolamenti*, Roma, Istituto FMA 1982, 7.

⁶⁶ *Atti del Capitolo generale XVI* 96. Il Capitolo dei Salesiani ribadisce lo stesso concetto: «Quando l'affetto ottiene la reciprocità si crea una vera comunità (sia "religiosa" tra i confratelli, sia "educativa" con i giovani) di carattere familiare. La mutua confidenza si esprime in un'intensa intercomunicazione nel bisogno e nella gioia di condividere tutto, e in relazioni regolate più dall'appello alle capacità interiori di ognuno che dal ricorso alla legge e alla autorità. [...] Il nostro spirito di famiglia offre una valida risposta a due appelli del mondo moderno, soprattutto giovanile: il riconoscimento del valore della propria personalità, e l'ansia di vivere un'esperienza di vera fraternità» (*Capitolo Generale Speciale XX della Società Salesiana* 77). La traduzione concreta di tali indicazioni nella prassi educativa dell'Istituto, però, non è né facile né immediata. A conferma di ciò, durante gli incontri di studio e di verifica sul Piano per la formazione della FMA e il Progetto di Pastorale giovanile, le partecipanti, provenienti da tutte le ispettorie del mondo, sottolineano come nelle giovani permangano attese di dialogo e comunicazione, di essere ascoltate e seguite individualmente, di essere accettate per ciò che esse sono. E dalle educatrici ci si aspetta la realizzazione dello spirito di famiglia, l'apertura e l'atteggiamento di accoglienza,

Le relazioni educative si ispirano dunque alla «carità preveniente del Padre e alla benignità di Cristo buon pastore».⁶⁷ Da essa scaturiscono atteggiamenti e comportamenti improntati ad amore paziente e benigno, che tutto spera e tutto sopporta⁶⁸ e che sfociano in testimonianza di vita e di relazioni mature nella comunità educante. Gli Atti affermano che, se le componenti pedagogiche del metodo preventivo erano già presenti nell'esperienza degli educatori contemporanei a don Bosco,⁶⁹ lo spirito della «carità evangelica» che si traduce in un'amabilità «diffusiva e gioiosa», è tipica di don Bosco. A conferma di ciò si cita la nota lettera da lui scritta da Roma nel 1884 nella quale il Fondatore verbalizza la sua visione dell'amore educativo basato su quello di Cristo.

Attraverso il metodo preventivo anche la FMA prolunga l'esperienza della carità redentiva di Cristo che dialoga con tutti e rispetta la personalità di ciascuno.⁷⁰ La ricchezza di fiducia e di amore manifestata alle giovani contribuisce a responsabilizzarle nel cammino della loro crescita.⁷¹ L'identità della religiosa FMA si esprime in uno «stile» di relazioni

la partecipazione ai progetti delle ragazze (cf *Relazione generale sugli incontri di studio per il Piano per la Formazione della FMA e il Progetto di Pastorale giovanile*, Roma, Istituto FMA 1976, 33 [pro manoscritto]).

⁶⁷ *Costituzioni* (1975) 65.

⁶⁸ Qui ci si riferisce al capitolo 13 della 1° lettera di San Paolo ai Corinzi nella quale l'apostolo descrive le qualità della carità dono dello Spirito Santo.

⁶⁹ L'affermazione è documentata dagli studi di Pietro Braido sul «sistema preventivo» dove emergono le somiglianze e la singolarità del metodo salesiano in confronto con le esperienze educative contemporanee a don Bosco (cf BRAIDO, *Prevenire non reprimere* 93-124).

⁷⁰ Cf *Atti del Capitolo generale XVI* 49.

⁷¹ Cf *Costituzioni* (1975) 4. La «carità di Cristo buon Pastore» è l'elemento metodologico sul quale si riflette anche a livello di Congregazione Salesiana: «Spinto dallo Spirito che vuole conformarlo al Cristo «dolce e umile di cuore», il salesiano sceglie la carità come mezzo e metodo fondamentale del suo apostolato, conscio delle sue esigenze di contatto cordiale, di pazienza e di morte a se stesso, ma anche della forza vittoriosa del Risorto. In questa luce percepisce più chiaramente il metodo pastorale di San Francesco di Sales, a cui si è ispirato Don Bosco, promotore dell'amorevolezza «instancabile» e della «familiarità», nomi salesiani della carità applicata ai giovani. Scorge quanto questo metodo dei due Santi s'ispiri direttamente al Cristo del Vangelo «apparso in mezzo a noi come la bontà e la benignità umanizzata di Dio» (cf Tito 3,4). È la figura di Cristo buon Pastore (cf Giovanni 10,3-4) a cui i Salesiani di oggi sono particolarmente sensibili» (*Capitolo Generale Speciale XX della Società Salesiana* 72-73). Il contesto ecclesiale che orienta al dialogo cordiale con tutti, sottolinea ancora il documento, «spinge perciò il Salesiano a una più forte adesione al suo metodo proprio» (*ivi* 73).

educative improntate a fermezza e soavità, delicatezza e prudenza, che irradiano l'amore di Cristo soprattutto attraverso l'amorevolezza salesiana.⁷²

Coordinate spirituali e pedagogiche si fondono nella personalità dell'educatrice che, in prospettiva salesiana, arricchisce la sua capacità relazionale mediante *la scelta evangelica della castità*. La Superiora generale madre Ersilia Canta in proposito scrive:

«Vivere in castità per il Regno di Dio è vivere così possedute dal suo Spirito da esserne investite nell'intelligenza, nel cuore, nel corpo stesso, e acquistare una limpidezza e acutezza interiore che fa vedere e amare tutto e tutti in Dio. Non è angelismo, è un'umanità che, partecipando a quella divina di Cristo, diventa più ricca, più sicura, più pronta a cogliere, a comprendere ogni bisogno e a intervenire per sollevare e aiutare [...]. Non c'è suora più delicata e, direi, più affettuosa verso il prossimo, di quella che ha raggiunto in Dio i vertici più trasparenti dell'amore. Distaccata da se stessa, disponibile agli altri, abbraccia in una dimensione sempre più larga di carità i bisogni della sorella che le vive accanto, del bimbo o della giovane che le sono affidati, i problemi della sua comunità, della Chiesa locale, del quartiere: non si lega ad una singola persona, ma, divenuta trasparenza dell'amore trinitario, ama tutte le creature, perché in ognuna trova un riflesso di Dio».⁷³

Questi profondi significati spirituali permeano di nuova vitalità anche la classica modalità relazionale chiamata nelle fonti "assistenza". Essa è intesa come partecipazione dinamica, ricca di entusiasmo, alla vita delle ragazze, alle "cose che esse amano", al "cortile", la cui animazione spetta a tutta la comunità educante. La presenza educativa è vissuta con particolare intensità all'interno del gruppo, inteso come "luogo educativo" privilegiato per intessere relazioni familiari e spontanee non condizionate da ruoli e da doveri, ma costruite attraverso il dialogo sincero, l'apertura del cuore, la disponibilità a condividere e l'accoglienza senza pregiudizi.⁷⁴ È ancora madre Ersilia Canta ad evidenziare:

⁷² Cf *Costituzioni* (1975) 12.

⁷³ CANTA, LC del febbraio 1976, n° 589.

⁷⁴ Cf *Atti del Capitolo generale XVI* 103-104. Anche su questo argomento la sintonia con i Salesiani è evidente. Essi scrivono negli Atti del Capitolo generale XX: «L'azione apostolica mette il salesiano in contatto con molte persone: confratelli, giovani, adulti; perciò egli chiede allo Spirito Santo il "dono della simpatia", modellata sulla mitezza del cuore di Cristo. Coltiva il senso del contatto concreto con ciascuna persona, disposto sempre a fare il primo passo, ad avvicinare tutti con rispetto, con il desiderio di comprendere e di aiutare, con la gioia di essere presente (in questo contesto si capisce il vero senso della "assistenza" salesiana) tra i giovani po-

«L'assistenza salesiana è un vivere insieme; un partecipare a tutto lo svolgersi della vita e dell'oratorio delle nostre ragazze; un fare comunità con loro; condividere i loro interessi, le loro attività; far nostri i loro problemi, le loro difficoltà, le loro gioie e le loro pene. È mettere in atto quella "pedagogia del cuore" che è tutta fondata su un grande amore dei giovani, un amore che, mentre abbraccia tutti, li raggiunge singolarmente e diventa un amore personale. Questo amore creerà in noi quell'atteggiamento di servizio amorevole e discreto, che è l'essenza stessa dell'assistenza e ci aiuterà a scoprire le vie dei cuori, e così giungere a lievitare dal di dentro le giovani che ci sono affidate ed esercitare su di loro un vero influsso formativo ed educativo».⁷⁵

La FMA "assistente" è nel gruppo "come l'anima nel corpo". Ella non emerge, non si impone, ma è sorgente di efficace energia propulsiva perché vive la sua consacrazione a Dio in autentico amore e impegno apostolico. Aperta a tutti i valori, essa ne coglie la gerarchia, in quanto la sua mentalità è forgiata sul Vangelo e sullo spirito dei Fondatori. È quindi una mentalità aperta, flessibile e capace di discernimento maturo. Rispettando la libertà delle giovani, le aiuta a formarsi una personalità armonica e unificata. In tale compito cerca con speciale attenzione di scoprire e di preparare delle leaders in vista della loro missione apostolica.⁷⁶

veri e abbandonati. È questa l'"amorevolezza" salesiana: un vero affetto fatto ad un tempo di calore umano e di delicatezza soprannaturale. Può superare la ricerca egoistica di sé, perché ha promesso una castità totale, generosa, senza nessun compromesso. Essa si irradia nel metodo educativo salesiano in modo da poter diventare per i giovani esempio trascendente» (*Capitolo Generale Speciale XX della Società Salesiana* 76).

⁷⁵ CANTA, LC del 24 dicembre 1970, n° 534.

⁷⁶ Di ciò si era già trattato nel Capitolo generale precedente. Il "gruppo" con finalità ricreative, sportive, culturali, spirituali sembra essere, infatti, la forma di aggregazione che meglio risponde al bisogno di socialità e di crescita delle giovani durante il tempo libero dalla scuola o dal lavoro (cf *Atti del Capitolo generale XV* 70-74; cf *Atti del Capitolo generale XVI* 101-102). Madre Ersilia Canta, in una circolare del 1971, si sofferma a trattare della necessità di rendere i giovani collaboratori della loro ed altrui formazione: «Domenico Savio ne è un luminosissimo esempio. Michele Magone, monello e ribelle, fu una conquista di questo "lavoro collaborativo dei giovani stessi" e così quanti altri! Le stesse compagnie, in particolare quella sceltissima dell'Immacolata, furono "opera e cosa dei giovani". [...] Questi risultati sono dovuti alla paziente e intelligente opera formativa del nostro Padre che, a poco a poco, con tatto e misura, sapeva interessare e impegnare in un'attiva collaborazione i suoi giovani. Anche la nostra Santa, per quell'intuizione pedagogica che le veniva dallo Spirito Santo, sapeva far leva sulle possibilità delle giovani e renderle corresponsabili nella loro formazione, creando in loro le disposizioni per delle scelte libere e decisive [...]. E quest'attiva collaborazione in campo educativo è oggi più che

Il ruolo dell'educatrice in questo caso si ridimensiona ma non si svaluta. Lasciando spazio al protagonismo giovanile, essa risponde alle domande di libertà e di autonomia delle educande, e nello stesso tempo rimane al centro dei percorsi formativi perché li muove dall'interno organizzandoli con sapienza pedagogica. Tale prospettiva risulta quanto mai equilibrata di fronte alla tentazione, diffusa dalle teorie pedagogiche non-direttive del tempo, di spostare l'attenzione e lo studio della relazione dal livello delle interazioni con gli adulti unicamente a quello dei rapporti tra i pari.⁷⁷ Ciò emerge soprattutto all'interno del gruppo della classe scolastica, considerata come luogo in grado di assicurare da sé la regolazione del proprio funzionamento e dell'apprendimento di ciascuno, mentre l'atto educativo consisterebbe semplicemente nell'influenza indiretta dell'insegnante sugli alunni.⁷⁸

L'assistenza salesiana è invece intesa come *presenza che condivide verità e valori* con coloro che si amano, al fine di aiutare la libertà ancora immatura delle giovani a temprarsi attraverso scelte rette e significative.⁷⁹ In questo senso l'educatrice vive nei confronti delle giovani un'attesa "attiva", capace cioè di «dimostrare fiducia alla giovane, comunicandole che ne è degna, perché il Padre la ama ed ha fiducia in lei».⁸⁰ Le ragazze, infatti, esigono una presenza adulta "autentica" per cui accettano come "amica" la religiosa che vive con coerenza la sua identità di persona consacrata capace di dedizione totale alla missione.⁸¹

mai di attualità ed è quindi necessario valorizzarla negli Oratori, negli Internati, in tutte le opere dell'Istituto. È un potente mezzo di formazione, un vero allenamento e tirocinio per quella responsabile collaborazione sociale ed ecclesiale a cui dobbiamo preparare le nostre giovani. Se nelle nostre case verrà realizzata la vera comunità educativa saldamente unita ed efficiente, le giovani potranno dare il loro apporto e formarsi per i compiti che le attendono» (CANTA, LC del 24 maggio 1971, n° 539).

⁷⁷ Sulle teorie non direttive e i metodi di autogoverno cf la bibliografia presentata da IZZO Domenico alla voce *Autogoverno*, in LAENG (a cura di), *Enciclopedia pedagogica* I, Brescia, La Scuola 1989, 1277-1278; SCHNEIDER Friedrich, *Die selbsterziehung* (trad. italiana *L'autoeducazione*, Brescia, La Scuola 1956); ID., *Praxis der selbsterziehung* (trad. italiana *Prassi dell'autoeducazione*, Roma, Paoline 1958); ZAVALLONI Roberto, *La terapia non direttiva nell'educazione*, Roma, Armando 1971; LUMBELLI Lucia, *Comunicazione non autoritaria*, Milano, Angeli 1972; SCURATI, *Non direttività*, Brescia, La Scuola 1976; GENCO Anna, *Educazione nuova e non direttività*, Brescia, La Scuola 1977.

⁷⁸ Cf POSTIC, *La relazione educativa* 7.

⁷⁹ Cf *Atti del Capitolo generale XVI* 102.

⁸⁰ Cf *ivi* 102.

⁸¹ Cf *ivi* 101.

In conclusione, l'eredità consegnata dalla riflessione e dallo studio dei Capitoli generali postconciliari analizzati si può riassumere in tre principali coordinate. Anzitutto, l'istanza di prestare una maggior attenzione agli interlocutori del rapporto educativo, già emersa negli anni Cinquanta e documentata nei capitoli precedenti, trova nella *prospettiva dialogica* una significativa modalità di approccio al mondo giovanile in profondo mutamento, al fine di offrire la proposta di valori che maturino la persona dal punto di vista integrale.

In secondo luogo, la presa di coscienza e l'approfondimento della *dimensione comunitaria* dell'educazione aprono la relazione educativa ad una prospettiva più ampia e articolata. Da essa il rapporto educatrice-educanda trae nuove possibilità di sviluppo soprattutto nella direzione dell'incontro di più figure di riferimento e nell'offerta di un valido tirocinio alla vita sociale nella quale le giovani devono inserirsi. Nella linea del "sistema preventivo" tale approfondimento offre l'opportunità di rileggere nella sua valenza educativa lo "spirito di famiglia" che caratterizza la comunità salesiana per riattualizzarlo in modo più coerente in un contesto socioculturale denso di sfide.

Infine, l'approfondimento del "sistema preventivo" come *spiritualità* arricchisce la capacità relazionale dell'educatrice di imprescindibili valori teologici. In particolare, l'assimilazione della carità pastorale garantisce alla FMA la possibilità di avvicinarsi alle giovani con capacità di comprensione e di cura sull'esempio di Cristo e della sollecitudine materna di Maria.⁸²

⁸² L'identità mariana dell'Istituto voluta dallo stesso don Bosco al momento della sua fondazione è chiaramente codificata nel testo delle Costituzioni definitive. L'articolo 4, infatti, recita: «Maria Santissima è stata l'ispiratrice del nostro Istituto e continua ad esserne la Maestra e la Madre. Siamo perciò "una Famiglia religiosa che è tutta di Maria". Don Bosco ci ha volute "monumento vivo" della sua riconoscenza all'Ausiliatrice. [...] Noi sentiamo Maria presente nella nostra vita e ci affidiamo totalmente a lei. Cerchiamo di fare nostro il suo atteggiamento di fede, di speranza, di carità e di perfetta unione con Cristo, e di aprirci all'umiltà gioiosa del "Magnificat" per essere come lei "ausiliatrici" soprattutto fra le giovani» (*Costituzioni* [1982] 4). Già in precedenza il Rettor Maggiore don Egidio Viganò aveva chiesto alle FMA di assumere con rinnovata consapevolezza la specificità della loro identità mariana per irraggiarla nella loro missione educativa, e a comune vantaggio di tutta la Famiglia Salesiana (cf VIGANÒ, *Maria rinnova la Famiglia Salesiana di Don Bosco*, in *Atti del Consiglio Superiore della Società Salesiana* 57 [1978] 289, 12; CANTA, LC del 24 febbraio 1978, n° 611; MANELLO Maria Piera [a cura di], *Madre ed educatrice, contributi sull'identità mariana dell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice*, Roma, LAS 1988). Nel suo contributo Maria Marchi mette in evidenza come sia essenziale per le

Nel paragrafo che segue si approfondiscono gli sviluppi che tali prospettive acquistano alla luce del Capitolo generale XVII e della stesura definitiva delle Costituzioni.

2. Gli sviluppi della relazione educativa nelle Costituzioni del 1982

Le riflessioni maturate durante l'assemblea capitolare del 1981-1982⁸³ sono dirette a portare a compimento la rielaborazione definitiva delle Costituzioni.⁸⁴ Lo studio e il dibattito dei membri del Capitolo generale XVII sono finalizzati alla rilettura dell'identità e della missione della FMA alla luce delle nuove prospettive carismatiche, ecclesiali e pedagogiche.

Gli approfondimenti sfociano nell'affermazione condivisa della "natura educativa" che caratterizza l'Istituto e lo colloca nella Chiesa e nella società con una sua specifica identità e missione. Utilizzando il significato di "natura" nell'accezione seguente: ciò che costituisce una realtà nella sua ragion d'essere e le conferisce tratti singolari e caratteristici, *l'Istituto delle FMA identifica nell'educazione la sua peculiare vocazione*. A livello operativo tale identità si esplicita nel "sistema preventivo", considerato sintesi unitaria del carisma educativo salesiano nelle dimensioni complementari di spiritualità e metodo.⁸⁵ L'articolo 7 delle Costituzioni

FMA prendere Maria Ss.ma come modello di madre-educatrice nella loro opera educativa, cercando di educare i giovani con un intervento che nei contenuti e nel metodo "riproduca" i contenuti e il metodo usati da Maria nell'educazione di Gesù (cf MARCHI, *Il ruolo di Maria nell'azione educativa delle FMA*, in *ivi* 159-183).

⁸³ Cf *Capitolo generale XVII. Atti*, Roma, 15 settembre 1981 - 28 febbraio 1982, Istituto FMA 1982. Per il Capitolo sono fondamentali gli apporti di Carlo Colli, docente di teologia spirituale presso l'Università Pontificia Salesiana, che aiutano a focalizzare il legame tra spiritualità e metodo che caratterizza il "sistema preventivo" vissuto e tradotto nell'Istituto attraverso lo "spirito di Mornese" (cf COLLI, *Il Sistema Preventivo spiritualità e metodo nell'attuazione dello spirito di Mornese oggi*, in *ivi* 81-116). Cf inoltre SCRIVO Gaetano, *La natura educativa dell'Istituto finalizzato alla salvezza delle giovani, comporta nelle FMA uno specifico modo di vivere i voti, la vita comunitaria, la preghiera*, in *ivi* 7-44; VECCHI Juan, *La pastorale salesiana*, in *ivi* 46-77. Le prospettive presentate offrono spunti significativi che, opportunamente rielaborati, confluiscono negli Atti del Capitolo e nel testo normativo delle Costituzioni.

⁸⁴ *Costituzioni e Regolamenti*, Roma, Istituto FMA 1982.

⁸⁵ Cf *Capitolo generale XVII*, 21-22; COLLI, *Il sistema preventivo spiritualità e metodo nell'attuazione dello spirito di Mornese oggi*, in *Conferenze tenute ai membri del Capitolo Generale XVII*, Roma, Istituto FMA 1982, 81-116. Lo sviluppo di tale

definitive, infatti, dichiara che il “sistema preventivo” contraddistingue la vocazione delle FMA nella Chiesa e si qualifica come «spiritualità e metodo di azione pastorale, esperienza di carità apostolica, che ha come sorgente il Cuore stesso di Cristo e come modello la sollecitudine materna di Maria».⁸⁶

In una visione globale ed unitaria di tale sistema le FMA tengono conto di tutte le dimensioni che lo costituiscono, quella *storico-carismatica* che lo colloca nel preciso contesto in cui don Bosco e Maria Domenica Mazzarello l’hanno vissuto e sviluppato comunitariamente;⁸⁷ quella *teologico-pastorale* che lo fa scaturire dalla presenza di Cristo buon Pastore, dalla sollecitudine materna di Maria e dall’esperienza di carità apostolica dei Fondatori;⁸⁸ e quella *pedagogica* che lo traduce in un progetto educativo per la formazione della giovane comprendente un preciso piano di interventi, finalità, obiettivi, condizioni operative, ambienti, criteri di attuazione.⁸⁹

visione del “sistema preventivo” è favorito da diversi fattori. Anzitutto l’approccio al metodo dal punto di vista delle scienze dell’educazione apre ad interpretazioni sempre più ampie e mature. L’apporto fondamentale di Pietro Braido giustifica l’acquisizione che con la formula “sistema preventivo” lo stesso don Bosco non voleva indicare uno scritto quanto un insieme di «mezzi e di procedimenti educativi, che suppongono e implicano tutto un organismo di convinzioni, di idee, di ragione e di fede, che costituivano il suo modo di trattare educativamente i giovani» (BRAIDO, *Il sistema preventivo di don Bosco* 66). Sembra quindi venuto il momento di tematizzare le finalità, i contenuti e le metodologie del sistema educativo salesiano. L’analisi e la progettazione della prassi salesiana, afferma il Rettor Maggiore don Egidio Viganò, commentando i risultati del Capitolo generale dei Salesiani XXI (1978), ha come «quadro di riferimento e come misura di autenticità l’attuazione del progetto pedagogico-pastorale di don Bosco» (VIGANÒ, *Il progetto educativo salesiano*, in *Atti del Consiglio Superiore* 59 [1978] 290, 7). Questo orientamento rappresenta secondo il superiore non solo un approfondimento, ma una vera e propria novità nei confronti dei Capitoli precedenti. Negli Atti del Capitolo, infatti, il “sistema preventivo” appare un aspetto centrale nella pastorale giovanile salesiana, elemento che appartiene all’essenza stessa della missione e che permette di tradurre in uno stile originale la carità pastorale (cf *Capitolo Generale XXI della Società Salesiana, Documenti Capitolari*, Roma, 12 febbraio 1978, Roma, Ed. SDB 1978, 60). L’approfondimento delle due prospettive teologica e pedagogica, integrate dagli apporti degli studi storici, offrono quindi la possibilità di un’interpretazione più completa del metodo salesiano, centro unificatore dell’identità delle religiose e dei religiosi fondati da don Bosco.

⁸⁶ *Costituzioni* (1982) 7.

⁸⁷ Cf *ivi* 2.66.

⁸⁸ Cf *ivi* 7.36.66.78.114.

⁸⁹ Cf *ivi* 1.63.66.67.68.129.

Così concepito il “sistema preventivo”, elemento trasversale del testo delle Costituzioni, dà una peculiare impronta all’identità della FMA. Esso, infatti, ne ispira i criteri di azione e ne permea i rapporti, caratterizza il modo di vivere i voti religiosi, la preghiera, la vita comunitaria, lo stile di animazione e l’itinerario formativo della FMA in quanto donna ed educatrice di donne.⁹⁰ La dimensione comunitaria di tale sistema, inoltre, risulta prioritaria perché costituisce l’ambiente nel quale è possibile fare l’esperienza di Dio vivendo la missione educativa attraverso relazioni sempre più aperte e mature, improntate a bontà preveniente, libertà interiore e spirito di corresponsabilità.⁹¹

Il processo di ripensamento del “sistema preventivo” in chiave metodologica e, al tempo stesso, con una specifica accentuazione femminile, quindi, allarga la prospettiva eminentemente pastorale che caratterizzava le fonti presentate precedentemente a favore di una *considerazione più organica e armonica del rapporto tra evangelizzazione ed educazione* nell’ottica del progetto salesiano.⁹² In questa prospettiva più articolata e

⁹⁰ Cf SCRIVO, *La natura educativa dell’Istituto, finalizzato alla salvezza delle giovani, comporta nelle FMA uno specifico modo di vivere i voti, la vita comunitaria, la preghiera*, in *Conferenze 6-44*.

⁹¹ Cf AUBRY, *Lo spirito salesiano*, Roma, Ed. Cooperatori Salesiani 1972, 29-48; e *Atti del Capitolo generale XVII 22*

⁹² Il rapporto educazione-evangelizzazione traduce l’istanza d’integralità dell’educazione salesiana. Tale enunciazione è frutto della riflessione post-conciliare elaborata nei Capitoli generali dei Salesiani. Nel 1978, il Rettor Maggiore Egidio Viganò presenta *Il progetto educativo salesiano* fondendo all’interno del “sistema preventivo” le due prospettive della carità pastorale e dell’intelligenza pedagogica. L’affermazione vuole sintetizzare la convinzione acquisita «che la pastorale giovanile salesiana si caratterizza per una sua incarnazione culturale nell’area dell’educazione: e che la pedagogia salesiana si distingue per una sua costante finalizzazione pastorale». Se a livello epistemologico tale affermazione può creare problemi in quanto si rischia di ledere l’autonomia delle discipline, a livello pratico, fa notare il superiore, «la loro mutua autonomia di natura e di ordine non significa estraneità di prassi e di arte. La distinzione di natura, con i rispettivi valori e le corrispondenti scienze, non comporta, dunque, come necessità e come tesi di principio l’impossibilità nella pratica di una “educazione cristiana”» (VIGANÒ, *Il progetto educativo salesiano*, in *Atti del Consiglio Superiore 59* [1978] 290, 26-28). Il tema è in seguito ripreso dal Consigliere generale per la pastorale giovanile, don Juan Vecchi, il quale, nel Capitolo generale XVII delle FMA, afferma che, pur essendo pastorale ed educazione due settori dell’attività umana formalmente diversi, è tuttavia possibile un’interdipendenza tra i due campi disciplinari. In tale prospettiva la finalità del progetto deve essere “pastorale” cioè è indirizzata verso la salvezza in Cristo e tutto il programma è lievitato dalla sua presenza e dal suo messaggio, sia che questo si possa fare esplicita-

unitaria non possono mancare i riferimenti alle modalità relazionali dell'educazione salesiana che vengono rilette alla luce dell'esperienza dei Fondatori dell'Istituto e delle nuove esigenze emergenti dal contesto socio-culturale.

Il "sistema preventivo" concepito come "spiritualità e metodo educativo" ed "esperienza di comunione" tra FMA e giovani, si qualifica a livello di relazioni come "presenza educativa" che fa appello alla persuasione e all'amore al fine di "collaborare con lo Spirito Santo per far crescere Cristo nel cuore delle giovani".⁹³ Esso, inteso come "arte" educativa, esemplarmente vissuta ed attuata dai Fondatori dell'Istituto, è dunque uno stile di rapporti, "uno spirito" che guida le scelte e le azioni della FMA. Costituisce in sintesi il modo stesso di vivere e relazionarsi dell'educatrice salesiana e della stessa comunità educativa.

Si giunge qui ad un traguardo significativo perché il testo normativo codifica ufficialmente l'importanza della relazione all'interno del "sistema preventivo". Del resto, il periodo storico nel quale le FMA sono inserite, come si è visto, è denso di problematiche anche e soprattutto legate alle crescenti difficoltà relazionali che affliggono l'educazione delle giovani generazioni. La fatica di incontrare, comprendere e dialogare con le giovani è una realtà di cui le FMA fanno continua esperienza. Anche nel passato – notano gli Atti del Capitolo generale XVII – non sempre l'approccio delle FMA al mondo giovanile è stato corretto, come del resto, accadeva anche nell'ambito educativo in generale. Pur impegnandosi a vivere lo "spirito di famiglia" con e per le giovani, in molti casi è prevalsa nelle educatrici la paura di affrontare con loro dialoghi impegnativi per i quali forse non ci si riteneva preparate.⁹⁴ E, come molti altri educatori ed educatrici, si è rischiato di abdicare al proprio ruolo a causa dell'incapacità di comprendere i comportamenti delle nuove generazioni e di interpretare le loro domande profonde.⁹⁵

mente, sia che si offra soltanto come valore umanamente rilevante, come succede in certe istituzioni a maggioranza non cristiana. La prospettiva "educativa", dall'altra parte, richiede di legare il Vangelo e la proposta di fede allo sviluppo della persona, di curarne i diversi aspetti secondo il criterio di unità e completezza. Comporta anche sollecitudine positiva per i valori e le istituzioni culturali, desiderio d'intervenire nel sociale e capacità di lettura della condizione giovanile in ogni singola realtà. Finalmente richiede una speciale cura della competenza professionale (cf VECCHI, *La pastorale salesiana*, in *Conferenze* 72-73).

⁹³ *Costituzioni* (1982) 7.

⁹⁴ Cf *Atti del Capitolo generale XVII* 19. 31.

⁹⁵ Cf *ivi* 96.

Ora, è indiscutibile che, come afferma Juan Vecchi, i rapporti interpersonali all'interno del "sistema preventivo" sono il «grande caposaldo attraverso il quale la carità diventa sensibile e pedagogica, si motivano gli elementi dell'ambiente, si adeguano le parole e gli interventi al singolo».⁹⁶

Per vivere pienamente la propria vocazione educativa è dunque richiesto alle FMA di acquisire i tratti essenziali che le permettono di intessere al meglio tale rapporto. L'educatrice, chiamata a diventare per le giovani e tra le giovani "trasparenza dell'amore di Dio e riflesso della bontà materna di Maria",⁹⁷ concretizza la sua azione formativa attraverso relazioni accoglienti, piene di affetto forte e sincero ed in tal modo offre alle giovani la gioia di sentirsi amate personalmente e le aiuta a maturare nell'amore oblativo.⁹⁸ Anche l'assistenza è considerata in una dinamica relazionale in quanto è opera di tutta la comunità, e si traduce in «attesa accogliente, presenza attiva e testimoniante tra le giovani, partecipazione cordiale alla loro vita e alle loro aspirazioni».⁹⁹

Le FMA sono perciò interpellate personalmente a dare il proprio irripetibile contributo per «creare quell'ambiente di famiglia nel quale le giovani non solo siano amate, ma sentano di essere amate e, vedendosi accettate e comprese in ciò che loro piace, siano portate ad accogliere quanto loro proponiamo».¹⁰⁰ I grandi filoni entro cui si esplicita la ricomprensione della relazione educativa nel testo costituzionale sono, da una parte, la graduale acquisizione della mentalità progettuale entro cui si recupera e si valorizza la comunità educante, e dall'altra la scoperta del significato e del valore dello "spirito di Mornese", come interpretazione femminile del "sistema preventivo".

⁹⁶ VECCHI, *La pastorale salesiana*, in *Conferenze* 69.

⁹⁷ *Costituzioni* (1982) 14.

⁹⁸ Cf. *l. cit.*

⁹⁹ *Ivi* 67.

¹⁰⁰ *L. cit.* Le Costituzioni codificano qui il principio metodologico fondamentale espresso da don Bosco nella lettera del 1884 e che costituisce il perno attorno a cui ruota la positiva costruzione del rapporto tra educatori e giovani i quali, sentendosi amati e compresi nelle loro esigenze giovanili, considerano i loro educatori come "amici, fratelli, padri" e non tanto come "superiori" (cf BOSCO, *Due lettere da Roma*, in DBE 383-384).

2.1. La relazione educativa in dimensione progettuale

Il clima culturale e pedagogico degli anni Ottanta, caratterizzato dalla diffusione delle teorie dell'apprendimento curricolare,¹⁰¹ e la collocazione del discorso pedagogico nella prospettiva delle scienze dell'educazione, costituiscono le premesse entro cui si situa la maturazione della mentalità progettuale delle FMA,¹⁰² in gran parte favorita dall'opera di coordinamento e di animazione del Centro di Pastorale Giovanile Internazionale.¹⁰³

¹⁰¹ A livello pedagogico e didattico la dimensione progettuale e curricolare getta le basi di un'impostazione razionale della programmazione e formazione scolastica ed educativa in genere. Le domande previe allo sviluppo di qualsiasi piano educativo sono, per Ralph Tyler, iniziatore e diffusore della mentalità curricolare, quella di individuare le finalità educative che la scuola, o l'azione educativa, deve cercare di raggiungere; quali le esperienze disponibili e verosimilmente adatte a raggiungere queste finalità; come tali esperienze possono essere concretamente organizzate; ed infine, in quale modo è possibile verificare che queste finalità siano state raggiunte (cf TYLER Ralph, *Basic principles of curriculum and instruction*, Chicago, University of Chicago Press 1949, 2). Per quanto riguarda invece le teorie dell'apprendimento, va ricordato che da circa un ventennio ormai circolano le tesi di Bruner che scanzano la cultura psico-pedagogica ginevrina. Tra i due poli del rapporto educativo, maestro e scolaro, diversamente enfatizzati secondo il periodo storico, si colloca ora una terza significativa variabile e cioè l'apprendimento (BRUNER Jerome, *Dopo Dewey. Il processo di apprendimento nelle due culture*, Roma, Armando 1964, 17-18).

¹⁰² La letteratura pedagogica è ricca di progetti educativi più o meno espliciti, ma il termine "progetto" si diffonde in maniera generalizzata solo ai nostri tempi anche grazie agli apporti della tecnologia dell'educazione, che a partire dagli anni Venti, ha progressivamente delineato una metodologia di lavoro sempre più chiara e definita. Il progetto educativo nella sua accezione attuale rimanda ai destinatari, ai valori, ai principi e alle indicazioni di metodo, alle modalità del rapporto educativo, alle doti personali, culturali e morali necessarie all'educatore. L'elaborazione del progetto ha lo scopo di fare da guida ideale a tutta l'attività educativa e didattica che si svolge in un'istituzione formativa, fornendo a tutte queste componenti un riferimento prospettico chiaro e condiviso di valori, mete formative, principi d'azione, sistemi di relazioni interpersonali e istituzionali e modalità di valutazione (cf PEL-LEREY, *Progettazione educativa/didattica*, in DSE 863-866).

¹⁰³ Dopo la pubblicazione del *Progetto di Pastorale unitaria (Progetto di Pastorale Giovanile Unitaria*, Roma, Istituto FMA 1985), il Centro Internazionale di Pastorale Giovanile continua ad offrire alle FMA una serie di Documenti-stimolo con lo scopo di orientare l'azione educativa delle singole comunità e favorire il confronto tra le realizzazioni concrete e le riflessioni che lo sostengono. Perciò, nel 1977 si elabora e si approfondisce il Progetto di pastorale unitaria; nel 1978 il Documento sulla pastorale della scuola e quello sulla pastorale dell'oratorio-centro giovanile (cf *Da mihi animas* [1977] 15, 467-487; [1978] 13, 378-416; [1978] 19, 634-672).

L'acquisita mentalità progettuale è confermata, almeno a livello teorico, dalla scelta confluita nelle Costituzioni del 1982. In esse le FMA vengono considerate nella Chiesa come comunità di educatrici impegnate per la promozione delle giovani attraverso un *progetto cristiano di educazione integrale* nello stile del "sistema preventivo".¹⁰⁴ In tale progetto vi è, da un lato, l'esplicita intenzionalità di valorizzare la persona della giovane in tutte le sue risorse, e dall'altro quella di rispondere alle sue esigenze di formazione e di evangelizzazione attraverso l'applicazione corretta della triade metodologica donboschiana costituita da ragione, religione e amorevolezza.¹⁰⁵ Le relazioni educative nell'orizzonte della progettualità si caratterizzano perciò sia per la considerazione conferita ai soggetti del processo educativo, e sia per la forte carica assiologica in esso contenuta, che alimenta lo stretto rapporto tra valori umani e cristiani ed apre i protagonisti alla dimensione dell'impegno sociale ed ecclesiale.

Una scelta motivata e condivisa orienta, inoltre, il progetto *all'educazione delle giovani* senza per questo precludere l'attenzione ai giovani. Le Costituzioni, infatti, esortano le FMA ad aprirsi alle particolari prospettive della vocazione delle donne nella Chiesa per renderle sensibili ai problemi sociali e capaci di contribuire con competenza e spirito evangelico all'edificazione di una società più rispondente alle aspirazioni della persona umana.¹⁰⁶

I vantaggi dell'assunzione di una mentalità progettuale sono notevoli. Anzitutto essa permette alle FMA di collocarsi nella sociocultura contemporanea, caratterizzata da pluralità di offerte formative, con una chiara identità che si ispira ai principi dell'umanesimo pedagogico cristiano di don Bosco.

Secondariamente, il progetto favorisce l'unità, la convergenza degli interventi e il clima collaborativo tra le educatrici e gli altri membri della comunità educante. In altre parole, l'attuazione del progetto, con le sue esigenze di incontro e di dialogo, di confronto e di verifica, potenzia le qualità relazionali delle educatrici che lo elaborano, e favorisce la crea-

¹⁰⁴ Cf *Costituzioni* (1982) 63.

¹⁰⁵ Cf *ivi* 66.

¹⁰⁶ Cf *ivi* 72. L'affermazione di principio verrà tuttavia assimilata gradualmente. Nello stesso testo costituzionale, infatti, nonostante l'esplicita apertura all'educazione al femminile, stupisce il non trovare la voce "donna" nell'indice analitico, mentre accanto al termine "giovani" si trova "gioventù".

zione di un ambiente adatto a far maturare anche nelle giovani le stesse qualità umane.¹⁰⁷

I dati pervenuti al Capitolo generale del 1981-82 circa la situazione dell'Istituto confermano che le comunità, di fatto, vanno progressivamente mutando il loro stile relazionale. L'impegno di elaborare insieme delle programmazioni annuali e soprattutto il *progetto educativo* contribuisce a far crescere il livello delle relazioni interpersonali improntate a partecipazione, collaborazione e corresponsabilità nella conduzione dell'opera educativa.¹⁰⁸ Inoltre, dove le FMA hanno saputo realizzare incontri frequenti e verifiche leali e costanti, non solo esse hanno potenziato l'efficacia apostolica, ma hanno costatato un reale intensificarsi dei vincoli di comunione e del clima di famiglia.¹⁰⁹

Attraverso l'esperienza a volte faticosa dell'elaborazione del progetto la comunità si forma gradualmente a convergere nella missione educativa e ad alimentare e maturare la mentalità progettuale. Il progetto, infatti, sollecita ad analizzare e interpretare le concrete esigenze delle giovani, a studiare gli interventi opportuni e ad attuarli attraverso una risposta corale, convergente e per questo più credibile e incisiva. Elaborare il progetto, sia all'interno della comunità delle educatrici, come nella più ampia comunità educante, significa incrementare l'unità e l'interazione tra educatori ed educatrici, per poter svolgere quel servizio pedagogico che richiede contributi diversi e complementari al fine di creare l'auten-

¹⁰⁷ Negli articoli delle Costituzioni relativi alla comunità educante sono confluiti gli apporti del Capitolo generale XVII circa la sua importanza e il suo valore all'interno della sociocultura contemporanea: «In un tempo di diffuso pluralismo la comunità educante è luogo di riferimento per la formazione e l'eventuale cambio di atteggiamento dei suoi membri. Essi, nella comunità, entrano in contatto con proposte ulteriori rispetto alle loro esperienze e, in tale confronto che coinvolge tutti in rapporto di dare e ricevere, si realizza la formazione delle persone. La comunità educante, se ben compresa e vissuta, può diventare il luogo privilegiato per sperimentare in concreto i valori: quelli tradizionali, per evitare di tagliare i ponti col passato e quelli innovativi, mediante un confronto critico con i modelli e attraverso la partecipazione ad esperienze significative. La convergenza attorno a questi valori deve sostenere il processo educativo che, per il contributo di tutti, permette di attuare una crescita in umanità fino a raggiungere la pienezza della statura di Cristo. La comunità è "educante" per tutti i suoi membri, anche se a diversi livelli, perché tutti sono in fase di educazione permanente. Nella comunità educante tutti sono corresponsabili» (*Atti Capitolo generale XVII* 103-104).

¹⁰⁸ Cf CANTA, *Relazione sull'andamento dell'Istituto* 12.

¹⁰⁹ Cf *Atti del Capitolo generale XVII* 71-72.

tico ambiente salesiano.¹¹⁰ Il progetto esige, infatti, condivisione di scelte e d'interventi, volontà di adesione, effettiva corresponsabilità e collaborazione, intensa partecipazione ai momenti forti della vita comunitaria, leale confronto nelle necessarie verifiche. Sono atteggiamenti che, vissuti insieme, sviluppano il senso dell'appartenenza e attivano la corresponsabilità in ordine all'impegno da svolgere all'interno della comunità, ma anche aprono a dimensioni di impegno più ampie a livello sociale. Il progetto, infatti, sfocia nella formazione di giovani inseriti nella società con una chiara identità di cristiani e cittadini.¹¹¹ La stesura e l'attuazione del progetto si rivela perciò indispensabile per la costruzione di relazioni educative orientate ai valori da trasmettere e aperte alla dimensione socio-culturale.

Nell'itinerario di elaborazione del progetto educativo la *comunità educante è soggetto e protagonista*.¹¹² Essa è composta dalla comunità religiosa, animatrice nello spirito del "sistema preventivo", dalle giovani, destinatarie e protagoniste del processo di formazione, dai genitori e collaboratori laici. Svolge il compito di «assicurare la convergenza e la continuità degli interventi educativi nella realizzazione di un unico progetto». ¹¹³ È autentica se vive in comunione gli ideali che annuncia, se è sensibile alle sollecitazioni provenienti dalla Chiesa e se presta attenzione ai valori di cui ogni persona è portatrice.¹¹⁴ Si caratterizza inoltre per la chiara progettualità e per la convergenza dei membri intorno agli ideali comuni, la dedizione alla maturazione integrale delle giovani e

¹¹⁰ Cf VECCHI, *La pastorale salesiana*, in *Conferenze* 72.

¹¹¹ Cf *Atti del Capitolo generale XVII* 80.

¹¹² Maria Marchi, approfondendo il tema dal punto di vista pedagogico, afferma che nel momento stesso in cui un gruppo di educatori si pone in atteggiamento di progettazione di un intervento educativo, mette in atto un dinamismo di tensione verso un qualcosa che non solo non è, ma neppure viene percepito come un semplice "non-ancora", ma come un dover-essere nei confronti del quale la convergenza degli sforzi di tutti e di ciascuno è assolutamente necessaria. In questo senso, dunque, si può affermare che la comunità "fa" il progetto, ma il progetto "fa" la comunità (cf MARCHI, *Il Progetto Educativo: una sfida alla Comunità Educante*, in *Rivista di Scienze dell'Educazione* 23 [1985] 1, 16).

¹¹³ *Costituzioni* (1982) 68. Le giovani, all'interno della comunità educante, vanno aiutate ad assumere un ruolo attivo a seconda dell'età, delle doti e del senso di responsabilità. La comunità religiosa è animatrice, cioè assicura l'identità salesiana della pastorale nello stile del "sistema preventivo". Gli altri educatori vi collaborano offrendo l'apporto specifico per un dialogo più ampio e aggiornato sui problemi della famiglia e della professione (cf *Atti del Capitolo generale XVII* 106-107).

¹¹⁴ Cf *Costituzioni* (1982) 68.

l'accompagnamento vocazionale, la cura nel coltivare e potenziare lo spirito di famiglia e la gioia comunicativa, la partecipazione, la corresponsabilità, la comunicazione reciproca, l'apertura ecclesiale e sociale.¹¹⁵

Fondamento della comunità educante e delle relazioni che la caratterizzano è il "sistema preventivo" considerato come "esperienza di comunione" vissuta tra FMA e giovani, in clima di "spontaneità, amicizia e gioia" e finalizzata a «proporre alle giovani e condividere con loro i valori autentici fondati sul Vangelo». ¹¹⁶ È dunque un particolare modo di comunicare e di interagire con le giovani che, nello stile educativo di don Bosco e Maria Mazzarello, fa appello alle risorse interiori presenti in loro e, nel rapporto educativo, si lascia guidare da ottimismo, rispetto e bontà. ¹¹⁷ È un'esperienza di comunione che crea un ambiente nel quale le giovani si sentono «parte della comunità come figli nella famiglia naturale». ¹¹⁸ L'esperienza di don Bosco conferma, infatti, che nella comunità di Valdocco «educatori e giovani partecipavano gli uni della vita

¹¹⁵ Cf *ivi* 66.69.70.72.

¹¹⁶ *Ivi* 66.

¹¹⁷ *L. cit.* Nella sua già citata relazione Juan Vecchi ribadisce tale atteggiamento affermando che «il metodo preventivo richiede appoggiarsi sulle potenze interiori delle persone, sulla loro capacità di cogliere i valori, di assimilare motivazioni. Parte dalla convinzione che Dio parla direttamente al cuore e che bisogna aiutare la capacità di risposta, dalla fede nella forza degli stimoli squisitamente umani come la bontà e l'affetto» (VECCHI, *La pastorale salesiana*, in *Conferenze* 69).

¹¹⁸ COLLI, *Il sistema preventivo*, in *Conferenze* 92-94. La continua reinterpretazione dello "spirito di famiglia", componente essenziale della relazione educativa salesiana, orienta Carlo Colli ad affermare che «la comunità salesiana non è una famiglia in senso metaforico. Per il principio dominante della "amorevolezza", si tratta di una comunità in cui i reciproci rapporti non devono essere per nulla burocratici, formali o semplicemente funzionali: i vincoli di reciproca fraternità, pur nascendo dallo Spirito, hanno l'intima esigenza di tradursi sul piano umano in rapporti, atteggiamenti, sentimenti autenticamente fraterni, paterni, filiali: stima e fiducia reciproca, dialogo franco e cordiale, profondo senso di solidarietà e di appartenenza, e, soprattutto affetto fraterno vivamente sentito e reciprocamente manifestato». Così, continua il relatore, «l'amore penetra tutti i rapporti che sussistono tra i suoi membri: spinge al servizio, apre alla generosa disponibilità, stimola all'iniziativa, inclina alla pazienza e alla comprensione, promuove la concordia, realizza una piena comunione». E ancora «nella casa salesiana il giovane è continuamente stimolato, grazie al clima di famiglia, ad assumere un ruolo attivo a seconda dell'età, generosità, senso di responsabilità. L'esplicitazione delle doti personali viene canalizzata a servizio della comunità, e attraverso un dosaggio di responsabilità, l'individuo è stimolato a condividere progressivamente la stessa responsabilità degli educatori» (*ivi* 92.94).

degli altri per cui, sentendosi amati nelle cose che loro amavano, arrivavano a condividere gli stessi ideali di vita degli educatori e anche la loro responsabilità apostolica».¹¹⁹

Il rapporto di complementarità che s'instaura nella comunità educante favorisce la crescita di tutti i membri. In particolare, le FMA imparano "l'arte" di condividere la vita con le giovani, amandole con amore dimentico di se stesse; rinnovano continuamente gli atteggiamenti tipici della propria vocazione educativa perché apprendono a meglio rispondere alle domande delle giovani e a trasformare progressivamente l'ambiente in "veicolo di valori", atmosfera che offre una proposta di esperienza più che di insegnamento teorico.¹²⁰ Le giovani, invece, si aprono alla proposta educativa e al tempo stesso stimolano nelle educatrici una continua e creativa progettualità disponibile alle loro esigenze vitali.¹²¹

All'interno della comunità il progetto si realizza grazie alla presenza dei singoli componenti e alla loro qualità educativa. L'incontro personale con ciascuna giovane garantisce la riuscita della relazione. La risoluzione del rapporto dialettico tra educazione individuale e di massa, che spesso compromette l'educazione salesiana, è favorita sia dall'elaborazione del progetto, come anche dal diminuito numero delle destinatarie.

In base alla documentazione, è possibile evidenziare come la mentalità progettuale salesiana sia intrinsecamente correlata alla dimensione comunitaria che qualifica lo stile di vita delle educatrici salesiane. L'elaborazione del progetto all'interno della comunità caratterizza perciò anche e soprattutto le relazioni che si intrattengono al suo interno, le arricchisce di contenuti e valori, le finalizza all'educazione integrale, le apre in prospettiva comunitaria e, infine, le orienta al progressivo inserimento dei protagonisti del rapporto in una realtà socioculturale più ampia e articolata.

¹¹⁹ *Atti del Capitolo generale XVII* 78-79.

¹²⁰ Cf *ivi* 79. 113. La creazione di ambienti come atmosfera, proposta e veicolo di valori, afferma don Vecchi, è un aspetto essenziale del "sistema preventivo": «Questo vuol dire che la proposta viene fatta come "esperienza" piuttosto che come insegnamento concettuale: "Vieni con noi" e vedi la nostra gioia, la nostra preghiera, i nostri rapporti. È il "poche parole e molti fatti". Il principio metodologico dell'ambiente è collegato con il tipo di servizio che si presta, il quale per la sua complessità non può essere assolto attraverso un solo elemento e mediante un contatto isolato» (VECCHI, *La pastorale salesiana*, in *Conferenze* 69).

¹²¹ Cf *Atti del Capitolo generale XVII* 147-148.

La riscoperta dello “spirito di Mornese”, inoltre, offre nuovi percorsi per tradurre la relazione educativa con le tipiche modalità femminili. Nel prossimo paragrafo si approfondisce tale riscoperta presentandone gli aspetti più rilevanti che emergono dalle Costituzioni e da altre fonti documentarie.

2.2. La relazione educativa nella prospettiva dello “spirito di Mornese”

Gli anni Ottanta segnano l'avvio dello studio e dell'approfondimento del modo peculiare con cui le prime FMA, ed in particolare la fondatrice Maria Domenica Mazzarello, hanno vissuto e tradotto al femminile il “sistema preventivo” di don Bosco.¹²² In uno dei primi arti-

¹²² I motivi che orientano verso questa direzione sono molteplici. Da un lato era stato lo stesso Concilio Vaticano II a richiedere agli Istituti religiosi un accostamento alla figura dei Fondatori più approfondita e attualizzata. Secondariamente, la celebrazione del centenario della morte di Maria Domenica Mazzarello (1881-1981) alimenta il desiderio di riscoprire lo “spirito di Mornese” come peculiare apporto delle FMA alla Famiglia Salesiana (cf *Atti Capitolo generale XVII* 17). Nascono dunque iniziative volte a studiare e a far conoscere la santa nella sua personalità di religiosa educatrice. L'ottava Settimana di Spiritualità Salesiana (1981) è dedicata allo studio dell'apporto di santa Maria Mazzarello al carisma salesiano (cf AA.VV., *La donna nel carisma salesiano, Apporto della donna e in particolare di S. Maria Domenica Mazzarello al carisma salesiano. 8ª settimana di spiritualità della Famiglia Salesiana Roma, 25-31 gennaio 1981*, Torino [Leumann], LDC 1981). Altri contributi significativi sono quelli di VIGANÒ, *Riscoprire lo spirito di Mornese. Lettera del Rettor Maggiore don E. Viganò per il centenario della morte di S. Maria Mazzarello*, Roma, Istituto FMA 1981; COLLI, *Contributo di don Bosco e di madre Mazzarello al carisma di fondazione dell'Istituto delle FMA*, Roma, Istituto FMA 1978; ID., *Lo “spirito di Mornese”. L'eredità spirituale di Santa Maria Domenica Mazzarello*, Roma, Istituto FMA 1981; *Patto della nostra alleanza con Dio*, Roma, Istituto FMA 1982. La Superiore generale, madre Ersilia Canta, nelle sue Lettere circolari, si sofferma a considerare lo stile educativo di Maria Domenica Mazzarello portandolo come esempio di relazioni educative riuscite (cf CANTA, LC del 24 dicembre 1970, n° 534; del 1° marzo 1972, n° 548; del 24 febbraio 1979, n° 623; del 7 ottobre 1980, n° 641; del 24 novembre 1980, n° 642). È inoltre decisiva la riflessione interdisciplinare delle docenti della Facoltà “Auxilium”, che in occasione del centenario della morte della Confondatrice curano un numero unico della Rivista (AA.VV., *Madre e Maestra*, in *Rivista di Scienze dell'Educazione* 19 [1981] 2, 145-282). Tali riflessioni, ulteriormente sviluppate ed arricchite confluiscono nel volume curato da POSADA, *Attuale perché vera. Contributi su S. Maria Domenica Mazzarello*, Roma, LAS 1987. In esso la figura di Maria Domenica viene accostata dal punto di vista storico, teologico-spirituale, pedagogico e psicologico.

coli delle Costituzioni, si afferma che Maria Domenica Mazzarello ha vissuto la stessa esperienza di carità apostolica che ha reso don Bosco padre e maestro dei giovani. Per questa esperienza, vissuta nella comunità di Mornese all'interno di un intenzionale percorso formativo di educatrici e maestre, la Chiesa ha riconosciuto la prima FMA "madre e confondatrice" dell'Istituto.¹²³

Come don Bosco, anche suor Maria Domenica manifesta un "amore preferenziale" per le ragazze povere, quelle cioè che, per varie ragioni, hanno minori possibilità di riuscita e sono più esposte al pericolo.¹²⁴ Anche in lei l'amore alle giovani si manifesta nell'impegno di renderle "buone cristiane e oneste cittadine",¹²⁵ cioè promuoverle nella loro totalità¹²⁶ mediante le sue doti di educatrice che la rendono intuitiva delle persone e delle situazioni, affabile, capace di comunicazione, equilibrata, ferma, discreta e audace nel bene, nel dominio di sé, nella delicatezza preveniente.¹²⁷ Dunque, nel suo modo di interessare le relazioni con suore e ragazze ella esprime le tipiche modalità femminili di incarnare il "sistema preventivo" nell'educazione della donna.

Tali valori, da lei esemplarmente vissuti, sono condivisi con le prime

¹²³ Cf *Costituzioni* (1982) 2. Lo studio sistematico e scientifico delle fonti permette di far emergere sempre più chiaramente l'originalità con cui Maria Domenica Mazzarello assume il metodo educativo di don Bosco e lo esprime con lineamenti propri. Ella quindi non è semplice esecutrice, ma, come fa notare Carlo Colli, «l'uniformarsi in tutto della Mazzarello allo spirito di don Bosco non va interpretato come acritica assimilazione d'una contadina povera, non solo di cultura, ma anche di fantasia e di personalità. Questa, non è per nulla la Mazzarello. La sua, anche se non possiede molta cultura, è una personalità ricca e forte, che ha già raggiunto un'invidiabile maturità e libertà di spirito e un profondo discernimento spirituale. [...] L'uniformarsi di una personalità cosiffatta non può che essere espressione della sua piena libertà interiore: nel caso, della sua piena e libera adesione al disegno di Dio che le si rivela attraverso don Bosco. Ed anche nell'uniformarsi non può che portare tutta la forza, la ricchezza, la lucidità della sua personalità» (COLLI, *Vocazione carismatica di Maria Domenica Mazzarello e i suoi rapporti con don Pestarino e con don Bosco*, in AA.VV., *La donna nel carisma salesiano* 94). Anche per questa sua originale e creativa interpretazione al femminile del carisma di don Bosco è considerata "Confondatrice" dell'Istituto.

¹²⁴ Cf *Costituzioni* (1982) 6 e 65.

¹²⁵ L'espressione di don Bosco qui riportata sintetizza la finalità dell'educazione integrale presente nel progetto salesiano (cf MB XIII 618).

¹²⁶ Cf *Costituzioni* (1982) 69.

¹²⁷ Cf CAVAGLIÀ, *Il carisma educativo di S. Maria Domenica Mazzarello*, in POSADA (a cura di), *Attuale perché vera* 121.

sorelle, e quindi s'irradiano nell'ambiente che le FMA sanno creare attorno alle giovani, tanto da formare un clima di alto valore educativo. Quest'atmosfera, denominata in modo sintetico "spirito di Mornese",¹²⁸ è modello ispiratore per le future comunità delle FMA. Per la prima volta nel testo costituzionale si riflette sull'esperienza paradigmatica della comunità delle origini nella quale si intessono relazioni mature, aperte, solidali con le giovani e anche con il contesto sociale ed ecclesiale, e si presenta tale comunità come punto di riferimento vitale ed esemplare.

I valori che qualificano lo "spirito di Mornese" dal punto di vista educativo sono evidenziati nell'articolo 7 delle Costituzioni dove le FMA vengono esortate ad esprimere nella loro opera la «carità paziente che tutto scusa, di tutti ha fiducia, tutto sopporta e non perde mai la speranza».¹²⁹ L'amore pedagogico radicato su valori teologici è dunque l'elemento che sintetizza e unifica le molteplici dimensioni di cui è costituita la relazione educativa salesiana, per cui è legittimo affermare che l'amore vissuto in pienezza nel rapporto interpersonale garantisce il raggiungimento delle finalità del "sistema preventivo".¹³⁰

¹²⁸ L'espressione ha origini lontane, si radica, infatti, nell'esperienza dei primi direttori salesiani e delle prime FMA che avevano sperimentato la vita semplice, profonda ed evangelicamente genuina di Mornese. In occasione del 50° anniversario della morte di Maria Domenica Mazzarello (1931), molte fonti convergono nell'attribuire questo termine alla spiritualità delle FMA e in particolare all'eredità a loro lasciata dalla Confondatrice: don Eugenio Ceria nella redazione del XII volume delle *Memorie Biografiche* intitola il capitolo sulle FMA: *Lo spirito di Mornese* (cf MB XII 282-298). Nel luglio 1931 don Bartolomeo Fascie conclude le conferenze tenute alle insegnanti di Nizza esortando le FMA a "rituffare l'anima nello spirito di Mornese" (cf FASCIE, *Appunti delle Conferenze tenute alle insegnanti. Nizza Monferato 21-28 luglio 1931*, 44-45 [Pro manoscritto]). Don Alberto Caviglia nella commemorazione del 14 maggio 1932 identifica l'eredità spirituale della Madre con lo "spirito di Mornese" (cf CAVIGLIA, *L'eredità spirituale di Suor Maria Mazzarello. Commemorazione cinquantenaria*, Torino, Istituto FMA 1931, 9). Il Rettor Maggiore Egidio Viganò si richiama infine a quest'interpretazione affermando che tale spirito è "clima e atmosfera" che costituisce la fisionomia propria dell'Istituto (cf VIGANÒ, *Lo "Spirito di Mornese"* 1980).

¹²⁹ *Costituzioni* (1982) 7. Ci si riferisce alla lettera di S. Paolo ai Corinzi 13,7.

¹³⁰ L'esempio di questo stile di amore pedagogico che permea di sé la relazione educativa è offerto da Maria Domenica Mazzarello la quale, afferma Piera Cavaglià, possiede «l'arte di amare di un amore schietto, delicato e forte. Potenza, con ottimismo e speranza, le risorse interiori di ogni persona. Sa perciò farsi amare dalle ragazze, consapevole che esse, soprattutto nell'età della crescita, necessitano di modelli attraenti che avvancano anche la sensibilità e le rendano disponibili ad integrare i valori supremi» (CAVAGLIA, *Il carisma educativo di S. Maria Domenica Mazzarello*, in

Non solo, la carità concepita come “anima” di ogni relazione autentica ha il potere di trasformare progressivamente le comunità delle FMA in “case dell’amor di Dio”,¹³¹ nelle quali le giovani si sentono accolte, e dove la vita di ogni giorno, «vissuta nella carità e nella gioia, continua il “Magnificat” di Maria».¹³²

L’accoglienza delle giovani è il primo frutto “relazionale” della carità educativa vissuta in pienezza. Con essa si rende visibile la predilezione che le educatrici hanno per loro e, grazie ad essa, è possibile trasformare il rapporto in un’esperienza di comunione che coinvolge i membri della comunità educante verso l’attuazione di un progetto che si ispira agli autentici valori evangelici, e che fa appello alle risorse interiori della persona. Con ogni giovane l’educatrice è chiamata a relazionarsi con ottimismo, rispetto e bontà, atteggiamenti che rendono visibile l’amore di Dio Padre.¹³³

POSADA [a cura di], *Attuale perché vera* 136). Il suo amore si esprime in un’arte educativa totalmente posta al servizio della promozione e della crescita interiore che si concretizza in “interventi opportuni, gradualmente, pedagogicamente efficaci” (cf *ivi* 148). Un amore, afferma don Colli, «spoglio di complicazioni sentimentali, totalmente e unicamente a servizio della debolezza altrui, capace di farsi tutto a tutti, pur di condurre qualcuno a salvezza. È l’amore d’un cuore interiormente e pienamente libero, e perciò capace di liberare le giovani da tutto ciò che può compromettere il pieno espandersi in esse d’un amore autentico per Dio e per il prossimo» (COLLI, *Vocazione carismatica di Maria Domenica Mazzarello*, in AA.VV., *La donna nel carisma salesiano* 98-99). Un amore materno anche saggiamente realistico, capace di intuire, prevenire e gestire i problemi causati dalla traduzione dell’amorevolezza salesiana in un ambiente esclusivamente femminile: «il rischio di lasciarsi travolgere dall’emotività e dal sentimentalismo, compromettendo sia la propria consacrazione nella castità sia l’azione educativa, o [di] comprimere talmente i movimenti del cuore da tradire il sistema educativo di don Bosco» (VIGANÒ, *Riscoprire lo spirito di Mornese* 53-54).

¹³¹ Così era chiamata la casa di Mornese dalle prime FMA (cf MACCONO, *Santa Maria Domenica Mazzarello* I 306).

¹³² *Costituzioni* (1982) 62.

¹³³ Cf *ivi* 66. In quest’arte educativa, affermano gli studi sulla comunità di Mornese, maestra e guida è Maria Domenica la quale si impegna a conoscere a fondo il carattere delle persone, interpreta reazioni e comportamenti, si accorge dei bisogni e pone in atto gesti opportuni utilizzando i mezzi pedagogici dell’incoraggiamento, del dialogo, dell’incontro personale. Tale metodo permette alle ragazze di sentirsi parte viva della comunità, di condividere i progetti e parteciparvi, secondo le loro possibilità (cf CAVAGLIA, *Il carisma educativo*, in POSADA [a cura di], *Attuale perché vera* 249-150). La semplicità e la saggezza di cui è caratterizzato lo stile educativo di Maria Mazzarello le permette di porsi di fronte alla complessa psicologia femminile

Lo “spirito di Mornese” è dunque la sintesi degli atteggiamenti caratteristici che rendono l’educatrice salesiana una persona aperta alla partecipazione e alla condivisione, corresponsabile dell’opera formativa della comunità, capace di integrare armonicamente le sue risorse e competenze con quelle delle altre educatrici, e disponibile a vivere per le giovani e tra le giovani cercando unicamente la loro salvezza in Cristo.¹³⁴ Nel progetto, elaborato comunitariamente, è presente l’attenzione alle nuove prospettive della vocazione della donna nella Chiesa, in esso si mira, infatti, a rendere le giovani consapevoli delle loro peculiari risorse e dei loro compiti per sensibilizzarle ai problemi sociali e aiutarle a contribuire con competenza e spirito evangelico all’edificazione di una società più rispondente alle aspirazioni della persona umana.¹³⁵

con una notevole capacità di agevolare le relazioni sia delle FMA con Dio, risolvendo dubbi ed eliminando ansietà di coscienza, sia tra educatrici e ragazze, appianando malintesi, prevenendo irrigidimenti e rotture, creando un clima di mutua stima e confidenza (cf COLLI, *Il sistema preventivo*, in *Conferenze* 112).

¹³⁴ Cf *Costituzioni* (1982) 51. Maria Mazzarello è presentata anche come “formatrice” di educatrici. Ella, infatti, esige dalle FMA che la loro “presenza continua” tra le ragazze sia caratterizzata da «poche parole, sobrietà di interventi, intuizione ed amorevole sollecitudine», concetto che don Bosco esprime così: «Nell’assistenza poche parole, molti fatti, e si dia agio agli allievi di esprimere liberamente i loro pensieri, ma si stia attento a rettificare ed anche correggere le espressioni, le parole, gli atti che non fossero conformi alla cristiana educazione» (BOSCO, *Gli “Articoli Generali” del “Regolamento per le Case”*, in DBE 281-282). Maria Domenica aggiunge a ciò il tocco della delicatezza femminile fatta di intuizione, e capacità di prevenire con sollecitudine materna i bisogni palesi o nascosti delle ragazze (cf CAVAGLIÀ, *Il carisma educativo*, in POSADA [a cura di], *Attuale perché vera* 149-150).

¹³⁵ Cf *Costituzioni* (1982) 72. La riscoperta della saggezza educativa di Maria Domenica Mazzarello costituisce uno stimolo notevole per la formazione delle educatrici e per le stesse ragazze. Margherita Maderni, intervenendo alla già citata settimana di Spiritualità sull’apporto della donna al carisma salesiano, afferma che negli anni Ottanta si assiste all’urgente necessità da parte delle ragazze di trovare luoghi in cui possano imparare ad essere se stesse, con una precisa identità che permetta loro di porsi in relazione con l’ambiente socioculturale. Ora, Maria Mazzarello emerge come “tipo femminile” singolare e suggestivo. La vita che ella svolge in una famiglia ricca di valori umani e cristiani le permette di acquisire una “coscienza di sé” mediata da relazioni fraterne sane. Gli altri le permettono di “essere” perché l’ampia comunità familiare educa la sua maturazione affettiva, il suo intuito materno vigile, prudente e la sua capacità di relazioni. Così anche la complementarità dell’azione formativa dei genitori pone le basi per un corretto rapporto di collaborazione educativa. Ella matura così, tra i quindici e i vent’anni, un’esigenza umana oggi assai richiesta dalle generazioni femminili, che è quella di *possedersi*. Tale capacità le permette in seguito di integrare le componenti personali e ambientali unificandole

Le comunità educative quindi, attingendo al modello relazionale della prima comunità di Mornese, sono interpellate ad operare una significativa sintesi tra valori umani e cristiani al fine di realizzare un progetto educativo integrale.

Le dimensioni spirituali e pedagogiche sono entrambe considerate parte essenziale di esso, così come costituivano un elemento imprescindibile della comunità di Mornese, luogo in cui si respirava un “clima evangelico di fede e di incessante dono di sé”.¹³⁶ In questo contesto si opera un’interessante correlazione tra preghiera e amore fraterno presentati come “un unico movimento di carità” che ispira sia il dialogo orante con Dio, sia l’apertura verso gli altri in quella “liturgia della vita” dove sono superate dicotomie o frammentazioni. In questa luce “l’azione stessa”, e qui ci si riferisce all’azione educativa, diviene un autentico incontro con il Signore.¹³⁷

La figura di Maria Domenica e gli accenni allo “spirito di Mornese” presentati nel testo delle Costituzioni attendono ulteriori approfondimenti. La relazione educativa solo implicitamente è stimolata a tradursi in percorsi formativi al femminile. Sarà di fatto la documentazione attinente ai Capitoli generali degli anni Novanta a tematizzare in modo più organico tale prospettiva.

In conclusione, la visione unitaria del “sistema preventivo” che emerge dalle Costituzioni del 1982 e da altre fonti correlate offre molteplici e significativi apporti alla ricomprensione della relazione educativa come dev’essere vissuta nell’Istituto delle FMA. Il loro metodo, presentato con le linee di un progetto educativo, attiva uno “stile” di relazioni che s’ispirano all’esperienza paradigmatica di Maria Domenica Mazzarello e delle prime FMA e non solo alla proposta preventiva di don Bosco. In particolare la carità apostolica dà fondamento ed efficacia al metodo dell’educatrice e la rende creativa nella ricerca delle strade da percorrere per incontrare le giovani ed educarle, la orienta ad esprimere affetto forte e sincero che si traduce in tratti di bontà, accoglienza e fiducia, premesse indispensabili per instaurare una relazione pervasa di confidenza e di apertura dialogica.

La “riqualificazione relazionale” che gradualmente viene proposta

nel progetto vocazionale ad “essere per gli altri” (cf MADERNI Margherita, *Maria Domenica interPELLa la donna d’oggi*, in *La donna nel carisma salesiano* 126-127).

¹³⁶ *Costituzioni* (1982) 38.

¹³⁷ Cf *ivi* 48.

alle FMA si attua in una prospettiva progettuale che garantisce la convergenza dei diversi interventi e fonda la dimensione comunitaria dell'educazione, fattore imprescindibile del metodo salesiano.

Gli anni che seguono alla stesura definitiva delle Costituzioni scandiscono nuove e feconde tappe di approfondimento dal punto di vista pedagogico e metodologico degli elementi emersi. La prospettiva dell'animazione, assunta dal Capitolo generale XVII e ulteriormente approfondita da quello successivo, è uno dei più significativi frutti di tale riflessione. Nel prossimo paragrafo, a partire da tale prospettiva, se ne fanno emergere gli evidenti influssi sulla relazione educativa.

3. La relazione educativa nella prospettiva dell'animazione

Le fonti che documentano le linee programmatiche del Capitolo generale XVIII (1984), celebrato a soli due anni di distanza dal precedente a causa della morte della Superiora generale madre Rosetta Marchese, si pongono in continuità con le prospettive emerse dalla documentazione precedentemente esaminata. In particolare, la verifica e la riflessione sul "sistema preventivo" vissuto nella comunità educante porta a constatare che tale metodo «qualifica e caratterizza lo stile di animazione delle FMA e lo rende specificamente salesiano».¹³⁸

L'assunzione *dell'animazione come modalità relazionale*¹³⁹ e criterio di interpretazione del "sistema preventivo" è favorita dalla vita eccle-

¹³⁸ *Atti. Capitolo generale XVIII (24 agosto - 29 settembre 1984)*, Roma, Istituto FMA 1984, 25.

¹³⁹ L'animazione si afferma in Italia con il decollo del modello industriale e l'avvento della scuola di massa come risposta ai problemi conseguenti alla crisi della scuola tradizionale. Dopo il '68 l'animazione sposta l'attenzione dall'ambito scolastico al territorio che diviene luogo privilegiato di varie esperienze finalizzate alla partecipazione politica e alla liberazione delle persone dai condizionamenti sociali, culturali ed economici. Il periodo degli anni Novanta, meno ricco di tensioni politiche, è più consapevole della valenza squisitamente educativa dell'animazione per cui si opera per una sua teorizzazione (cf POLLO, *Educazione come animazione. I concetti*, Torino [Leumann], LDC 1991, 13-14). L'argomento è affrontato dal Centro Salesiano di Pastorale Giovanile nella collana *Animazione dei gruppi giovanili*. L'animazione viene considerata dal punto di vista educativo e dunque un "modo" di elaborare gli obiettivi e un metodo di intervento. Al centro del cammino di animazione si colloca la *relazione fra l'animatore e il gruppo giovanile*. La comunicazione interna al gruppo e con l'animatore, infatti, sostiene e orienta l'elaborazione di un personale "progetto di vita".

siale sempre più ispirata al dialogo pastorale col mondo contemporaneo, e dal contesto culturale e pedagogico orientato all'utilizzo di questo modello educativo.¹⁴⁰ Esso costituisce anche per le FMA la via principale da percorrere per incontrare le giovani nella concreta situazione in cui esse vivono, e per proporre loro il messaggio evangelico. Il Capitolo generale allo studio ribadisce questa scelta affermando che tale atteggiamento pone gli interlocutori del processo educativo in rapporto di reciproco rispetto ed attenzione, simpatia ed ascolto, solidarietà e comunicazione, proposta ed annuncio, e quindi è la via da scegliere per favorire la "circolazione di vita" all'interno della comunità educativa.¹⁴¹

L'animazione, interpretata a livello socioculturale come un insieme di attività ricreativo-ludiche, espressive, psico-sociali, resta comunque un termine eccessivamente ampio nei suoi significati, e può quindi prestare il fianco ad interpretazioni ambigue.¹⁴² Per questo non è superflua una certa cautela, sapendo che il termine "animare" non è di per sé identico a quello di educare. Consapevoli dell'ambiguità interpretativa, i Salesiani e le FMA approfondiscono il concetto in un'ottica dichiaratamente educativa, collocandolo cioè dentro un più ampio contesto pedagogico e nell'ottica specifica del metodo educativo di don Bosco. L'elaborazione teorica è realizzata soprattutto dalla Rivista *Note di Pastorale Giovanile* del Centro Salesiano di Pastorale Giovanile di Roma, diretta da Riccardo Tonelli. L'animazione è presentata come un modello edu-

¹⁴⁰ L'animazione è una delle funzioni educative più diffuse in ambito extrascolastico degli anni Ottanta. Il termine evoca varie tendenze culturali quali quella relativa all'animazione *teatrale* o di tipo espressivo, quella *sociale* legata al volontariato e all'intervento sul territorio, quella *culturale* che ripensa l'animazione come un modello educativo valido sia in contesto scolastico che extrascolastico. In questo senso l'animazione è una vera e propria teoria educativa, fondata su concezioni filosofico-antropologiche, su un metodo e su una particolare strumentazione. Quest'ultima interpretazione è la più diffusa in ambito ecclesiale anche per lo stretto collegamento che esso ha con la pastorale giovanile (cf POLLO, *Educazione come animazione* 11-12).

¹⁴¹ Cf *Atti del Capitolo generale XVIII* 24.

¹⁴² I numerosi contributi sull'animazione si caratterizzano spesso per il taglio sociologico. Il filone è rappresentato dalla rivista *Animazione Sociale* fondata nel 1971 da Guglielmo A. Ellena (cf ELLENA Guglielmo Aldo [a cura di], *Manuale di animazione socioculturale*, Torino, Gruppo Abele 1988; vedi anche BESNARD Pierre, *Animation socioculturel. Fonctions, formation, profession*, Paris, ESF 1981; DETRAGIACHE Angelo, *La nuova transizione. Dalla società industriale alla società dell'informazione*, Milano, Franco Angeli 1988; ID., *Oltre la società industriale. La sfida dell'incertezza*, Milano, Angeli 1994).

cativo valido sia in contesto scolastico che extrascolastico, fondato su un'antropologia personalistico-cristiana e su un metodo basato sull'esperienza di gruppo. La sua dimensione educativa orienta a valorizzare le risorse presenti nella persona, per contribuire a farle emergere e sviluppare attraverso modalità preventive.¹⁴³

I medesimi concetti sono ripresi ed approfonditi da Juan Vecchi durante il Capitolo generale XVIII alla luce dell'esperienza salesiana di conduzione delle comunità:

«L'animazione consiste nello svegliare e coinvolgere la parte più cosciente e libera della persona nei processi che la interessano, facendone una protagonista critica e creativa. [...] Se in questi processi la mediazione si mette soprattutto accanto al soggetto per stimolare la sua autonomia rafforzando le motivazioni, per risvegliare la sua capacità critica e la sua corresponsabilità, per richiedere il suo apporto attivo e il suo coinvolgimento creativo nelle proposte, e favorire la sua capacità di comunicare, allora produce una crescita di coscienza e di libertà e matura la persona. Dunque, nella vita religiosa l'animazione non è un processo diverso da quello formativo o dal governo, ma è una *qualità* che compare in tutti i processi liberanti o espansivi che riguardano la persona; è un *modo* particolare di ordinare gli obiettivi specifici e di pensare i fini di questi processi, aggiungendone altri propri».¹⁴⁴

Gli anni immediatamente seguenti al Capitolo generale sono fecondi di riflessione sul tema in questione, soprattutto dal punto di vista pedagogico. In questo paragrafo si prende perciò in considerazione la documentazione edita dall'Istituto e gli apporti che questa offre per l'approfondimento della relazione educativa in chiave di animazione. Un primo importante contributo proviene dalla riflessione maturata all'interno del Centro Internazionale di Pastorale Giovanile delle FMA il quale, ponendosi in continuità con il cammino iniziato attraverso i già citati "documenti-stimolo", ed in risposta alle istanze emerse dall'assemblea capitolare del 1981-82, elabora un *Dossier sull'Associazione*. Esso si propone la verifica e la ricerca di nuove prospettive pastorali e relazionali in un tempo nel quale la ripresa della vita associativa è una preziosa opportunità per offrire alle giovani proposte innovative di aggregazione.¹⁴⁵

La collaborazione tra i rispettivi dicasteri per la Pastorale giovanile

¹⁴³ Cf *Atti del Capitolo generale XVIII* 5-31.

¹⁴⁴ VECCHI, *L'animazione pastorale*, in *ivi* 109-110.111.

¹⁴⁵ Cf *L'associazionismo delle FMA. Dalla realtà educativa del gruppo alla "spiritualità giovanile salesiana"*, Roma, Centro Internazionale di Pastorale Giovanile FMA 1982.

dei Salesiani e delle FMA porta infine alla pubblicazione del documento *L'animatore salesiano nel gruppo giovanile*, nel quale confluiscono anche le riflessioni e gli apporti del suddetto dossier sull'Associazione.¹⁴⁶ Si giunge così alla scelta del modello dell'animazione applicato al gruppo giovanile come prospettiva considerata irrinunciabile per l'educazione salesiana.

Nel 1985 vengono pubblicati il *Progetto di Pastorale Giovanile Unitaria* e il *Piano di Formazione per la FMA*, documenti nei quali confluisce il cammino di revisione della pastorale e della formazione nell'Istituto a partire dagli orientamenti del Vaticano II e dall'attento ascolto delle educatrici.¹⁴⁷ Tali documenti si possono considerare punto di arrivo del processo interpretativo del "sistema preventivo" e punto di partenza per un'impostazione più organica di itinerari metodologici sia per l'educazione delle giovani, sia per la formazione delle religiose educatrici.

La prospettiva prettamente pastorale, che aveva caratterizzato le modalità relazionali negli anni Sessanta e Settanta, ora si declina in categorie nuove, pur nella sostanziale continuità con l'impostazione precedente. Si parla di stile di relazioni e di animazione che «fa appello alle risorse profonde della persona – ragione, religione e amorevolezza – più che a condizionamenti esterni».¹⁴⁸ È una scelta nella quale la persona è coinvolta attivamente e stimolata ad assumersi la responsabilità delle proprie decisioni in un esercizio graduale e maturante della libertà per portare il suo contributo alla costruzione della società.

In quest'ottica la relazione si contraddistingue come stile dialogico e si realizza particolarmente nel gruppo, inteso come luogo privilegiato nel quale ci si abilita a tessere relazioni umanizzanti, le quali a loro volta predispongono all'inserimento dei giovani nella più vasta realtà socio-

¹⁴⁶ Cf *L'animatore salesiano nel gruppo giovanile*, a cura del Dicastero per la pastorale giovanile SDB e il Centro Internazionale di Pastorale Giovanile FMA, Roma, Ed. SDB 1987.

¹⁴⁷ Cf *Progetto di Pastorale Giovanile Unitaria*, Roma, Istituto FMA 1985; *Piano per la formazione della FMA*, Roma, Istituto FMA 1985. All'elaborazione del Progetto hanno contribuito le indicazioni emerse dagli incontri di verifica della pastorale giovanile svolti a livello internazionale nel 1980, le riflessioni e gli orientamenti dei Capitoli generali XVII (1981-82) e XVIII (1984), le osservazioni pervenute dalle varie Ispettorie alla "bozza" del Progetto (1983), ed infine il contatto, diretto o mediato, con la vita e l'esperienza delle varie comunità ispettoriali (cf MAIOLI Elisabetta, *Presentazione*, in *Progetto di Pastorale Giovanile* 3-4).

¹⁴⁸ VECCHI, *L'animazione pastorale*, in *Atti del Capitolo generale XVIII* 119.

culturale. Nel gruppo l'educatore ha la specifica funzione di accompagnare personalmente i singoli membri mediante rapporti educativi diversificati e aperti all'interazione con le diverse figure che compongono la comunità educante.

Ora, prendendo in considerazione gli apporti contenuti nelle varie fonti, la ricerca si focalizza l'attenzione sulle caratteristiche assunte dalla relazione all'interno di una concezione di educazione che si pone nella prospettiva dell'animazione pastorale e nell'orizzonte specifico del gruppo giovanile.

3.1. *La prospettiva relazionale nel Progetto di Pastorale Giovanile Unitaria*

L'ottica personalista che caratterizza il *Progetto di Pastorale Giovanile Unitaria* colloca al centro del processo la persona considerandone e rispettandone la complessità, l'organicità e l'unitarietà.¹⁴⁹ Il "sistema preventivo" è considerato come percorso ideale per formare la persona nella sua totalità, rispettandone il dinamismo di crescita e la realtà stori-

¹⁴⁹ La centralità dei giovani all'interno del Progetto esige dalle FMA l'impegno di potenziare l'attento ascolto e il discernimento delle loro domande. In particolare quelle di identità, di autorealizzazione, di protagonismo; domande di senso per la propria esistenza, domande di valori e significati; domande di dialogo e di relazione interpersonale. Non va elusa, poi, la significativa ed esigente domanda che proviene dalle giovani in un tempo segnato da crisi di identità della donna, dalla sua frequente strumentalizzazione e dalla sua esclusione dai centri di potere e di decisione a livello sociale ed ecclesiale (cf *Progetto di Pastorale* 19). Quest'ultima domanda però rimane disattesa giacché l'educazione della donna è assorbita nell'educazione della gioventù e non emerge come progetto da attuare in forma articolata ed esplicita come invece le istanze socio-culturali richiederebbero. Rispetto ai destinatari, infatti, il progetto utilizza prevalentemente il termine "giovani" a differenza delle Costituzioni che, come si è già osservato, usano esclusivamente il femminile. In molti contesti, si giustifica, le FMA si trovano ormai ad operare con ragazzi e ragazze, ed inoltre l'azione educativa deve promuovere personalità unificate, capaci di esprimere la specificità del proprio essere uomo o donna nel reciproco arricchimento. Tale meta suppone un itinerario educativo sia per il giovane come per la giovane, nel quale acquistano significato umano le differenziazioni maschile e femminile. Tali itinerari, di fatto, non compaiono nel Progetto (cf *ivi* 8). Il tema della coeducazione, però, è fatto oggetto di studio e di attenzione (cf ad esempio il quadro di riferimento offerto alle ispettrici d'Italia da Maria Marchi in ordine all'argomento MARCHI, *Verso una pedagogia della coeducazione. Orientamenti pedagogici generali*, in AA.Vv., *Coeducazione*, in Quaderni CII 1, Roma, Conferenza interispettoriale Italiana 1986, 113-140).

ca e sociale. Tale processo si realizza nella comunità, che favorisce la continuità e la convergenza degli interventi, in dialogo con la famiglia, con la Chiesa e le altre istituzioni educative.¹⁵⁰ Tutta la comunità e ognuno dei suoi membri sono impegnati perciò ad acquisire una buona *competenza relazionale*, cioè un atteggiamento personale e comunitario di continua disponibilità al dialogo, al confronto, alla verifica, al discernimento che permette di individuare le scelte più opportune da adottare, di sperimentare nuove modalità di servizio educativo che raggiungano i giovani là dove sono, di verificare continuamente se gli ambienti sono efficaci dal punto di vista pedagogico salesiano.

L'azione pastorale è guidata da alcuni principi e criteri che le danno unità ed efficacia. Essi sono tra loro in rapporto circolare e trovano fondamento nella fedeltà a Cristo, nel quale si svela pienamente il mistero dell'essere umano.¹⁵¹ Le linee-guida che rendono operativi tali principi pongono al centro del processo la persona considerata nella sua integrità e realtà storica e come principale protagonista della sua crescita. Da tale opzione deriva il criterio della gradualità e continuità nell'elaborare itinerari educativi diversificati e senza interruzioni; il senso di corresponsabilità nella creazione di un ambiente educativo; l'elaborazione del progetto in forma partecipativa, coinvolgendo tutti i membri della comunità educante; il dialogo con la cultura contemporanea per favorire in essa l'inserimento dei giovani, abilitarli ad una mentalità critica ed a una partecipazione responsabile, attiva e solidale; infine, la flessibilità, l'audacia e la creatività nelle scelte.¹⁵²

¹⁵⁰ Le FMA sono "animatrici" della comunità educante nello stile del "sistema preventivo", cioè promuovono la partecipazione, i rapporti interpersonali tra i membri, il clima di famiglia che associa in un'unica esperienza di vita educatori, giovani e collaboratori (cf *Progetto di pastorale* 20). La comunità educante, a sua volta, opera in continuità e in convergenza di ideali e di azioni e deve saper creare un clima comunitario secondo lo stile del "sistema preventivo", che permette cioè l'interiorizzazione dei valori del progetto educativo, che assicura un coordinamento convergente e continuo dei vari interventi educativi finalizzati ad inserire i giovani nella cultura in cui essi vivono, facendo loro recepire in modo critico i fenomeni e così abilitarli ad esserne protagonisti e non semplici e passivi fruitori (cf *ivi* 31-35).

¹⁵¹ Principi basilari che rendono possibile l'attuazione del Progetto sono: la fedeltà ai giovani nelle diverse fasi della loro crescita e nei vari contesti socio-culturali; l'essere radicate nella storia cogliendone appelli e sfide; l'inserimento nella Chiesa e la partecipazione alla sua missione evangelizzatrice; la fedeltà al carisma dei Fondatori, al "sistema preventivo" e al criterio dell'unità nella pluralità delle espressioni culturali (cf *ivi* 29-31).

¹⁵² Cf *ivi* 31-35.

Come si può osservare, tali criteri sono pervasi da una *chiara istanza relazionale* che trova nel dialogo intessuto a raggi sempre più ampi e in forme sempre più interdipendenti la modalità ideale per favorire la crescita di ciascun membro della comunità e per assicurare la reciproca integrazione. Tale istanza diventa anche finalità del Progetto, secondo il quale, infatti, si tratta di aiutare i giovani e le giovani ad accogliere e realizzare la vita nella positiva relazione con se stessi e con gli altri, impegnandosi a irradiare valori vitali nella comunità umana.¹⁵³

I principi e i criteri che sostengono l'attuazione del Progetto sono concretizzati e sperimentati nella dinamica di relazioni educative aperte e coinvolgenti. Contemporaneamente, nell'educare alla relazione con se stessi, con gli altri e con la realtà essi offrono un percorso privilegiato di maturazione integrale. Il portare un contributo costruttivo all'interno della comunità umana è, infatti, subordinato all'accoglienza della propria realtà e di quella dell'altro attraverso relazioni positive, cioè umanizzanti. L'esperienza di sé è resa possibile nella misura in cui si incontra un "altro" che rivela a se stessi la propria identità.¹⁵⁴ Di qui l'elaborazione di un itinerario nel quale la persona, in continuo dialogo con chi le è accanto e in particolare con gli adulti educatori, è guidata ad assumere in modo positivo e sereno la propria realtà valorizzando e sviluppando le sue risorse; a conquistare la propria libertà con scelte sempre più autonome interiorizzando i valori che fondano l'esistenza umana; a maturare nell'affettività come capacità di accettare se stessi ed entrare in comunicazione sempre più autentica con gli altri.¹⁵⁵

Questo cammino permette di interessare relazioni in un'ottica di reciprocità. Si aiutano cioè i giovani a sentirsi progressivamente responsabili della comunità di cui essi fanno parte crescendo nella capacità di confronto, di ricerca, di collaborazione, autonomia e servizio; nella parteci-

¹⁵³ Cf *ivi* 42.

¹⁵⁴ La prospettiva relazionale dell'educazione, nella quale si inseriscono le FMA, si afferma all'interno di un clima culturale sempre più sensibile alla relazione. L'apporto dei filosofi del dialogo in questo senso è decisivo. Ogni essere umano dunque è "incontro" nel senso che «il "tu" influisce su di me come io su di lui» (BUBER Martin, *Il principio dialogico e altri saggi*, Milano, Paoline 1993, 70). Qualunque tipo di relazione si configura perciò per la sua reciprocità. La relazionalità entra quindi a pieno titolo come elemento costitutivo dell'io individuale il quale, caratterizzandosi anche per la sua apertura e capacità di dialogo, è strutturalmente ordinato all'incontro interpersonale (cf MILAN Giuseppe, *Dall'«egologia» al «tu innato»*. *Il contributo di Martin Buber*, in *Pedagogia e Vita* 46 [1985] 5, 519-520).

¹⁵⁵ Cf *Progetto di pastorale* 39-46.

pazione e collaborazione con gli altri per umanizzare la vita e le strutture sociali; nel superamento di ogni forma di individualismo, di indifferenza e di apatia; nell'offerta del proprio contributo di partecipazione alle istituzioni pubbliche per contribuire a rimuovere i condizionamenti di tipo economico, sociale, culturale, politico; nel dono delle proprie energie perché ogni scelta sia a favore dell'essere umano e promuova solidarietà, giustizia e pace.

Nel paragrafo seguente si presentano gli apporti che il paradigma dell'animazione offre all'interpretazione della relazione educativa.

3.2. L'animazione come "metodo" della relazione educativa

La scelta del modello pastorale dell'animazione, operata negli anni Ottanta dalla Congregazione Salesiana e dall'Istituto delle FMA, è fondamentalmente motivata dalla necessità di trovare uno stile metodologico di educazione che sia fedele al carisma dei Fondatori e al tempo stesso adeguato alla contemporaneità.

Di fatto in questo periodo, caratterizzato da pluralismo e relativismo culturale, l'animazione è ritenuta il metodo più opportuno per dare forma ed organicità ai processi di crescita.¹⁵⁶ Approfondendo tale metodo nei suoi risvolti tipicamente educativi ed assumendo gradualmente lo stile e le forme che gli sono proprie, le FMA individuano in questa scelta la modalità più adeguata per comprendere e vivere il "sistema preventivo" secondo il dettato delle Costituzioni, e cioè come "specifica spiritualità e metodo di azione pastorale".¹⁵⁷

L'animazione negli Atti del Capitolo generale XVIII è considerata l'"intuizione-guida" che deve orientare la missione delle FMA. Essa, studiata e approfondita alla luce dei contributi delle scienze dell'educazione, guiderà le educatrici salesiane nel tradurre in obiettivi specifici e scelte operative uno stile di rapporti che fa crescere l'interazione e la corresponsabilità all'interno della comunità educativa.¹⁵⁸ Si tratta, dunque, di una via metodologica che aiuta le persone a diventare protagoniste del loro processo di crescita e a superare la passiva assimilazione di

¹⁵⁶ Cf POLLO - TONELLI, *Animazione*, in VECCHI - PRELLEZO (a cura di), *Progetto educativo pastorale. Elementi modulari*, Roma, LAS 1984, 304.

¹⁵⁷ Cf *Costituzioni* (1982) 7; *Atti del Capitolo generale XVIII* 17-18.

¹⁵⁸ Cf *ivi* 21-22.

modelli imperanti.¹⁵⁹ Tale prospettiva è ricca di sviluppi a livello operativo perché è applicabile a tutti i contesti nei quali lavorano le FMA con l'obiettivo di «creare relazioni educative che promuovano la persona, le sue capacità, la sua individualità, per renderla soggetto attivo, critico e creativo dei processi educativi, sociali e culturali».¹⁶⁰

Il carattere di novità della scelta non consiste nell'adottare nuove strategie pedagogiche, quanto nel riscoprire aspetti implicitamente presenti nell'esperienza dei Fondatori e nell'attualizzarli nella prospettiva delle scienze dell'educazione. Gli elementi caratteristici della proposta educativa salesiana, infatti, quali l'importanza dell'ambiente, la valorizzazione del rapporto familiare tra educatore e giovane, l'ottimismo e la fiducia nelle risorse della persona e l'abilità nello scoprirle, farle emergere e contribuire a svilupparle, sono collocate all'interno di un progetto educativo elaborato comunitariamente. La relazione considerata in quest'ottica, si presenta come processo metodologico che, da un lato si ricollega all'esperienza vissuta esemplarmente da don Giovanni Bosco e suor Maria Domenica Mazzarello alle origini dell'Istituto, e dall'altro orienta ad appropriarsi delle modalità innovative attinte dalle antropologie relazionali e dalla visione sistemica dell'educazione.¹⁶¹

Dell'esperienza educativa dei Fondatori, quindi, si tratterà di riat-

¹⁵⁹ Cf *ivi* 22-23; POLLO - TONELLI, *Animazione* 304-305.

¹⁶⁰ *Progetto di Pastorale Giovanile* 46; cf *Atti del Capitolo generale XVIII* 21-27. 107-148.

¹⁶¹ All'interno dell'animazione come scelta metodologica, la persona e i gruppi sociali sono considerati in una visione sistemica. L'uomo è pensato un tutto indivisibile in cui ogni singola parte è vista in relazione alle altre (cf POLLO - TONELLI, *Animazione* 288-289). Nel contributo offerto al Capitolo generale XVIII, il Consigliere per la pastorale giovanile don Vecchi, commentando la visione sistemica che sorregge la scelta dell'animazione, ne esplicita il significato sottolineando come nell'animazione la persona è considerata nella sua unità sistemica originale. Ciò significa che qualunque aspetto di essa venga interessato, sviluppato o umiliato influisce nello stesso tempo sul tutto. "Originale" significa non rigidamente determinata né riguardo ai punti di partenza né riguardo ai risultati. In modo tale che a uguali punti di partenza con uguali stimoli possano corrispondere in due persone diverse esiti o risultati diversi. La negazione del determinismo è l'affermazione della necessità di percorsi personali. Ancora, la comunicazione è la via di conoscenza della realtà, dunque anche di crescita della coscienza e delle possibilità della persona: imparare e inventare linguaggi e significati, sviluppare, sintetizzare, ricomporre e verificare. Per questo il metodo dell'animazione assume come strumenti propri il gruppo e la ricerca comune (cf VECCHI, *L'animazione pastorale*, in *Atti del Capitolo generale XVIII* 112-113).

tualizzare in particolare lo spirito e l'*ambiente* "oratoriano" cioè un "modo di essere" e di "relazionarsi", un clima favorito da molteplici attività che rispondono agli interessi dei giovani i quali, attraverso un apprendimento attivo, diventano protagonisti del loro processo di crescita. Le attività dunque sono il "luogo" educativo dove le attese dei giovani entrano in contatto con le proposte di fede e di valori degli educatori, che orientano non soltanto a "fare" ma anche a pensare, a riflettere, a discernere e a valutare. Contenuto del dialogo tra educatori e giovani è la vita quotidiana nella quale si snoda il processo educativo nella misura in cui i giovani accolgono le proposte formative e vi rispondono in modo responsabile.¹⁶²

Per quanto riguarda la funzione e il ruolo della relazione educativa in questo processo, il documento *L'animatore salesiano nel gruppo giovanile* si pone in continuità con il *Progetto di Pastorale Giovanile Unitaria*. Ribadisce, infatti, l'importanza della relazione e la considera come "forza generativa" capace di orientare la persona a stabilire sane relazioni con se stessa, con gli altri e con Dio.¹⁶³ Dunque la scelta dell'animazione valorizza in modo del tutto particolare la dimensione della relazione e dell'accoglienza promozionale in forza della quale "l'altro" è visto come valore in sé, «non deducibile né da noi né dalla storia a cui appartiene [...]». La sua esistenza come invocazione interpella la nostra e la impegna eticamente nella risposta.¹⁶⁴

¹⁶² Cf *L'animatore salesiano* 32.152-161. La vita quotidiana assunta con responsabilità s'identifica per don Bosco in una vera e propria "pedagogia del dovere" e che si fa contenuto privilegiato della relazione educativa. Educare ad attendere ai propri impegni di studio e di lavoro, infatti, «è l'indispensabile tirocinio a una vita seria e felice con l'acquisto dell'abito della disciplina e della probità morale e civile, ed è immanente all'intera vita dell'istituzione educativa» (BRAIDO, *Prevenire, non reprimere* 253-254).

¹⁶³ Cf *L'animatore salesiano* 27 e *Progetto di Pastorale* 42.

¹⁶⁴ NATALI PAOLO, *L'autorità al servizio della formazione*, in *Atti del Capitolo generale XVIII* 101. Le fasi di interpretazione della relazione educativa che nel corso del secolo XX hanno visto alternarsi il modello *magistrocentrico* e quello *puerocentrico*, ora si ricompongono in una sintesi pedagogica che tiene presente l'importanza della funzione discente nella sua integrazione con quella docente. Gli interessi della psicologia si rivolgono alla transazione e agli scambi relazionali che intercorrono nel sistema educativo. Si sposta quindi la polarizzazione della prospettiva pedagogica dall'educatore e dall'educando, presi come individui, ai loro rapporti nel contesto scolastico e familiare. Una simile prospettiva suppone anzitutto un'idea di persona non intesa come chiusa nella sua "singolarità", bensì concepita come singolarità che non può non essere in relazione con altri soggetti. La persona, infatti, conosce e vive

Da questa nuova interpretazione del rapporto si attingono rilevanti contributi per ricomprendere e riattualizzare *l'assistenza*, elemento che caratterizza e qualifica la presenza dell'educatore accanto ai giovani. Da un lato si ribadisce la consapevolezza dell'importanza di tale presenza, in quanto si è convinti che «il vissuto giovanile libera tutto il suo potenziale positivo quando gli educatori non si sottraggono al compito di essere presenti e attivi, ma offrono elementi di maturazione, prevengono situazioni negative, aprono costantemente ad una visione umana e religiosa dell'esistenza».¹⁶⁵ D'altro lato, però, pur mantenendo la sua validità, il modello dell'animazione incontra difficoltà nella traduzione a livello operativo. Alcuni problemi, afferma Juan Vecchi, sono legati al ruolo dell'educatore che sperimenta la dialettica tra direttività e non direttività. Si assiste poi all'avanzare di nuove forme di educazione non formale che si contrappongono al modello tradizionale nel quale, soprattutto per i collegi, l'incontro con i giovani era in gran parte "programmato". Inoltre, si deve tener presente la percezione che i giovani hanno dell'assistenza salesiana e considerare che le loro aspettative vanno al di là di un semplice richiamo a regole da osservare in favore dell'appello ad un dialogo franco e rispettoso sulle questioni che li interessano. Per questo gli educatori devono essere abilitati a "stare" con i giovani, non semplicemente con una "presenza fisica", ma con una competenza relazionale che sia guida efficace per la loro crescita.¹⁶⁶

Nelle fonti esaminate prevale la tendenza a sostituire il termine "assistente" con "animatore". Si tratta di una scelta a favore di un rapporto nel quale si intendono rispettare maggiormente le nuove esigenze di autonomia e di protagonismo dei giovani, il loro bisogno di una relazione interpersonale autentica e profonda, che va al di là della mera presenza fisica, per lasciare il posto ad un inserimento sereno e propositivo dell'educatore nel gruppo. In esso l'animatore è portatore di valori, ma nell'interazione educativa evita qualsiasi forma di manipolazione o inter-

la propria dimensione esistenziale soltanto in quanto "è-con-gli-altri", cioè continuamente e inevitabilmente immersa in una rete di relazioni e d'interazioni dinamiche (cf CARONI - IORI, *Asimmetria nel rapporto educativo* 15).

¹⁶⁵ *L'animatore salesiano* 33. Il medesimo concetto viene espresso nell'articolo 67 delle Costituzioni FMA quando si afferma: «L'assistenza salesiana [...] è attesa accogliente, presenza attiva e testimoniante tra le giovani, partecipazione cordiale alla loro vita e alle loro aspirazioni» (*Costituzioni* [1982] 67).

¹⁶⁶ Cf VECCHI, *L'animazione pastorale*, in *Atti del Capitolo generale XVIII* 120-122.

vento autoritario. Egli è presente in atteggiamento di reciprocità perché interpella il gruppo, accettando al tempo stesso che il gruppo lo interpellati, anzi stimola i membri di esso ad interpellarsi a vicenda incoraggiandoli ad incontrarsi e ad interagire.¹⁶⁷

In questa prospettiva gli interlocutori del rapporto educativo vivono a livelli diversi la medesima esperienza formativa ponendosi gli uni “a scuola” degli altri. Non si sta insieme per “poi” educare e fare proposte, ma la condivisione quotidiana, ispirata all’amore per la vita e alla passione evangelizzatrice, è già scambio di valori umani e presupposto per l’esperienza di fede. A fondamento di questa modalità sta la convinzione che lo stare con i giovani non è “perdita di tempo”, ma comunicazione vitale, molto più efficace di quanto non lo sia quella soltanto verbale.¹⁶⁸

Basato sull’autorevolezza dell’educatore, testimone e maestro, il rapporto educativo fa appello alla partecipazione attiva del giovane, anch’egli chiamato a costruire l’ambiente, a partecipare responsabilmente alle attività proposte e ad elaborare le norme su cui essa si sostiene.¹⁶⁹

Le fonti esaminate identificano nel gruppo il luogo ideale per concretizzare tale processo educativo in quanto esso è fucina di comunicazione e “laboratorio” in cui i giovani, in sintonia con l’ambiente culturale, sociale ed ecclesiale, attraverso parametri e quadri di riferimento condivisi, vivendo e lavorando insieme giungono ad elaborare un’immagine di uomo e di cristiano a cui orientarsi, a far cioè sintesi tra i valori scoperti e la propria esperienza personale.¹⁷⁰ Nel paragrafo seguente, facendo emergere le caratteristiche pedagogiche del gruppo si evidenzia l’importanza che la relazione educativa assume in esso.

3.3. *Il gruppo giovanile come luogo di crescita e di educazione alle relazioni*

L’importanza del gruppo giovanile è soprattutto sottolineata negli ultimi decenni del secolo XX. La complessità che caratterizza i bisogni delle nuove generazioni, infatti, rende ormai insufficienti le risposte del-

¹⁶⁷ Cf DHO Giovenale, *L’assistenza come “presenza” e rapporto personale*, in AA.VV., *Il sistema educativo di don Bosco tra pedagogia antica e nuova. Atti del Congresso europeo salesiano sul sistema educativo di don Bosco*, Torino (Leumann), LDC 1974, 104-125.

¹⁶⁸ Cf *L’animatore salesiano* 33-34.

¹⁶⁹ Cf VECCHI, *L’animazione pastorale*, in *Atti del Capitolo generale XVIII* 120.

¹⁷⁰ Cf *L’animatore salesiano* 38.

le istituzioni educative tradizionali. Il gruppo, offrendo immediata soluzione al problema del tempo libero, affianca e spesso si sostituisce al ruolo socializzante della famiglia e della scuola, diventa sostegno all'instabilità psicologica dell'adolescente e si pone come luogo di confronto e di relazioni tra pari e con gli adulti educatori.¹⁷¹

Nell'ottica dell'animazione, anche per le FMA l'esperienza di gruppo si presenta come «luogo privilegiato per la promozione umana e l'evangelizzazione delle giovani».¹⁷² La documentazione esaminata su questa tematica è esplicita nel rilevare la valenza pedagogica e salesiana dell'esperienza giovanile nel gruppo di appartenenza. Nelle varie fonti si trovano le condizioni indispensabili perché esso sia autentico spazio di crescita umana e di apertura a livello sociale. Ogni educatrice deve perciò accrescere la consapevolezza dell'insostituibile valore educativo del gruppo, promuoverne il consolidamento in un clima che risponda allo stile del «sistema preventivo» e ne rispetti le caratteristiche.¹⁷³

La scelta si pone in continuità con la tradizione salesiana, che ha fatto delle «compagnie» ed «associazioni giovanili» una preziosa opportunità formativa per tradurre sul piano pratico la proposta metodologica preventiva caratterizzata da interazione collaborativa tra adulti e giovani e apertura ai valori. I Regolamenti dell'Istituto confermano la linea di continuità e la arricchiscono di significati:

¹⁷¹ Cf PERETTI, *L'educazione giovanile e l'associazionismo*, Brescia, La Scuola 1971, 96.

¹⁷² *Atti del Capitolo generale XVII* 115. Nel gruppo, infatti, il giovane trova risposte adeguate ai suoi bisogni, possibilità di stringere rapporti relativamente intensi e durevoli limitando la dispersione. Il gruppo diventa perciò il luogo in cui la rilevanza dei rapporti interpersonali, la condivisione di atteggiamenti e stili di vita, la percezione di se stessi come persone piuttosto che per i ruoli svolti, aiutano il soggetto a crescere e ad inserirsi nella società. Per queste sue caratteristiche, il gruppo può diventare spazio di spontaneità, creatività, affettività nel quale l'intensità dei rapporti interpersonali sollecita una disposizione matura e responsabile verso gli altri. Esso è vissuto dalle generazioni giovanili come la prima grande occasione di autonomia dal mondo adulto ed una importante occasione per maturare competenze comunicative, valutative, gestionali e relazionali (cf MONTESPERELLI Paolo, *Gruppo*, in DSE 488-491). Il gruppo, oltre ad essere uno «spazio» per far assimilare i valori, è esso stesso portatore di valori specifici quali l'occasione di attuare il progetto di vita, la possibilità di sviluppare la percezione dell'altro e della comunità, di maturare nella disponibilità alla partecipazione attiva e nella coscienza della propria responsabilità all'interno dei processi collettivi (cf *ivi* 11-14; SCILLIGO Pio, *Gruppo*, in *ivi* 396).

¹⁷³ *Atti del Capitolo generale XVII* 134.

«Sull'esempio di don Bosco apprezziamo le ricchezze educative dell'esperienza di gruppo. Con la presenza testimoniante e con l'impegno di animazione faremo in modo che essa diventi per i giovani un'occasione di crescita personale e di approfondimento della coscienza ecclesiale, di apertura all'incontro con Cristo e all'impegno apostolico nella progressiva scoperta della propria vocazione». ¹⁷⁴

Prendendo atto della "crisi" che le associazioni tradizionali vivono – sottolinea il *Dossier sull'associazionismo* – s'intende proporre un modello di aggregazione giovanile flessibile e personalizzato in cui sia possibile valorizzare meglio il protagonismo dei giovani.¹⁷⁵ Si tratta di prendere sul serio e di accogliere le domande giovanili di comunicazione, confronto e condivisione per cercare di rispondervi in maniera adeguata offrendo, attraverso il gruppo, degli spazi in cui definire la propria identità nel confronto con gli altri, esperienze graduali di autonomia, di creatività, di responsabilità, di relazioni interpersonali fondate sull'amicizia e sulla gratuità.¹⁷⁶

Il modello relazionale a cui si ispira il gruppo è centrato sull'utilizzo della relazione che si instaura tra i membri concepita come "energia" propulsiva dello stesso. Essa è costituita dalle interazioni, dai legami affettivi, dai conflitti, dalla condivisione delle mete, dai sentimenti di appartenenza vissuti in un contesto umano carico di stima e rispetto per ciascuno. Il giovane, trovandosi in un ambiente che lo accoglie con fiducia e lo rispetta come persona, viene gradualmente educato ad un atteggiamento di apertura nei confronti dell'altro di cui ha fiducia e da cui non deve difendersi. Egli perciò non teme di mettere in discussione il proprio modo di pensare e di agire, accogliendo i suoi pregi e limiti, rispettando la diversità e l'autonomia dell'altro. Il gruppo, fondato sull'elaborazione comunitaria dei valori, diventa così un "laboratorio di vita" perché rimanda al mondo sociale ed ecclesiale, permettendo al giovane di stabilire legami e svolgere attività nelle quali essere protagonista e non semplice destinatario di proposte culturali o religiose.¹⁷⁷

Pur non essendo centrato esclusivamente sull'animatore,¹⁷⁸ il grup-

¹⁷⁴ *Regolamenti* (1982) 66.

¹⁷⁵ Nel dossier si presenta l'iter di sviluppo delle associazioni salesiane nell'Istituto delle FMA evidenziandone gli elementi di continuità e di novità (cf *L'associazionismo delle FMA* 14-27).

¹⁷⁶ Cf *Progetto di Pastorale Giovanile* 51; cf *Atti del Capitolo generale XVII* 134.

¹⁷⁷ Cf *L'animatore salesiano* 73-74.

¹⁷⁸ In senso ampio tutti i componenti della comunità educativa sono "animatori"

po, per qualificarsi come educativo, non può fare a meno della *presenza dell'adulto educatore*, una presenza propositiva e aperta alla relazione, sempre in ricerca di nuove forme di approccio che nascono dalla conoscenza e dall'amore.¹⁷⁹ L'educatore-animatore è perciò un "esperto di condivisione", capace di proporre cammini di crescita umana e cristiana e di stimolare la convergenza attorno ad essi attraverso relazioni stabili e significative.¹⁸⁰ Egli sa intessere con i giovani un rapporto amichevole che non si stabilisce solo in forza del ruolo, ma che proviene dall'essere riuscito a "guadagnare" il loro cuore e la loro fiducia.

La sua presenza è caratterizzata da maturità psicologica e saggezza pedagogica: pur dovendo esprimere amicizia profonda, si mantiene libero e autonomo dal punto di vista affettivo. Egli è profondamente amico

perché «l'animazione viene intesa come qualità diffusa che si arricchisce con la diversità delle funzioni e informa tutti i momenti e i processi con i suoi valori e i suoi metodi» (*L'animatore salesiano* 48). A diversi livelli e con diverse funzioni, quindi, giovani, genitori, educatori, insegnanti, tecnici, dirigenti e personale ausiliario sono "animatori" perché appartengono alla comunità educativa, ne condividono le scelte e partecipano all'elaborazione del progetto. A livello "specifico" però, l'animatore è colui che ha un preciso ruolo educativo, complementare agli altri ruoli e funzioni della comunità educativa, fino a costituire una mediazione tra gruppo e comunità, tra dinamiche di gruppo e dinamiche comunitarie e istituzionali (*ivi* 49).

¹⁷⁹ L'incontro diretto e quotidiano con i giovani è imprescindibile per l'educatore salesiano. A differenza di altri religiosi per i quali può non fare problema assumere semplici compiti organizzativi, per i Salesiani invece l'incontro educativo è fondamentale. Essi, infatti, non lavorano solo per i giovani ma con i giovani e tra i giovani: «Il sistema preventivo si giuoca tutto sul contatto diretto e personale, non sull'organizzazione che opera da lontano, anche se questo può sembrare più produttivo in un tempo in cui prevale la mentalità imprenditoriale. Tra noi le istituzioni, a dimensioni umane, sono state pensate per favorire il contatto diretto, non per sostituirlo e meno ancora per impedirlo. Per questo abbiamo sempre sottolineato l'assistenza come la manifestazione più caratteristica del sistema preventivo. Il Salesiano non è un "benefattore" del giovane, ma un educatore-amico» (VECCHI, *L'animazione pastorale*, in *Atti del Capitolo generale XVIII* 133-134).

¹⁸⁰ Cf *L'associazionismo delle FMA* 13. La capacità di comunicazione, afferma Juan Vecchi, «solo in pochi casi è qualità naturale. Nei più, invece è un atteggiamento coltivato, lavoro e "tecnica", ossia "arte" non necessariamente meccanica. Esso richiede l'esercizio spirituale di mortificare istinti e passioni, uno sforzo di chiarezza e di trasparenza, di saper andare verso gli altri con tutto quello che si ha, senza nascondere ciò che è possibile condividere e senza mascherare i propri vuoti. La comunicazione è sempre a doppio senso: chi non è capace di ricevere non è capace nemmeno di arrivare all'interlocutore, anche se "emette" segnali. L'ascesi comprende anche l'ascoltare, il capire le persone anche quando le espressioni sono imperfette» (VECCHI, *L'animazione pastorale*, in *Atti del Capitolo generale XVIII* 144-148).

di ognuno, ma insieme aperto a tutti. È interpellato a coltivare in sé un equilibrio che gli consenta di non creare dipendenze e mantenere la necessaria autorevolezza per essere mediatore tra i giovani e i valori che egli propone e verso i quali anch'egli si dirige. L'animatore affettivamente maturo garantisce una relazione educativa personalizzata perché sa accompagnare ogni singolo componente del gruppo; incontra il giovane nella sua concreta situazione e lo orienta nell'elaborazione del proprio progetto di vita e nelle sue scelte. Il gruppo in quanto luogo educativo, infatti, esige che la persona sia raggiunta nella sua individualità e guidata oltre le relazioni amicali, cioè verso rapporti familiari, alla vita di coppia e alla vita sociale.¹⁸¹

L'instaurare relazioni autentiche e promozionali diventa quindi l'obiettivo principale dell'educatore e del gruppo. Tale meta resta continuamente un ideale da raggiungere perché le relazioni, di fatto, possono essere compromesse dall'aggressività, dai conflitti, dalle chiusure. Bisogna allora che gli educatori siano sempre impegnati a qualificare lo stile relazionale mediante valori, contenuti, modalità, strategie educative che favoriscano la crescita e la maturazione delle persone.

Partecipando all'elaborazione del progetto educativo, opera di tutta la comunità educante, le relazioni tra giovani ed educatori maturano nell'apertura e si allargano gradualmente ad altri contesti sociali ed ecclesiali. Tale apertura, che si conclude con la "scomparsa" del gruppo, è l'obiettivo finale di una relazione riuscita, che ha saputo farsi mediazione tra i giovani e la vita sociale nella quale essi si inseriscono come membri capaci di dialogo, di partecipazione critica e di protagonismo attivo.¹⁸²

In conclusione la relazione educativa nella prospettiva dell'animazione si arricchisce di alcuni importanti conquiste. Anzitutto essa non è considerata solo dal punto di vista metodologico, ma anche *teleologico*. Attraverso la relazione, si educa al positivo rapporto con se stessi, gli altri, Dio, il contesto ecclesiale e sociale. La persona è accolta e promossa quindi nella sua natura relazionale e la sua crescita integrale è confermata da questa raggiunta capacità di dialogare con la propria e altrui realtà in ordine ad un inserimento responsabile nella società.

La relazione, inoltre, caratterizza il metodo dell'animazione assunto come stile per attuare il "sistema preventivo" in questo periodo storico.

¹⁸¹ Cf *ivi* 171-174.

¹⁸² Cf *L'animatore salesiano* 85-110.

Attraverso essa si dà vita ad una modalità caratterizzata sempre più dalla *reciprocità* nella quale entrambi i *partner*, a livelli diversi, offrono le proprie ricchezze umane e si aprono ad accogliere quelle dell'altro.

Il gruppo giovanile, infine, si configura come uno dei *luoghi educativi* privilegiati per attuare la finalità del progetto salesiano nello stile dell'animazione. Le relazioni tra pari, con l'adulto e gli adulti della comunità educante, si presentano, infatti, come mediazioni privilegiate di maturazione integrale.

La relazione educativa negli anni Settanta e Ottanta, come si è rilevato in questo secondo capitolo, è oggetto sia implicitamente sia esplicitamente di studio e attenta riflessione interpretativa. Le FMA, infatti, intraprendendo un fecondo percorso di ripensamento della loro metodologia, riflettono di conseguenza sulla dimensione relazionale del processo formativo. Tale attenzione è stimolata in particolare dalle nuove generazioni più critiche ed esigenti nei confronti delle educatrici, e dalle scienze pedagogiche che elaborano nuovi approcci interpretativi al rapporto educativo. In esso, in una visione sistemica, educatore ed educando configurano la loro identità alla luce di nuove variabili quali il contesto socioculturale e i valori di cui ogni relazionalità è mediazione.¹⁸³ L'attenzione alla relazione è inoltre favorita da una rinnovata fedeltà all'esperienza dei Fondatori che in questo periodo vengono studiati con un metodo storico più rigoroso a partire dalle fonti e alla luce dei criteri di rinnovamento additati dal Concilio Vaticano II.

Accogliendo le istanze di partecipazione attiva e responsabile, di ascolto e di dialogo, di comunione e progettualità, di riappropriazione critica dello stile educativo delle origini, la riflessione sulla relazione si arricchisce di nuovi contenuti e modalità di espressione. Educatrici e giovani, impostando la relazione in prospettiva dialogica, ne scoprono insospettate dimensioni di reciprocità e di mutua integrazione.

¹⁸³ Si pensi in particolare alla "General System Theory" di Von Bertalanffy, metateoria applicabile a tutte le scienze (cf VON BERTALANFFY Ludwig, *Teoria generale dei sistemi*, Milano, ISEDI 1971 [*General System Theory*, New York 1968] e alla serie di pubblicazioni seguite a questa nuova impostazione cf CIGOLI Vittorio, *L'analisi dell'organizzazione scolastica II, Elementi per un approccio sistemico*, in *Vita e Pensiero* 62 [1976] 5, 32-58; DE GIACINTO Sergio, *Educazione come sistema. Studio per una formalizzazione della teoria pedagogica*, Brescia, La Scuola 1977; BERTOLDI Franco, *Teoria sistemica dell'istruzione*, Brescia, La Scuola 1977; UNESCO, *L'éducateur et l'approche systémique. Manuel pour améliorer la pratique de l'éducation*, Paris, UNESCO 1984).

Come si è cercato di documentare, l'approfondimento del "sistema preventivo" alla luce dello "spirito di Mornese" e dell'esperienza educativa di Maria Mazzarello, inoltre, orienta la comunità educante ad assumere la carità sia come fondamento dell'azione educativa, perché l'amore costituisce il motivo per cui ci si occupa delle giovani, e sia come "strategia metodologica" in quanto espressione concreta dell'operare educativo. Ciò favorisce la costruzione di relazioni capaci di adeguarsi alle domande formative delle giovani e di rispondervi soprattutto attraverso una presenza ricca di amore materno, attiva e propositiva, sollecita per il bene integrale di ciascuna. Nel modello dello "spirito di Mornese" vengono pertanto maggiormente valorizzate le risorse femminili delle educatrici che si impegnano ad integrare i valori spirituali e pedagogici all'interno della comunità in ordine alla costruzione di interazioni significative.

Lo "spirito di famiglia" viene perciò anche apprezzato nella sua valenza formativa all'interno del progetto formulato e vissuto a livello comunitario. Nella comunità la vita di relazione, infatti, è l'esperienza più adatta per educare le giovani e i giovani alla relazione con se stessi, con gli altri e con Dio, presupposto per una progressiva disponibilità a relazioni più ampie, nell'inserimento attivo e critico nella società.

La scelta educativa dell'animazione, vissuta all'interno del gruppo giovanile, offre nuove prospettive metodologiche attraverso le quali le persone vengono attivamente coinvolte nell'assunzione responsabile della propria crescita e incoraggiate al dialogo come efficace strategia relazionale.

Nel prossimo capitolo si cerca di individuare gli sviluppi di queste linee interpretative prendendo in esame la documentazione dei Capitoli generali XIX e XX, gli approfondimenti provenienti dalla riflessione sull'antropologia della reciprocità, e quelli confluiti nel Progetto Formativo dell'Istituto.

Capitolo III

**LA RELAZIONE EDUCATIVA
ALLA LUCE DI NUOVI APPROCCI INTERPRETATIVI**

Negli anni Novanta, con i due ultimi Capitoli generali, le FMA approdano ad una visione più organica del “sistema preventivo” che viene reinterpretato, oltre che alla luce delle *fonti storiche*, anche nella prospettiva delle *scienze dell’educazione* e delle categorie attinte alla nuova *autocoscienza femminile*. All’esperienza educativa di Maria Mazzarello, in questa prospettiva, vengono attribuiti i connotati di «una decisa affermazione dell’autonomia femminile nel campo pedagogico».¹ Tale traguardo, che riassume un lungo cammino di approfondimento, apre nuove frontiere di riflessione e di attuazione nel confronto critico con le sfide provenienti dalla realtà socioculturale in cambiamento. Le varie dimensioni del metodo sono perciò considerate in modo prioritario nell’ottica dell’educazione della donna, e dunque dell’interpretazione dello stile d’intervento “al femminile”, nella dimensione relazionale e comunionale, in dialogo con la cultura sempre più caratterizzata dalla comunicazione e dall’interdipendenza e, al tempo stesso, sempre più esposta a derive disumanizzanti.

L’itinerario di approfondimento di tali prospettive si snoda specialmente tra i Capitoli generali XIX (1990) e XX (1996), nei quali le tematiche suesposte vengono affrontate senza soluzione di continuità e in dialogo con l’esperienza paradigmatica dei Fondatori. Un apporto fondamentale alla riflessione proviene inoltre dalle circolari delle Superiori generali madre Marinella Castagno e madre Antonia Colombo, contributi che si qualificano come mediazione autorevole dei contenuti dei

¹ *Atti. Capitolo Generale XIX (19 settembre-17 novembre 1990)*, Roma, Istituto FMA 1991, 33.

Capitoli nel confronto costante con la realtà multiculturale e multiethnica che caratterizza l'Istituto.

Il Progetto formativo,² elaborato tra il 1997 e il 2000 con una metodologia di coinvolgimento delle comunità, costituisce pure un significativo traguardo per la riflessione sull'identità delle FMA e sul metodo educativo ripensato nei suoi modelli e nei suoi processi. Il grande orizzonte nel quale le tematiche sono affrontate è la visione antropologica che esprime la diversificata ricchezza dell'essere uomo e dell'essere donna e della reciprocità come categoria interpretativa dell'identità personale e della stessa relazione tra le persone e le culture. È perciò plausibile ipotizzare che in questi ultimi anni la riflessione delle FMA sulla relazione educativa assuma nuove motivazioni e accentuazioni in ordine al suo significato specifico nel processo della maturazione umana. In tale riflessione le dimensioni antropologiche, teologiche e pedagogiche vengono sempre più valorizzate ed evidenziate anche attraverso le fonti scritte. Gli elementi che in esse emergono, anche se non sono il prodotto di un approfondimento sistematico, sono tuttavia significativi indicatori dell'interpretazione della relazione educativa salesiana dal punto di vista femminile.

Nei paragrafi che seguono si presenta come tali prospettive emergono dalla documentazione ufficiale dell'Istituto.

1. I nuovi approcci alla relazione educativa negli Atti del Capitolo generale XIX

L'ultimo decennio del Ventesimo secolo è inaugurato dall'Istituto delle FMA con il Capitolo generale XIX (1990) dal tema: *“Educare le giovani: apporto delle FMA ad una nuova evangelizzazione nei diversi contesti socio-culturali”*.³ La scelta evidenzia la sensibilità delle educatrici

² Cf *Nei solchi dell'alleanza. Progetto formativo delle Figlie di Maria Ausiliatrice*, Torino (Leumann), LDC 2000.

³ *Atti del Capitolo generale XIX* 9. Interessanti per l'argomento sono le *Relazioni-stimolo* che vengono offerte alle partecipanti al Capitolo generale. Tali relazioni sono il frutto delle sintesi del questionario inviato a tutte le Ispettorie nella fase di preparazione. Le tematiche si riferivano alla pertinenza e all'efficacia della risposta data dall'Istituto delle FMA alla domanda di educazione delle giovani, alle esigenze delle donne nelle diverse culture e all'urgenza della nuova evangelizzazione sollecitata dalle rapide trasformazioni avvenute nei vari contesti socioculturali (cf *Sintesi delle relazioni dei capitoli ispettoriali e di visitatoria*, Roma, Istituto FMA 1990).

di fronte all'urgente compito della nuova evangelizzazione e la consapevolezza, da parte loro, di poter offrire un contributo specifico attraverso l'educazione delle giovani donne.

È significativo osservare che l'approccio alla nuova evangelizzazione⁴ avviene per le FMA in modo diverso che per i Salesiani. Per questi ultimi, dimensione urgente e prioritaria della stessa è l'educazione dei giovani alla fede.⁵ Per le FMA, invece, presupposto della nuova evangelizzazione è il processo di maturazione integrale della persona, in particolare *l'educazione della donna* che si attua e si approfondisce anche grazie alle numerose sollecitazioni provenienti dal contesto ecclesiale e dalla svolta antropologica contemporanea.⁶ Di conseguenza anche la relazione educativa si arricchisce di nuovi approcci interpretativi.

⁴ L'urgenza della nuova evangelizzazione viene proclamata dalla Chiesa a partire dal Concilio Vaticano II. Aprendo l'assise Giovanni XXIII infatti sottolinea: «Lo spirito cristiano, cattolico ed apostolico del mondo intero attende un balzo innanzi. Altra cosa è il deposito della fede, ed altra la forma con cui vengono enunciate le verità contenute nella nostra dottrina. Bisognerà attribuire molta importanza a questa forma e, se sarà necessario, bisognerà insistere con molta pazienza nella sua elaborazione» (GIOVANNI XXIII, *Discorso nella solenne apertura del Concilio*, 11 ottobre 1962, in EV I n° 55). Il taglio eminentemente pastorale del Concilio è una risposta a tale urgenza, e colloca la Chiesa in dialogo con la postmodernità e con le grandi istanze della dignità della persona umana, della libertà religiosa, della famiglia, della solidarietà, dell'impegno politico nella convivenza democratica, dell'economia, della globalizzazione, della bioetica. Tali tematiche vengono riprese dal Sinodo Straordinario dei Vescovi, indetto nel 1985 a vent'anni dal Concilio, e dalle numerose encicliche di Giovanni Paolo II. Nella Famiglia Salesiana il tema viene affrontato dal Rettor Maggiore don Egidio Vigano nelle sue lettere programmatiche: *La nuova evangelizzazione*, in *Atti del Consiglio Generale* 70 (1989) 331, 3-33; e *La nuova educazione*, in *ivi* 72 (1991) 337, 3-43.

⁵ Cf *Educare i giovani alla fede. Documento del Capitolo Generale XXIII della Società di San Francesco di Sales*, in *Atti del Consiglio Generale* 71 (1990) 333, 113.

⁶ La riflessione ecclesiale di questo periodo offre nuove prospettive all'interpretazione dell'identità della donna e della sua vocazione. Nella lettera apostolica *Mulieris Dignitatem* Giovanni Paolo II, a partire dai testi biblici relativi alla creazione dell'uomo e della donna, presenta le linee portanti di una nuova antropologia centrata non solo sul riconoscimento della comune dignità della persona uomo/donna, ma anche sull'«unità dei due», realizzata nella reciprocità della differenza dell'essere maschio e femmina. L'essere persona ad immagine e somiglianza di Dio comporta perciò un esistere in relazione, in rapporto con l'altro "io". Ciò richiama la definitiva autorivelazione di Dio uno e trino, unità vivente del Padre, del Figlio e dello Spirito Santo (cf GIOVANNI PAOLO II, *Mulieris dignitatem*, 5 agosto 1988, in EV XI nn. 1206-1345). Gli aspetti innovativi della lettera sono preannunciati nelle catechesi dedicate da Giovanni Paolo II al tema dell'amore umano (cf ID., *Uomo e donna li*

Nel paragrafo che segue, ci si pone nella prospettiva dell'autocoscienza femminile scelta dalle FMA per il Capitolo generale XIX, per individuare come tale prospettiva incide notevolmente sull'interpretazione della relazione educativa.

1.1. *La relazione educativa nella prospettiva della rielaborazione del "sé" e della coeducazione*

L'accentuazione della questione femminile e dei suoi risvolti educativi nell'Istituto delle FMA e nei documenti da esso elaborati emerge in particolare durante il Convegno "*Verso l'educazione della donna oggi*", voluto e indetto dalla Superiora generale madre Marinella Castagno nel centenario della morte di don Bosco.⁷

A partire da questo Convegno si attiva un processo più organico di riflessione sulla responsabilità delle FMA a rendersi idonee nell'assolvere la missione specifica dell'educazione della donna oggi, nella linea del "sistema preventivo".

Il documento-sintesi del Convegno offre alle educatrici il quadro di riferimento orientativo per rileggere la propria identità alla luce delle istanze provenienti dal dibattito culturale intorno alla questione femminile. A fondamento di questa rilettura è posta la *visione teo-antropologi-*

creò, Roma, Libreria Ed. Vaticana 1985 e nell'esortazione apostolica *Familiaris Consortio*). La nuova prospettiva ecclesiale si arricchisce poi dei notevoli contributi provenienti dalla riflessione della teologia, dell'antropologia e della sociologia al femminile (cf Di CRISTOFARO LONGO Gioia, *Codice madre. Orientamenti, sentimenti e valori della nuova cultura della maternità*, Roma, Armando 1992; VANZAN Piersandro, "*Mulieris Dignitatem*": reazioni, contenuti e prospettive, in *La Civiltà Cattolica* 139 [1988] IV, 250-260; ROSANNA ENRICA - CHIAIA MARIA [a cura di], *Le donne per una cultura della vita. Rilettura della Mulieris Dignitatem a cinque anni dalla sua pubblicazione*, Roma, LAS 1994). Per quanto riguarda la riflessione sulla reciprocità in chiave personalista sono fondamentali i contributi di: DI NICOLA Giulia Paola, *Uguaglianza e differenza. La reciprocità uomo-donna*, Roma, Città Nuova 1989; ID., *Coeducazione e cultura della reciprocità*, in *Orientamenti Pedagogici* 37 (1990) 6, 1202-1242; ID., *Il linguaggio della madre. Aspetti sociologici e antropologici della maternità*, Roma, Città Nuova 1994.

⁷ Cf CASTAGNO Marinella, LC del 28 marzo 1987, n° 690. Il Convegno, organizzato dalla Facoltà di Scienze dell'Educazione "Auxilium" si propone di approfondire il carisma educativo delle FMA ripensandone condizioni e modalità di attuazione al fine di continuare ad offrire nei diversi contesti socio-culturali la sua proposta di educazione integrale alle giovani donne.

ca della persona umana, vertice della creazione, interlocutrice di Dio e segno del suo mistero, che esiste secondo la dualità uomo-donna ed è chiamata, nella diversità e nella reciprocità, alla piena maturità di Cristo, compimento dell'umano.⁸ Tale identità matura nel dinamismo di relazioni interpersonali autentiche, le quali favoriscono la formazione di donne libere, responsabili e propositive, capaci di elaborare un'identità personale attraverso un processo armonico di diversificazione-integrazione che superi ogni tendenza di omologazione o di separazione tra i sessi.⁹

Illuminate da tali contributi, le partecipanti al Capitolo generale XIX si accostano alle istanze della nuova evangelizzazione dal punto di vista della formazione della giovane donna considerata alla luce dell'antropologia uni-duale.¹⁰ Considerano perciò fondamentale l'educazione alle relazioni interpersonali mature, all'equilibrata gestione dei conflitti, al potenziamento del senso di collaborazione e solidarietà tra i sessi e nelle più ampie relazioni sociali.¹¹

Tale scelta accomuna la metodologia delle FMA agli orientamenti pedagogici contemporanei secondo i quali la riflessione sulla reciprocità nella relazione uomo-donna e, in forma più allargata, con qualsiasi altro interlocutore, è ricca di conseguenze per il processo di crescita. Infatti, la reciprocità autentica preserva la relazionalità dalla dipendenza di un'alterità dall'altra, e da forme di compensazione e di dominio. Intesa come reciprocità, la relazione porta a superare unidirezionalità e indivi-

⁸ Cf *Documento-Sintesi*, in COLOMBO (a cura di), *Verso l'educazione della donna*, oggi 407. Cf in particolare i contributi di FARINA Marcella, *Donna e teologia: un dibattito aperto*, in *ivi* 87-132; e KO HA FONG Maria, *La donna nel progetto di Dio. La voce femminile nel dibattito teo-antropologico*, in *ivi* 267-298.

⁹ Cf *Documento - Sintesi* del Convegno, in *ivi* 406-407.

¹⁰ Con tale scelta, l'Istituto delle FMA intende collocarsi nella linea dell'antropologia biblica fondata sulla creazione dell'essere umano nella sua unità e specificità di maschio e femmina (Gn 1), e nella linea dell'antropologia relazionale che da qualche decennio le scienze umane hanno adottato per superare l'individualismo metodologico dell'antropologia moderna. La persona, secondo questa impostazione, nasce e diviene se stessa grazie alle relazioni intersoggettive, all'incontro, al dialogo, alla costruzione di comunità di vita quotidiana. Le dimensioni essenziali dello sviluppo personale, quali il pensiero, i sentimenti, la comunicazione verbale, l'orientamento ai valori, il riconoscimento della propria vocazione nella vita e la ricerca della verità, hanno perciò un'intensa valenza dialogica (cf MANCINI Roberto, *La dignità come legame originario. Per un'antropologia della fraternità-sororità*, in BRENA Gian Luigi [a cura di], *Interpersonalità e libertà*, Padova, Messaggero 2001, 148-149).

¹¹ Cf *Sintesi delle relazioni dei Capitoli Ispettoriali e di Visitatoria* 60.

dualismo; esige anzi rispetto, amore, apertura all'altro per accoglierne la specifica ricchezza.¹²

L'educazione alle relazioni reciproche, come si evince dall'analisi delle fonti, è collocata dalle FMA all'interno di un processo educativo finalizzato ad orientare le giovani alla *positiva elaborazione dell'identità personale*. Le donne, infatti, in una società tecnologizzata e mediatica, frastornate da proposte di modelli antropologici diversi e talora in contraddizione, faticano a definirsi, a costruire la propria identità e a dare un senso unitario alla vita. Esse mostrano di non riconoscersi nei ruoli tradizionali e al tempo stesso non integrano facilmente il nuovo modello di donna. Indicatore di tale crisi è il rapporto problematico che esse hanno nei confronti della maternità, quindi alcune tendono a rifiutarlo e a guardarlo con paura, mentre altre lo subiscono con passività.¹³ Per questo le educatrici salesiane sono interpellate a conoscere a fondo tali

¹² Cf ROSSI Bruno, *Intersoggettività e educazione*, Brescia, La Scuola 1994, 14-15. La linea seguita dall'Autore è quella del personalismo cristiano, visione antropologica che valorizza la persona, la rende protagonista e responsabile dei suoi atti, ne rispetta l'integralità della crescita. È la stessa di Mounier, secondo il quale la persona si caratterizza per una serie di atti originali che garantiscono la costruzione di un'autentica società di persone: *uscire da sé*, ossia essere capace di decentrarsi per rendersi disponibili agli altri; *comprendere*, vale a dire mettersi dal punto di vista altrui; *prendere su di sé*, cioè assumere il destino, la sofferenza, la gioia, il dovere degli altri; *dare*, ossia esprimersi e comportarsi permanentemente in termini di generosità; *essere fedele*, vale a dire manifestare continuamente all'altro amore e amicizia (cf MOUNIER Emmanuel, *Il personalismo*, [*Le personnalisme*, Paris, Presses Universitaires de France 1953], Roma, A.V.E. 1964, 50-51). La stessa linea viene continuamente rielaborata dai pedagogisti cattolici. In particolare Sira Serenella Macchietti dedica notevole attenzione alla pedagogia della persona (cf i suoi interessanti e puntuali contributi MACCHIETTI, *Appunti per una pedagogia della persona*, Roma, Bulzoni 1998; ID. [a cura di], *Pedagogia del personalismo italiano*, Roma, Città Nuova 1982 e i numerosi articoli pubblicati nelle riviste *Scuola Materna*, *Scuola e Didattica*, *Scuola Italiana Moderna*, *Nuova Secondaria*, *Cultura e Educazione*, *Prospettiva EP*).

¹³ Cf *Atti del Capitolo generale XIX* 18-25. Il processo si colloca all'interno della mutazione antropologica epocale che vede il passaggio ad una cultura che accoglie, pur tra molte contraddizioni, un orientamento basato sull'accettazione del principio d'uguaglianza e parità tra uomo e donna nella legislazione, nella vita politica e sociale, nel lavoro, nei rapporti interpersonali e nell'organizzazione della vita. Pur non mancando gli elementi conflittuali, si nota tuttavia emergere nelle donne una nuova cultura della maternità, riscoperta come esperienza fondamentale, distintiva, ma non esclusiva della propria riformulata identità di genere (cf DI CRISTOFARO LONGO, *Identità e cultura. Per un'antropologia della reciprocità*, Roma, Studium 1993, 113-178).

problematiche per innervare nella relazione educativa la proposta di una solida e chiara identità femminile. Ciò stimola, come scrive la Superiore generale madre Marinella Castagno, a realizzare un processo di autoformazione continua che abiliti ad essere donne mature – capaci di interiorità, di relazione, di responsabilità sociale – e perciò impegnate a loro volta ad essere educatrici di giovani donne.¹⁴

Il processo di elaborazione consapevole dell'identità femminile, contenuto privilegiato della relazione educativa, secondo gli Atti del Capitolo XIX, si snoda alla luce dell'antropologia biblica che fonda la sublime dignità dell'essere umano uomo e donna, creato da Dio in una costitutiva uguaglianza differenziata. L'essere persona implica perciò la relazione: «L'originaria 'unità dei due' fa sì che l'uomo e la donna siano chiamati ad esistere non solo uno accanto all'altra, ma anche reciprocamente l'uno per l'altra».¹⁵

Collocandosi dunque nell'orizzonte della *Mulieris Dignitatem* che annuncia il disegno originario di Dio sull'essere umano, le FMA ripensano e tematizzano la propria identità di donne religiose educatrici e si impegnano a risvegliare nelle giovani l'autocoscienza critica circa il proprio valore personale, al fine di potersi inserire attivamente nel contesto sociale ed ecclesiale con le ricchezze proprie della femminilità.

Le linee metodologiche più opportune per attuare tale processo vengono individuate soprattutto *nell'esperienza di relazioni educative finalizzate ad una realistica coscienza di sé nell'assunzione della propria identità; a vivere la libertà in riferimento ai valori fondamentali della vita; a progettare l'esistenza nella linea dell'accettazione del diverso e della reciprocità; ad accogliere la maternità come peculiare esperienza di realizzazione della donna.*¹⁶

Consapevoli che il processo di rielaborazione del "sé" femminile è intimamente legato a quello maschile, le FMA nel progetto educativo

¹⁴ Cf CASTAGNO, LC del 24 settembre 1988, n° 704. L'acquisizione della propria identità femminile con tutte le risorse che le sono proprie, soprattutto in ordine alla instaurazione di relazioni interpersonali ricche e umanamente significative, è uno dei principali compiti formativi nei confronti delle giovani. La sensibilità di "genere" può così orientare anche le professioni delle donne verso uno svolgimento delle proprie competenze educative in chiave femminile (cf LANFRANCHI Rachele, *La presenza femminile nella scuola*, in *Rivista di Scienze dell'Educazione* 36 [1998] 3, 408-430).

¹⁵ *Atti del Capitolo generale XIX* 60. Per l'approfondimento dell'argomento cf DI NICOLA, *Uguaglianza e differenza* 5-28.

¹⁶ Cf *Atti del Capitolo generale XIX* 60-61.

assumono la variabile uniduale della persona umana e quindi considerano *la relazione nell'ottica della coeducazione*. L'elemento discriminante della differenza uomo-donna si deve perciò tradurre in percorsi educativi che abilitino a passare dalla semplice compresenza di ragazzi e ragazze ad una relazione interpersonale tra i sessi, orientata dal dialogo che favorisca la maturazione integrale della persona e la apra al dono di sé nell'amore. La coeducazione diventa perciò sia la meta del processo educativo sia il contenuto della relazione stessa, in quanto tende a formare all'amore come stile di vita che aiuta la persona a sviluppare la capacità di autodominio, di rispetto di sé e degli altri e di dedizione oblativa.¹⁷

Con la scelta metodologica della coeducazione, le FMA si collocano con nuova consapevolezza pedagogica nell'attuale contesto culturale con l'obiettivo di contribuire a «promuovere una nuova autocoscienza femminile capace di esprimersi in dialogo reciprocamente arricchente con una nuova autocoscienza maschile, superando le tendenze all'appiattimento nell'omologazione in nome dell'uguaglianza o alla contrapposizione nell'esaltazione delle differenze».¹⁸

¹⁷ Cf *ivi* 62. L'affermazione degli Atti trova il suo fondamento in motivazioni di ordine teologico e antropologico, oltre che sociologico e culturale. Giovanni Paolo II nell'enciclica *Familiaris Consortio* afferma che accanto all'educazione femminile è necessario pure un'educazione maschile che prepari l'uomo ad essere sposo e padre (cf GIOVANNI PAOLO II, *Esortazione apostolica Familiaris Consortio*, 22 novembre 1981, in EV VII nn. 1594-1606). È questo un vero e proprio rovesciamento dell'impostazione tradizionale dell'educazione femminile «perché i compiti delle donne vengono assegnati anche agli uomini e perché, viceversa, quelli degli uomini vengono aperti anche alle donne» (DAU NOVELLI, *L'educazione femminile*, in GALLI [a cura di], *L'educazione cristiana* 250. Cf inoltre il contributo della Di NICOLA, *Coeducazione e cultura della reciprocità*, in *Orientamenti Pedagogici* 37 [1990] 6, 1202-1242 e SUTERA Enza, *Coeducazione: itinerario verso la reciprocità?*, in *Rivista di Scienze dell'Educazione* 25 [1987] 3, 397-403). A livello pedagogico, poi, intervenendo al Convegno *Verso l'educazione della donna*, Maria Marchi ribadisce che l'educazione è in realtà coeducazione, in quanto non si dà educazione se non c'è rapporto interpersonale tra i soggetti: «È la stessa energia dell'io che si costruisce nella relazione interpersonale. E questo in base ad una legge di reciprocità permanente interattiva per la quale avviene che la consistenza dell'io di una persona dipende dall'intensità, e, ovviamente, dalle qualità delle relazioni; e reciprocamente la qualità, l'intensità della relazione interpersonale dipende dalla consistenza e dalla qualità dell'io. Dunque l'educazione è sempre coeducazione perché ad educarsi si è in due, due, infatti, sono i protagonisti richiesti perché il processo educativo possa svolgersi» (MARCHI, *Verso l'educazione della donna. Alcune indicazioni metodologiche*, in COLOMBO [a cura di], *Verso l'educazione* 355).

¹⁸ COLOMBO, *Educazione all'amore come coeducazione*, in AA.VV., *Educare al-*

Il contributo che le FMA possono offrire alla nuova autocoscienza femminile dal punto di vista relazionale si arricchisce, inoltre, di valenze teologiche e spirituali. Infatti, nell'ottica del "sistema preventivo" assunto come metodologia pervasa di spiritualità e come spiritualità ricca di sensibilità pedagogica, la vocazione della FMA assume maggior organicità ed armonia. I voti religiosi, la vita fraterna, la preghiera e la missione, dunque, non sono che espressioni dell'unica opzione fondamentale per Dio e per i giovani. La scelta di Cristo, infatti, potenzia la capacità relazionale delle FMA immettendo nella comunicazione interpersonale i valori della comunione con Lui, amato sopra ogni cosa e seguito più da vicino. Egli è dunque la fonte di ogni vera relazione e la sorgente dinamica della convivenza comunitaria e della dedizione apostolica.

Gli Atti del Capitolo XIX ribadiscono che l'assimilazione del "sistema preventivo", vissuto come metodo educativo e spiritualità, porta ad approfondire *la vita consacrata in un'ottica preventiva e relazionale*. Si sottolinea la forte potenzialità relazionale presente nei voti religiosi. La castità fortifica la capacità di amare, promuove nella comunità rapporti di autentica amicizia, favorisce la maturazione della capacità di ascolto, di sollecitudine, del "prendersi cura", del "dare-comunicare" vita. La povertà, liberando dall'individualismo, favorisce un rapporto aperto e rispettoso dell'altro e rende felici nella condivisione di quanto si è e si ha. L'obbedienza stimola il processo di liberazione della persona e abilita a stabilire un rapporto responsabile con gli altri nella ricerca della verità nella carità.¹⁹

Con la stessa ottica relazionale gli Atti reinterpretano l'esperienza educativa realizzata alle origini dell'Istituto e costatano, sulla base delle fonti storiche, che le prime FMA si sono proposte di raggiungere le giovani nelle loro situazioni concrete e di stabilire con loro positivi rapporti interpersonali; hanno saputo far appello alla ragione per sviluppare in loro una sana capacità critica e coltivare la dimensione religiosa della persona umana orientandola all'incontro con Cristo.²⁰ Ogni comunità educativa, ispirandosi all'esperienza paradigmatica delle origini, è interpellata ad elaborare itinerari educativi che, attraverso relazioni interpersonali capaci di valorizzare le risorse della femminilità, accompagnino le giovani nella loro crescita, aiutandole a divenire donne capaci di pro-

l'amore. Atti della XVI Settimana di Spiritualità per la Famiglia Salesiana, Roma, 25-29 gennaio 1993, Roma, Ed. SDB 1993, 105-106.

¹⁹ Cf *Atti del Capitolo generale XIX* 49-50.

²⁰ Cf *ivi* 38.

muovere a loro volta una nuova *cultura della vita*.²¹ In questa prospettiva la realtà comunitaria è intesa come comunione di persone che condividono gli stessi ideali in un'intenzionale convergenza educativa. In essa si sviluppano i talenti personali, si valorizzano le ricchezze caratteristiche di ogni età e si riconosce la diversità come ricchezza.²²

La complessità che caratterizza l'educazione e la molteplicità degli elementi che interagiscono, e a volte interferiscono, nella relazione, orienta inoltre a non limitare la relazione al rapporto educatrici-giovani, ma a collocarla in un più ampio sistema relazionale nel quale agiscono forze sociali, culturali, istituzionali ed economiche. Per questo gli Atti del Capitolo generale XIX prospettano ulteriori itinerari educativi altrettanto importanti per la relazione che si ricavano dalle istanze culturali della comunicazione e della solidarietà.

1.2. *La relazione educativa nell'ottica della comunicazione e della solidarietà*

La prospettiva relazionale entro la quale viene visto il processo educativo e la stessa identità delle FMA rende le educatrici particolarmente attente a cogliere le istanze di comunicazione e di solidarietà che interpellano le comunità educanti. L'analisi della realtà porta a constatare che le esperienze di solitudine e di incomprensione, di cui sono particolarmente vittime le giovani della società contemporanea, sono spesso originate da un modo sbagliato di relazionarsi con gli altri. Dunque, autocoscienza personale e comunicazione sono intrinsecamente legate alla relazione interpersonale perché la qualità dei rapporti determina pure arricchimento od impoverimento dell'io.

Pur trovandosi in un'epoca in cui le comunicazioni si sono intensificate, le distanze accorciate, gli scambi moltiplicati, dando origini a realtà multiculturali e multiethniche, il disagio esistenziale della civiltà contemporanea è facilmente identificabile nell'impossibilità o incapacità delle persone di porsi in un corretto rapporto con gli altri, con il mondo, con la vita, ma anche – come costata Bruno Rossi – di interrogarsi, di elaborare le proprie emozioni, di consapevolizzarsi appieno della propria identità, cosicché spesso si è sconosciuti a se stessi e agli altri.²³

²¹ Cf *ivi* 5-8.

²² Cf CASTAGNO, LC del 24 ottobre 1989, n° 715.

²³ Cf ROSSI, *Intersoggettività e educazione* 10-11.

L'urgenza di educare alla relazione, e attraverso la relazione, è sentita come prioritaria dalla pedagogia contemporanea²⁴ tanto che a livello di strategie si passa dall'insistenza sui metodi, contenuti ed obiettivi del processo educativo, alla ricerca di ciò che può facilitare un'atmosfera positiva nell'interazione educativa.²⁵

Questo obiettivo non si raggiunge in modo diretto, ma solo proponendo una serie di percorsi volti in un primo momento ad individuare le barriere comunicative, i conflitti interpersonali e le inautenticità, per poi creare una piattaforma comunicativa dove i membri, interagendo su

²⁴ Agli inizi degli anni Settanta il *Rapporto Faure* dell'Unesco invita a saldare in unità *l'homo sapiens* e *l'homo faber* auspicando la formazione dell'*homo concors* in armonia con sé e con gli altri. La proposta è quella dell'*apprendere ad essere* intesa come attenzione a custodire la concezione umanistica che guarda la cultura come un patrimonio a cui attingere per rilanciare sempre più la domanda su chi è l'uomo e sulle sue relazioni fondamentali. La considerazione dell'essere umano porta perciò a considerare anche il suo profilo affettivo e relazionale, oltre a quello più strettamente cognitivo, ispirando le didattiche del "saper essere" (cf FAURE Edgard [a cura di], *Rapporto sulle strategie dell'educazione*, Roma, Armando-Unesco 1973, 46). La stessa linea viene scelta in seguito dal Rapporto all'Unesco della Commissione Internazionale sull'Educazione per il XXI secolo (1996) curato da Jacques Delors. In esso sono individuati quattro pilastri delle strategie formative future: imparare a *conoscere*, imparare a *fare*, imparare a *vivere insieme* ed imparare ad *essere* (cf DELORS [a cura di], *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'Unesco della Commissione internazionale sull'Educazione per il XXI secolo* [Learning: the treasure within: report to Unesco of the International Commission on education for the twenty-first century, Paris, UNESCO 1996; *L'éducation, un trésor est caché dedans: rapport Unesco de la commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*, Paris, UNESCO 1996], Roma, Armando 1997, 18-19). Le prospettive educative di questi anni sono virtualmente aperte all'educazione integrale, all'interno della quale assume pure rilievo, come si è visto, la dimensione relazionale. Condivido tuttavia la critica di eccessivo orizzontalismo espressa da Pietro Gianola. Nel testo curato da Delors, infatti, non si fa che un generico riferimento allo "spirito" e ai valori "spirituali", dimenticando che per imparare ad "essere" non ci si può esimere dal considerare anche i valori trascendenti (cf GIANOLA, *Pedagogie in prospettiva 2000*, in *Orientamenti Pedagogici* 46 [1999] 5, 881-898).

²⁵ La letteratura al riguardo è abbondante. Cf ad esempio l'ampia bibliografia presentata da Rossi nel testo *Intersoggettività ed educazione* sopra citato. Cf anche vari contributi dello stesso autore: *Ho bisogno degli altri*, Roma, Fabbri editore 1978; *Parola e linguaggi nell'educazione: tra cultura emergente e neoumanesimo*, Roma, Bulzoni 1991; *Identità e differenza: i compiti dell'educazione*, Brescia, La Scuola 1994; *Bambino, esperienza, scuola*, Roma, Bulzoni 1995; cf inoltre gli articoli: *Autrità e libertà nella relazione educativa*, in *Scuola e Didattica* 38 (1992-1993) 13, 14-15; *Relazione educativa e processo di apprendimento*, in *ivi* 25 (1979-1980), 14, 9-10.

valori significativi, possano giungere a stabilire delle autentiche relazioni umane.

Nel metodo educativo salesiano la realizzazione di tale piattaforma non avviene secondo le dinamiche di un rapporto lineare tra educatore e giovani, ma dipende dal modo in cui i membri nei vari sottoinsiemi (educatori-educatori; educatori-giovani; giovani-giovani) contribuiscono a formare un'interazione comunicativa dove ognuno dei *partners* intesse con gli altri relazioni autentiche.²⁶

Alla luce di tali apporti, gli Atti del Capitolo in esame puntualizzano la realtà della comunicazione propria del "sistema preventivo" con una significativa ermeneutica, non priva di originalità rispetto alle fonti esaminate in precedenza. Viene, infatti, attribuita ai Fondatori dell'Istituto la categoria della comunicazione e il loro patrimonio spirituale e pedagogico viene riletto da questo punto di vista. L'affermazione è inequivocabile:

«Nella Chiesa don Bosco e madre Mazzarello hanno aperto la via ad una *spiritualità* che potremmo definire *della comunicazione*. La loro forte capacità comunicativa, che proveniva dall'essere in continuo dialogo con Dio e da una profonda carica di umanità, li ha resi veri comunicatori dell'amore di Cristo ai giovani. Essi si sono messi dalla parte della vita; hanno scelto la strada della vicinanza con i piccoli e i poveri; hanno amato ciò che essi amavano, in atteggiamento di gratuità; hanno dato vita ad un ambiente educativo attento a porre il giovane al centro del suo sistema di rapporti, valorizzandone le potenzialità espressive e partecipative».²⁷

²⁶ Cf FRANTA Herbert, *Rapporto educativo*, in VECCHI - PRELLEZO, *Progetto educativo pastorale* 364-365; 375.

²⁷ *Atti del Capitolo generale XIX* 48-49. S richiama qui una delle prospettive del Capitolo generale XIX che invita le educatrici a crescere nella qualità della comunicazione abilitandosi nelle dinamiche relazionali per favorire una comunicazione che renda capaci di ascolto, dialogo, condivisione e slancio apostolico (cf *ivi* 75). La maturazione "spirituale", afferma madre Marinella Castagno, permette alle FMA di crescere in una vera comunicazione, aiuta, cioè, a raggiungere la spiritualità della comunicazione indicata da don Bosco e da Maria Mazzarello: «Si tratta di un atteggiamento interiore, fatto di accettazione del nostro essere, che ci rende capaci non solo di accogliere, ma anche di valorizzare le inevitabili differenze. È un approfondimento dei valori della nostra consacrazione religiosa, attraverso una visione relazionale dei voti che ci immette in maniera più vitale nel mistero trinitario. Di qui nasce la capacità di una comunicazione educativa secondo lo spirito del Sistema Preventivo» (CASTAGNO, LC del 24 giugno 1994, n° 761).

La comunicazione educativa, a cui le FMA devono rendersi sempre più sensibili, dunque, non è semplice scambio d'intenzioni e contenuti verbali, ma è anzitutto creazione di relazioni reciproche e intergenerazionali aperte e profonde, che rispondano alla domanda di conoscenza, di confronto con il diverso, di collaborazione e scambio.²⁸ L'urgenza è perciò quella di ascoltare ed accogliere con particolare attenzione le *istanze comunicative delle giovani* quali il dialogo interpersonale, l'apertura all'altro nel rispetto dell'originalità di ciascuno, la valorizzazione della vita di gruppo entro la quale è più facile riscoprire il valore dell'amicizia e della fraternità, la riscoperta del valore della famiglia e il recupero del suo equilibrio ed unità; l'approfondimento del dialogo e della comunicazione tra genitori e figli; il bisogno di un'adeguata preparazione per vivere l'esperienza di coppia.²⁹ È uno scenario che interpella le educatrici all'acquisizione di una maggior *competenza comunicativa e relazionale*. Anzi, appunto perché si avverte l'inadeguatezza e l'incapacità, si intensifica l'impegno per rispondere ai bisogni comunicativi contemporanei nella linea della cultura della vita,³⁰ come afferma la Superiora generale madre Marinella Castagno:

«È richiesta [alle FMA] una grande energia per comunicare quanto ci viene prima di tutto dalle profonde convinzioni e dalla accettazione piena del nostro essere, dalla gioia di possedere una forza vitale così viva da contribuire con uno specifico apporto alla creazione di un mondo nuovo, più ricco perché più attento a ricevere e trasmettere vita. La circolazione della vita in tutte le sue componenti è la comunicazione più vera e completa che possa esistere».³¹

²⁸ Cf *Atti del Capitolo generale XIX* 25-31. L'accezione data alla comunicazione, in questo caso, è molto ampia e non riguarda soltanto i contenuti e lo scambio dei messaggi, ma anche e soprattutto le modalità con cui tali scambi vengono veicolati tramite l'interazione umana.

²⁹ Cf *Sintesi delle relazioni dei Capitoli Ispettoriali e di Visitatoria* 82.

³⁰ Le FMA sono anche provocate dai "nuovi linguaggi" della società immersa nella varietà dei messaggi nei quali si intrecciano la comunicazione interpersonale e di massa, verbale e simbolica, prodotte dai mezzi tecnici e audiovisivi o da quelli computerizzati. Di qui l'esigenza che la relazione tenga presenti anche il simbolo come codice comune che, prima di far pensare, fa vivere un'esperienza coinvolgendo l'intera persona. Dunque all'interno del rapporto ci si deve impegnare a conoscere i linguaggi dei giovani (cf *ivi* 59).

³¹ CASTAGNO, LC del 24 luglio 1990, n° 723. Le FMA costatano la loro scarsa competenza comunicativa soprattutto nei confronti dell'educazione delle giovani all'amore e alla famiglia. Nella formazione delle educatrici si notano a volte delle lacune in campo affettivo-sessuale per cui manca anche il linguaggio adatto per educare le giovani a livello psicoaffettivo (cf *Sintesi delle relazioni dei Capitoli ispettoriali* 94).

La scelta della preventività, che caratterizza l'educazione salesiana, sembra rispondere in modo particolarmente adeguato a tali esigenze. Il contesto istituzionale, sia pubblico che privato, mostra, infatti, l'interesse di politici, educatori e pensatori di diversa estrazione nei confronti della formula preventiva, ritenuta necessaria per rispondere alle domande educative e relazionali contemporanee.³² Il metodo salesiano, perciò, viene incontro ai bisogni di comunicazione dei giovani promuovendo relazioni interpersonali che contribuiscono a creare, all'interno della comunità educativa, un clima di amorevolezza, cioè rapporti di fiducia nei quali le persone si sentono accolte e maturano la capacità di potersi fidare degli altri. La costruzione di relazioni sane, guidate e sorrette da un'intenzionalità pedagogica che si alimenta di valori e di chiare e condivise mete di senso, stimola e sostiene le risorse interiori delle giovani e le orienta verso nuove tappe di maturazione nella prospettiva del progetto di vita cristiana.³³ La proposta dei valori, inoltre, è mediata dal clima di famiglia, il quale, intessuto di relazioni affettuose e aperte, apre gradualmente all'assimilazione degli stessi valori, rafforza il processo di costruzione della propria identità e crea i presupposti per la responsabilità sociale nella vita adulta. Dalle fonti esaminate si deduce perciò che nella relazione educativa vengono assunti con sempre maggior consapevolezza gli aspetti comunicativi del "sistema preventivo", vie metodologiche per la formazione di convinzioni, sistemi di significato e sicuri quadri di riferimento per la vita.

A fondamento di quest'impegno, non solo inteso come metodo ma come cammino di spiritualità, si trova la relazione che le FMA nella comunità ecclesiale stabiliscono con il Padre, in Cristo e nello Spirito. Il mistero dell'incarnazione fonda, infatti, la possibilità di una comunicazione con Dio, sorgente di vita e di comunione:

³² Cf *Atti del Capitolo generale XIX* 40-43. La fiducia che don Bosco ripone nei giovani è infatti sorretta dall'intuizione che la loro promozione globale può diventare via privilegiata per la rigenerazione e la trasformazione della società. L'educazione integrale da lui realizzata, mentre risponde ad un'esigenza di giustizia e di solidarietà verso tali giovani, costituisce anche la maniera più adeguata per formare in loro una coscienza di cittadini responsabili, protagonisti e solidali (cf *ivi* 34-35).

³³ Ci si riferisce qui alla nota lettera di GIOVANNI PAOLO II, *Iuvenum Patris* (*Lettera del Sommo Pontefice Giovanni Paolo II al Reverendo Egidio Viganò Rettore Maggiore della Società di San Francesco di Sales nel Centenario della morte di San Giovanni Bosco: Iuvenum Patris*, 31 gennaio 1988, in EV XI n°180). Cf *Atti del Capitolo generale XIX* 40-43.

«Dio in Cristo si è fatto Parola per l'uomo, entrando in una nuova e più profonda comunicazione con lui e chiamandolo a partecipare al dialogo di amore trinitario. La Chiesa si è impegnata a rendere sempre presente all'uomo questo mistero che attraversa la storia e la cultura dei popoli».³⁴

Di qui si spiega l'intensità che può assumere il dialogo educativo non solo in ordine alla sua efficacia umanizzatrice, ma anche al suo significato di *mediazione di valori cristiani*. Nelle fonti allo studio si parla, infatti, di rapporti "carichi di significato salvifico" e quindi profetici.³⁵ È una comunicazione che supera le semplici tecniche e le strategie didattiche per divenire capacità di entrare con discrezione nel mondo dei giovani e delle giovani, in particolare dei più poveri, comprendendone il linguaggio, individuando gli adeguati percorsi di crescita e additando quella prospettiva trascendente che le FMA attingono dalla comunione con Dio e dal confronto quotidiano con la sua Parola di luce. In quest'orizzonte i registri teologici e pedagogici si intrecciano innervando di interiorità e di spiritualità la pedagogia della comunicazione.

Negli Atti del Capitolo generale XIX si accenna in modo opportuno alla "*capacità di silenzio*" come presupposto della comunicazione: «Ogni autentica comunicazione nasce dalle profondità della persona, dalla sua ricchezza interiore che non può emergere se non in condizioni di silenzio».³⁶ È forse la prima volta che nelle fonti esaminate nella ricerca la capacità di silenzio viene posta in relazione alla missione educativa delle FMA e non solo ad un impegno ascetico o religioso.

Dove sussiste questo stile di relazioni aperto al mistero dell'altro e rispettoso della sua differenza si generano più facilmente scambi reciproci di amicizia, fiducia e responsabilità che conducono ad una comunicazione feconda e promozionale.

I percorsi della spiritualità comunicativa prospettati dagli Atti si condensano nel *principio metodologico dell'amorevolezza*. Essa viene intesa qui come dedizione totale ai giovani, presupposto pedagogico affinché essi sperimentino la forza liberante di un'autentica relazione. Amorevolezza è quindi disponibilità ad accettare sacrifici e fatiche per promuovere il bene e far sentire ai giovani e alle giovani fiducia e stima. Il coltivare l'amorevolezza diventa perciò un percorso privilegiato per rendere le relazioni eloquente testimonianza di fiducia e di ottimismo e

³⁴ *Ivi* 48; cf anche 45-46.

³⁵ Cf *ivi* 49.

³⁶ *L. cit.*

proposta umanizzante. Tale elemento metodologico verrà ripreso dal Capitolo generale del 1996 e scelto come la chiave interpretativa per rielaborare in modo nuovo il “sistema preventivo” oggi.

La relazione educativa, come via privilegiata di comunicazione, possiede infine un *intrinseco potenziale di solidarietà* perché sfocia in iniziative, in intese e scambi solidali che si estendono dalla diade al gruppo, alla comunità educante fino al più ampio gruppo sociale. Le risorse educative del metodo di don Bosco possono così favorire nelle giovani la loro maturazione in quanto cittadine responsabili e solidali.³⁷ La comunità educativa è interpellata a prendere coscienza della sua responsabilità in ordine all’offerta di un contributo all’umanizzazione della cultura e alla trasformazione delle strutture ingiuste della società.³⁸ La coscienza di essere “umanità solidale”, che emerge a livello sociale ed ecclesiale, stimola anche le FMA alla presenza critica e propositiva nel territorio per collaborare alla realizzazione del bene comune nei luoghi classici della famiglia e della scuola, ma anche nei gruppi e nel volontariato.³⁹

L’educazione alla solidarietà e la preparazione di soggetti attivi, critici e artefici di rinnovamento sociale diventano quindi il naturale sbocco della relazione educativa vissuta all’interno della comunità educante nel-

³⁷ Cf *Atti del Capitolo generale XIX* 132-134.

³⁸ Cf *ivi* 31.

³⁹ Cf *ivi* 64. Per educare in concreto le giovani alla solidarietà le FMA fondano e promuovono in quegli anni associazioni internazionali di volontariato giovanile: VIDES (Volontariato Internazionale Donna Educazione e Sviluppo) e Madreselva. Il VIDES è un’Organizzazione non governativa che promuove progetti di sviluppo a favore della donna e di bambini e giovani più svantaggiati e ha una “rete” di associazioni e gruppi nazionali e internazionali di volontariato. È fondata a Roma il 30 novembre 1987, e l’8 aprile 1991 ottiene il riconoscimento dal Ministero degli Affari Esteri italiano come “ONG idonea alla cooperazione allo sviluppo”. È attualmente presente in 11 paesi d’Europa, 5 dell’Asia e 9 dell’America. L’associazione Madreselva è fondata a Madrid il 15 giugno 1984. Il 24 febbraio 1998 è riconosciuta associazione di Pubblica utilità senza scopo di lucro e il 24 ottobre 1999 *Organización no gubernamental para el desarrollo* (ONGD). Lavora a favore dei diritti umani dell’infanzia e della gioventù, a livello di animazione socio-culturale, ecologia, educazione al tempo libero (cf *Informazione generale sul Vides internazionale, allegato 2*, in BORSI e collab. [a cura di], *Strade verso casa* 243-259). Con il seminario internazionale organizzato nel 2001, le FMA compiono un ulteriore passo nella comprensione del processo di globalizzazione e nella proposta dei percorsi più adatti per garantire lo sviluppo umano e la difesa dei poveri (cf AA.VV., *Economia solidale. Percorsi comuni tra Nord e Sud del mondo per uno sviluppo sostenibile*, Atti del Seminario internazionale, Cachoeira do Campo, Brasile 7-13 agosto 2001, Bologna, EMI 2002).

lo stile di animazione proprio del “sistema preventivo”. La reinterpretazione dell’*assistenza* in questa prospettiva porta a considerare anche la presenza dell’adulto nell’ottica della condivisione e della solidarietà all’interno in una comunità aperta al dialogo e disponibile all’attuazione del progetto educativo in sinergia con le agenzie educative presenti nel contesto socio-ecclesiale.⁴⁰ Libera da ogni forma di assistenzialismo, tale presenza viene chiamata “nuova e coraggiosa” perché solidale con le situazioni di miseria che toccano soprattutto la donna, i bambini, le bambine, le giovani sia nelle aree di benessere, sia in quelle impoverite. Si parla quindi negli Atti del Capitolo allo studio di “un salto di qualità” in vista di una sapiente inculturazione, “condizione fondamentale per la nuova evangelizzazione”.⁴¹

In conclusione, la riscoperta della propria identità innesca un positivo dinamismo di riflessione che coinvolge sia le FMA nel riappropriarsi del potenziale educativo del “sistema preventivo” vissuto al femminile, sia le giovani nell’intraprendere un significativo percorso di ridefinizione di sé in un cammino di coeducazione.

Il mistero della Trinità e dell’incarnazione di Cristo sul quale è fondata la spiritualità della comunicazione educativa, rivela alla persona la sua identità relazionale e orienta anche il processo educativo a considerare la componente relazionale come elemento di primaria importanza dal punto di vista della formazione cristiana. La competenza comunicativa a cui le FMA sono chiamate ad abilitarsi orienta a vivere il rapporto educativo come accoglienza reciproca nell’apertura al mistero di ogni persona amata da Dio e come responsabilità nel farsi carico delle nuove povertà. La comunicazione sfocia perciò in rapporti che aprono alla solidarietà e contribuiscono ad elaborare progetti innovativi per aiutare persone, popoli e culture ad entrare in dialogo con il Vangelo.

2. La relazione educativa nell’orizzonte dell’antropologia della reciprocità

La sfida dell’autocoscienza femminile, della comunicazione e della solidarietà, lanciata dal Capitolo generale XIX, è approfondita nel sessennio e nel Capitolo seguente alla luce di nuovi paradigmi culturali e

⁴⁰ Cf *Atti del Capitolo generale XIX* 65-66.

⁴¹ Cf *ivi* 53-55.

pedagogici. In particolare, le FMA riflettono in modo più organico sulla reciprocità come risorsa per crescere nella propria identità di donne educatrici impegnate a loro volta a far maturare le giovani nella propria autocoscienza e ad assumere il nuovo compito storico che spetta alla donna in questo cambio epocale.

Il lavoro di ricerca sulle fonti fin qui svolto permette di individuare per quest'ultimo periodo della storia dell'Istituto una linea di tendenza che si sposta in modo più accentuato verso la dimensione relazionale dell'educazione e specialmente verso la reciprocità con cui essa si esprime. La scelta si giustifica a partire dall'antropologia della reciprocità che sta alla base del progetto di educazione integrale delle FMA nella linea del "sistema preventivo" vissuto al femminile. Emersa nel Capitolo generale XX, viene approfondita ulteriormente in particolare nel periodo di elaborazione del Progetto Formativo dell'Istituto. La Superiora generale, madre Antonia Colombo, puntualizza il quadro di riferimento antropologico delle scelte educative delle FMA e lo fonda sull'umanesimo cristiano. In esso la persona umana è creata a immagine di Dio, trinità di persone in comunione:

«La reciproca relazione di amore e di dono che le unisce è alla base di tutte le relazioni umane. L'essere *immagine di Dio* fonda l'essere relazionale della persona, il suo esistere in rapporto all'altro io. Somigliamo a Dio nella misura in cui instauriamo relazioni che promuovono vita all'insegna della reciprocità, dello scambio dei doni. La reciprocità si alimenta della capacità di ampliare la propria esperienza includendo quella dell'altro. Non si tratta di pura filantropia, né di semplice altruismo, perché la reciprocità non è azione unilaterale che rende sottomessi, dipendenti, ma disponibilità a ricevere, oltre che a dare, capacità di mettere l'altra persona in condizioni di ricambiare, di corrispondere, di sentire che ha qualcosa da comunicare, da offrire».⁴²

Le fonti esaminate presentano perciò un ricco e variegato orizzonte nel quale confluiscono le riflessioni sia sulle intuizioni pedagogiche e spirituali dei Fondatori dell'Istituto, sia gli apporti delle scienze antropologiche, pedagogiche e teologiche. Il quadro che ne risulta è quindi stimolante in vista di ulteriori approfondimenti.

I paragrafi che seguono, evidentemente, non hanno lo scopo di sistematizzare i contenuti presentati spesso in modo frammentario ed esperienziale nelle fonti ufficiali dell'Istituto, azione peraltro impossibile data la contemporaneità dei fatti, ma solo di focalizzarli in quanto essi

⁴² COLOMBO, LC del 24 settembre 2000, n° 823.

hanno il significato di punto di arrivo di un lungo cammino e di nuova prospettiva per affrontare le sfide del futuro.

2.1. La reciprocità educativa per una “cultura della vita”

Il progressivo maturare e consolidarsi della nuova autocoscienza femminile stimola le FMA negli ultimi anni di fine secolo a tentare l'ardua impresa di “riscrivere al femminile il sistema preventivo” rilanciando la “missione educativa inculturata a servizio della vita”.⁴³ Tale prospettiva caratterizza le educatrici in quanto comunità di donne che, sul modello della comunità di Mornese, collaborano nella Chiesa e nella società a rigenerare il tessuto sociale attraverso l'educazione cristiana inculturata nell'oggi, con una particolare attenzione alle giovani donne.⁴⁴ Valore portante dell'impegno per attuare tale “rigenerazione” è la “cultura della vita che è cultura di solidarietà e responsabilità”.⁴⁵ Al centro

⁴³ *Atti del Capitolo Generale XX delle Figlie di Maria Ausiliatrice. A te le affido di generazione in generazione*, Roma, Istituto FMA 1997, 91. Con questa scelta le FMA si collocano nell'orizzonte della Famiglia Salesiana impegnata a rielaborare un “nuovo sistema preventivo” per meglio rispondere alle domande educative emergenti dalla cultura contemporanea (cf VIGANÒ, *Chiamati alla libertà riscopriamo il Sistema Preventivo educando i giovani ai valori*, Roma, Istituto FMA 1994, 4.9), e in quello più ampio della Chiesa e della cultura che vanno aprendo sempre nuove frontiere al compito specifico della donna in ordine all'umanizzazione della società. Frutto di tale impegno, da parte delle FMA, è l'organizzazione del Convegno “Donna e umanizzazione della cultura alle soglie del terzo millennio. La via dell'educazione” che, ponendosi in continuità con quello realizzato nel 1988, costituisce un ulteriore passo nell'approfondimento dei problemi dell'educazione della donna in chiave interdisciplinare e interculturale (cf CAVAGLIÀ Piera - CHANG Hiang-Chu Ausilia - FARINA Marcella - ROSANNA Enrica [a cura di], *Donna e umanizzazione della cultura alle soglie del terzo millennio. La via dell'educazione. Atti del Convegno Internazionale e Interculturale promosso dalla Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione “Auxilium” [Collevalenza, 1° - 10 ottobre 1997]*, Roma, LAS 1998).

⁴⁴ Cf l'interessante e documentata relazione di BARBIERI MASINI Eleonora, *Il contributo della donna alla umanizzazione della cultura: analisi del presente e prospettive future*, in *ivi* 47-56.

⁴⁵ *Atti del Capitolo generale XX* 33. Di fronte al sorgere di sempre nuove minacce alla vita umana si era già levato l'appello del Concilio Vaticano II a favore della promozione di una “cultura della vita” (cf CONCILIO ECUMENICO VATICANO II, *Gaudium et Spes*, in EV I nn.1403-1405). In seguito il Papa Giovanni Paolo II esorta a servire la vita senza discriminazioni: «Bisogna prendersi cura di tutta la vita e della vita di tutti. Anzi, ancora più profondamente, si tratta di andare fino alle radici stes-

della “cura” educativa, si collocano le giovani ascoltate nelle loro domande di senso, nel loro appello al rispetto della propria dignità e alla promozione delle loro risorse. Nell’epoca della comunicazione, paradossalmente, i giovani e le giovani sperimentano una radicale solitudine esistenziale, per questo, nelle fonti, le FMA si auto-descrivono come donne di relazione e di reciprocità, che cercano di contribuire ad umanizzare la cultura attraverso la condivisione solidale delle ricchezze presenti nella loro esistenza di consacrate dedicate all’educazione delle giovani in dialogo con altre istituzioni educative.⁴⁶

La domanda di relazioni interpersonali autentiche da parte delle giovani si esprime in particolare nel bisogno di trovare nelle educatrici una “presenza che accompagna”, disponibile all’incontro, all’ascolto senza pregiudizi, alla cura dell’umano per favorirne la crescita integrale.⁴⁷ Ciò richiede alle FMA un modo di “stare con” le giovani e con le stesse consorelle che, in fedeltà alla tradizione pedagogica dell’Istituto, si esprima in forme nuove capaci di rispondere alle situazioni di disagio ed emarginazione di cui sono vittime le generazioni della postmodernità. Si tratta perciò di aprirsi a modalità di approccio con il mondo giovanile più agili e flessibili per incontrare le giovani e i giovani nel loro concreto ambito vitale, ma anche di “svestirsi” di qualsiasi forma autoritaria od impositiva per mettersi al loro fianco come amiche e compagne di cammino.⁴⁸

se della vita e dell’amore» (GIOVANNI PAOLO II, *Lettera enciclica Evangelium Vitae*, 25 marzo 1995, in EV XIV nn. 2199-2215. 2453-2456). L’Istituto delle FMA focalizza perciò il suo impegno educativo con un’attenzione particolare nei confronti della vita umana. Suor Antonia Colombo, eletta nel 1996 come Superiora generale nel Capitolo XX, afferma che la relazione educativa deve essere fondata su una coraggiosa proposta che maturi nei giovani e nelle comunità educanti una visione evangelica della vita, un forte senso critico per non cadere nella dissociazione tra fede ed esigenze etiche (cf COLOMBO, LC del 24 aprile 1999, n° 810).

⁴⁶ Nella Relazione sull’andamento dell’Istituto nel Sessennio 1990-1996, la Superiora generale Marinella Castagno, esprime la sua soddisfazione nel costatare l’impegno delle FMA nell’assimilare la propria identità di educatrici, nel fare del progetto educativo il fulcro attorno a cui ruota tutta la comunità educante e nell’instaurare relazioni educative rispondenti alle esigenze formative delle giovani (cf CASTAGNO, *Relazione sull’andamento generale dell’Istituto nel sessennio 1990-1996*, Roma, Istituto FMA 1996, 49-53).

⁴⁷ Cf *Strumento di lavoro del Capitolo Generale XX*, Roma, Istituto FMA 1996, 17.

⁴⁸ Cf *ivi* 25-27. Nella Statistica presentata dalla Superiora generale madre Marinella Castagno sul sessennio 1990-1996, risulta che la crescita numerica delle case

L'attuazione di forme "relazionali" sempre più segnate dalla "prossimità" diventa così la via metodologica con cui le FMA si rendono presenti nel mondo contemporaneo e si prendono cura della vita perché essa si sviluppi anche nella sua fondamentale dignità cristiana. In tale missione scoprono di essere portatrici di un dono – quello della loro femminilità – che le rende particolarmente sensibili ai cambiamenti necessari per assicurare nella società contemporanea condizioni di vita più umana.⁴⁹

La sfida che le interpella è duplice: da un lato quella di essere se stesse nella ricchezza delle proprie potenzialità di donne educatrici e, dall'altro, di entrare in una relazione di reciprocità con le consorelle, i giovani, i collaboratori laici, le famiglie e le varie agenzie educative. L'altro,

dell'Istituto è dovuta soprattutto al sorgere di piccole comunità: 72 in luoghi di missione, 32 in centri promozionali alle periferie delle grandi città e 35 in case di accoglienza per bambine della strada o giovani a rischio. Dunque, pur mantenendo la scuola un ruolo di primo piano, nell'Istituto aumentano le opere finalizzate alla promozione di chi sperimenta il disagio giovanile (cf CASTAGNO, *Relazione sull'andamento generale 1990-1996*, 9-12). Segno dell'interesse verso l'area dell'educazione non formale e della marginalità è pure l'organizzazione del Seminario su "*Sistema preventivo e situazioni di disagio*", tenutosi a Roma nel 1999. Le FMA partecipanti provengono da diversi continenti e posseggono una ricca esperienza educativa maturata sul campo a diretto contatto con bambine/i, adolescenti e giovani segnati da abbandono, sfruttamento e mancanze di opportunità (cf BORSI Mara e collab. [a cura di], *Strade verso casa. Sistema Preventivo e situazioni di disagio* 1999).

⁴⁹ Cf *Atti del Capitolo generale XIX* 56. Aprendo il Capitolo generale XX il Prefetto della Congregazione per gli Istituti di vita consacrata e le società di vita apostolica, Card. E. Martinez Somalo, sottolinea l'originalità con cui la donna introduce nell'umano la feconda esperienza della relazione e della reciprocità. Infatti, «caratteristica dell'identità femminile è questo vivere in funzione dell'amore per una relazione che tocca, sì, i campi della cultura, dell'economia, della politica, ma è sempre, e in tutto, prioritariamente, un'autentica relazione di "amore-carità" che ha origine nel Mistero Trinitario [...]. In questa capacità di accoglienza ha cittadinanza la *differenza* e trova spazio il *diverso* perché ciascuno possa essere veramente se stesso». Prospettando in tal modo alle capitolarie un percorso privilegiato di riflessione, esprime un invito: «Il Capitolo generale vi chiama a vivere, in modo originale ed intenso, la significativa esperienza di ricca e matura relazione tra differenti culture in accogliente comunicazione perché possiate mettere a servizio della Chiesa, attraverso la dedizione ai giovani, le vicendevoli ricchezze della vostra tradizione, in uno spirito di carità e di condivisione che il mondo ignora. [...] L'educazione è un dono di reciprocità che coinvolge adulti e giovani. È uno scambio che mette ciascuno a proprio agio, in un'esperienza di uguaglianza che non annulla la distinzione dei ruoli, ma li fa sentire – come devono essere – disponibilità instancabile di servizio» (*ivi* 114-115).

rappresentando il “diverso” da sé, stimola al dialogo, al confronto, all’arricchimento, cioè alla reciproca integrazione e complementarità.⁵⁰

Il sottotitolo degli Atti “*A te le affido, di generazione in generazione*” contiene la chiave di lettura per individuare il significato e la pregnanza di una relazione educativa vissuta al femminile. Infatti, in continuità con la misteriosa consegna ricevuta da Maria Domenica Mazzarello,⁵¹ l’educazione viene concepita dalle FMA come un “affidamento” dell’essere umano in crescita all’educatrice e alla comunità.⁵² Tale “affidamento”

⁵⁰ La *Mulieris Dignitatem* evidenzia l’apporto peculiare che le donne possono offrire allo sviluppo di relazioni improntate alla reciprocità. Infatti, l’intrinseca relazionalità dell’essere umano si manifesta più marcatamente nella donna a partire dal suo stesso corpo. Il processo generativo contiene inscritto nella sua natura significati paradigmatici della relazionalità della persona, perché il modo con il quale la madre accetta ed ama il figlio che porta in grembo diventa atteggiamento verso l’uomo, non solo verso il proprio figlio, ma verso l’uomo in genere, tale da caratterizzare profondamente tutta la personalità della donna. Per questo si ritiene comunemente che la donna più dell’uomo sia capace di attenzione verso la persona concreta e che la maternità sviluppi ancora di più questa disposizione (cf *Mulieris Dignitatem*, in EV XI n° 1285). D’altra parte, fa notare la Di Nicola, anche sul piano dei rapporti sociali è sempre stata riconosciuta alla femminilità una peculiare arte di tessere i rapporti, a partire dalle relazioni familiari fino a quelle di altri mondi vitali, tra i quali, e non ultimo, l’educazione delle giovani generazioni. L’identità della donna è quindi legata alla non-lacerazione dei legami tra le persone, alla cura della loro interrelazione a livello affettivo, sociale, religioso ed educativo. Alla maternità inoltre inerisce anche una più accentuata coscienza del limite, per cui i valori femminili sono più legati alla compassione, alla cura della debolezza, alla custodia della vita, accettando la carica vitale e feconda della sofferenza (cf DI NICOLA, *Il linguaggio della madre* 190-205).

⁵¹ La Cronistoria narra che nel 1860, dopo la malattia del tifo, Maria Domenica ebbe una misteriosa “visione” nella quale intravide la sua missione futura in ordine all’educazione delle giovani: «Passava un giorno per le collinette di Borgoalto, quando le parve di vedersi di fronte un grande caseggiato con tutta l’apparenza esteriore di un collegio di numerose giovanette. Si fermò a guardare piena di stupore, e disse fra sé: “Cosa è mai questo che vedo? Ma qui non c’è mai stato questo palazzo! Che succede? E senti come una voce “A te le affido”» (*Cronistoria* I 96).

⁵² Cf *Mulieris Dignitatem*, in EV XI n° 1297. Piera Cavaglià nel convegno “Donna e umanizzazione” parla dell’affidamento come di una vera e propria “categoria pedagogica” che considera l’educazione nella triplice prospettiva: vocazionale, comunitaria e solidale. La chiamata a “prendersi cura” della vita si colloca nel mistero di Dio e della sua sollecitudine d’amore per i suoi figli e in una prospettiva comunitaria, cioè implica un’intenzionalità corale, una responsabilità condivisa, che sfocia in un progetto sociale e culturale pedagogicamente significativo (cf CAVAGLIÀ, *La proposta di educazione preventiva delle Figlie di Maria Ausiliatrice. Eredità e prospettive*, in ID. e collab., *Donna e umanizzazione* 357-359).

trova la sua più qualificata espressione in rapporti ricchi di amore preveniente, di fiducia e di competenza. Chi viene affidato all'educatrice è da custodire con sollecitudine e responsabilità perché è un dono prezioso, un talento irripetibile, una risorsa meravigliosa che richiede il rispetto della differenza, delle peculiarità personali, dei ritmi di crescita.⁵³

La riappropriazione delle qualità relazionali intrinsecamente evangeliche e salesiane esige un dinamismo formativo: occorrerà risvegliare in ciascuna FMA la consapevolezza della missione educativa e guidare a coltivare uno "sguardo" che valorizza integralmente la persona, che coglie in essa il senso del bello e dell'armonia, le tracce del bene e i sogni nascosti e profondi. Negli Atti, parafrasando il faticoso cammino del femminismo, si applica alla donna un particolare sguardo aperto a dimensioni sociali: «Uno sguardo di donna che a lungo, forse, ha ignorato se stessa e che oggi, guardando a sé, si scopre unica e irripetibile e insieme profondamente legata alla storia e alla vita della comunità umana che da sempre ha contribuito a costruire».⁵⁴

⁵³ Gli Atti del Capitolo generale evidenziano come la cultura, ormai permeata di questa nuova autocoscienza femminile, stimola donne di varia estrazione sociale a iniziare un dialogo in reciprocità per immettere nel mondo un nuovo stile di comunicazione, nella consapevolezza di poter iniziare una stagione nuova della convivenza umana. La loro particolare sensibilità alla partecipazione, alla responsabilità, alla reciprocità può contribuire a una comunicazione più trasparente. Così la donna è chiamata a dar voce ai problemi della famiglia, a inserirsi positivamente nei luoghi di lavoro, negli ambiti decisionali, nella ricerca di identità culturali e di itinerari educativi con la gratuità dell'impegno e uno stile appassionato e comunicativo (cf *Atti del Capitolo generale XX* 78). Durante il convegno "Donna e umanizzazione" la dott.ssa Morgantini Luisa, particolarmente impegnata sul fronte della pace, dimostra quanto sia stato fondamentale l'apporto delle donne in ordine alla ricomposizione dei conflitti soprattutto nei luoghi in cui prevale la logica delle armi (cf MORGANTINI Luisa, *Nei luoghi del conflitto: donne costruttrici di pace. Una politica internazionale delle donne*, in CAVAGLIÀ e collab., *Donna e umanizzazione* 65-74).

⁵⁴ *Atti del Capitolo generale XX* 36-40. Non priva di interesse, anche se da interpretare con correttezza, è la "parabola dello sguardo", la metafora attraverso la quale le FMA esprimono la consegna che viene fatta loro dalla stessa Maria Domenica Mazzarello di "prendersi cura" delle giovani abbracciando la loro esistenza con tenerezza e amore. Per le educatrici, si tratta di collocarsi nell'era della globalizzazione e della frammentarietà con lo stesso sguardo di Gesù che «esprime compassione, partecipazione, amore, uno sguardo che è per tutti, ma raggiunge ciascuno, uno sguardo che incontra in profondità, che interpella le coscienze, ma lascia liberi, uno sguardo che guarisce le ferite più profonde e ridona fiducia e speranza». È lo stesso sguardo di Maria Ss.ma, «attento e sollecito, materno e preveniente, uno sguardo che partecipa alla festa e intuisce il bisogno» (*ivi* 36-37). Anche la Superiore gene-

Al di là della metafora, qui si intende evocare l'antropologia della reciprocità e della solidarietà che si oppone a quella dell'individualismo e dell'*homo oeconomicus*. La crisi che le società attuali sperimentano si identifica, infatti, soprattutto con la "crisi di umanità", nel senso che la tecnica sembra aver sostituito i rapporti interpersonali; la logica del profitto, del successo e del piacere sta subentrando al consenso attorno ai valori universali. Come si costata dall'analisi delle fonti, l'urgenza è dunque quella di migliorare la qualità della vita e delle relazioni in modo che si possano superare i rapporti funzionali e di interesse e si favorisca l'emergere di una cultura della solidarietà e della reciprocità.⁵⁵

In questa visione della realtà, si riconosce l'inalienabile dignità dell'essere umano secondo il progetto di Dio che lo crea a sua immagine, nella dualità uomo-donna tra loro in relazione reciproca. Ciò che fonda l'essere relazionale della persona è perciò il suo costitutivo essere a «immagine di Dio uno e trino: unità vivente nella comunione del Padre, del Figlio e dello Spirito Santo».⁵⁶ Di qui scaturisce la visione della *vita come dono e appello alla libertà*, all'amore e alla responsabilità etica, ed uno stile relazionale fondato sulla reciprocità. Tale scelta viene considerata una delle più attuali interpretazioni del "sistema preventivo" a partire dall'esperienza e dalla riflessione delle FMA.⁵⁷ Essa orienta all'inte-

rale, Antonia Colombo in una sua lettera circolare si colloca nella linea della comunicazione attraverso lo "sguardo". Il primo ascolto, infatti, afferma la Superiora, «appartiene agli occhi perché si entra in comunicazione prima con lo sguardo e poi con le parole». Inoltre, questa capacità di guardare l'altro ponendosi in ascolto attivo, a servizio della sua persona, attinge il suo modello dalle relazioni di Gesù, quindi non è naturale, ma riesce solo quando è frutto di una formazione. Considerato quindi che «l'esperienza fondamentale che una persona ha di se stessa non si radica principalmente nella sua intelligenza o nel suo successo, ma nella qualità della sua relazione con gli altri» bisognerà che le FMA si impegnino con decisione ad acquisire tale competenza relazionale (COLOMBO, LC del 24 ottobre 1997, n° 794).

⁵⁵ Cf *Nei solchi dell'alleanza. Progetto formativo delle Figlie di Maria Ausiliatrice*, Torino (Leumann), LDC 2000, 10. Nel Convegno "Donna e umanizzazione della cultura", le antropologie contemporanee sono considerate sia dal punto di vista filosofico che teologico (cf MELCHIORRE Virgilio, *Volto di donna. Il femminile fra differenza e reciprocità*, in CAVAGLIÀ e collab. [a cura di], *Donna e umanizzazione* 91-112; FORCINA Marisa, *Oltre le antropologie. Per una cultura della soggettività femminile*, in *ivi* 113-129; FARINA, *Le antropologie di genere. Verso una prospettiva di reciprocità*, in *ivi* 133-178; COLOMBO Gianni, *Libertà e responsabilità per una pienezza di vita*, in *ivi* 179-203).

⁵⁶ *Mulieris Dignitatem*, in EV XI nn. 1229-1235.

⁵⁷ Cf COLOMBO, LC del 24 dicembre 1998, n° 806; e 24 settembre 2000, n° 823;

razione collaborativa e al dialogo con ogni persona al fine di potenziare la vita e di riscattarla dal mero efficientismo delle società tecnocratiche. Sospinge a percorrere la via del confronto anche là dove le relazioni sembrano compromesse sia a livello familiare che sociale.

Ispirandosi al modello pedagogico delle prime comunità, le FMA scelgono quindi di essere presenti nella vita delle ragazze/i, dei/delle giovani e delle famiglie ricreando il «calore della casa, il clima della festa, l'incanto dell'armonia dove ognuno si sente amato, come in una vera famiglia».⁵⁸

Non solo, le relazioni in cui si guarda all'altro in maniera positiva e si accoglie il suo specifico dono pongono in circolo ermeneutico le domande e le risposte di vita ed aprono anche alla collaborazione con le istituzioni, le comunità ecclesiali e civili, i gruppi e i movimenti che operano in favore della dignità delle persone. Ciò interpella le comunità educanti al potenziamento della cultura del gratuito, alla ricerca di canali che nell'opinione pubblica mondiale promuovano il riconoscimento dei diritti della persona, l'autonomia dei popoli e la loro dignità.⁵⁹

Le relazioni solidali si tessono soprattutto accogliendo la "sfida" del *dialogo interculturale* fondato sull'accoglienza e il rispetto per ogni espressione dell'altro, a qualunque cultura appartenga. Così, nel confronto quotidiano ci si educa ad accettare la parzialità del proprio apporto e a comporlo in armonica unità con quello degli altri. Anche le relazioni educative perciò devono essere orientate alla formazione all'interculturalità, a cercare di comprendere i valori, le prospettive di vita, i comportamenti degli altri soprattutto se appartengono a razze, culture, lingue, religioni diverse dalle nostre, senza per questo rinunciare ai propri, ma dimostrando apertura collaborativa. Tale confronto all'interno della comunità stimola alla riflessione critica sul tipo di servizio che si offre, sui modelli educativi, sui progetti, verificandoli comunitariamente e valorizzando l'apporto dei laici, soprattutto delle donne e dei giovani. In tal modo le FMA "si educano" ed educano al rispetto per ogni persona nella sua particolare identità, alla simpatia per tutte le cul-

24 ottobre 2000, n° 824. Il modello della reciprocità è pure riaffermato dalla Superiora generale come scelta inequivocabile per le educatrici FMA nel suo intervento al convegno sulla scuola salesiana in America Latina (cf ID., *La profecía a la que está llamada la educación salesiana hoy*, in AA.VV., *Escuela Salesiana. Memoria y profecía de un carisma*, Santafé de Bogotá, Editorial Carrera 1997, 221-235).

⁵⁸ *Atti del Capitolo generale XX* 50-51.

⁵⁹ Cf *ivi* 54-58.

ture, alla mondialità come orizzonte di vita e all'attenzione per le minoranze.⁶⁰

È evidente perciò come la prospettiva della “cura della vita” che sta alla base della missione delle FMA sia eminentemente relazionale. Lo “stare dalla parte della vita”, implica, infatti, «abilitarsi a tessere e ritessere relazioni di reciprocità, che mettono in dialogo con Dio, con se stessi, con gli altri, siano essi persone, popoli, culture».⁶¹ Relazioni che concepiscono la diversità non come una minaccia, ma come fonte di ricchezza, il dialogo tra generazioni come la strategia che raccorda e trasmette valori, lo scambio interpersonale come lo strumento che arricchisce l'intelligenza e il cuore, il contatto tra i popoli come il canale che apre a più ampie prospettive di comprensione del mondo e della storia.⁶²

In conclusione, con la scelta di educare con e attraverso la reciprocità si esprime al meglio la potenzialità pedagogica presente nel “sistema preventivo” vissuto al femminile, si valorizza l'esperienza delle origini contribuendo anche a farne emergere gli aspetti non ancora adeguatamente sviluppati, ci si pone, infine, in dialogo con le istanze della sociocultura contemporanea offrendo un modesto ma prezioso contributo in ordine alla sua umanizzazione.

La via concreta da percorrere per realizzare tale finalità è l'applicazione del principio metodologico dell'amorevolezza educativa che, per le caratteristiche che le sono proprie, sembra essere l'elemento che permette di impostare un processo formativo il quale, nella prospettiva dell'educazione permanente, coinvolge tutta la comunità educante nell'impegno di tessere relazioni umanamente significative e feconde.⁶³

⁶⁰ Cf *ivi* 80-84.

⁶¹ *Atti del Capitolo generale XX* 49.

⁶² La comunità di Mornese è costante elemento di confronto e di approfondimento di tali dimensioni. Negli Atti si sottolinea, infatti, che a Mornese la vita è rispettata come “cosa sacra”. Ogni vita è importante perché il futuro e il successo della comunità non è tanto affidato alle opere, alla Regola, ai progetti, quanto alle persone che in essa vivono, soffrono, amano e si sostengono le une le altre perché sul volto di ciascuna possa brillare viva l'immagine di Dio (cf *ivi* 48).

⁶³ Nell'ottica della formazione permanente degli educatori anche la riflessione pedagogica contemporanea sottolinea l'importanza dell'atteggiamento di apertura, capacità di collaborazione, partecipazione attiva alla gestione sociale della scuola cercando di conoscere e capire l'ambiente per creare e consolidare la vera comunità educante. È interessante che Scurati elenca tra le funzioni dell'insegnante quella “agapica”, cioè la capacità di tessere relazioni che favoriscano la comunione tra gli

2.2. L'amorevolezza nucleo dinamico della relazione educativa

La consapevolezza condivisa del fondamento teologico ed antropologico del "sistema preventivo", esplicitato negli anni Novanta, porta ad approfondire il presupposto e l'espressione della relazione nell'ottica dell'amorevolezza. Essa emerge nelle fonti come il percorso metodologico più appropriato per rendere visibile lo stile di reciprocità vissuto al femminile, e per elaborare una pedagogia che promuova la vita e orienti le educatrici ad offrire il loro specifico contributo per collaborare nella Chiesa all'umanizzazione della cultura.⁶⁴

In questa prospettiva, l'amorevolezza è vista come condizione che rende possibile ed efficace la relazione educativa in quanto mette al centro il rispetto, la cura e la promozione della vita di tutti, ma specialmente dei più deboli e indifesi. Essa è via sicura e privilegiata di inserimento nelle coordinate socio-culturali della post-modernità; una "forza" per mirare, a tutti i livelli, verso il dialogo rispettoso ma anche coraggioso, qualora vi siano da denunciare ingiustizie e soprusi; una "meta" alla quale condurre le giovani perché sappiano assumere la loro parte di responsabilità in vista della realizzazione di una civiltà dove regna la pace e la condivisione solidale.⁶⁵

È significativo notare che tale impegno si pone sulla stessa linea di numerose tendenze del pensiero filosofico e pedagogico contemporaneo. Coloro che riflettono sulle problematiche antropologiche ed educative della post-modernità, infatti, sottolineano la necessità di recuperare la forza propositiva dell'amore e della solidarietà universale in una civiltà fortemente tecnicizzata che sta rischiando di far perdere i valori sui quali si fonda la maturazione della persona umana.⁶⁶

L'amorevolezza è dunque la "chiave" della relazione educativa, perché impegna ad impostare rapporti che fanno crescere nell'esperienza

allievi e tra gli educatori (cf SCURATI, *Umanesimo della scuola oggi*, Brescia, La Scuola 1993, 88.91).

⁶⁴ Cf *Atti del Capitolo generale XX* 6-7.

⁶⁵ Cf *ivi* 14.

⁶⁶ Cf BREZINKA Wolfgang, *Educare in una società disorientata. Contributi alla pratica pedagogica*, Roma, Armando 1989; MONTUSCHI Ferdinando, *Competenza affettiva e apprendimento. Dalla alfabetizzazione affettiva alla pedagogia speciale*, Brescia, La Scuola 1993; REALE Giovanni, *Saggezza antica. Terapia per i mali dell'uomo d'oggi*, Milano, Cortina 1995; PALUMBIERI Sabino, *Amo dunque sono. Presupposti antropologici della civiltà dell'amore*, Milano, Paoline 1999.

dell'amore e lo riscattano dalle banalizzazioni. L'amore pedagogico, infatti, è fondato sull'autentica accoglienza della persona, sulla fiducia, sull'aiuto e sulla disponibilità attiva e concreta da parte dell'adulto. L'educatore accoglie la persona fin dalle prime fasi dell'età evolutiva, sostenendola, accompagnandola, guidandola senza lasciarla sola nel cammino e, al tempo stesso, facendole acquisire la capacità di vivere con ragionevole sicurezza quando occorre che cammini da sola. Tale relazione si svolge in una dinamica di reciprocità, in quanto, all'interno del processo educativo, la propria identità si ridefinisce a partire dall'altro.⁶⁷

Tale via metodologica assume una rilevanza teo-antropologica perché il "guadagnare il cuore" dei giovani, auspicato da don Bosco,⁶⁸ esige, secondo l'interpretazione della Superiora generale, madre Antonia Colombo, una particolare sintonia con la presenza di Dio; in ultima analisi coincide con il "guadagnare" a Lui:

«*Guadagnare il cuore* per don Bosco significava situarsi nel profondo del proprio cuore, abitato dalla presenza di Dio, e di là partire nel dialogo con l'altro coinvolgendone l'intera personalità, con la gamma dei suoi interessi vitali, materiali e spirituali, ma cercando di evocare il suo *io profondo* e di sintonizzarsi con la sua radice decisionale, liberata dai condizionamenti dispersivi e devianti. In altri termini, l'educazione è *si cosa di cuore*, ma radicalmente perché parte da un cuore abitato dallo Spirito di Gesù e perché orienta i giovani a raggiungere il loro cuore, dove scoprire il senso della vita come dono e vocazione».⁶⁹

L'amore "manifestato" e sperimentato al di là delle parole diventa in pratica la mediazione più efficace per l'assimilazione dei valori. Richiede quindi da parte dell'educatrice dedizione totale a Dio e agli altri attin-

⁶⁷ Cf *Atti del Capitolo generale XX* 51. Come si è affermato nel paragrafo precedente, nel modello antropologico della reciprocità, l'identità della persona viene compresa e attuata a partire dal rapporto con l'altro, con Dio, con il mondo. Esso esprime le coordinate di quell'umanesimo trascendente e solidale tracciate da S. Francesco di Sales, tradotte a livello educativo da don Bosco ed elaborate al femminile da Maria Domenica Mazzarello e dalle FMA fino ad oggi (cf COLOMBO, LC del 24 dicembre 1998, n° 806).

⁶⁸ L'espressione tratta dall'*opuscolo sul Sistema Preventivo* di don Bosco scritto nel 1877, nel contesto di relazioni educative ricche di affetto sincero, autenticamente e profondamente umane, trova la sua interpretazione più esatta (cf BOSCO, *Il Sistema Preventivo*, in DBE 260). Le relazioni fondate sull'amore maturo, infatti, si trasformano in rapporti di reciprocità nei quali entrambi i *partners*, mantenendo l'autonomia psicologica relativa al loro ruolo ed età, si donano l'uno all'altro in libertà e pienezza.

⁶⁹ COLOMBO, LC del 24 marzo 1998, n° 799.

gendo dal mistero divino la possibilità di affinare, potenziare, intensificare le proprie risorse di amore per realizzare progressivamente nella propria vita una misteriosa, ma reale, “maternità spirituale”. Essa sfocia in un servizio educativo vissuto non solo nell’esperienza di *essere con* l’altro, ma nell’impegno di *essere per* l’altro e *grazie* all’altro.⁷⁰

I percorsi della “ridefinizione di sé” attraverso la reciprocità dell’amore si attuano all’interno della “comunità educante”, luogo ideale per vivere quella che è chiamata la “profezia dell’insieme”.⁷¹ In essa si può realizzare pazientemente, ma tenacemente, il *passaggio dall’«io»* al «noi», valorizzando le persone nelle loro dimensioni di socialità, relazione, ascolto, comunicazione, prossimità, responsabilità.

Una comunità che si colloca in questa logica è continuamente “in esodo” per passare, come afferma la Superiora generale dal bene soggettivo e parziale al bene comune:

«Una comunità così trasmette ai giovani, alla comunità educante, alle istituzioni con cui interagisce il gusto di perforare le mode culturali, di attingere le aspirazioni profonde del cuore umano, di osare proposte che esprimano il primato dell’amore evangelico, privilegiando sempre la via delle relazioni interpersonali di reciproca valorizzazione delle differenze per esprimere la bellezza dell’unità nella diversità. Si crea così un clima in cui matura il bisogno profondo di ogni cuore umano di essere utile alla crescita di altri, di concorrere alla realizzazione di qualcosa di bello che renda la vita insieme più armoniosa e feconda».⁷²

All’interno della comunità permeata di amorevolezza si realizza una schietta integrazione delle persone, linea proposta dal Capitolo generale XIX, ripresa ed approfondita ora come uno stile particolarmente adatto ad esprimere la nuova autocoscienza femminile. Le donne, infatti, con la loro particolare sensibilità alla partecipazione, alla responsabilità, alla reciprocità e alla maternità possono contribuire ad una comunicazione più aperta e trasparente.⁷³ Il nuovo stile comunicativo parte dallo sguar-

⁷⁰ Cf *Atti del Capitolo generale XX* 69.

⁷¹ Il termine, coniato all’interno dell’assemblea capitolare del 1996, indica la comunione nella diversità nell’ambito della missione educativa a servizio della vita. L’instaurare relazioni interpersonali all’insegna della comunione nella diversità è, infatti, la meta prioritaria da perseguire nelle comunità ispettoriali e locali, nei rapporti con i membri della Famiglia Salesiana, nelle comunità educanti, nella Chiesa e nel territorio in cui ciascuna comunità è inserita (cf COLOMBO, *Parole della Madre generale a conclusione del Capitolo generale XX*, in *ivi* 136).

⁷² ID., LC del 24 settembre 1998, n° 803.

⁷³ Cf *Atti del Capitolo generale XX* 78.

do di amore sulla storia e sulle persone e si sviluppa nell'ascolto attento degli interessi, delle sofferenze, delle preoccupazioni degli altri, nella gratuità dell'accoglienza e della condivisione. Tali atteggiamenti pongono le basi per una relazione educativa che favorisce il senso di responsabilità, il dialogo e la partecipazione attiva all'interno delle istituzioni.

In questa dinamica comunicativa nello stile della reciprocità vi è armonia tra il dare e il ricevere, la gratuità e la gratitudine, in quanto ci si dispone a far spazio all'altro nella coscienza del proprio limite e all'accoglienza del suo dono irripetibile. Al tempo stesso si è pronti a mettere a disposizione le proprie risorse consapevoli che dallo scambio ne deriva un ulteriore arricchimento reciproco.

Un diffuso equivoco sulla reciprocità consiste nell'identificarla con una realtà assolutamente irenica con la conseguente esclusione di quei rapporti che non riescono a raggiungere il livello ottimale.⁷⁴ Nel contesto specifico della presente ricerca, cioè quello pedagogico, occorre tener conto dell'asimmetria per evitare l'equivoco di una reciprocità che sfugga a quella sana dialettica tra l'io e il tu, educatore-educando che dà spessore e qualità alla relazione e la rende pienamente formativa. Il ricchissimo scambio di valori che ne consegue permette, infatti, una più matura convivenza. In questo senso il "sistema preventivo" si traduce in vera e propria "*pedagogia del dialogo*" «che persuade e non impone, che punta sulle risorse interiori più che sui regolamenti "esterni", che accetta i tempi lunghi delle mediazioni, della costruzione graduale, ma convergente, della comunità».⁷⁵

Infine, le relazioni educative centrate sull'amorevolezza sono *germe fecondo di una nuova solidarietà* nel senso che le sollecitudini amorevoli e prevenienti delle educatrici nei confronti dei giovani e delle giovani

⁷⁴ Cf DI NICOLA, *L'antropologia della reciprocità*, in BORSI e collab. (a cura di), *Strade verso casa* 49.

⁷⁵ Ivi 86. La prospettiva dialogica della relazione educativa è considerata dalla pedagogia contemporanea come uno dei percorsi migliori per esprimere la reciprocità nelle interazioni umane. Il dialogo autentico, secondo Montuschi, è quello che si svolge tra «persone che si accettano, si stimano, s'incoraggiano reciprocamente rimanendo autonome e consapevoli dei propri sentimenti, pensieri e comportamenti. Questo è un dialogo ricco ed educativo perché aiuta a diventare quello che si è, e ad esprimere la propria originalità scoprendo il valore e la ricchezza della diversità di ogni persona rispetto a ciascun'altra. Nel dialogo autentico, infatti, la diversità non fa più paura ma diventa, anzi, una ricchezza da condividere» (MONTUSCHI Ferdinando, *Competenza affettiva e apprendimento. Dalla alfabetizzazione affettiva alla pedagogia speciale*, Brescia, La Scuola 1993, 156).

sono una via metodologica quanto mai opportuna per prepararli alla vita adulta e ad un futuro solidale. Le ambiguità dei rapporti interpersonali, continuamente insidiati dai pregiudizi e dalle logiche di superiorità e di dominio, possono essere sanate ponendo al centro del progetto educativo la relazione di gratuità e di reciprocità che rispetta la ricchezza della differenza vista come risorsa e che contribuisce alla rielaborazione dell'identità di ciascuno aprendo la strada alla più matura consapevolezza di sé come persone e come popolo.⁷⁶

L'Istituto delle FMA, che sempre più si caratterizza per la sua composizione internazionale,⁷⁷ raccoglie la sfida dell'unità nella diversità anche a livello educativo.⁷⁸ È, infatti, una delle dimensioni tipiche del-

⁷⁶ Cf *Atti del Capitolo generale XX* 69.89. A questo proposito cf l'interessante articolo di Ausilia Chang nel quale si presenta l'alterità come dimensione costitutiva dell'identità. Infatti, la coscienza di sé, argomenta l'Autrice, è un processo che si attua nel contesto relazionale, cioè prendendo coscienza delle differenze di ogni essere umano e nel riconoscimento dell'altro come soggettività pari e uguale a sé. La relazione è quindi punto fondante della costruzione di ogni identità umana per cui si diffonde sempre più una *cultura della relazione* intesa a vedere l'altro non come peso, ma come risorsa e dono. A partire da qui, dunque, il contenuto formativo della scuola, dell'apprendimento e dell'educazione in genere, si configura come esperienza di incontro. La proposta di Chang è quindi quella di una *formazione dell'identità solidale* attraverso la ridefinizione dei fini educativi in termini di *passaggio dall'io al noi* e ciò implica formare agli atteggiamenti relazionali e alla capacità comunicativa, alla gestione delle dinamiche conflittuali, la disponibilità e l'impegno di collaborazione per il bene comune, il senso di corresponsabilità. L'itinerario si potrebbe suddividere in tre tappe: "Io sono in, appartengo a ...", "Io cresco in rapporto agli altri", "Io contribuisco a ..." (cf CHANG, *Scuola e formazione per un'identità solidale*, in *Rivista di Scienze dell'Educazione* 39 [2001] 3, 363-381).

⁷⁷ Nel presentare i dati statistici dell'Istituto nel sessennio tra il 31 dicembre 1989 e il 31 dicembre 1995, la Superiora generale, madre Marinella Castagno, traccia il seguente prospetto: In Africa le FMA sono presenti con 60 case; in America vi sono 601 case; in Asia 199 case; in Europa 715 case, in Oceania 8 case. L'espansione più consistente delle opere si verifica in Asia (+ 54), in particolare in India dove risulta considerevole lo sviluppo, mentre la diminuzione è avvenuta in particolare in Europa (- 34). La situazione dell'Istituto mette in luce, inoltre, la sempre più chiara internazionalità che lo caratterizza e orienta a scegliere la via dell'interculturalità come strategia formativa (cf CASTAGNO, *Relazione sull'andamento generale 1990-1996*, 9-12).

⁷⁸ Il passaggio dalla multiculturalità all'interculturalità, itinerario pedagogico che dovrebbe caratterizzare l'odierna cultura, è una sfida notevole alla relazione educativa, infatti, attraverso il rapporto fondato sul dialogo autentico si può favorire lo scambio delle reciproche identità. Ciò sfida l'educazione interculturale a porsi come una "*nuova paideia*" dell'uomo occidentale, nel senso di dover passare da

l'educazione in una società multietnica e multiculturale formare le persone, le famiglie e i gruppi a vivere insieme, condividere, comunicare, restare in comunione con tutti, al di là delle appartenenze culturali o geografiche. Si tratta di una via metodologica solo in parte nuova perché attinge allo stile di animazione caratteristico di Maria Domenica Mazzarello la quale, sia pure in proporzioni limitate, seppe comporre in unità la diversità presente nella comunità di Mornese senza indulgere all'uniformità, ma rispettando l'originalità e le attitudini delle persone.⁷⁹

Oggi l'internazionalità che caratterizza l'Istituto può costituire una straordinaria risorsa per le FMA al fine di impegnarsi nella "globalizzazione della solidarietà" valorizzando «le potenzialità della rete internazionale costituita da comunità educative unite da una stessa finalità e sparse nei cinque continenti».⁸⁰ L'antropologia della reciprocità solidale

un'educazione di tipo "etnocentrica" ad una che apra al dialogo e all'incontro tra le culture (cf LANTERNARI Vittorio, *La nuova paideia dell'uomo occidentale: l'educazione interculturale*, in MACCHIETTI - IANNI Giuseppe [a cura di], *Educazione interculturale. Questioni e proposte*, Firenze, IRSAE 1996, 29-42). Il tema dell'interculturalità viene affrontato dal punto di vista pedagogico e alla luce del personalismo cristiano da Sira Serenella Macchietti anche in *Personalismo pedagogico e/o della persona, interculturalità e solidarietà*, in ID. (a cura di), *Prospettive di educazione interculturale*, Roma, Bulzoni 1995; ID. (a cura di), *Educazione interculturale*, Roma, Euro-ma 1995; ID. (a cura di), *Esperienza, cultura e interculturalità*, Roma, Federazione Italiana Scuole Materne 1992; ID. (a cura di), *Verso un'educazione interculturale*, Roma, Bulzoni 1993 (in questo volume cf gli interessanti interventi di TITONE Renzo, *Comprendere un'altra cultura: un approccio ad un'analisi comparativa in funzione pedagogica* 83-96 e ROSSI Bruno, *Comunicare a scuola. Rapporti interpersonali e interazione educativa*, 97-117). Altra interessante bibliografia si trova nel volume curato dalla Macchietti *Interculturalità un itinerario possibile*, Firenze, IRSAE 1993. Infine, sull'educazione interculturale come formazione alle "relazioni" cf SANTERINI Milena, *Cittadini del mondo. Educazione alle relazioni interculturali*, Brescia, La Scuola 1994; DE AUGUSTINIS Matteo, *La comunicazione educativa*, Brescia, La Scuola 1993.

⁷⁹ Cf *Atti del Capitolo generale XX* 65-68.

⁸⁰ COLOMBO, *Saluto conclusivo della Madre Generale*, in BORSI e collab. (a cura di), *Strade verso casa* 226. Secondo la Superiora generale esiste un approccio all'*empowerment* tipicamente salesiano, cioè "preventivo", quando le FMA agiscono a livello delle strutture inique dell'organizzazione sociale denunciando efficacemente le ingiustizie, e un approccio "relazionale" quando questo diventa reciproco potenziamento nell'ascolto, nell'accoglienza e nella valorizzazione della diversità (cf COLOMBO, LC del 24 settembre 1999, n° 813). Il concetto di *empowerment* è studiato anche dal punto di vista pedagogico sia in riferimento alle persone che alle istituzioni comunitarie (a questo proposito cf l'articolo di CHANG, *Concetto pedagogico di empowerment e sue implicanze pratiche. Una breve annotazione*, in *Rivista di Scienze dell'Educazione* 38 [2000] 2, 259-266). Si parla dunque di *empowerment* delle per-

dischiude dunque nuovi percorsi per la relazione educativa salesiana che, a sua volta, trova nell'*accompagnamento*, prospettato dal Progetto Formativo delle FMA la modalità più idonea di interpretazione e di attuazione.

2.3. *L'accompagnamento: nuova espressione della relazione educativa salesiana*

Il Progetto Formativo dell'Istituto⁸¹ offre un ulteriore apporto alla reinterpretazione della relazione educativa. La dimensione relazionale, infatti, attraversa il documento programmatico e si connota particolarmente dal punto di vista comunitario in un'evidente apertura ecclesiale e sociale. La prospettiva antropologica "relazionale" a cui si ispira è fondata sulla visione della vita come dono, e al tempo stesso, progetto di libertà e di responsabilità etica.⁸² Da essa scaturisce l'esperienza vocazio-

sione come promozione perché ciascuna diventi soggetto del proprio sviluppo e di *empowerment* delle donne, tema che ha costituito la chiave di volta della *Dichiarazione di Pechino* (1995). In questo concetto si riassumono quelli dell'educazione liberatrice di Paolo Freire, quello di *resilienza* che esprime la valorizzazione delle risorse personali facendo credito, attraverso la fiducia, sulle persone; quello di *orientamento* a cui è connessa la promozione dell'*autonomia*. In tal senso educare attraverso l'*empowerment* significa «abilitare all'ascolto di sé, degli altri, della società, e porsi nella prospettiva di *prendere il proprio posto nel mondo*, con grinta, intelligenza, ottimismo e impegno solidale e costante (cf *ivi* 263; cf anche PICCARDO Claudia, *Empowerment. Strategie di sviluppo organizzativo centrate sulla persona*, Milano, Cortina editore 1995).

⁸¹ Cf *Nei solchi dell'alleanza. Progetto formativo delle Figlie di Maria Ausiliatrice*, Torino (Leumann), LDC 2000. Nell'esortazione apostolica post-sinodale "*Vita Consacrata*" Giovanni Paolo II richiede agli Istituti religiosi l'elaborazione di una *ratio institutionis*, cioè un progetto formativo nel quale venga presentato in forma chiara e dinamica il cammino da seguire per assimilare la spiritualità dell'Istituto (cf GIOVANNI PAOLO II, *Vita Consacrata*, 25 marzo 1996, in EV XV n° 68). In risposta a tale richiesta il Consiglio generale delle FMA tra il 1997 e il 2000 elabora il Progetto formativo. I criteri metodologici che lo ispirano sono il coinvolgimento delle ispettorie e delle comunità e la duplice attenzione allo sviluppo del carisma nella Chiesa e il confronto con le sfide provenienti dalla realtà socioculturale in cambiamento.

⁸² L'essere creati a immagine di Dio uno e trino, secondo la dualità uomo-donna è il fondamento dell'essere relazionale della persona la quale esiste in rapporto all'altro e matura in una continua dinamica di reciprocità (cf *Nei solchi dell'Alleanza* 28).

nale salesiana come radice e sintesi di tutto il processo formativo. La relazione delle FMA con Cristo non solo esprime il culmine di quest'esperienza, ma anche orienta e qualifica i rapporti con la comunità, con i giovani, con l'ambiente e con la stessa creazione.⁸³

Il modello formativo scelto, opportunamente radicato nella tradizione biblica e nella spiritualità salesiana, è elaborato tenendo conto degli apporti delle scienze dell'educazione e della comunicazione con una specifica ottica femminile. La formazione è considerata "come realtà relazionale".⁸⁴ Nella dinamica di tale esperienza la FMA elabora la sua identità di donna chiamata alla sequela di Cristo per annunciarlo ai giovani. Un'ampia parte del Progetto formativo è dedicato ai percorsi di crescita nelle diverse stagioni della vita. Nella trama delle relazioni comunitarie ogni religiosa educatrice «si fa spazio che accoglie, genera e accompagna le nuove generazioni».⁸⁵ Per questo senza forzature si afferma che la linea metodologica chiave del "sistema preventivo" è quella della reciprocità vissuta come dinamica di dono gratuito e di accoglienza riconoscente, in un reciproco potenziamento delle persone e delle istituzioni. Si tratta perciò di realizzare a livello operativo rapporti sinceri, disinteressati, dove si accoglie l'altro nella consapevolezza del proprio limite e ci si apre alla sua irripetibile presenza in atteggiamento di generosa dedizione.

La prospettiva relazionale del Progetto è perciò intrinsecamente comunitaria in quanto è la comunità il luogo in cui ciascuna FMA vive la sua identità di educatrice e si educa al tempo stesso a percorrere la via della reciprocità. La consapevolezza che ogni crescita in umanità si realizza all'interno della relazione interpersonale rende capaci di superare la conflittualità presente nell'esperienza quotidiana.⁸⁶ Per questo le FMA, in alternativa ad un sistema sociale basato sulla concorrenza, riaffermano la scelta della *pedagogia di ambiente*, costituita da "spirito di famiglia" che crea un clima dove si valorizzano le differenze e si favorisce la complementarità dei ruoli e delle competenze, l'accoglienza cordiale, la familiarità dei rapporti, la fiducia, la pazienza e il perdono.⁸⁷

Alla luce delle odierne prospettive antropologiche, teologiche e pedagogiche, e in particolare nell'orizzonte del paradigma della reciprocità

⁸³ Cf *ivi* 19.

⁸⁴ *Ivi* 13.

⁸⁵ *L. cit.*

⁸⁶ Cf *ivi* 38-41.

⁸⁷ Cf *ivi* 27-28.

tà, la relazione viene ricompresa ed espressa mediante la categoria dell'*accompagnamento*.⁸⁸

L'etimologia della parola indica il fatto che qualcuno guidi un altro o altri per arrivare ad una meta. In questo senso, parlando di accompagnamento, ci si riferisce sempre ad una relazione interpersonale nella quale la guida non precede né segue l'altro, bensì gli cammina al fianco, su una medesima strada, indicando ostacoli e insegnando come evitarli e aiutandolo a raggiungere la meta. Tale categoria non è soltanto riferita al rapporto tra educatrici e giovani, ma anche all'interazione tra educatrici ed educatrici, tra responsabili di comunità e collaboratrici, tra religiose e laici collaboratori. Il principio che sostiene questa scelta è che ciascuno è corresponsabile della crescita dell'altro e anche chi svolge il ministero formativo è sollecitato costantemente ad un dare e ricevere nell'unico cammino di conversione.⁸⁹ Per questo in vari passaggi della fonte esaminata si parla di "accompagnamento reciproco" oppure di "reciproco potenziamento".

L'accompagnamento, interpretato alla luce della proposta pedagogica dei Fondatori⁹⁰ e dei contributi delle scienze dell'educazione, è

⁸⁸ La terminologia si riferisce ad una prassi radicata nella Bibbia, presente nell'antichità classica e coltivata costantemente dalla spiritualità orientale ed occidentale. Al termine "direzione spirituale", più in uso nel passato, oggi si preferisce sostituire quello di "accompagnamento spirituale" che esprime meglio il servizio di ascolto e di guida che l'accompagnatore offre alla persona. Tale preferenza terminologica sembra corrispondere meglio all'odierna concezione di autorità e di servizio che s'intende offrire (cf GARCÍA Jesús Manuel, *Accompagnamento spirituale dei giovani: quadro di riferimento*, in ID. [a cura di], *Accompagnare i giovani nello Spirito*, Roma, LAS 1998, 99-101).

⁸⁹ Cf *Nei solchi dell'Alleanza* 41.

⁹⁰ Commentando l'esperienza educativa tipica delle origini dell'Istituto, la Superiora generale madre Antonia Colombo richiama lo stile di accompagnamento di alcune FMA significative. Anzitutto quello della Consigliera scolastica generale madre Emilia Mosca che "nelle relazioni interpersonali faceva leva sulla fiducia e l'amorevolezza" al fine di educare le giovani alla rettitudine di coscienza, alla capacità di dono, alla fermezza di volontà, all'equilibrio del mondo affettivo, alla capacità di relazione perché fossero donne mature e autentiche cristiane (cf COLOMBO, LC del 24 settembre 2000, n° 823). Lo "stile di accompagnamento" di Maria Domenica Mazzarello si esprimeva in capacità di ascolto e di relazione, di attenzione e di cura: «esigente, ma allo stesso tempo paziente e attenta. Si accorgeva di chi soffriva, di chi aveva fame, di chi con nostalgia pensava al proprio paese. Era attenta ai vari temperamenti e suggeriva di saperli prendere per riuscire bene e ispirare confidenza». Chi aveva la fortuna di avvicinarla si sentiva accolta con semplicità, rispetto e affetto per cui facilmente ci si apriva a lei ricevendone in cambio stimolo ad assumere la re-

un'esperienza insostituibile nell'itinerario di maturazione delle persone. Può essere inteso come il *nuovo nome della presenza educativa salesiana*. Esso, infatti, «si attua nella relazione educativa, assume cioè tutte le caratteristiche di un'esperienza di comunione-comunicazione tra due persone che si aiutano reciprocamente a corrispondere al dono di Dio, alla scuola dell'unico vero Maestro, lo Spirito Santo».⁹¹

In tale modalità formativa l'educatore o l'educatrice, libero/a da forme di dominio o di imposizione si presenta come compagno/a di viaggio, "punto di riferimento significativo" nell'itinerario di crescita in umanità.⁹² Chi accompagna, infatti, «aiuta nel cammino della piena accettazione di sé, dei propri talenti e limiti e nell'accoglienza di ogni sorella che viene valorizzata nella sua diversità. Orienta verso la libertà di essere se stesse nella forma migliore, più che a un passivo adeguamento a norme e a situazioni».⁹³

Tale presenza, fondata sull'antropologia della reciprocità, testimonia un nuovo modo di porsi di fronte all'altro. Nel rapporto adulto/giovane, pur non delegittimando l'asimmetria dei ruoli, si richiede un'interazione nella quale ciascuno dei *partner* si senta stimato e rispettato nella sua identità, dove uno dei due non prevale sull'altro, rendendolo succube di sé, ma esprime all'altro i propri bisogni, che l'altro accoglie e a cui cerca di rispondere. Il movimento di andata e ritorno permette dunque ad entrambi di ricevere e donare all'altro le ricchezze del proprio essere.⁹⁴

sponsabilità nell'impegno della propria crescita (cf COLOMBO, LC del 24 aprile 2001, n° 831).

⁹¹ *Nei solchi dell'Alleanza* 91.

⁹² A questo proposito, fa notare Pina Del Core, l'accompagnamento si colloca sempre nel contesto di una relazione educativa per cui si tratta di una relazione personale che, pur avendo una funzione prevalentemente teologica e spirituale, si costruisce nella realtà concreta di due persone che si incontrano in tutta la loro profondità. Ciò esige un cammino di continua maturazione sia da parte di chi guida, perché egli sia in grado di definire se stesso e la propria vita spirituale dinanzi a Dio, sia da parte del giovane o della giovane, perché con atteggiamento di apertura e lealtà si disponga ad un cammino di ricerca. La "relazionalità" che caratterizza l'accompagnamento, dunque, non si colloca solo su un piano psicologico o sociologico, ma trova la sua fondazione nel mistero trinitario, sorgente di amore e di relazioni (cf DEL CORE Pina, *Accompagnare i giovani nel loro cammino formativo*, in GARCÍA [a cura di], *Accompagnare i giovani* 191).

⁹³ *Nei solchi dell'Alleanza* 50.

⁹⁴ Nel modello della reciprocità, afferma Bruno Rossi, «l'autorità dell'educatore è sempre in funzione della libertà dell'educando, mentre la libertà dell'educatore si esprime mediante l'esercizio del potere della decisionalità e della scelta in direzione

L'accompagnamento dunque, secondo questa prospettiva, si muove tra due esigenze: da una parte quella della libertà e sana autonomia della persona, principale responsabile del processo di crescita, dall'altra parte quella della guida che ha il compito di intervenire, orientare, proporre, esercitare un'effettiva autorevolezza. La nuova prospettiva relazionale non è dunque unilaterale, anzi essa postula un dinamismo collaborativo che orienta i due poli del rapporto ad una reciprocità di scambio, di incontro e di partecipazione. Si tratta di un processo di maturazione che fa crescere entrambi i protagonisti, per questo, nelle diverse parti del Progetto si parla della relazione come opportunità preziosa e insostituibile di formazione e della formazione come esperienza di relazione o di accompagnamento nella reciprocità. Si viene così a superare, almeno a livello teorico, l'unilateralità che aveva caratterizzato la relazione educativa in precedenza.

L'arricchimento contenutistico o la trasmissione di valori, come pure l'apprendimento, spesso considerato oggetto principale del rapporto educativo, passa in secondo piano a favore di una relazione intesa come *spazio di umanizzazione*, di crescita integrale per entrambi nell'ottica dell'esperienza vocazionale, cioè nella tensione verso la realizzazione del progetto di Dio nella propria vita. L'accompagnamento formativo in tale prospettiva si può considerare come un'interazione a tre: chi accompagna, chi è accompagnato e la presenza dello Spirito che guida alla piena statura di Cristo tramite le mediazioni.⁹⁵ È una relazione di mediazione che continuamente rimanda alla presenza misteriosa di Gesù nel cuore di ciascuno e su di essa fa leva per la crescita integrale di en-

dell'universo dei fini, dei contenuti, dei metodi e dei mezzi» (ROSSI, *Intersoggettività e educazione* 217).

⁹⁵ L'accompagnamento, fa notare ancora Pina Del Core, è una relazione di "mediazione" nel senso che ciò che accade nella relazione va sempre "oltre", rimanendo cioè a qualcos'altro. Essa deve superare il cerchio chiuso del rapporto io-tu altrimenti, rimanendo all'interno di una visione soggettivistica e individualistica in cui l'io viene prima dell'altro, c'è il rischio di cercare il rapporto per la gratificazione che consegue all'incontro con l'altro. L'accesso autentico all'*alterità* al contrario, implica il superamento della tendenza a fare di sé il centro di riferimento di tutto, a mettersi in rapporto con le cose e con gli altri a partire da se stessi nel desiderio di ritrovarsi in essi, un residuo della tendenza narcisistica a cercare negli altri l'immagine idealizzata di sé. Accedere all'*alterità*, invece, significa andare in senso opposto, cioè imparare a mettersi in rapporto con gli altri indipendentemente dal bisogno che si ha di loro (cf DEL CORE, *Accompagnare i giovani*, in GARCÍA [a cura di], *Accompagnare i giovani* 193).

trambi.⁹⁶ “Ministero umile, sereno e intelligente”, l’*accompagnamento* è un “regalo pedagogico” da offrire ad ogni ragazzo/a, a livello personale e di gruppo, perché sviluppi le sue potenzialità e giunga a dare il giusto orientamento alla vita. Richiede alla base un impegno comunitario, uno “stile di presenza” in cui la qualità della vita spirituale ha la priorità assoluta su tutti i progetti e dove la comunità educante è saldamente radicata sui valori evangelici. In tale clima la relazione di reciprocità qualifica i rapporti quotidiani liberandoli dalle forme di possesso, dipendenza e controllo sull’altro e offrendo così un segno forte a un mondo che sembra aver smarrito la preziosità e la bellezza della relazione.⁹⁷

A ciascun *partner* del rapporto sono dunque richiesti dei precisi “compiti di sviluppo” in una dinamica di “dare e ricevere” continuo. Ai giovani e alle giovani è richiesta accoglienza, fiducia in sé e negli altri, chiarezza e autenticità di fronte a se stessi e alla propria storia, disponibilità al cambiamento e atteggiamento di collaborazione e di apertura ai valori.⁹⁸

Educatrici e collaboratori laici sono interpellati ad offrire il loro aiuto rispettando l’individualità di ogni persona e favorendo l’autonomia dei giovani e delle giovani. La competenza relazionale cresce e si qualifica in proporzione del loro cammino di ricerca di Dio e di seria autoformazione. Si esprime in flessibilità e adattabilità pedagogica, nella scelta di partire dalla conoscenza dei giovani attraverso la condivisione di vita, nell’ascolto del loro vissuto in tutti i suoi risvolti positivi, problematici o ambigui, per individuare le loro domande di senso e rispondervi con differenziata adeguatezza.⁹⁹

⁹⁶ Cf *Nei solchi dell'alleanza* 91.

⁹⁷ Cf COLOMBO, LC del 24 settembre 2000, n° 823. La competenza relazionale richiesta all’educatrice riguarda anche l’abilità a gestire il *transfert* che si origina dall’azione educativa, per farlo evolvere verso una relativa autonomia emotiva, verso la reciprocità dell’amore, verso la realizzazione dei valori che l’amore ricevuto gli ha rivelato (cf ROVEDA Pietro, *Il transfert nell’attività educativa*, Milano, Vita e Pensiero 1979, 192-228).

⁹⁸ Cf *Nei solchi dell'alleanza* 91.

⁹⁹ Cf *l.cit.* Il “sistema preventivo”, fa notare Pietro Braido, suppone educatrici ed educatori con una personalità estremamente “relazionale”, cioè umanamente equilibrati e integrati, capaci di generosa disponibilità alla socialità, sensibili ai bisogni degli altri e ai problemi della vita associata a tutti i livelli dal “micro” al “macro”. È una relazione che richiede il massimo di coinvolgimento emotivo, ma nello stesso tempo distacco e libertà interiore per favorire l’autonomia (cf BRAIDO, *Prevenire non reprimere* 295).

Luogo privilegiato dell'*accompagnamento* è la comunità, perciò esso coinvolge tutti i suoi membri in un medesimo itinerario vocazionale orientando ciascuno, secondo il proprio ruolo e grado di maturazione, a crescere nella «capacità di ascolto, nell'attesa paziente e rispettosa dei diversi ritmi di crescita, richiede fiducia nelle risorse positive dei giovani e coraggio nel proporre la via esigente del Vangelo, secondo l'esperienza dei Fondatori».¹⁰⁰

Il modello che sta alla base di queste relazioni è dunque fondato sull'*asimmetria* e sulla *complementarità* perché le educatrici e gli educatori danno credito e spazio all'iniziativa e alla decisionalità dei giovani e delle giovani e questi ultimi, sentendosi stimati ed accolti, si aprono con fiducia agli educatori offrendo loro le ricchezze della loro personalità. Si innesca così il circolo virtuoso della reciprocità educativa che, senza escludere le esperienze di crisi, aiuta la comunità educante a maturare in percorsi umanamente significativi e aperti a relazioni sempre più profonde e ampie.

Il Progetto Formativo, evidentemente, non offre itinerari operativi per una corretta impostazione delle relazioni di accompagnamento, perché tale compito spetta alle comunità educanti e alle singole educatrici in base ai destinatari cui si rivolge la loro opera di guida.

In conclusione, dalle fonti esaminate, si può affermare che la promozione della "cultura della vita" tramite la relazione educativa è considerata come percorso di umanizzazione che tocca i rapporti con se stessi, con gli altri, con la creazione, con Dio. Essa diventa quindi il suo contenuto privilegiato perché immette nelle relazioni umane i valori fondamentali del rispetto, della difesa e del potenziamento delle risorse di ciascuna persona in quanto creata a immagine di Dio e quindi in reciproca interdipendenza.

L'amorevolezza, è la via metodologica ideale per tradurre al femminile il "sistema preventivo", la *conditio sine qua non* che permette la dinamica dell'interazione perché genera fiducia reciproca e avvicina educatrici e giovani attraverso il linguaggio dell'affetto e della confidenza.

Nei documenti più recenti lo stile di reciprocità vissuto in dimensione comunitaria caratterizza la relazione educativa. Il fondamento teologico viene approfondito a partire dal mistero dell'incarnazione fino a giungere a quello trinitario aprendo a relazioni ampie, ricche e articolate, nelle quali sia prioritario il rispetto dell'unità e della diversità. Infine,

¹⁰⁰ *Nei solchi dell'alleanza* 91-92.

L'*accompagnamento* è la forma con cui si esprimono tali relazioni di reciprocità permeate di amore, aperte alla solidarietà e tese alla scoperta e all'attuazione del progetto di Dio su ogni persona.

Queste linee programmatiche sintetizzano l'intenzionalità progettuale e prospettica dell'Istituto delle FMA, perché ciascuna educatrice e comunità educante possano essere consapevoli che è giunto il tempo di «esprimere la carica profetica del carisma salesiano collaborando a inculturarlo con la proposta di un progetto educativo fondato su un umanesimo teologale e solidale, in dialogo propositivo nei confronti della cultura dominante».¹⁰¹

Conclusione

L'antropologia personalista e dialogica, che caratterizza la pedagogia cattolica della seconda metà del Novecento, è l'orizzonte entro cui si colloca la riflessione sulla relazione educativa presente nelle fonti esaminate. L'azione educativa delle FMA si ispira con chiarezza ai valori in essa presenti e, tenendo presente l'esigenza di non assolutizzare il binomio maestro-scolaro, considera con maggior attenzione gli altri elementi del rapporto quali l'ambiente familiare, la comunità educativa, la sociocultura in cui i *partners* del rapporto sono inseriti.

All'interno del rapporto è imprescindibile il raggiungimento dell'equilibrio interazionale tra i membri di esso per evitare gli eccessi dell'autoritarismo o dello spontaneismo sbilanciando l'attenzione ora sull'educatore ora sull'educando. Il "dialogo" educativo è individuato come l'elemento metodologico ottimale per garantire tale equilibrio dinamico. La prassi educativa delle FMA è percorsa da queste istanze, ma al tempo stesso è interpellata dalle problematiche emergenti nel difficile momento di crisi delle istituzioni collegiali, caratterizzate da una certa rigidità disciplinare e dalla fatica di realizzare incontri personalizzati. Le educatrici salesiane avanzano perciò con gradualità e determinazione verso strutture più flessibili, meno massificanti e aperte alla realtà extrascolastica.

Il competente e innovativo contributo della Superiora generale, madre Angela Vespa, orienta le FMA alla scelta del dialogo e del confronto come nuovo stile relazionale nel quale domande e risposte educative so-

¹⁰¹ COLOMBO, LC del 24 marzo 1997, n° 789.

no considerate strettamente interdipendenti. Se la finalità della relazione resta pur sempre l'educazione integrale delle giovani, tuttavia il rapporto, pervaso dall'istanza di un maggior rispetto dell'autonomia del soggetto, tiene maggiormente presente l'importanza di formare le ragazze a saper scegliere con libertà, consapevolezza e responsabilità. In questo modo, secondo le fonti, si offre un significativo contributo per ricomporre la dialettica autorità-libertà che, nel periodo della contestazione degli anni Sessanta, è prevalentemente vissuta in modo conflittuale. Il "sistema preventivo" viene perciò valorizzato nella sua componente di ragionevolezza ed amorevolezza individuati come percorsi ottimali per impostare relazioni educative che rispettino le molteplici dimensioni della persona.

La presa di distanza dal modello autoritario è pure comprovata dalla scelta emergente dalle fonti in favore dell'*educazione liberatrice*, la quale, debitamente compresa e interpretata alla luce dei valori cristiani, accentua e valorizza la collaborazione tra educatrice ed educanda all'interno del processo, favorendo così spazi di condivisione, di spontaneità e di libera adesione alle proposte.

La riscoperta del "sistema preventivo" nelle sue valenze spirituali e pedagogiche, raggiunta attraverso il processo di rielaborazione dei testi normativi che si conclude negli anni Ottanta, apporta alla relazione una più evidente organicità metodologica e una riconquistata fondazione teologico-pastorale. La *carità pastorale* è il nucleo vitale di relazioni che si ispirano all'amore, alla pazienza e alla benignità di Cristo e alla sollecitudine materna di Maria improntando l'atteggiamento dell'educatrice ai tratti della maternità, della sapienza, della delicatezza e del "prendersi cura" in una prospettiva integrale.

L'approfondimento della valenza relazionale dell'educazione porta anche ad evidenziare la *dimensione comunitaria e progettuale del metodo*. Focalizzando l'argomento della *comunità educante* si chiarisce che la relazione non si limita né si esaurisce nell'incontro interpersonale ma, all'interno della comunità educativa, si alimenta di una fitta rete di interazioni ad *intra* e ad *extra*, disponendo gradualmente i soggetti all'apertura sociale e all'impegno partecipativo e corresponsabile.

Nel testo definitivo delle Costituzioni delle FMA, inoltre, il "sistema preventivo" è interpretato come "stile" di relazioni che si attua nella comunità educante e si concretizza nell'elaborazione di un progetto condiviso di educazione cristiana. Nel testo normativo la relazione è fatta coincidere con il processo educativo *tout court* e cioè con le finalità e i

contenuti dell'educazione, ma anche con le sue espressioni metodologiche più caratteristiche. Il progetto si attua secondo uno specifico modello relazionale attuato dalle prime FMA che con Maria Mazzarello hanno dato vita allo "*spirito di Mornese*", felice sintesi di valori, atteggiamenti, dimensioni spirituali e pedagogiche che caratterizzano il rapporto educativo salesiano rendendolo personalizzato e nello stesso tempo comunitario, organizzato ma anche flessibile, orientato all'acquisizione della propria identità femminile, ma aperto in reciprocità a quella maschile, attuato nella comunità educante, in dialogo con il contesto sociale.

Il *paradigma dell'animazione* colloca la relazione educativa all'interno di una più ampia prospettiva culturale. Assunto ed interpretato dal punto di vista pedagogico, esso orienta a valorizzare il protagonismo giovanile e le sue risorse e, al tempo stesso, ad approfondire il quadro di riferimento antropologico che lo sostiene, i contenuti che lo arricchiscono e le espressioni metodologiche con cui si traduce soprattutto nell'ambito del gruppo, spazio di crescita nelle relazioni. Educare attraverso l'animazione significa aiutare i giovani a relazionarsi con se stessi, con gli altri, con Dio e con il mondo. L'ottica è dunque quella della *reciprocità* per cui ciascuno è responsabile non solo di sé ma anche degli altri, non solo è chiamato a dare, ma anche a ricevere. In questa prospettiva la relazione oltre che percorso metodologico, diventa anche e soprattutto meta dell'itinerario formativo.

I Capitoli generali dell'Istituto delle FMA degli anni Novanta costituiscono, a mio parere, l'approdo più maturo nell'interpretazione della relazione educativa salesiana. La *visione teo-antropologica* e la *nuova autocoscienza femminile* delle FMA offrono il quadro di riferimento adeguato per una sua corretta rivitalizzazione. L'educazione alla relazione e attraverso la relazione è perciò concepita come *via prioritaria di educazione integrale* in quanto favorisce la realistica e positiva conoscenza del proprio sé femminile, apre al rapporto con "l'altro" e con il diverso in una prospettiva di reciprocità che orienta allo scambio mutuo delle ricchezze presenti in ciascuno e permette così la crescita in umanità di entrambi, si trasforma in impegno solidale che si attua nel dialogo con le altre istituzioni presenti nel territorio in ordine alla cura e alla promozione della vita in tutte le sue espressioni.

OSSERVAZIONI CONCLUSIVE

Come esplicitato nell'introduzione, la tematica della relazione è stata affrontata in questo lavoro sulla base di una puntuale analisi delle fonti documentarie e narrative, edite e inedite, dell'Istituto delle FMA nel lungo percorso che va dalle origini fino alla recente elaborazione del Progetto formativo. Il plurisecolare cammino di attuazione e d'inculturazione dell'esperienza educativa dei Fondatori è segnato da una *prospettiva pedagogica integrale* nella quale confluiscono convinzioni di ragione e di fede, elementi di carattere culturale storicamente condizionati e aspetti continuamente verificati e reinterpretati alla luce di nuovi paradigmi pedagogici e istanze educative.

Ispirata al "sistema preventivo" e finalizzata alla maturazione delle persone che si pongono in dialogo, la relazione educativa salesiana, come si evince dalle fonti esaminate, si esprime metodologicamente in una varietà di espressioni. La documentazione riflette la ricchezza dell'esperienza e da essa parte per illuminarla, orientarla e verificarla. Del resto il sistema educativo dei Fondatori, che trova nella relazione la sua sintesi più originale, è di fatto da essi attuato senza un'organica fondazione teorica. I documenti attestano che, lungo la storia, le FMA restano fedeli alla prassi educativa ispiratrice pur con diverse prospettive, limiti, accennazioni unilaterali. Nella ricerca ci si è proposti di coglierne le linee di sviluppo a partire dal progetto iniziale.

Terminando il lavoro si costata che la relazione è presente nelle fonti con varietà di approcci e prospettive contenutistiche senza soluzione di continuità. Pur collocandosi entro le coordinate classiche della tradizione pedagogica cattolica, essa si presenta con una sua specificità acquisita nel corso della storia attraverso la riflessione e la prassi, dalla quale l'esperienza attuale non può e non deve prescindere perché ciò che è "espresso" è anche carico di "virtualità", in quanto è principio di una reale "innovazione educativa". Gli elementi, infatti, che costituiscono la

relazione vengono approfonditi, ripensati, integrati e aggiornati alla luce delle scienze dell'educazione e nel confronto con l'esperienza che stimola e orienta verso scelte di prossimità con i giovani.¹

Il metodo educativo delle FMA si può interpretare senza equivoci come *realtà relazionale* in quanto esso non è tanto specificato dalla trasmissione di contenuti o di valori, benché questi siano fondamentali, quanto da un'esperienza di incontro orientata ad un cambiamento e ad una trasformazione. Quanto più è intensa l'interazione, stabilita secondo precise condizioni pedagogiche, tanto più si può imprimere con efficacia un orientamento per la vita e perciò costruire competenze e abilità per il futuro. Per educare, come si è cercato di documentare a partire dalle fonti, è necessario creare uno "spazio" relazionale intenzionalmente educativo, un'atmosfera dove le persone possano interagire in libertà. Tale clima non è impersonale e vuoto, quanto piuttosto è conseguenza di una rete di relazioni significative per il soggetto in crescita. Queste divengono "luogo pedagogico" in quanto possono mediare cultura, valori, stili di vita.

Le relazioni, come si è visto, non sono concepite in forma unidirezionale, ma, in modo sempre più accentuato, esse si attuano in una dinamica di reciprocità aperta al "tesoro" che ciascuno è, e che spesso nasconde, al fine di valorizzarlo per il bene proprio e della comunità. La ricerca sulla relazione educativa nelle fonti dell'Istituto delle FMA possiede perciò un suo specifico significato sia perché è la prima nel suo genere e poi perché è attuata attraverso una metodologia di lettura che integra fonti diverse per importanza e natura, ma complementari per l'apporto specifico di ciascuna alla globalità dello studio. L'aver creduto che l'eterogeneità dei documenti non è un limite ma una possibilità e una risorsa conferisce al tema un tocco di originalità e, pur senza pretese di esaustività, lo rende ricco di prospettive.

Nei punti che seguono si traccia un profilo della relazione educativa partendo dalle acquisizioni maturate lungo la ricerca con il duplice significato di presentare la riflessione e il vissuto del passato e di individuare, a partire da esso, nuovi filoni di indagine attenti a coniugare il patrimonio della prassi educativa salesiana consolidatasi lungo la storia

¹ Questa è anche la convinzione con cui Pietro Braido conclude il suo studio sul "sistema preventivo" di don Bosco, orientando gli studi sulla pedagogia salesiana all'elaborazione di un "nuovo sistema preventivo" che, senza prescindere dai fondamenti del metodo, ne prospetti percorsi d'attualizzazione e traduzione per il terzo millennio (cf BRAIDO, *Prevenire non reprimere* 391-404).

con le visioni antropologiche e pedagogiche contemporanee e le domande di umanizzazione dei giovani e delle giovani, in un dialogo fecondo e arricchente.

1. La relazione salesiana tra storia e progetto

Come in ogni relazione, anche nell'esperienza pedagogica delle FMA, il nucleo essenziale del metodo è costituito dal rapporto io-tu che si estende in cerchi concentrici ai vari sottoinsiemi educatrici/educatrici, educande/educande, educatrici/educande, allargandosi progressivamente alle famiglie e al contesto socioculturale. Questa prospettiva, eminentemente comunitaria, postula un ambiente nel quale la rete di rapporti significativi instaurati con le persone genera l'atmosfera entro cui le giovani e i giovani acquistano consapevolezza di sé. Tale "spazio di relazioni" è animato dallo "spirito di famiglia", formula che sintetizza un clima, uno stile schietto e cordiale che favorisce la socializzazione e l'assimilazione dei valori. Giovanni Bosco e Maria Domenica Mazzarello, infatti, per temperamento, mentalità, formazione, modo di procedere si rivelano personalità estremamente comunicative, orientate ad interessare relazioni volte alla crescita e alla maturazione integrale delle persone.

L'intenzionalità pedagogica che anima la loro azione è la creazione di un ambiente ispirato al paradigma della famiglia, arricchito dall'apporto di tutti, e in grado di realizzare la finalità dell'educazione integrale dei giovani e delle giovani attraverso una *pedagogia della presenza*. Questa implica un intreccio di relazioni educative fondate su un'intensa condivisione di vita, sulla partecipazione ai loro interessi, sulla risposta alle loro esigenze di cultura, di formazione, di preparazione alla vita adulta.

I principi relazionali del "sistema preventivo" sono compresi e vissuti da Maria Domenica Mazzarello e dalle FMA della prima comunità di Mornese e di Nizza Monferrato con fedeltà creativa. Le educatrici s'impegnano a vivere uno stile relazionale qualificato dall'amorevolezza, atteggiamento che affonda le radici nella carità educativa e che quindi informa anche le relazioni tra superiore e suddite e con gli educatori ed educatrici coinvolti nello stesso progetto. L'amorevolezza conferisce alle relazioni un timbro di cordialità e serenità, induce a superare il formalismo e a cercare con immediatezza quanto giova alla crescita dell'altro, favorisce l'affinarsi della capacità di empatia, di comprensione, di speranza per quello che ognuno potrà essere.

La scelta della prospettiva relazionale si traduce in tipologie comunitarie diversificate. Alle origini l'interazione ha un carattere spiccatamente familiare, i rapporti sono spontanei, aperti e individualizzati. La comunità condivide la vita delle educande, le strutture sono flessibili e facilmente adeguate alle esigenze delle persone. L'interazione educatrice/educanda, comunità religiosa/gruppi da educare, viene espressa a livello operativo attraverso il paradigma dell'*assistenza* che si radica sull'esperienza familiare e sugli orientamenti dei Fondatori e, se correttamente interpretato, ha in sé una ricca valenza pedagogica in quanto veicola la convinzione che la relazione riuscita è quella che si attua nella condivisione quotidiana della vita, così come nella famiglia naturale il bambino cresce grazie alla presenza degli adulti che lo circondano.

1.1. Il modello relazionale fondato sull'esemplarità dell'educatrice

Nella prospettiva pedagogica delle origini la relazione dipende in gran parte dalle qualità umane dell'educatrice nella cui figura, tratteggiata nelle fonti esaminate, è fortemente presente la componente della responsabilità e dell'*esemplarità*. Vengono soprattutto accentuate le virtù e gli atteggiamenti che la rendono idonea a relazionarsi con le ragazze facendosi *mediatrice di valori umani e cristiani* e ponendosi, di fatto, come modello di tali valori. La competenza professionale e la maturazione affettiva sono ritenute condizioni indispensabili per l'efficacia educativa. Questa è significativamente qualificata e affinata dalla componente religiosa la quale, come linfa vitale, favorisce l'unità vocazionale e la maturazione di tutte le dimensioni della persona.

La documentazione relativa ai primi decenni dell'Istituto contiene i tratti che caratterizzano l'educatrice nei diversi ruoli di maestra giardiniera, insegnante, assistente nella scuola, nell'oratorio, nel convitto, direttrice di comunità, lasciando emergere, pur nella diversità delle tipologie, quegli elementi comuni che evidenziano l'originalità della relazione salesiana. La normatività delle fonti trova adeguata concretizzazione nella figura di formatrici quali madre Maddalena Morano e madre Emilia Mosca che, per competenza ed autorevolezza, si presentano agli occhi delle giovani educatrici come guide esperte nella difficile ma entusiasmante missione educativa salesiana.

Gli elementi del "sistema preventivo" sui quali si insiste maggiormente in questo periodo, quali l'educazione al compimento del dovere e

al senso di responsabilità attuato attraverso la presenza continua delle educatrici accanto alle ragazze al fine di ottenere disciplina e obbedienza, sono integrati, grazie al loro contributo, con quegli aspetti meno sottolineati, ma che costituiscono il fulcro dell'educazione nell'ottica preventiva. Così la "vigilanza" sulle educande acquista il carattere di una presenza che non pesa, ma al contrario è da queste desiderata perché non giudica ma ascolta, non è estranea ma partecipa, condivide e propone itinerari adeguati al ritmo di crescita delle persone e del gruppo.

Nel modello relazionale prevalentemente fondato *sull'esemplarità*, la risposta delle educande è interpretata come direttamente proporzionale alla capacità dell'educatrice di porsi come modello esemplare. Si accentua in tal modo sia l'unidirezionalità del rapporto, sia la sua dimensione individuale lasciandone relativamente in ombra altri elementi.

Con l'affermarsi delle istituzioni collegiali, dei convitti per operaie e degli oratori festivi, l'aumento delle ragazze esige una maggior distribuzione delle educatrici, e una più chiara regolamentazione dei loro ruoli, fattori che hanno incidenze positive e negative. Da un certo punto di vista, infatti, la continua presenza delle educatrici tra le ragazze favorisce la reciproca conoscenza, la comunicazione dei valori e incrementa la condivisione vitale; dall'altro lato però, l'eccessiva suddivisione degli incarichi nuoce alla spontaneità causando una certa fossilizzazione dei rapporti che spesso, a causa del grande numero di educande, rischiano il formalismo. L'aspetto interpersonale della relazione, pur con le debite eccezioni confermate dalle testimonianze orali, sembra essere il più disatteso e il più carente in questo periodo. L'assistenza subisce accentuazioni unilaterali che ne riducono il valore originario. Condizionato dal clima culturale e pedagogico piuttosto rigido dei primi decenni del Novecento, il modello tende a volte e in certi ambienti a ridursi a continua vigilanza orientata prevalentemente a controllare il comportamento, più che ad educare l'atteggiamento. La componente di propositività in ordine agli ideali da raggiungere, che qualifica la presenza educativa, viene di conseguenza lasciata in ombra.

Il problema, di natura prettamente pedagogica, riflette la "crisi" delle relazioni che investe anche le comunità delle FMA. Le circolari sullo "spirito di famiglia" scritte da madre Elisa Roncallo richiamano appunto ad una verifica delle relazioni nella certezza che lo "spirito di famiglia" è la condizione indispensabile per un'efficace opera educativa tra le ragazze. Non solo la scuola dunque, ambiente dove i rapporti sono normalmente più formali, ma anche l'oratorio deve essere rivitalizzato

proprio attraverso relazioni educative più calde e spontanee, riflesso di una scelta determinata e condivisa di contribuire alla formazione delle ragazze, scelta che proietta al superamento di schemi, orari e rigidi regolamenti e guida ad intraprendere percorsi di totale dedizione di risorse, mezzi, tempo, esperienze di vita.

1.2. *L'affermarsi dell'elemento dialogico*

Nella seconda metà del Novecento i mutamenti culturali orientano ad un tipo di relazione nella quale si afferma gradualmente *l'elemento dialogico*. Mentre la pedagogia non direttiva e antiautoritaria concepisce l'educazione come autoeducazione ed autogestione, per cui il baricentro tende a sbilanciarsi nei confronti del soggetto in crescita, le fonti normative dell'Istituto delle FMA orientano le educatrici ad una maggior attenzione ai bambini e alle ragazze e ad una più puntuale considerazione delle loro domande educative. Precursore di tale istanza è don Filippo Rinaldi il quale, sin dagli anni Venti, fa notare il rischio che nell'applicazione del metodo salesiano prevalgano gli aspetti disciplinari. I suoi orientamenti contribuiscono a rivitalizzare le componenti più disattese dello spirito salesiano, in particolare il rapporto individualizzato con le alunne, reso possibile dalla presenza dell'educatrice in mezzo a loro anche nelle esperienze ricreative, preziose opportunità di conoscenza reciproca e di trasmissione di valori.

Tale istanza trova ampia risonanza nelle circolari delle Consigliere scolastiche madre Marina Coppa e madre Linda Lucotti. Intuendo, infatti, il rischio che la scuola salesiana si cristallizzi in forme rigide o superate, esse da un lato orientano l'azione delle FMA verso una maggior cura delle relazioni comunitarie, favorendo così la sinergia degli interventi, e dall'altro auspicano un rapporto più individualizzato con le educande per evitare relazioni anonime e spersonalizzate all'interno dei grandi collegi.

L'atteggiamento empatico e dialogico si afferma con maggior significatività con il contributo di madre Angela Vespa che, con equilibrio e adeguata competenza pedagogica, guida le FMA ad assumere nuove capacità relazionali. I suoi orientamenti programmatici stimolano a intensificare l'affabilità che scaturisce dalla maturità affettiva e da un'intuitiva attenzione alle differenze delle ragazze, l'ascolto penetrante del vissuto, la comprensione delle esperienze, la valorizzazione delle capacità per

poter educare con differenziata adeguatezza e flessibilità. È insistente e ripetuto l'appello all'amorevolezza resa percepibile tramite "segnî", soprattutto la fiducia manifestata che attiva risorse e volontà di impegno e di collaborazione all'opera formativa.

Siamo qui in presenza di un vero e proprio cambio di prospettiva perché l'istanza dialogica esige dalle FMA di verificare l'efficacia degli interventi tenendo conto non soltanto dei loro atteggiamenti e competenze, bensì delle domande formative che provengono dalle destinatarie. Di fronte ai problemi attinenti l'educazione individuale e di massa, la contestazione giovanile, che si esprime in particolare con l'insofferenza dell'autorità, si tratta di evitare irrigidimenti o chiusure per aprirsi all'ascolto e alla comprensione non solo di quanto viene verbalizzato dalle giovani, e che spesso assume i toni della critica e della ribellione, ma anche e soprattutto di quanto rimane in esse nascosto e che rivela disagio, bisogno di comunicazione a livello profondo, anelito ad essere comprese, amate ed aiutate nel faticoso processo della propria crescita. Il porsi di fronte alle ragazze con volto sereno e con allegria comunicativa esprime, attraverso modalità comunicative non verbali la realtà della fiducia, della stima e dell'apertura all'accoglienza del vissuto della ragazza e getta le basi per il dialogo educativo fatto di mutuo rispetto, condivisione di vita e di valori, affetto sincero che non solo *vuole bene*, ma vuole *il bene* dell'altro e non ha timore di proporre traguardi esigenti per conseguirlo.

L'istanza dialogica, in quanto elemento chiave del "sistema preventivo" attraverso l'esperienza educativa delle FMA, in questo periodo però assume nuova significatività ponendosi come fattore che anticipa la reciprocità educativa fondata appunto sull'interazione reciproca, sull'ascolto, sulla valorizzazione della persona e sul suo insostituibile apporto.

1.3. *Il paradigma della maternità educativa*

Il paradigma della *maternità educativa* ripetutamente proposto negli anni Cinquanta da Superiori e Superiore sia attraverso fonti scritte, sia mediante interventi orali, esprime e traduce l'istanza dialogica e familiare presente nella relazione salesiana. Le FMA sono guidate a far leva sull'affetto e non sull'imposizione, sulla bontà e sulla dolcezza più che sull'osservanza di norme e sulla fretta di raggiungere la meta. Valorizzando le risorse presenti nella loro personalità di donne consacrate, esse, sono

interpellate ad esprimere una “maternità spirituale” di alto profilo pedagogico in quanto essa assume i tratti della maternità umana e li supera trasfigurandoli a livello più ampio. Infatti, il fondamento della relazione sta nella *charitas* come virtù che integra il dato dell’amore umano con l’apporto dell’*agape* divina, la cui matrice comunionale è radicata nel mistero e nell’intensità ineguagliabile delle relazioni trinitarie.

Alle educatrici si richiede perciò maturità affettiva, competenza relazionale e sensibilità pedagogica, necessari presupposti dell’interazione. Ciò non si improvvisa, ma invoca la vigile cura dei propri dinamismi affettivi in modo da sintonizzarsi facilmente con il mondo interiore delle giovani senza creare dipendenze, ma aprendole all’amicizia, alla partecipazione e all’autonomia.

La complessità dei requisiti relazionali richiesti alle educatrici postula un *iter* formativo che va al di là della semplice preparazione professionale. Le testimonianze orali, infatti, evidenziano che la capacità relazionale delle educatrici non dipende innanzitutto dal ruolo né dalla cultura. In molti casi, come si è documentato, la qualità relazionale risplende in FMA semplici e di modesta preparazione culturale, non direttamente impegnate nell’opera educativa. Ponendosi accanto alle giovani con cordialità ed affabilità, con fiduciosa apertura e capacità comunicativa e propositiva, divengono ai loro occhi figure di riferimento indimenticabili appunto per l’incidenza formativa da esse esercitata sulla loro vita nel periodo più delicato della crescita.

1.4. *La riscoperta della comunità*

In modo progressivo, ma non senza battute di arresto ed involuzioni, negli anni Sessanta si recupera la necessità dell’apporto comunitario al progetto educativo salesiano. L’educatrice viene perciò considerata dalle fonti nel “luogo” dove più specificamente si elabora il “sistema preventivo”: la comunità. Prendendo coscienza che l’educazione avviene all’interno di un sistema di relazioni, di presenze e di ruoli complementari, acquista rilevanza la sussidiarietà e l’intesa tra le educatrici e gli educatori laici, la collaborazione con le famiglie e le altre agenzie educative con le quali si opera in ordine al raggiungimento delle finalità condivise. La comunità educativa, inoltre, cosciente della propria specifica funzione nella società civile, offre il suo contributo e accoglie con spirito critico le proposte che da essa le giungono. I vari sottoinsiemi che costitui-

scono la rete comunitaria sono interpellati allo scambio, alla condivisione e all'aiuto reciproco. Dagli adulti educatori, FMA, collaboratori laici e genitori si esige apertura alla realtà, discernimento e penetrazione intelligente della cultura, idoneità a stabilire legami significativi con le ragazze facendo leva sui valori e dimostrando empatia nei confronti del loro vissuto.

La prassi educativa degli anni Settanta-Ottanta rivela, inoltre, il passaggio progressivo dal rapporto unidirezionale a quello in cui i ruoli dei *partners*, pur restando distinti, si svolgono tuttavia in una ricca trama di interazioni reciproche. In tal modo si evita il rischio della chiusura e dell'individualismo e la relazione, nel rispetto dell'asimmetria, integra al suo interno sia l'azione dell'orientare e guidare, sia quella dell'accompagnare che più chiaramente esprime le tonalità di una presenza familiare ed autorevole insieme, che non si impone, ma si fa compagnia, appello alla corresponsabilità e alla tensione verso ideali e valori.

1.5. *La scelta del modello relazionale dell'animazione*

La scelta del paradigma *dell'animazione* operata negli anni Ottanta evidenzia l'orientamento finalizzato a tessere relazioni educative che fanno leva sulle risorse delle giovani per aiutarle ad essere se stesse nella loro forma migliore. Al termine "assistere" si preferisce dunque quello di animare o "accompagnare" che non si esaurisce nel semplice proteggere o custodire, ma assume connotazioni più propositive e rispettose dell'autonomia delle giovani in crescita. Il principio dell'*individualizzazione*, infatti, esige la differenziazione dei percorsi, il rispetto dei tempi e dei ritmi di chi è educato e orienta ad attendere il "momento giusto" per intervenire. Si tratta di tener conto dei livelli evolutivi del soggetto rispettandone gli inevitabili "silenzi", la disponibilità al dialogo o le fatiche dell'interazione. Ciò può esprimere disagio o sofferenza, ma anche velare l'inesprimibile, predisporre alla scoperta di nuove possibilità di incontro con l'altro attraverso l'ascolto delle sue manifestazioni e la comprensione empatica del suo silenzio. Animare significa, dunque, *accompagnare* e *prendersi cura* della persona nella totalità del suo essere per contribuire alla sua maturazione integrale, e del gruppo quale privilegiato laboratorio di relazioni promozionali.

Da questo tipo di rapporto pedagogico si originano dei flussi interattivi che incidono non solo sulla maturazione dell'educanda, ma anche

dell'educatrice. L'autentico rapporto, cioè, veicola un'energia che sollecita e potenzia in entrambi le diverse dimensioni della personalità.² L'educatrice è interpellata a compiere un cammino di piena accettazione dell'alterità con il conseguente rifiuto di egocentrismi, di assolutizzazioni del proprio sapere, di dogmatizzazione della propria funzione abilitandosi ad essere propositiva non solo dal punto di vista esemplare, ma proponendosi come guida esperta che si fa compagna di viaggio e condivide con la giovane la fatica di una spirituale gestazione. Educare ed accompagnare, infatti, è come generare a nuova vita le persone perché attraverso l'educazione si contribuisce a renderle consapevoli della loro ricchezza e le si aiuta a valorizzarla affinché la relazione educativa di oggi si trasformi in capacità di rapporti maturi, aperti alla gratuità e all'amore oblativo nella vita adulta e in prospettiva sociale.

1.6. Verso la reciprocità educativa

Nel modello della reciprocità educativa degli anni Novanta si ricompono la dialettica autorità-libertà in quanto l'educatrice si dedica alla "cura" e alla promozione delle giovani ed è lei stessa arricchita come persona in un dinamismo di dare e ricevere. Ella si lascia cioè coinvolgere nella relazione, non solo ascoltando e cercando di comprendere a fondo il linguaggio verbale e non verbale dei soggetti, ma anche accogliendo il contributo di coloro che le sono affidate. Si trova così nella condizione migliore di farsi da loro capire ed accogliere nell'intenzionalità pedagogica che anima la sua azione. Ciò favorisce nelle giovani la presa di coscienza della loro responsabilità in ordine alla propria formazione, le rende capaci di condividere il progetto educativo facendo scelte libere, non costrette da imposizioni o da ricatti psicologici. Da destinataria dell'intervento educativo, la giovane diviene gradualmente pro-

² In questo senso il rapporto educativo si qualifica come essenzialmente *dialogico*. Afferma Martin Buber: «Nella misura in cui l'educatore si accorge via via di ciò di cui ha bisogno o non ha bisogno in quel momento quest'essere umano, l'educatore giunge a conoscere sempre più profondamente ciò di cui l'uomo ha bisogno per divenire tale; ma anche a conoscere quanto egli, l'«educatore», può offrire di ciò che serve, ciò che può o non può ancora dare. Così la responsabilità nei confronti di quest'ambito di vita che gli è stato dato e affidato, nei confronti di quest'anima vivente, lo guida a ciò che può sembrare impossibile, e che tuttavia ci è in qualche modo concesso, all'autoeducazione» (BUBER, *Sull'educativo*, in ID., *Il principio dia-logico* 180-181).

tagonista attiva, creativa e critica, coinvolgendosi nella relazione ed offrendo un contributo specifico, proporzionato alla relativa maturità raggiunta. Nel lento processo di superamento del pessimismo preconetto che tende a considerare l'educare come un costante "assistere", difendere e proteggere un minore sprovveduto e incapace di responsabilità operativa, emerge una nuova interpretazione del "sistema preventivo" secondo cui vengono sempre più valorizzate le capacità e il protagonismo dell'educanda, centro vivo e dinamico di risorse potenzialmente tese alla maturazione.

La reciprocità si qualifica inoltre non solo come atteggiamento *interpersonale* ma anche *intrapersonale*. L'azione educativa impostata sulla reciprocità, infatti, orienta la persona a far dialogare al suo interno le dimensioni che la costituiscono, acquisendo così, in maniera progressiva, quella "cultura del cuore" che sa armonizzare ragione e sentimento, volontà e libertà, volgendosi a quei beni che meritano amore, rendendosi sensibili al buono, al bello e aprendosi ai propri simili con tatto, gentilezza, gratitudine, pace e mitezza. I rapporti che scaturiscono da una persona che ha integrato tali dimensioni sono quindi carichi di significato assiologico perché esprimono un comportamento che coincide col proprio orizzonte valoriale e quindi è autentico e coerente, ma nello stesso tempo flessibile, aperto al dialogo e allo scambio.

La scelta delle FMA, come si evince dalle fonti, è quindi quella di educare a partire da un'*antropologia relazionale* che si configura nell'accoglienza della diversità e della reciprocità e che trasforma i rapporti in spazio per l'elaborazione dell'identità personale e collettiva. La documentazione evidenzia la necessità di approntare itinerari educativi che attraverso la relazione interpersonale perseguano obiettivi umanizzanti, cioè rapporti il cui prodotto non si valuta in termini di efficienza, bensì di crescita e promozione integrale della persona, nutriti di premura per l'altro, impostati all'insegna della tutela della sua originalità e quindi orientati alla sua maturazione.

La relazione di reciprocità, che si qualifica come fattore di crescita per entrambi i *partners*, diventa inoltre anche itinerario formativo per l'intera comunità in quanto la configura come lo spazio privilegiato entro il quale la fitta rete di relazioni che la costituisce influisce beneficamente e in forma sistemica su tutti i suoi componenti.

In forza di tale dinamica la comunità è chiamata allo scambio di risorse e competenze anche con le altre istituzioni quali la famiglia, la chiesa, le organizzazioni del tempo libero e del volontariato sociale, in

ordine all'educazione dei/delle giovani ad una cittadinanza attiva, evangelica e solidale. Si persegue così una reciprocità anche a livello istituzionale fondata sulla condivisione dei valori, sul dialogo e il confronto, sulla verifica dei progetti alla luce di paradigmi antropologici e pedagogici, finalizzata ad un'azione più sinergica, organica ed unitaria. La comunità delle FMA, che in precedenza era apparsa piuttosto chiusa ed autosufficiente nella missione educativa, si apre ad un nuovo modo di intendere ed attuare l'educazione aperto all'accoglienza e all'integrazione del contributo di tutti coloro che hanno a cuore il futuro delle nuove generazioni.

1.7. *L'identità solidale come compimento dell'incontro educativo*

Nella prospettiva della reciprocità la diade io-tu, cellula primaria e fondamentale della relazione, è come il seme rispetto alla pianta, cioè elemento che possiede in sé capacità virtualmente aperte al più ampio contesto sociale. La dinamica dialogica innescata nel rapporto, infatti, favorisce il qualitativo ampliarsi e intensificarsi delle relazioni in prospettiva comunitaria e sociale. E questo perché la persona educata all'apertura e alla disponibilità nei confronti "dell'altro" – sia esso singolo o comunità, cultura, razza o nazione – si oppone alle logiche perverse del costruirsi "contro gli altri", "per mezzo degli altri", "senza gli altri".³ La relazione si apre in prospettiva globale dove identità e alterità sono i poli dell'*identità solidale* basata sulla comunionalità come principio ontologico e deontologico che prevede il passaggio dalla "solitarietà" alla "solidarietà" attraverso la via del dialogo e individua nell'educazione alla solidarietà un progetto di speranza per il futuro.⁴ Il dialogo autentico, favorendo lo scambio reciproco delle identità, offre itinerari percorribili

³ Non si tratta qui di valutare l'autenticità del rapporto in base alla quantità di relazioni che la persona instaura, anzi, l'attenzione alla qualità argina la dispersione quantitativa a cui possiamo essere soggetti. Una sola relazione vissuta profondamente, infatti, può essere qualitativamente superiore alla febbrile collezione di molteplici rapporti. Nel primo caso si comunica tra persone, trasformando la relazione in un vero "incontro", nel secondo si rimane alla superficie attraverso contatti molteplici ma poco significativi, e quindi disumanizzanti (cf DANESE Attilio, *Cittadini responsabili. Questioni di etica politica*, Roma, Dehoniane 1992, 66).

⁴ Cf CHANG, *Donna e umanizzazione della cultura: quali percorsi?*, in CAVAGLIA e collab. (a cura di), *Donna e umanizzazione* 566-567; ROSSI, *Tempo e progetto. Saggio sull'educazione al futuro*, Brescia, La Scuola 1999.

per il passaggio dalla multiculturalità all'interculturalità, processo di primaria importanza per le società odierne sempre più aperte a flussi migratori e destinate ad una convivenza che solo attraverso il rispetto e l'armonizzazione delle differenze può aprirsi alla *convivialità* come nuova forma di sane relazioni interpersonali.

L'itinerario prospettato non è esente da difficoltà, ma il conflitto che caratterizza qualsiasi rapporto umano e spesso frena il cammino della reciprocità a livello di singoli e di comunità, può avere il significato non solo di limite bensì di risorsa.

2. Complessità e fragilità della relazione: risorsa e limite

La relazione educativa salesiana, come ogni relazione, si manifesta con una gamma di sfumature che va da un minimo di interazione ad un massimo di comunione. È connotata da indicatori di segno positivo o negativo, varia nel tempo, ed è condizionata da molteplici fattori sia di natura personale sia di natura sociale.

2.1. La difficile armonia tra ideale e realtà

Le fonti esaminate lasciano intravedere la tensione presente nella dinamica del rapporto educativo tra FMA e giovani al fine di coniugare autorità e libertà, autonomia e dipendenza, alternando, secondo i periodi, i modelli relazionali della subordinazione, della complementarità e dell'interazione.

La valenza educativa della relazione è continuamente sfidata dal pericolo di riduzionismi quali l'identificazione del rapporto con la gratificazione emotiva rischiando la creazione di legami di dipendenza. Essa può essere ostacolata da forme di rigidità dipendenti dalla personalità dell'educatrice che non favorisce l'integrazione della dimensione affettiva nel rapporto. Ancora, la relazione può a volte rivelare un certo distacco dall'esperienza, arroccandosi su posizioni anacronistiche e moralistiche. Non sempre poi, la stretta connessione tra relazione e identità religiosa ed educativa è correttamente intesa e concretamente tradotta nella prassi. Il richiamo frequente di don Filippo Rinaldi all'assunzione dello "spirito educativo" salesiano da parte delle FMA lo dimostra. La debole identità che ne consegue influisce perciò negativamente sul rap-

porto causando, secondo i casi, ora il prevalere di un certo spiritualismo ora del cameratismo.

Le sfide relazionali sono quindi direttamente proporzionali alla complessità che qualifica la realtà del rapporto educativo e che per questo resta un compito aperto ad ulteriori e continui approfondimenti e attuazioni. Richiede, infatti, nelle educatrici capacità di ascolto e di silenzio, intuizione, flessibilità, conoscenza di sé, attitudine alla collaborazione e alla corresponsabilità, impegno a vivere in coerenza la propria scelta religiosa immettendo nei rapporti l'inesauribile ricchezza della *charitas* divina.

L'armonia della relazione, quindi, più che dato acquisito, è mèta continuamente da perseguire, nella convinzione che essa si attua solo nel rispetto della differenza che caratterizza le due polarità, e che gli inevitabili fallimenti possono essere superati puntando sempre al *telos* che qualifica il rapporto.

Anche nella realistica segnalazione di esperienze meno gratificanti e conflittuali, tuttavia, è presente nelle fonti la convinzione che la familiarità è il presupposto irrinunciabile dell'efficacia educativa in quanto preserva la relazione da logiche autoritarie o permissive. Nell'amore educativo, espressione tipica di una relazione improntata alla familiarità, si individua l'elemento indispensabile per attuare un rapporto caratterizzato da libertà e autonomia, dove la diversità si ricompone in armonia. Esso, infatti, coinvolge la personalità dei destinatari, non solo il loro mondo affettivo, e tende perciò a risvegliare e mobilitare le virtualità di cui sono dotati. È dunque un amore che veicola una finalità etica, cioè il bene dell'altro e quindi orienta a superare l'egocentrismo e il possesso ed è, al contrario, esigente e premuroso secondo il modello del "prendersi cura" della vita promovendola in tutte le sue dimensioni.

2.2. La complessità istituzionale sfida e opportunità per la relazione

La relazione non si limita al rapporto io-tu ma, come si è visto, coinvolge la comunità, i gruppi, le famiglie e si attua in istituzioni educative differenziate. Con la complessità dell'organizzazione crescono di fatto le problematiche relazionali. Come si è potuto constatare nel corso della ricerca, le istituzioni salesiane si sono rivelate al contempo luoghi che hanno favorito il maturare di relazioni estremamente arricchenti dal punto di vista umano e spirituale per educatrici ed educande, ma anche,

in alcuni periodi storici, ambienti dove una certa fossilizzazione istituzionale ha ostacolato o frenato tale crescita.

Dal confronto con le fonti si deduce che gli elementi pedagogici sui quali si radica la relazione salesiana, quali la familiarità e la spontaneità dell'interazione, la capacità di comprensione empatica del vissuto delle ragazze e delle giovani, il ruolo insostituibile di animazione e coordinamento dell'animatrice della comunità religiosa, la forte carica progettuale e comunitaria che caratterizza i processi di umanizzazione costituiscono un patrimonio prezioso per la missione delle FMA a prescindere dalle istituzioni specifiche nelle quali la relazione viene intrattenuta.

Tale ricchezza, evidentemente, oltre a dover essere continuamente rivista e riproposta con nuove modalità, si traduce in uno "stile" relazionale che tiene conto delle variabili legate ai destinatari e alle finalità dell'educazione formale, non formale e informale che si attua nelle diverse istituzioni. La scuola, in modo particolare, è il luogo nel quale il rischio del prevalere dei contenuti e degli aspetti strutturali sfida la relazione a porsi come fulcro metodologico capace di mediare un processo educativo più ampio ed integrale.

Lungo la storia dell'Istituto la problematica assume particolari connotazioni soprattutto nelle istituzioni collegiali più esposte al pericolo di fossilizzare la relazione su posizioni rigide e anacronistiche.

Oggi la complessità delle agenzie educative e l'aumento dei problemi riguardanti i percorsi formativi sfidano ulteriormente la relazione a porsi come indispensabile elemento di verifica *in itinere* del processo educativo *tout court*. Ciò può garantire non solo la qualità della proposta formativa di educatori ed educatrici salesiane, ma anche la sua accoglienza da parte dei giovani e delle giovani i quali, come destinatari e protagonisti del cammino di maturazione, condividono ed assumono più facilmente i valori veicolati da una sana e umanizzante relazione interpersonale. Il rischio sempre presente è quello di limitarsi a "riprodurre" uno "stile" relazionale, piuttosto che "tradurlo" creativamente lasciandosi interpellare dalla realtà e assumendo un atteggiamento "pensoso" a partire dalle acquisizioni della riflessione teologica, antropologica e pedagogica.

2.3. *La risorsa della reciprocità*

La scelta della reciprocità come orizzonte antropologico, che caratterizza l'interpretazione più recente della relazione educativa, offre alle

FMA nuove prospettive pedagogiche. Tale modello, infatti, poggia sul principio che l'esistenza di ogni persona non solo è un bene per la comunità, ma è condizione necessaria per la stessa maturazione di colui o colei che si pone in relazione. È dunque un dono da scoprire e da accogliere. La reciprocità si alimenta perciò della consapevolezza del proprio limite, della necessità di far spazio all'altro, della capacità di ampliare la propria esistenza includendo quella dell'altro. Il limite stesso, accolto come componente della realtà umana, può trasformarsi in risorsa qualora esso traduca l'impegno per accogliere il dono dell'altro, per creare equilibrio tra la parola e il silenzio, l'insegnare e l'imparare, l'essere maestri e discepoli.⁵ Nel conflitto vissuto con modalità cooperative, può trovarsi una preziosa opportunità di maturazione per la persona e per la comunità. Esso richiede continua vigilanza per contrastare le tendenze alla chiusura e all'isolamento, la costante ricerca dei tratti positivi dell'altro e degli elementi di sintonia anziché di contrasto.

In questo itinerario, notevole importanza assume la capacità di silenzio intesa come armonia di ascolto, attesa, accoglienza di quel margine di mistero presente nell'altro da accettare e non violare. La relazione si costruisce, infatti, progressivamente nel tempo e si alimenta nell'ascolto, nella comunicazione e nel confronto. Per questo essa prevede la condivisione di obiettivi ed esperienze ed esige la volontà di costruire un legame in vista di ulteriori conquiste. La relazione matura, perciò, quando ci si dispone a riconoscere e ad accogliere la differenza e il conflitto come occasione per arricchire il proprio pensiero e la propria sensibilità, creando le premesse per il nascere della fiducia e dell'affidamento reciproci.

In questa prospettiva relazionale si coglie una delle sfide più significative dell'educazione: il passare da una *cultura del dominio* ad una *cultura della reciprocità e dell'incontro*⁶ fondata su uno "sguardo" sull'altro non considerato come oggetto da manipolare e sfruttare, ma dono da accogliere nel suo valore infinito, da rispettare e da amare, coniugando reciprocità e responsabilità. Di qui le attuali istanze pedagogiche dell'educazione all'incontro, alla reciprocità, all'interculturalità, alla mondialità.

⁵ L'alternativa a tale modello, al contrario, presenta lo scacco della comunicazione perché l'altro diviene sartrianamente "l'inferno" e si acuisce il disagio sociale, l'ostilità, la diffidenza (cf DI NICOLA, *L'antropologia della reciprocità*, in BORSI e colab. [a cura di], *Strade verso casa* 45-71).

⁶ Cf MARCHI, *Dal «mito della coeducazione» alla cultura della reciprocità e dell'«incontro»*, in *Rivista di Scienze dell'Educazione* 32 (1994) 1, 13-27.

tà e solidarietà, aspetti che evidenziano il rapporto tra relazionalità e responsabilità per la vita dell'altro e per lo sviluppo della comunità e della società stessa.

3. Fecondità del modello relazionale per la reinterpretazione del “sistema preventivo”

Il modello pedagogico relazionale dei Fondatori, al quale si ispirano le FMA in dialogo critico con le diverse visioni educative del XX secolo, è soggetto a differenziate interpretazioni e inculturazioni al fine di rispondere alle urgenze e agli appelli delle giovani. Dalle fonti esaminate risulta, infatti, che le FMA, fedeli alla prospettiva dell'umanesimo pedagogico, ora in modo dialettico, ora assumendo un orientamento più conciliante, si collocano tra il modello relazionale del “sistema preventivo” e le diverse prospettive educative emergenti lungo la storia. Come si è costatato a partire dalle fonti, le religiose salesiane si sono confrontate sia con la prospettiva del regime fascista, sia con le visioni dell'idealismo, dell'attivismo, delle correnti non direttive e dell'autogoverno, ed infine dell'antropologia della reciprocità.

Quest'ultima prospettiva, non solo è ricca di virtualità dal punto di vista pedagogico, ma si propone come paradigma privilegiato per la riflessione attuale sul metodo salesiano. In essa, infatti, è contenuta l'esplorazione di un orizzonte antropologico di matrice personalista alla cui luce il “sistema preventivo” trova nuove prospettive ermeneutiche. Quest'opzione, infatti, si distanzia dalla concezione dell'essere umano come monade chiusa in se stessa, a favore di una persona riconosciuta come “singolarità” aperta agli altri, al mondo, a Dio. Il soggetto quindi non è riducibile a nessuna forma di storicismo, biologismo, idealismo o materialismo, ma si specifica per il fatto di essere valore in sé e per sé e per il suo “dover essere” nella società e nella storia. Egli ha dunque una fisionomia originale e quindi unica e irripetibile. È soggetto di cultura, protagonista di storia e produttore di novità, essere che nell'interazione con gli altri trova motivi di crescita personale e di positiva sollecitazione per la sua stessa maturazione e per la promozione di altri. La crescita dell'io verso l'autenticità, avviene tramite l'incontro con un “tu”, in quanto la relazione è un evento originario e fondamentale per l'esperienza umana.⁷

⁷ È questa la prospettiva alla quale si è fatto riferimento lungo la ricerca perché essa è almeno evocata nelle fonti del periodo di governo di madre Antonia Colom-

3.1. La relazionalità come dimensione costitutiva dell'io

La relazionalità è un elemento costitutivo dell'io individuale il quale, caratterizzandosi per la sua apertura e capacità di dialogo, è *strutturalmente ordinato all'incontro* interpersonale. *Individualità e relazionalità* sono due dimensioni che specificano la totalità della persona nella misura in cui, senza essere assolutizzate, si integrano e si completano. Nell'autentico relazionarsi, infatti, sta il percorso da attuare verso la verità di se stessi. La persona, infatti, prende coscienza di sé nel momento in cui si sente interpellata e chiamata all'impegno personale e nell'apertura agli altri.⁸

L'io, infatti, grazie al "tu", chiarisce a se stesso la propria identità. Ciò si attua in un processo graduale che parte dalla semplice presa di coscienza della reciprocità per esprimersi e maturare nel dialogo consa-

bo. Tale prospettiva si rifà alle recenti interpretazioni del femminismo cattolico e in ultima analisi a Mounier quando dichiara che la persona è da stimare «come una presenza volta al mondo e alle altre persone, senza limiti, confusa con loro in una prospettiva di universalità. Le altre persone non la limitano, ma anzi le permettono di essere e di svilupparsi; essa non esiste se non in quanto diretta verso gli altri, non si conosce che attraverso gli altri, si ritrova soltanto negli altri. La prima esperienza della persona è l'esperienza della seconda persona: il *tu*, e quindi il *noi*, viene prima dell'*io*, o per lo meno l'accompagna. È nella natura materiale (nella quale parzialmente siamo sottomessi) che regna l'esclusione, in quanto uno spazio non può essere occupato due volte; la persona, invece, attraverso il movimento che la fa esistere, si *espone*, cosicché è per natura comunicabile, ed è anzi la sola ad esserlo» (MOUNIER, *Il personalismo* 48-49). Le filosofie del dialogo sono profondamente convinte che ogni essere umano è un "incontro" nel senso che «il "tu" influisce su di me come io su di lui» (BUBER, *Il principio dialogico e altri saggi*, Milano, Paoline 1993, 70). Qualunque tipo di relazione si configura quindi per la sua reciprocità. Ci si riferisce qui, pur con le dovute distinzioni, ai contributi filosofici di Gabriel Marcel, Emanuel Mounier, Romano Guardini, Emanuel Lévinas (cf AA.VV., *La filosofia del dialogo. Da Buber a Levinas. Atti del seminario di studio promosso dalla Biblioteca pro-civitate christiana*, Assisi, 15-19 novembre 1989, Assisi, Cittadella 1990, 15-16).

⁸ Anche a livello psicologico, afferma Nuttin, l'essere aperti agli altri favorisce l'essere e il diventare se stessi «non già secondo gli stretti limiti di un io individuale isolato, ma secondo la misura delle potenzialità espansive di un io *integrato nel mondo degli uomini e dell'Assoluto*. Soltanto questo, infatti, è l'io "completo"; l'altro è un io rimpicciolito. È profondamente falso il considerare "l'altro" come una limitazione dell'io, poiché il contatto con "l'altro" è, al contrario, un *arricchimento* dell'io, quando questo contatto non lo si compia in atteggiamento di difesa» (NUTTIN Joseph, *Psicanalisi e personalità [Psychanalyse et conception spiritualiste de l'homme]*, Louvain, Publications Universitaires 1950] Roma, Paoline 1967, 321).

pevole e giungere progressivamente al massimo grado dell'amore.⁹ In quest'ottica l'amore ha una consistenza e un significato ontologici perché, prima di essere un'attitudine virtuosa, esso è una dimensione, un modo di essere che qualifica la persona e ne costituisce il nucleo dinamico.¹⁰ La persona è infatti apertura all'incontro ed è appunto in questo fondamentale dato ontologico che si basa la relazione educativa.

L'incontro, infatti, elemento fondante di ogni processo formativo, per Romano Guardini avviene solo «quando riconosco l'altro come persona; gli riconosco la libertà di esistere nella sua identità ed essenza; acconsento a che diventi centro di gravità a se stesso e provo viva sollecitudine affinché ciò avvenga realmente. [...] Nell'atto di realizzarlo, continuamente mi allontano da me stesso e proprio in questo modo mi ritrovo nella mia più autentica verità, diventato amico, invece che sfruttatore; libero, anziché legato al mio tornaconto; davvero magnanimo, piuttosto che pieno di pretese».¹¹ Il «ritrovare» se stessi nel momento in cui si realizza la relazione, diventa allora autentica possibilità di interazione con gli altri, il mondo e Dio.

La struttura relazionale della persona non trova il suo fondamento in se stessa, bensì nel movimento di trascendenza verso il «Tu assoluto» chiamato «Dio». Nel Tu eterno, infatti, l'uomo trova l'amore comprensivo di ogni amore, la relazione che giustifica ogni relazione perché nella dimensione io-Tu eterno «si sta in una relazione che comprende tutte le altre».¹² Dal punto di vista teologico si percepisce come la carità è un dono che Dio ha posto nelle risorse d'amore dell'essere, vale a dire nell'amore come struttura antropologica.¹³ L'amore è perciò chiave teologica che apre al mistero di Dio e della persona chiamata a realizzarsi in una comunione analoga a quella trinitaria. Infatti, essendo l'uomo creato a immagine di Dio, è interpellato a partecipare alla sua esistenza dialogale.¹⁴

⁹ Cf MILAN Giuseppe, *Dall'«egologia» al «tu innato». Il contributo di Martin Buber*, in *Pedagogia e Vita* 46 (1985) 5, 519-520.

¹⁰ Cf PALUMBIERI, *Amo dunque sono* 125.

¹¹ GUARDINI Romano, *L'incontro. Saggio di analisi della struttura dell'esistenza umana*, in ID., *Persona e libertà. Saggi di fondazione della teoria pedagogica*, Brescia, La Scuola 1987, 45.

¹² Cf BUBER, *Il principio* 67.

¹³ Cf DIANICH Severino, *Carità*, in BARBAGLIO Giuseppe - DIANICH Severino (a cura di), *Nuovo dizionario di teologia*, Milano, Paoline 1977, 98-121.

¹⁴ Cf RUPNIK Marko Ivan, *Dire l'uomo. Persona, cultura della Pasqua I*, Roma, Lipa 2001, 9-11.

3.2. La centralità della relazione nella metodologia educativa salesiana

Il quadro di riferimento antropologico personalista stimola la pedagogia salesiana a ripensare l'educazione a partire da categorie relazionali e a individuare nell'autenticità delle interazioni il presupposto per la genuina umanizzazione della persona.¹⁵ Nel sistema educativo salesiano, come si è constatato, l'educatrice agisce attraverso una relazione impostata sull'amorevolezza per *e-ducere*, cioè "estrarre fuori" e liberare dal profondo delle persone le loro potenzialità d'amore. E in tale impegno, *opera maieutica e materna*, ella approfondisce la sua stessa umanità, matura in nuove capacità di dono. Il rapporto educativo, nell'intenzionalità dei Fondatori dell'Istituto e nella tradizione salesiana, promuove in chi educa e in chi è educato la capacità di vivere e impegnarsi come persone responsabili della propria crescita e della crescita di altri.

È un compito che si fa pressante soprattutto oggi in una società fortemente alfabetizzata dal punto di vista logico-formale e tecnico-scientifico, ma carente dal punto di vista della maturazione affettiva. E questo perché l'amore si scambia spesso con il sentimento e l'emozione, la gratificazione e il piacere, tanto che alcuni autori giungono a parlare di "analfabetismo" in amore.¹⁶

¹⁵ Secondo Bertagna, questa nuova visione dell'educazione in chiave relazionale ha pure notevoli conseguenze sul modo in cui si intende e si pratica la pedagogia. Il cuore della pedagogia, infatti, in questa impostazione non si colloca né nella teoresi, né nella poiesi, bensì nella razionalità pratica che porta a considerare "l'altro" come il "nostro" bene e la "nostra" vita di cui farci carico attraverso l'amore, amore inteso come gratuità, bene e perdono. *Gratuità* perché chi ama accoglie l'altro per quello che è, non per quello che ha o ha fatto o deve fare. *Bene* perché chi ama non ha soltanto un sentimento gratuito dell'altro, ma elabora questi sentimenti volendo il bene dell'altro. *Perdono* perché chi ama gratuitamente perdona senza condizione e ricomincia il cammino della vita dove soggetto, educatore e relazione non sono tre cose ma una sola realtà umanizzante (cf BERTAGNA Giuseppe, *Avvio alla riflessione pedagogica*, Brescia, La Scuola 2000, 286-288).

¹⁶ Cf MONTUSCHI, *Competenza affettiva e apprendimento. Dalla alfabetizzazione affettiva alla pedagogia speciale*, Brescia, La Scuola 1993. L'autore sottolinea che la "competenza" educativa dell'adulto dipende anche dalla sua "affettività educata". Ora, tale presupposto richiede "un'alfabetizzazione dei sentimenti" che devono essere conosciuti, gestiti, orientati in modo da essere strumenti per la propria e altrui crescita. Giovanni Reale rileva che uno dei peggiori mali dell'uomo contemporaneo è l'oblio dell'amore cui l'uomo cerca di porre rimedi attraverso surrogati come il sesso. Egli precisa inoltre: «Se mi si domandasse quali sono i connotati più rivelativi dell'esistenza dell'uomo, non avrei dubbio nel porre al primo posto l'amore» (REA-

Ripensare l'educazione a partire dalla relazione è una sfida che interpella ad offrire alle nuove generazioni di educatrici e di educatori salesiani la possibilità di riappropriarsi del "sistema preventivo" di don Bosco e di Maria Domenica Mazzarello come eredità carica di virtualità pedagogiche ancora inesplorate e patrimonio carismatico da condividere nella Chiesa e nella società civile. È invito ad approfondire ulteriormente le coordinate antropologiche entro cui essa si colloca per dare alla relazione sempre maggior consistenza teleologica. È appello a continuare il dialogo interdisciplinare con le scienze dell'educazione per un approccio alla totalità e alla complessità dell'essere umano in prospettiva sistemica.

Tali stimolanti percorsi sono da esplorare restando aperti all'*incontro con il "mondo" giovanile* odierno, complesso e problematico nei suoi linguaggi comunicativi e per questo bisognoso di educatori competenti a livello relazionale. Essi sono infatti chiamati a verbalizzare le domande di senso, di identità e di relazionalità autentica presenti nei giovani per rispondervi in modo pertinente condividendo itinerari di umanizzazione che li risvegliano dal torpore al quale la società dei consumi li ha assuefatti con l'offerta di surrogati relazionali mediati da una comunicazione superficiale e insignificante. La relazione educativa si pone quindi come sfida per le educatrici e gli educatori salesiani perché li interpella nei confronti dell'opzione di fondo che li qualifica: essere per i giovani "segni" di un nuovo umanesimo relazionale e solidale. Infatti, l'educazione si attua in una sintonia di spiriti, in una comunione di valori, in una reciprocità di sentimenti senza i quali non c'è rapporto educativo.

Al di là di ogni logica di dominio e di potere, il dialogo interpersonale è l'elemento decisivo entro il quale la relazione può armonizzare le esigenze di libertà caratteristiche di ogni persona e l'imprescindibile bisogno di guida e di accompagnamento da parte dell'adulto educatore. L'equilibrio si attua nella complementarità che porta i due poli del rapporto ad un effettivo incontro perché il processo educativo diventi itinerario di maturazione che contribuisce alla crescita di entrambi i protagonisti attraverso il coinvolgimento intenzionale e responsabile e la revisione critica delle esperienze.

3.3. *La scelta della pedagogia dell'essere*

Quanto sin qui affermato suppone la consapevole scelta di una *pedagogia dell'essere* che concepisca l'educazione come valorizzazione della vita di cui ciascuna persona è portatrice, e come processo che orienta a sviluppare ciò che ciascuno è potenzialmente. Il recupero del radicamento nell'essere, istanza della pedagogia cristiana, è perciò uno dei fattori che possono contenere quella deriva strumentale dell'educazione che solo in apparenza è congruente con la persona, ma che in realtà diverge rispetto al suo profilo ontologico. Essa si esprime, infatti, come identità "comunicativa" volta a manifestare la ricchezza interiore dell'essere umano.¹⁷

L'antropologia dialogica maturata nell'odierna cultura e che le fonti ufficiali dell'Istituto delle FMA, soprattutto quelle degli anni Novanta richiamano in modo esplicito, orienta a superare chiusure e rigidità, a non temere il confronto generazionale e interpersonale, ad aprirsi alla dimensione sociale, e a penetrare a fondo le virtualità della comunicazione in rete come sfida antropologica più che mediatica. Essa, infatti, interpella non solo a trasmettere informazioni, contenuti e valori, ma a comunicare il proprio essere profondo, a lasciarsi interpellare da un "tu" che scomoda e provoca al cambiamento perché richiede ascolto, comprensione, interazione e autentico *empowerment* in prospettiva pedagogica.

Rendere autentico l'incontro tra le persone resta di fatto l'anelito più profondo dell'esistenza umana a fronte di un mondo che costituisce una minaccia all'incontro e alla comunione per un forte prevalere della tecnica e dei rapporti funzionali. Educare ponendo al centro del processo la relazione può costituire quindi un'opportuna via metodologica per l'umanizzazione delle nuove generazioni e dunque per il recupero dell'essere sul produrre.

4. **La relazione elemento sintesi del processo educativo**

Dai risultati della ricerca si può affermare che la relazione educativa nell'Istituto delle FMA è *realtà pedagogica che ingloba i molteplici aspetti*

¹⁷ Cf MARI Giuseppe, *Pedagogia cristiana come pedagogia dell'essere*, Brescia, La Scuola 2001, 246. 271.

del “*sistema preventivo*”. Ciò è giustificabile se si osserva il ruolo che la relazione assume nei confronti degli elementi che caratterizzano il processo educativo.

Anzitutto, a livello della *processualità metodologica e didattica* la relazione si configura come la *necessaria mediazione* che garantisce l'esito positivo dell'intero processo. Senza interazione, infatti, non può darsi educazione perché l'itinerario di maturazione delle persone si attua solo quando un soggetto si pone in rapporto con un altro. Anche nel caso in cui questa sia autoeducazione la persona è di fatto in correlazione con qualcosa di “altro” da sé, sia esterno che interno.¹⁸

Evidentemente però, solo il legame che si può valutare in termini di crescita e promozione delle persone è veramente educativo. È qui che la relazione salesiana dimostra la sua chiara *intenzionalità pedagogica* collocandosi nell'orizzonte della crescita integrale del soggetto e rivelando perciò la sua intrinseca potenzialità *educativa*. Nel rispondere alle domande di educazione delle ragazze e delle giovani, risulta evidente che le educatrici nelle varie tappe storiche esaminate si lasciano interpellare da tale finalità e cercano di renderla esplicita traducendo in forme diverse l'intenzione di formare “buone cristiane e oneste cittadine” all'interno delle varie istituzioni nelle quali operano.

Tale intenzionalità, quindi, manifesta un'esplicita *direzionalità teleologica* fondando così il rapporto tra educatrici-educande, educatrici fra loro e con le giovani, sui valori dell'umanesimo pedagogico cristiano, intrinsecamente caratterizzato dall'elemento relazionale sia in dimensione orizzontale che verticale.¹⁹ Si tratta cioè di un rapporto nel quale si fa costante riferimento ai valori come orizzonte di significato, ma anche come fini espliciti del processo educativo. Tale carica assiologia approfondisce, amplia, avvalora e giustifica la relazione salesiana conferendole consistenza strutturale, preservandola da riduzionismi, moralismi o psicologismi e garantendole autenticità pedagogica.

I *contenuti* dell'educazione, inerenti all'ampio e articolato processo

¹⁸ Cf BERTAGNA, *Avvio alla riflessione* 282.

¹⁹ Il fondamento del metodo salesiano, infatti, da un lato si identifica con la “*paideia*” cristiana, all'interno della quale si considera la persona nella sua totalità di essere metafisicamente fondato, disponibile all'intervento educativo e aperto ai valori della fede cristiana; dall'altro si distingue per i suoi tratti peculiari come proposta finalizzata a rendere la persona protagonista della sua vicenda storica attraverso la mediazione di un ambiente permeato di valori e intessuto di relazioni familiari e coinvolgenti.

di insegnamento-apprendimento, trovano infine nella relazione una mediazione privilegiata di accoglienza ed assimilazione. Costituita di interazioni affettive, di significati cognitivi, di linguaggi non verbali collegati alla gestualità e alla comunicazione nelle sue forme più varie, essa facilita, infatti, un apprendimento che supera la sfera intellettuale in quanto i contenuti sono veicolati da modalità comunicative che interpellano la risposta di tutta la persona, stimolano l'adesione ai valori e la capacità critica. Le testimonianze consultate nella ricerca confermano tale assunto perché al ricordo delle educatrici e delle insegnanti uniscono, assieme ai contenuti ricevuti, anche e soprattutto il mezzo comunicativo che li ha trasmessi, cioè la relazione personale instaurata con loro, costituita dall'alternanza di sentimenti quali affetto, stima, esemplarità, rispetto, confidenza, fiducia reciproca oppure timore, dipendenza, sentimenti che favoriscono o inibiscono l'assimilazione dei significati e degli stessi valori.

Le riflessioni suesposte giustificano quindi non solo l'importanza della relazione nel metodo educativo salesiano, ma le attribuiscono il significato di *elemento sintesi* di tutto il processo. Ciò non equivale evidentemente ad affermare che essa si ponga come realtà esaustiva dell'intero sistema, quanto piuttosto come *condizione di attuazione del metodo* e suo *peculiare percorso metodologico*, a patto che si svolga e maturi nell'alveo dei principi fondamentali del "sistema preventivo". I singoli elementi che lo costituiscono, quali la visione umanistico-cristiana entro cui si elaborano i fini del metodo, il protagonismo del ragazzo/a come interlocutore privilegiato del dialogo educativo, l'educatore, come singolo e come comunità, presenza imprescindibile nel processo pedagogico, la struttura educativa familiare dell'ambiente, le istituzioni nelle quali si esprime e concretizza tale modello trovano cioè nella relazione la loro possibilità di espressione operativa. La relazione, infatti, configurandosi nei percorsi della *ragione, religione e amorevolezza*, e manifestandosi come *presenza educativa* in tutte le sue differenziate forme, garantisce alla triade metodologica la sua unità e la sua efficacia.

È dunque legittimo affermare che la relazione si qualifica come *elemento chiave del processo educativo* e si colloca come *medium* efficiente ed efficace della sua realizzazione. Per questo, avvalorando l'ipotesi col sostegno della riflessione filosofica e pedagogica contemporanea, si potrebbe auspicare un processo di *ricomprensione dell'educazione a partire dalla relazione*.

5. Prospettive e limiti della ricerca

Al termine della ricerca è opportuno evidenziare qualche ulteriore prospettiva di studio che emerge dai risultati del lavoro. Nel corso dell'analisi si è cercato di approfondire la relazione nella documentazione normativa dell'Istituto e negli insegnamenti di Superiore e Superiori che hanno svolto in esso ruoli di guida e di animazione. Si potrebbe anche orientare l'attenzione su educatrici forse meno note, ma oltremodo significative, FMA che nello svolgimento quotidiano della loro missione hanno saputo intessere relazioni ricche di valori nella semplicità e quotidianità delle modalità espressive. La valorizzazione del filone biografico ed esperienziale potrebbe così documentare che la relazione educativa salesiana assume il volto vivo delle persone che la attuano e quindi, se nei principi si ispira ai valori perenni dell'umanesimo pedagogico cristiano sul quale si fonda il "sistema preventivo" di don Bosco, nella pratica si presenta variegata e creativa e dunque difficilmente riducibile ad un modello omogeneo.

Ancora, si potrebbero confrontare i risultati della ricerca con studi simili realizzati in altri Istituti religiosi coevi alla Congregazione salesiana. Il confronto tra istituzioni, infatti, permette di individuare non solo la peculiarità delle finalità educative da cui esse sono animate, ma anche accentuazioni metodologiche, scelte operative specifiche emergenti da una comune intenzionalità di dedicarsi alla "salvezza" della gioventù e della stessa società con mezzi e metodi preventivi. Si potrebbe in questo modo ricostruire un più articolato quadro di riferimento storico e pedagogico entro il quale meglio risalterebbero le mutue dipendenze e al tempo stesso i nuclei generatori di novità a livello di riflessione pedagogica e di prassi educativa, le differenti modalità con cui si è svolto il confronto con le teorie coeve e con le istituzioni statali in ordine ad un'efficace inculturazione della proposta educativa.

Inoltre, la ricerca sulla relazione educativa potrebbe essere estesa ad altri contesti socioculturali raccogliendo le testimonianze di FMA vissute in altre Nazioni e Continenti. Infatti, l'elemento culturale segna profondamente l'educazione orientando l'interpretazione e la realizzazione del rapporto educativo in una variegata modalità di realizzazioni. Tale ricerca è auspicabile soprattutto per l'Istituto delle FMA che, diffuso nei cinque Continenti, è fortemente interpellato a inculturare i principi del metodo educativo salesiano rimanendo fedele alla ricca tradizione che lo caratterizza, ma nello stesso tempo è chiamato a misurarsi con le esigenze forma-

tive dei/delle giovani del tutto incomparabili con quelli del contesto italiano nel quale ha preso forma il progetto educativo salesiano. Nell'odierno contesto sociale è, infatti, particolarmente urgente indagare la relazione mediante la categoria dell'intercultura. La diversità del "volto dell'altro" si delinea, infatti, sempre più come paradigma irrinunciabile per una progettualità pedagogica tesa ad educare all'incontro e alla reciprocità. Sarebbe perciò interessante studiare le fonti da questo punto di vista per evidenziare se e come l'interculturalità è stata considerata e valorizzata in quanto categoria pedagogica e quale effettivo "spazio" ha l'attenzione alle diverse culture nella documentazione dell'Istituto delle FMA.

A partire dalle scienze dell'educazione, infine, sarebbe interessante approfondire i risvolti psicologici e sociologici della relazione educativa, le sue dimensioni sociali e politiche. Non meno significativa è la focalizzazione del mondo dell'affettività e della sessualità che connota la metodologia educativa salesiana in rapporto alle diverse figure di educatori e di educatrici, di religiosi e di laici che compongono la comunità educativa.

Un'area che attende ancora di essere esplorata e approfondita è quella della fondazione antropologica e teologica della relazione per individuare quale visione della persona e quale immagine di donna vi è sottesa. Tale ricerca potrebbe offrire un originale contributo allo studio del "sistema preventivo" in ordine alla considerazione dell'incidenza del "genere" che qualifica al femminile la relazione. Tale specificità non solo caratterizza la prassi educativa delle FMA all'interno della Famiglia Salesiana, ma si pone anche come elemento facilitatore del rapporto *tout court*, perché nella donna è iscritta più visibilmente, a partire dalla realtà biologica, l'apertura all'altro, la disposizione alla "cura" educativa, la dedizione alla crescita dell'umano in tutte le sue dimensioni.

La ricerca, infine, rivela evidentemente dei limiti. La relazione educativa nelle fonti in questione, che come si è rilevato non sono formalmente pedagogiche, si presenta come un tema trasversale e sempre presente, ma non tematizzato in modo organico. Il lavoro, prendendo le mosse da questo dato di fatto, non offre perciò un'elaborazione sistematica della relazione educativa salesiana, ma documenta e illustra il modo con cui è stata realizzata, le sue fonti di ispirazione, la sua evoluzione nel corso della storia sullo sfondo di eventi ecclesiali, socioculturali e pedagogici. I limiti della ricerca confermano la complessità del tema allo studio e mi pongono di fronte a questo lavoro scientifico in atteggiamento umile e modesto, convinta che "l'esplorato" è solo un frammento della ricca tradizione pedagogica ed educativa che costituisce il patrimonio delle FMA.

BIBLIOGRAFIA

1. Fonti¹

1.1. Fonti primarie

1.1.1. Fonti inedite

Archivio Generale delle Figlie di Maria Ausiliatrice, Roma, Via Ateneo Salesiano, 81

Capitoli generali delle FMA

Materie da trattarsi nel terzo Capitolo Generale. Agosto 1892, 11-3 111, ms.

[Proposte per il terzo Capitolo Generale 1892] 11-3 111, ms.

Materie da trattarsi nel quarto Capitolo Generale. Settembre 1899, 11-3 111, ms.

Proposta riguardante il Regolamento per i Noviziati trattata nel Capitolo Generale del 1899, 11-4 111, ms.

Materie da trattarsi nel Quinto Capitolo Generale delle FMA 8-20 settembre 1905, 11-5 112, ms.

Lavoro della V commissione sulle materie da trattarsi nel Quinto Capitolo Generale delle FMA [1905] 11-5 121, ms.

Risposte relative al questionario in preparazione al Quinto Capitolo Generale delle FMA Settembre 1905, 11-5 121-131, ms.

Parole del Rettor Maggiore Don Michele Rua dopo l'elezione del Consiglio Generale nel Capitolo del 1905, 11-5 131-1, trascr. ms.

Verbali del Capitolo generale 1907, 11-6 122, ms.

Discorso di Mons. Negroni, delegato di S. E. mons. Disma Marchese vescovo di Acqui a rappresentarlo al Capitolo Generale VI (Nizza Monferrato, 8-25 settembre 1907) 11-6 122, trascr. ms.

Parole rivolte dalla Superiora Generale madre Caterina Daghero alle capitolarie nel Capitolo Generale VI 8-25 settembre 1907, 11-6 122, trascr. ms.

¹ Per le fonti edite e inedite si segue il criterio cronologico, per gli studi quello alfabetico.

- Estratto dei Verbali delle Adunanze straordinarie tenutesi in Nizza Monferrato*, Agosto 1912, 11-7 101, ms.
- Capitolo Generale VII delle FMA celebratosi nella Casa Madre di Nizza Monferrato* [15-23 settembre 1913] 11-7 122, ms.
- Materie da trattarsi nel VII Capitolo Generale delle FMA* Settembre 1913, 11-7 121, ms.
- Temi da trattarsi nell'ottavo Capitolo Generale* [8-18 settembre 1922] 11-8 111, ms.
- Verbale Capitolo generale VIII* [8-18 settembre 1922] 11.7.121, ms.
- Allegati al Verbale dell'VIII Capitolo Generale delle FMA celebratosi nella Casa Madre di Nizza Monferrato Anno 1922*, 11-8 130, ms.
- Raccomandazioni e consigli del Rettor Maggiore don Filippo Rinaldi alle Superiori* (in preparazione del Capitolo generale IX 27-28 marzo 1928; 29-30 aprile 1928) 11-09 112, 3-4, trascr. ms.
- Bozze del Manuale presentate per la debita revisione e necessarie modificazioni al IX Capitolo Generale 1928*, 11-09 120, datt.
- Allegati al Verbale XII Capitolo Generale Anno 1953*, 11.12.2, datt.
- Appunti di "Buone notti" date al Capitolo generale XII* [16-24 luglio 1953] 11-12 01-1-05, datt.
- Risposta al questionario sulle case di educazione in preparazione al Capitolo generale XIV* [26 agosto-17 settembre 1964] 11.14 01-1-02, datt.

Scritti di madre Emilia Mosca

- MOSCA Emilia, *Sunto di pedagogia pel 1° Corso Normale di Madre Assistente* [s.d.] 220 01-2-04, quad. ms.
- Lettera a Giuseppina Bosco, Nizza Monferrato [s.d.] 220 01-2-02, ms. aut.
- Lettera a Virginia Bottero, Nizza Monferrato 15 dicembre 1888, 220 01-2-02-4, ms. aut.
- Lettera a Virginia Bottero, Nizza Monferrato 27 marzo 1889, 220 01-2-02-7, ms. aut.
- Lettera a Virginia Bottero, Nizza Monferrato 17 maggio 1889, 220 01-2-02-8, ms. aut.
- Lettera a suor Orsolina Rinaldi, 17 gennaio 1895, 220 01-1-04, ms. aut.

Memorie su madre Emilia Mosca

- BOSCO Eulalia, *Relazione su madre Assistente madre Emilia Mosca* [s.d.] 220 01-32-15, ms. aut.
- GENTA Maria, *Memorie della Reverenda e Compianta Madre Assistente Suor Emilia Mosca*, Nizza Monferrato, 12 febbraio 1918, 220 01-32-37, ms. aut.
- PENTORE Teresa, *Testimonianze su madre Emilia Mosca*, 15 febbraio 1918, 220 01-32-50, ms. aut.
- SORBONE Angelica, *Memorie della reverenda e carissima Madre Assistente Suor Emilia Mosca*, Bernal 8 aprile 1918, 220 01-32-70, ms. aut.

- GILARDI Rosina, *In memoria della venerata Madre Assistente*, 6 febbraio 1919, 220 01-32-38, ms. aut.
- MACCHIAVELLO Annetta, *Testimonianze su Madre Emilia Mosca*, Lugo 14 maggio 1919, 220 01-32-43, ms. aut.
- ROCCA Decima, *Memorie della carissima Madre Assistente*, 220 01-54, ms. aut.

Cenni biografici di FMA defunte

- Suor Gilli Domenica* (1902-1965), 26 (1965), datt.
- Suor Benzi Eugenia* (1884-1966), 26 (1966), datt.
- Suor Del Carretto Maria Giuseppina* (1894-1966), 26 (1966), datt.
- Suor Rigoni Maria* (1908-1967), 26 (1967), datt.
- Suor Biraschi Maria* (1895-1969), 26 (1969), datt.
- Suor Tizzani Maria Albina* (1887-1972), 26 (1972), datt.
- Suor Semprini Ester* (1889-1977), 26 (1977), datt.
- Suor Sanalidro Filippina* (1897-1978), 26 (1978), datt.
- Suor Vallarino Anna* (1894-1980), 26 (1980), datt.
- Suor Sonaglia Maria* (1903-1982), 26 (1982), datt.
- Suor Perrone Pierina* (1900-1983), 26 (1983), datt.
- Suor Zelaschi Rosetta* (1913-1989), 26 (1989), datt.
- Suor Biancardi Melchiorrina* (1907-1990), 26 (1990), datt.
- Suor Zamperetti Carmela* (1911-1991), 26 (1991), datt.
- Suor Bianchi Rosetta* (1896-1994), 26 (1994), datt.
- Suor Vignato Pia* (1908-1996), (1996), datt.
- Suor Carena Maria* (1930-1998), 26 (1998), datt.
- Suor Billanovich Pia* (1914-1998), 26 (1998), datt.
- Suor Calzavara Giuseppina* (1910-2003), 26 (2003), datt.
- Suor Calosso Carmela* (1913-2003), 26 (2003), datt.

Altre fonti

- DAGHERO Caterina, *Appunti sulla ricreazione* [1917] 412 04.1.08 (7) copia datt.
- CAGLIERO Giovanni, *[Memoria storica su Maria Domenica Mazzarello]*² 1918, 020 04-1-01, ms. aut.
- CERRUTI Francesco, *Conferenze alle prime maestre dell'Istituto delle FMA* [s.d.] 412 01-4-06, copia ms.
- Relazione di don Ferdinando Trinchieri su madre Maddalena Morano*, 1 giugno 1908, 28. 2 03-1-01, ms. aut.
- Lettera di don Rua a madre Caterina Daghero*, Torino 21 luglio 1901, 412.1 01-1-06, ms. aut.
- Lettera di mons. Giovanni Cagliero alla Superiora Generale, madre Caterina Daghero* 6 gennaio 1907, 053. 1 01-1-04, ms. aut.

² Il titolo fu attribuito da don Ferdinando Maccono mentre redigeva la biografia di Maria Domenica Mazzarello.

- COPPA Marina, *Conferenze alle insegnanti di Nizza*, 4-3-1911, 220 05-3-02, copia ms.
- TRIONE Stefano, *Del sistema educativo del Ven. Don Bosco. L'assistenza in ricreazione*, 2 ottobre 1915, 412 04-1-08, datt.
- Conferenze di don Filippo Rinaldi, SDB, sulla pratica del sistema preventivo tenute alle Suore di Nizza Monferrato dal 19 al 21 febbraio 1917 su richiesta della Madre Generale Madre Caterina Dagbero*, A 383-9-32, copia datt.
- MARIANI Margherita, *Proposte per 50^{mo} della Congregazione*, Roma, 14-2-1921, 26 [1939] ms. aut.

Archivio Scuola “Nostra Signora delle Grazie” di Nizza Monferrato, Nizza Monferrato (Asti), Viale San Giovanni Bosco, 40.

- Testimonianza di Amosso Adelia del 20 luglio 1903, ms. aut.
- Testimonianza di Bonini Lina del 22 luglio 1903, ms. aut.
- Testimonianza di Cassola Teresina, [s.d.] ms. aut.
- Testimonianza di La Farina Bettina del 21 luglio 1910, ms. aut.
- Popolazione scolastica e Diplomate dalla data del pareggio a tutto il 1928*, ms.
- Soavi ricordi*. [testimonianze delle exallieve dal 22 luglio 1902 al 17 luglio 1933] ms. aut.

Archivio dell'Istituto di Metodologia Pedagogica della Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione “Auxilium”, Roma, Via Cremolino 141.

- Documentazione sul Centro didattico Scuola Attiva Salesiana.*
- Cronache*, quad. ms.
- Materiali riguardanti la sperimentazione didattica*, datt.
- Elenchi di testi scolastici pubblicati*, datt.

Archivio Salesiano Centrale, Roma, Via della Pisana, 1111.

- Capitolo generale IV della Congregazione Salesiana* 1886, 04, ms. aut.
- RINALDI Filippo, *Appunti di conferenze tenute alle FMA* [s.d.] 383 - 9.32, datt.
- Convegni Ispettori* [1912-1915] 0596, fol. 16.

Testimonianze di exallieve delle FMA³

- ALOISI Silvana (Istituto “Gesù Nazareno”, Roma, 1946-1952).
- BIGI FERRETTI Mafalda (Real Collegio “Santa Caterina”, Reggio Emilia, 1940-1946).

³ Accanto al nome delle testimoni, elencate in ordine alfabetico, indico il nome della scuola o dell'istituzione educativa nella quale si è svolta l'esperienza, la città e il periodo di tempo.

- BOCCACCI Maria (Istituto “Don Bosco”, Montecatini Terme [Pistoia], 1945-1948).
- BORSATO Luigia (Istituto “San Giuseppe”, Tortona [Alessandria], 1938-1947).
- CAMPRA Maria Luisa (Oratorio e Scuola “Madre Mazzarello”, Torino, 1938).
- CARLETTI Carla (Istituto “Gesù Nazareno”, Roma, 1946-1959).
- CARRETTO Bruna (Aspirantato “Madre Caterina Daghero”, Arignano [Torino], 1953-1960).
- CASARO Maria (Oratorio “Madre Mazzarello”, Torino, 1924-1933).
- CASTAGNO Marinella (Istituto “Maria Ausiliatrice”, Torino, 1930-1945).
- CAVALLO Clementina (Scuola “S. Maria delle Grazie”, Marano [Napoli], 1949-1967).
- CIPRIANI Luigia (Istituto “Maria Immacolata”, Conegliano [Treviso], 1935-1942).
- DARETTI Claudia (Istituto “Gesù Nazareno”, Roma, 1945-1955).
- DE BENI Stefania (Collegio “Maria Immacolata”, Conegliano [Treviso], 1930-1945).
- DELLA MOGLIE Anna Teresa (Internato “Elena di Aosta”, Napoli, 1925).
- DELLACROCE Alba (Asilo “Pavoncelli” e Oratorio “Buonsanti” di Cerignola [Foggia], 1958-1972).
- FERRI Emma (Istituto “Gesù Nazareno”, Conegliano [Treviso], 1940-1950).
- GIUFFRIDA Concetta (Istituto “Maria Ausiliatrice”, Catania, 1957-1968).
- LALLO Gabriella (Pensionato “Sacra Famiglia”, Milano, 1935-1937).
- LUPINARO Emira (Oratorio “Maria Ausiliatrice”, Speziano Albanese [Caserta], 1938).
- MARCHISA Ernestina (Collegio “Nostra Signora delle Grazie”, Nizza Monferrato [Asti], 1927-1934).
- MONTIN Elena (Collegio “Maria Immacolata”, Conegliano [Treviso], 1943-1950).
- MORI Maria (Educandato di Rio Marina [Livorno], e Istituto “Don Bosco” di Montecatini Terme [Pistoia], 1941-1943).
- MUSSO FRENI Anna Maria (Istituto “Maria Ausiliatrice”, Torino, 1955-1959).
- NICOSIA Maria Grazia (Istituto “San Sebastiano”, Melilli [Siracusa], 1933-1940).
- PAGOT Maria (Istituto “Maria Immacolata”, Conegliano [Treviso], 1957-1972).
- PEIS Iride (Oratorio “Santa Maria”, Guspini [Cagliari], 1945-1965).
- PENNA Maria Vanda (Collegio “Nostra Signora delle Grazie”, Nizza Monferrato [Asti], 1945).
- REGGE Rosadele (Istituto “Sacro Cuore”, Casale Monferrato [Alessandria], 1942-1945).
- ROMBAI Anna (Oratorio di Campiglia Marittima [Livorno] e Istituto “Don Bosco” di Montecatini Terme [Pistoia], 1937-1942).
- SALUSSO Fernanda (Oratorio di Bagnolo Piemonte [Cuneo], 1950).
- SICILIANO Anna (Scuola “Maria Ausiliatrice”, Soverato [Catanzaro], 1945-1955).
- SPADACCINI FERRARINI Alberta (Real Collegio “Santa Caterina”, Reggio Emilia, 1935-1942).

- TARULLI Marcella (Istituto "Gesù Nazareno", Roma, 1935).
 VENTURA Maria Concetta (Pensionato universitario "Madre Maddalena Morano", Catania, 1957).
 ZAGONEL Anna Maria (Istituto "De Mori", Vittorio Veneto [Treviso], 1946-1956).
 ZERBONI Anna (Collegio "Maria Ausiliatrice", Parma, 1921-1936).

1.1.2. *Fonti edite*

1.1.2.1. *Epistolari e Lettere circolari*

Lettere e Circolari delle Superiori Generali

- MAZZARELLO Maria Domenica, *La sapienza della vita. Lettere di Maria Domenica Mazzarello. A cura di Maria Esther Posada - Anna Costa - Piera Cavaglià*, Torino, SEI 1994³.
 DAGHERO Caterina, *Presentazione alle Figlie di Maria Ausiliatrice*, 8-12-1907, in *Manuale delle Figlie di Maria Ausiliatrice fondate l'anno 1872 dal Ven.le Giovanni Bosco*, Torino, Tip. salesiana 1908, V-VII.
 DAGHERO Caterina, *Lettere circolari* (1914-1924), nn. 1-90.
 VASCETTI Luisa, *Lettere circolari* (1924-1943), nn. 91-269.
 LUCOTTI Ermelinda, *Lettere circolari* (1943-1957), nn. 270-416.
 VESPA Angela, *Lettere circolari* (1958-1968), nn. 417-517.
 CANTA Ersilia, *Lettere circolari* (1969-1981), nn. 518-650.
 MARCHESE Rosetta, *Lettere circolari* (1981-1984), nn. 651-663.
 CASTAGNO Marinella, *Lettere circolari* (1984-1996), nn. 664-784.
 COLOMBO Antonia, *Lettere circolari* (1996-2002), nn. 785-843.

Circolari delle Consigliere scolastiche generali

- COPPA Marina, [*La buona educazione*], in DAGHERO Caterina, Lettera circolare del 24 novembre 1915 n° 12.
 –, [*La FMA modello di persona ben educata*], in DAGHERO, Lettera circolare del 24 maggio 1916, n° 101.
 –, [*Conoscere e vivere il "sistema preventivo"*], in DAGHERO, Lettera circolare del 24 maggio 1918, n° 39.
 –, [*Il ruolo dell'educatrice nel "sistema preventivo"*], in DAGHERO, Lettera circolare del 24 maggio 1919, n° 50.
 –, [*Le virtù necessarie per praticare il "sistema preventivo"*], in DAGHERO, Lettera circolare del 24 luglio 1919, n° 52.
 –, [*L'importanza della buona educazione nelle relazioni*], in DAGHERO, Lettera circolare del 24 aprile 1920 n° 60.
 –, [*Sull'unità del metodo educativo*], in DAGHERO, Lettera circolare del 24 settembre 1921, n° 73.

- , [*La dolcezza e lo “spirito di famiglia” nell’educazione salesiana*], in VASCHETTI Luisa, Lettera circolare del 24 settembre 1927, n° 111.
- LUCOTTI Ermelinda, [*L’ambiente educativo si costruisce con il contributo di tutte*], in VASCHETTI, Lettera circolare del 24 ottobre 1929 n° 122.
- , [*“Fare don Bosco” vivendo il “sistema preventivo”*], in VASCHETTI, Lettera circolare del 24 giugno 1930, n° 129.
- , [*Come imitare don Bosco*], in VASCHETTI, Lettera circolare del 24 dicembre 1930 n° 132.
- , [*Fare propria la bontà di don Bosco*], in VASCHETTI, Lettera circolare del 24 maggio 1931, n° 137.
- , [*Ultime raccomandazioni di don Bartolomeo Fascie*], in VASCHETTI, Lettera circolare del 24 febbraio 1937, n° 200.
- VESPA Angela, [*Incoraggiamento: caratteristica del metodo preventivo*], in LUCOTTI Ermelinda, Lettera circolare del 24 marzo 1943, n° 265.
- , [*La forza educativa del “buon esempio”*], in LUCOTTI, Lettera circolare del 24 ottobre 1943, n° 270.
- , [*Integrazione dei ruoli nella comunità educativa*], in LUCOTTI, Lettera circolare del 24 gennaio 1944, n° 273.
- , [*Amorevolezza*], in LUCOTTI, Lettera circolare del 24 luglio 1944, n° 279.
- , [*Significato della vigilanza educativa*], in LUCOTTI, Lettera circolare del 24 giugno 1945, n° 291.
- , [*Lo stile educativo familiare*], in LUCOTTI, Lettera circolare del 24 marzo 1946, n° 297.
- , [*Fiducia nelle risorse della gioventù*], in LUCOTTI, Lettera circolare del 24 luglio 1946, n° 301.
- , [*Caratteri del rapporto educativo salesiano*], in LUCOTTI, Lettera circolare del 24 luglio 1946, n° 301.
- , [*Ottimismo e fiducia nei confronti della gioventù*], in LUCOTTI, Lettera circolare del 24 giugno 1947, n° 311.
- , [*Conoscere e praticare il “sistema preventivo”*], in LUCOTTI, Lettera circolare del 24 ottobre 1947, n° 313.
- , [*Stima della gioventù*], in LUCOTTI, Lettera circolare del 24 aprile 1948, n° 319.
- , [*Sulla vigilanza*], in LUCOTTI, Lettera circolare del 24 novembre 1950, n° 346.
- , [*Fedeltà al metodo educativo salesiano*], in LUCOTTI, Lettera circolare del 24 febbraio 1951, n° 349.
- , [*La cura dell’ambiente educativo salesiano*], in LUCOTTI, Lettera circolare del 24 dicembre 1951, n° 357.
- , [*Spirito di famiglia nella scuola*], in LUCOTTI, Lettera circolare del 24 febbraio 1954, n° 379.
- , [*L’opera educativa come collaborazione tra educatrice ed educanda*], in LUCOTTI, Lettera circolare del 24 dicembre 1954, n° 387.
- , [*Come intendere la fiducia nelle giovani*], in LUCOTTI, Lettera circolare del 24 febbraio 1955, n° 389.

- , [*Importanza della fiducia nelle giovani*], in LUCOTTI, Lettera circolare del 4 aprile 1955, n° 391.

Circolari di Consigliere generali

- RONCALLO Elisa, [*Chiarimenti sullo spirito di famiglia*], in DAGHERO Caterina, Lettera circolare del 24 gennaio 1917, n° 25.
- , [*Mezzi per consolidare lo spirito di famiglia*], in DAGHERO, Lettera circolare del 24 febbraio 1917, n° 26.
 - , [*Mezzi per consolidare lo spirito di famiglia*], in DAGHERO, Lettera circolare del maggio 1917, n° 29.
 - , [*Mezzi per consolidare lo spirito di famiglia*], in DAGHERO, Lettera circolare del 24 giugno 1917, n° 30.
- BOSCO Eulalia, [*Commento alla strenna “Unione con Dio”*], in VASCHETTI Luisa, Lettera circolare del 24 febbraio 1930, n° 125.
- RIZZI Elvira, [*Sull’oratorio*], in LUCOTTI Ermelinda, Lettera circolare del 24 maggio 1944, n° 277.
- NOVASCONI Carolina, [*In occasione del centenario dell’inizio dell’oratorio di don Bosco*], in LUCOTTI, Lettera circolare del 24 aprile 1946, n° 298.
- , [*Animazione degli oratori*], in LUCOTTI, Lettera circolare del 24 maggio 1950, n° 342.

Lettere di don Bosco e circolari dei Superiori Salesiani

- BOSCO Giovanni, *Epistolario. A cura di Eugenio Ceria*, Torino, SEI 1955-1959, 4 vol.
- , *Epistolario. Introduzione, testi critici e note a cura di Francesco Motto*, Roma, LAS 1991-1999, 3 vol.
- Lettere circolari di D. Bosco e di D. Rua ed altri scritti ai salesiani*, Torino, Tip. salesiana 1896.
- RUA Michele, *Circolare sugli oratori festivi del 29-1-1893*, in *Lettere circolari di don Michele Rua ai salesiani*, San Benigno Canavese, Scuola tipografica privata “don Bosco” 1910, 457-462.
- ALBERA Paolo, *Lettera ai Salesiani* del 15 maggio 1911, in ID., *Lettere circolari ai Salesiani*, Torino, SEI 1922.
- RINALDI Filippo, *Carità verso tutti, ma in modo particolare verso le sorelle con cui si convive, Strenna dell’8 dicembre 1922*, in DALCERRI Lina, *Un maestro di vita interiore don Filippo Rinaldi*, Roma, Istituto FMA 1990, 61-66.
- , *Unione con Dio nella pratica costante della carità vicendevole, Strenna del 21 novembre 1923*, in DALCERRI, *Un maestro di vita interiore don Filippo Rinaldi*, Roma, Istituto FMA 1990, 67-72.
 - , *Fare bene quotidianamente la “meditazione”. Essa deve illuminare le opere, le parole e i pensieri di tutta la giornata. Strenna per il 1925*, in DALCERRI, *Un maestro di vita interiore don Filippo Rinaldi*, Roma, Istituto FMA 1990, 72-86.

- , *Don Bosco Modello di Educatore e Maestro di vita Religiosa per le Figlie di Maria Ausiliatrice, Strenna per il 1929*, in DALCERRI, *Un maestro di vita interiore don Filippo Rinaldi*, Roma, Istituto FMA 1990, 100-109.
- , *Perché a vostra imitazione, possiamo vivere sempre unite con Dio, o beato don Bosco, pregate per noi. Strenna per il 1930*, in DALCERRI, *Un maestro di vita interiore don Filippo Rinaldi*, Roma, Istituto FMA 1990, 109-121.
- RICALDONE Pietro, *Fedeltà a don Bosco Santo*, Torino, SEI 1935.
- , *Oratorio festivo, catechismo, formazione religiosa*, Torino, SEI 1940.
- , *Lettera di convocazione del XVI Capitolo Generale*, in *Atti del Capitolo Superiore della Società Salesiana* 27 (1946) 137.
- RICCERI Luigi, *Conferenza del Rettor Maggiore a commento della Strenna 1967*, Torino, 30 dicembre 1966, 2 (pro manoscritto).
- VIGANÒ Egidio, *Maria rinnova la Famiglia Salesiana di Don Bosco*, in *Atti del Consiglio Superiore* 57 (1978) 289, 3-35.
- , *Il progetto educativo salesiano*, in *Atti del Consiglio Superiore* 59 (1978) 290, 3-42.
- , *Riscoprire lo spirito di Mornese. Lettera del Rettor Maggiore don E. Viganò per il centenario della morte di S. Maria Mazzarello*, Roma, Istituto FMA 1981.
- , *La Nuova Evangelizzazione*, in *Atti del Consiglio Generale* 70 (1989) 331, 3-33.
- , *Don Filippo Rinaldi genuino Testimone e Interprete dello «spirito salesiano»*, in *Atti del Consiglio Generale*, 71 (1990) 332, 3-65.
- , *La Nuova Educazione*, in *Atti del Consiglio Generale* 72 (1991) 337, 3-43.
- , *Chiamati alla libertà riscopriamo il Sistema Preventivo educando i giovani ai valori*, Roma, Istituto FMA 1994.

1.1.2.2. Costituzioni e Regolamenti dell'Istituto delle FMA

- BOSCO Giovanni, *Costituzioni per l'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice (1872-1885). Testi critici a cura di Cecilia Romero*, Roma, LAS 1983.
- Costituzioni dell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice fondate da Don Bosco*, Torino, Tipografia Salesiana 1906.
- Manuale delle Figlie di Maria Ausiliatrice fondate l'anno 1872 dal Venerabile Giovanni Bosco*, Torino, Tip. Salesiana 1908.
- Costituzioni dell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice fondate dal Ven. Don Giovanni Bosco*, Torino, SEI 1922.
- Manuale-Regolamenti delle Figlie di Maria Ausiliatrice fondate l'anno 1872 dal Beato Giovanni Bosco*, Nizza Monferrato, Istituto FMA 1929.
- Costituzioni dell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice fondato da San Giovanni Bosco*, Roma, Istituto FMA 1969 (in esperimento).
- Manuale-Regolamenti dell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice fondato da San Giovanni Bosco*, Torino, Istituto FMA 1970 (in esperimento).
- Costituzioni dell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice fondato da San Giovanni Bosco*, Roma, Istituto FMA 1975 (in esperimento).

Manuale-Regolamenti dell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice fondato da San Giovanni Bosco, Roma, Istituto FMA 1975 (in esperimento).
Costituzioni e Regolamenti, Roma, Istituto Figlie di Maria Ausiliatrice 1982.

1.1.2.3. *Atti dei Capitoli generali dell'Istituto delle FMA*

Verbali del primo Capitolo Generale delle Figlie di Maria Ausiliatrice aggregate alla Società Salesiana - Nizza Monferrato, 11 agosto 1884, in CAPETTI Giselda (a cura di), *Cronistoria [dell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice]* IV, Roma, Istituto FMA 1978, 362-377.

Deliberazioni dei Capitoli Generali delle Figlie di Maria Ausiliatrice tenuti in Nizza Monferrato nel 1884, 1886 e 1892, Torino, Tip. Salesiana 1894.

Deliberazioni del VII Capitolo Generale delle Figlie di Maria Ausiliatrice tenutosi in Nizza Monferrato nel settembre del 1913, Torino, Tip. SAID 1914.

Capitolo Generale VIII tenutosi in Nizza Monferrato nel settembre del 1922. Risposte - Istruzioni - Esortazioni del Ven.mo Sig. Don Rinaldi Filippo, Rettor Maggiore della Società Salesiana e Delegato Apostolico per l'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice, Nizza Monferrato, Istituto FMA 1922.

Capitolo Generale IX. Nizza Monferrato 1928. Esortazioni - Istruzioni - Risposte del Ven.mo Don Filippo Rinaldi, Rettor Maggiore della Società Salesiana e Delegato Apostolico per l'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice, Nizza Monferrato, Istituto FMA 1928.

Capitolo Generale X tenutosi in Torino nel luglio del 1934. Risposte - Istruzioni - Esortazioni del Ven.mo Sig. Don Pietro Ricaldone Rettor Maggiore della Società Salesiana e Delegato Apostolico per l'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice, Torino, Istituto FMA 1934.

Atti del Capitolo Generale XI dell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice tenutosi in Torino - Casa Generalizia dal 16 al 24 luglio 1947, Torino, Istituto FMA 1947.

Atti del Capitolo Generale XII dell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice tenutosi in Torino - Casa Generalizia dal 16 al 24 luglio 1953, Torino, Istituto FMA 1953.

Atti del XIII Capitolo Generale dell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice tenutosi a Torino - Casa Generalizia dal 14 al 24 settembre 1958, Torino, Istituto FMA 1958.

Atti del Capitolo Generale XIV dell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice tenutosi a Torino - Casa Generalizia dal 26 agosto al 17 settembre 1964, Torino, Istituto FMA 1965.

Atti. Capitolo Generale XV Speciale (Roma, 16 gennaio-29 maggio 1969), Roma, Istituto FMA 1970.

Atti. Capitolo Generale XVI (Roma, 17 aprile-28 luglio 1975), Roma, Istituto FMA 1975.

Atti. Capitolo Generale XVII (Roma, 15 settembre 1981-28 febbraio 1982), Roma, Istituto FMA 1982.

Atti. Capitolo Generale XVIII (24 agosto-29 settembre 1984), Roma, Istituto FMA 1984.

Atti. Capitolo Generale XIX (19 settembre-17 novembre 1990), Roma, Istituto FMA 1991.

"A te le affido" di generazione in generazione. Atti del Capitolo Generale XX delle Figlie di Maria Ausiliatrice (Roma 18 settembre-15 novembre 1996), Roma, Istituto FMA 1997.

1.1.2.4. Regolamenti di Istituzioni educative e Progetti formativi

Il primo Regolamento delle Figlie dell'Immacolata. Abbozzo di Angela Maccagno (1853), in CAPELLI Giselda (a cura di), *Cronistoria [dell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice] I*, Roma, Istituto FMA 1974, 321-323 (appendice 1).

Regolamento dell'educandato di Mornese [1873], in CAVAGLIÀ Piera - COSTA Anna (a cura di), *Orme di vita tracce di futuro. Fonti e testimonianze sulla prima comunità delle Figlie di Maria Ausiliatrice (1870-1881)*, Roma, LAS 1996, doc. n° 24, 81-84.

Programma. Casa di Maria Ausiliatrice per l'educazione femminile in Mornese, Torino, Tip. dell'Oratorio di S. Francesco di Sales 1873.

Regolamento del Convitto di Nizza Monferrato Nizza Monferrato [1878], in CAVAGLIÀ Piera - COSTA Anna (a cura di), *Orme di vita tracce di futuro. Fonti e testimonianze sulla prima comunità delle Figlie di Maria Ausiliatrice (1870-1881)*, Roma, LAS 1996, doc. n° 98, 254-256.

Principi educativi per le maestre [Mornese-Nizza Monferrato 1878-1879], in CAVAGLIÀ Piera - COSTA Anna (a cura di), *Orme di vita tracce di futuro. Fonti e testimonianze sulla prima comunità delle Figlie di Maria Ausiliatrice (1870-1881)*, Roma, LAS 1996, doc. n° 102, 265-266.

Regolamento-Programma per gli Asili d'infanzia delle Figlie di Maria Ausiliatrice, S. Benigno Canavese, Tip. e libreria salesiana 1885.

Regolamenti delle Case, in *Deliberazioni dei Capitoli Generali delle Figlie di Maria Ausiliatrice tenuti in Nizza Monferrato nel 1884, 1886 e 1892*, Torino, Tip. Salesiana 1894, 124-130.

Regolamento per le case di educazione dirette dalle Figlie di Maria Ausiliatrice, Torino, Tip. Salesiana 1895.

Regolamento dell'Oratorio festivo femminile, Torino, Tip. Salesiana 1895.

Regolamenti e Programmi per gli Oratori festivi e per i giardini d'infanzia, Torino, Tip. Silvestrelli e Cappelletto 1912.

Regolamenti per Convitti diretti dalle Figlie di Maria Ausiliatrice, Torino, Tip. Silvestrini & Cappelletto 1913.

Norme Regolamentari proposte ad esperimento dal Capitolo Generale VIII tenutosi in Nizza nel settembre del 1922, Torino, Istituto FMA 1922.

Regolamento per le Case di educazione delle Figlie di Maria Ausiliatrice (per le alunne), Torino, Istituto FMA 1932.

Scuole artigiane e scuole agrarie femminili, Torino, Istituto FMA [1937].

- Statuti e regolamenti Pie Associazioni Giovanili per le Case delle Figlie di Maria Ausiliatrice (o Salesiane di S. Giovanni Bosco)*, Torino, L.I.C.E. - Berruti 1951.
- Organico. Piano di studi professionali. Formazione personale. Formazione alunne. Edizione completa per Case di formazione*, Torino, Istituto FMA 1953.
- Direttive e programmi per le case di formazione*, Torino, Istituto FMA 1961.
- Programmi vari in esperimento per le Case di Formazione proposti al Capitolo generale XIV*, Torino, Istituto FMA 1964.
- CENTRO INTERNAZIONALE DI PASTORALE GIOVANILE, *Per una pastorale giovanile unitaria. Progetto presentato al Capitolo generale XVI per una nuova impostazione dei Centri di Pastorale Giovanile*, Roma, Istituto FMA 1975.
- Piano per la Formazione della Figlia di Maria Ausiliatrice*, Roma, Istituto FMA 1975 (in esperimento).
- L'associazionismo delle FMA. Dalla realtà educativa del gruppo alla "spiritualità giovanile salesiana"*, Roma, Centro Internazionale di Pastorale Giovanile FMA 1982.
- L'animatore salesiano nel gruppo giovanile*, a cura del Dicastero per la pastorale giovanile SDB e il Centro Internazionale di Pastorale Giovanile FMA, Roma, Ed. SDB 1987.
- Piano per la formazione della FMA*, Roma, Istituto FMA 1985.
- Progetto di Pastorale Giovanile Unitaria*, Roma, Istituto FMA 1985.
- Nei solchi dell'alleanza. Progetto formativo Figlie di Maria Ausiliatrice*, Torino (Leumann), LDC 2000.

1.1.2.5. *Altre fonti sull'Istituto delle FMA*

- Lettera di madre Enrichetta Dominici a mons. Pellegrino Tofoni*, Torino 26 gennaio 1873, in DOMINICI Maria Enrichetta, *Edizione critica integrale degli scritti III. Lettere al direttore spirituale*, Roma, Congregazione delle Suore di S. Anna 1996, 469-473.
- Un buon Istituto per le ragazze*, in *L'Unità Cattolica* del 1° ottobre 1873, in CAVAGLIÀ Piera - COSTA Anna, *Orme di vita, tracce di futuro. Fonti e testimonianze sulla prima comunità delle FMA (1870-1881)*, Roma, LAS 1996, doc. n° 25, 86-87.
- Relazione di don Domenico Pestarino sulla comunità delle FMA* [Torino, febbraio 1874], in CAVAGLIÀ Piera - COSTA Anna, *Orme di vita, tracce di futuro. Fonti e testimonianze sulla prima comunità delle FMA (1870-1881)*, Roma, LAS 1996, doc. n° 34, 104-106.
- Lettera delle educande Maria e Eulalia Bosco ai genitori*, Mornese, 12 luglio 1877, in CAVAGLIÀ Piera - COSTA Anna, *Orme di vita, tracce di futuro. Fonti e testimonianze sulla prima comunità delle FMA (1870-1881)*, Roma, LAS 1996, doc. n° 78, 192-193.
- Lettera di don Giacomo Costamagna a madre Maria D. Mazzarello*, Gibilterra 19 novembre 1877, in CAVAGLIÀ Piera - COSTA Anna, *Orme di vita, tracce di*

- futuro. Fonti e testimonianze sulla prima comunità delle FMA (1870-1881), Roma, LAS 1996, doc. n° 82, 203-204.*
- Lettere di don Giacomo Costamagna alla comunità di Mornese, in CAVAGLIÀ Piera - COSTA Anna, Orme di vita, tracce di futuro. Fonti e testimonianze sulla prima comunità delle FMA (1870-1881), Roma, LAS 1996, doc. n° 85, 213-219; n° 86, 220-221; n° 87, 222-225; n° 88, 226-228.*
- Lettere di suor Virginia Magone a madre Maria D. Mazzarello (2 febbraio 1879), (maggio 1879), (ottobre 1879), in CAVAGLIÀ Piera - COSTA Anna, Orme di vita, tracce di futuro. Fonti e testimonianze sulla prima comunità delle FMA (1870-1881), Roma, LAS 1996, doc. n° 105, 271-273; doc. n° 107, 277-280, doc. n° 110, 286-288.*
- Lettera di suor Giuseppina Vergniaud a madre Maria D. Mazzarello, 9 marzo 1879, in CAVAGLIÀ Piera - COSTA Anna, Orme di vita, tracce di futuro. Fonti e testimonianze sulla prima comunità delle FMA (1870-1881), Roma, LAS 1996, doc. n° 106, 274-276.*
- Regolamento per le visite [delle ispettrici governative] aventi scopo educativo 21 marzo 1889, in LOPARCO Grazia, L'attività educativa delle Figlie di Maria Ausiliatrice in Italia attraverso le ispezioni governative (1884-1902), in Ricerche Storiche Salesiane 21 (2002) 1, 56-58.*
- Relazione della visita dell'ispettrice governativa Giselda Fojanesi Rapisardi all'educandato di Nizza Monferrato nel giorno 27 novembre 1890, in LOPARCO, L'attività educativa delle Figlie di Maria Ausiliatrice in Italia attraverso le ispezioni governative (1884-1902), in Ricerche Storiche Salesiane 21 (2002) 1, 58-68.*
- Relazione dell'ispettrice governativa Giselda Fojanesi Rapisardi al Collegio di Vallecrosia (IM, allora Porto Maurizio), 29 maggio 1891, in LOPARCO, L'attività educativa delle Figlie di Maria Ausiliatrice in Italia attraverso le ispezioni governative (1884-1902), in Ricerche Storiche Salesiane 21 (2002) 1, 68-72.*
- MOSCA Emilia, La scuola secondo la pratica dell'Istituto e il sistema educativo di don Bosco, in GENGHINI Clelia, Un anno di assistenza sotto la guida di Madre Assistente Suor Emilia Mosca Nizza Monferrato Anno Scolastico 1892-1893, Torino, Istituto FMA 1965, 122-129.*
- Relazione dell'ispettrice governativa Felicita Moranti all'Istituto Maria Immacolata in Novara, l'8 marzo 1893, LOPARCO Grazia, L'attività educativa delle Figlie di Maria Ausiliatrice in Italia attraverso le ispezioni governative (1884-1902), in Ricerche Storiche Salesiane 21 (2002) 1, 82-85.*
- Relazione della visita dell'ispettrice governativa Giselda Fojanesi Rapisardi all'Educatore S. Teresa in Chieri, 1° maggio 1894, in LOPARCO, L'attività educativa delle Figlie di Maria Ausiliatrice in Italia attraverso le ispezioni governative (1884-1902), in Ricerche Storiche Salesiane 21 (2002) 1, 76-81.*
- RUA Michele, [Presentazione], in Deliberazioni dei Capitoli Generali delle Figlie di Maria Ausiliatrice tenuti in Nizza Monferrato nel 1884, 1886 e 1892, Torino, Tip. Salesiana 1894, VI-VII.*
- Relazione della visita dell'ispettrice governativa Giselda Fojanesi Rapisardi all'Istituto Sacro Cuore, o delle Salesiane, in Casale Monferrato, nei giorni 5 e 6*

- febbraio 1895, in LOPARCO Grazia, *L'attività educativa delle Figlie di Maria Ausiliatrice in Italia attraverso le ispezioni governative (1884-1902)*, in *Ricerche Storiche Salesiane* 21 (2002) 1, 89-93.
- Relazione della visita dell'ispettrice governativa Giselda Fojanesi Rapisardi al Collegio Maria Immacolata di Conegliano nel giorno 25 febbraio 1899*, in LOPARCO, *L'attività educativa delle Figlie di Maria Ausiliatrice in Italia attraverso le ispezioni governative (1884-1902)*, in *Ricerche Storiche Salesiane* 21 (2002) 1, 93-97.
- Relazione dell'ispettrice governativa Sofia Breglia Flores al Collegio di Maria Ausiliatrice in Ali, Messina, 18 marzo 1899*, in LOPARCO, *L'attività educativa delle Figlie di Maria Ausiliatrice in Italia attraverso le ispezioni governative (1884-1902)*, in *Ricerche Storiche Salesiane* 21 (2002) 1, 97-98.
- Relazione dell'ispettrice governativa Giselda Fojanesi Rapisardi al Conservatorio di S. Gaetano in Lugo, il 21 maggio 1900*, in LOPARCO, *L'attività educativa delle Figlie di Maria Ausiliatrice in Italia attraverso le ispezioni governative (1884-1902)*, in *Ricerche Storiche Salesiane* 21 (2002) 1, 85-89.
- Relazione dell'ispettrice governativa Marietta Guerini all'Istituto privato delle Suore di Maria Ausiliatrice in Roma, Via Marghera, il 31 luglio 1900*, in LOPARCO, *L'attività educativa delle Figlie di Maria Ausiliatrice in Italia attraverso le ispezioni governative (1884-1902)*, in *Ricerche Storiche Salesiane* 21 (2002) 1, 104-105.
- FASCIE Bartolomeo, *Appunti delle Conferenze tenute alle insegnanti. Nizza Monferrato 21-28 luglio 1931, 44-45* (pro manoscritto).
- Norme e consigli per l'educazione della gioventù di San Giovanni Bosco, della Beata Maria D. Mazzarello, di madre Maddalena Morano, di madre Emilia Mosca*, Roma, Scuola Salesiana del libro 1943.
- Il Sistema Preventivo. Catechismo illustrato*, Napoli 1952 (pro manoscritto).
- Maternità salesiana e familiarità salesiana*, Torino, Istituto FMA 1957.
- CAPETTI Giselda (a cura di), *Cronistoria [dell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice]*, Roma, Istituto FMA 1974-1978, 5 vol.
- Relazione della I commissione: Influsso dei fenomeni sociologici sulla mentalità e sugli atteggiamenti della FMA*, in *Capitolo Generale XVI. Relazioni commissioni*, Roma 17 aprile - 28 luglio 1975, Roma, Istituto FMA 1975.
- Relazione della VII Commissione: Esaminare le situazioni della pastorale giovanile, la sua efficienza a livello di responsabili, di destinatari, di metodi, per una risposta più fedele alla nostra vocazione nella Chiesa*, in *Capitolo Generale XVI. Relazioni commissioni*, Roma, 17 aprile - 28 luglio 1975, Roma, Istituto FMA, 1975.
- Relazione generale sugli incontri di studio per il Piano per la Formazione della FMA e il Progetto di Pastorale giovanile*, Roma, Istituto FMA 1976 (pro manoscritto).
- Sintesi delle relazioni dei Capitoli Ispettoriali e di Visitatoria*, Roma, Istituto FMA 1990.
- CASTAGNO Marinella, *Relazione sull'andamento generale dell'Istituto nel sessennio 1984-1990*, Roma, Istituto FMA 1990.

- , *Relazione sull'andamento generale dell'Istituto nel sessennio 1990-1996*, Roma, Istituto FMA 1996.
- Regolamenti del Corso di Spiritualità Salesiana*, Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione "Auxilium" Roma, 1990 (pro manoscritto).
- Strumento di lavoro del Capitolo Generale XX*, Roma, Istituto FMA 1996.
- PONTIFICIA FACOLTÀ DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE "AUXILIUM", *Statuti*, Roma, a cura della Facoltà 1999.
- Elenco generale dell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice*, Roma, Istituto FMA 2002-2003, 2 vol.

1.2. Fonti secondarie

1.2.1. Fonti ecclesiali⁴

- CONCILIO ECUMENICO VATICANO II, *Costituzione pastorale sulla chiesa nel mondo contemporaneo: Gaudium et Spes*, 7 dicembre 1965, in *Enchiridion Vaticanum I. Documenti del Concilio Vaticano II*, Bologna, Dehoniane 1979¹¹, 1319-1644.
- , *Dichiarazione sull'educazione cristiana: Gravissimum Educationis*, 28 ottobre 1965, in *Enchiridion Vaticanum I. Documenti del Concilio Vaticano II*, Bologna Dehoniane 1979¹¹, 819-852.
- , *Decreto sul rinnovamento della vita religiosa: Perfectae Caritatis*, 28 ottobre 1965, in *Enchiridion Vaticanum I. Documenti del Concilio Vaticano II*, Bologna, Dehoniane 1979¹¹, 702-770.
- , *Decreto sull'apostolato dei laici: Apostolicam Actuositatem*, 18 novembre 1965, in *Enchiridion Vaticanum I. Documenti del Concilio Vaticano II*, Bologna, Dehoniane 1979¹¹, 912-1041.
- , *Messaggio del Concilio alle donne*, in *Enchiridion Vaticanum I. Documenti del Concilio Vaticano II*, Bologna, Dehoniane 1979¹¹, 500-510.
- LEONE XIII, *Costituzione apostolica Conditae a Cristo*, 8 dicembre 1900, in *Acta Sanctae Sedis* 33 [1900-1901] 341-347.
- PIO XI, *Lettera enciclica sull'educazione cristiana della gioventù: Divini Illius Magistri*, in *Acta Apostolicae Sedis* 21 (1929) 723-762.
- PIO XII, *Le particolari virtù della giovane*, 17 maggio 1942, in *Discorsi di S.S. Pio XII agli educatori e ai giovani*, Roma, A.V.E. 1956, 731-737.
- , *Programma di vita giovanile*, 25 ottobre 1942, in *Discorsi di S.S. Pio XII agli educatori e ai giovani*, Roma, A.V.E. 1956, 738-742.
- , *Per l'educazione della gioventù femminile (discorso alle Religiose, alle Alunne e alle Insegnanti dell'Istituto dell'Assunzione di Roma)* 19 maggio 1946, in *Discorsi di S.S. Pio XII agli educatori e ai giovani*, Roma, A.V.E. 1956, 257-262.

⁴ Per fonti ecclesiali si indicano prima i documenti conciliari, poi le encicliche dei Pontefici e da ultimo la documentazione di Organismi ecclesiali.

- , *La missione essenziale della donna nel discorso all'Istituto dell'Assunzione*, 19 maggio 1946, *Discorsi e radiomessaggi di Sua Santità Pio XII VIII*, Roma, Poliglotta Vaticana 1946-47, 97.
- , *Alle Delegate della "Unione Internazionale delle Leghe femminili cattoliche"*, 11 settembre 1947, in *Discorsi di S.S. Pio XII agli educatori e ai giovani*, Roma, A.V.E. 1956, 335-344.
- , *Protezione della giovane d'oggi*. 28 settembre 1948, in *Discorsi di S.S. Pio XII agli educatori e ai giovani*, Roma, A.V.E. 1956, 345-352.
- , *Elogi e voti per l'associazione italiana maestri cattolici*, in ID., *Discorsi e Radiomessaggi di sua Santità Pio XII. Decimo anno di Pontificato [2 marzo 1948-1 marzo 1949]* X, Città del Vaticano, Tip. Poliglotta Vaticana 1949, 203.
- , *Nel trentesimo della Gioventù Femminile Italiana di Azione Cattolica*, 5 settembre 1948, in *Discorsi e radiomessaggi X*, Roma, Poliglotta Vaticana, 1948-49, 190.
- GIOVANNI XXIII, *Discorso nella solenne apertura del Concilio*, 11 ottobre 1962, in *Enchiridion Vaticanum I. Documenti del Concilio Vaticano II*, Bologna, Dehoniane 1979¹¹, n° 55.
- PAOLO VI, *Lettera enciclica Ecclesiam Suam*, 19 maggio 1964, in *Enchiridion Vaticanum II. Documenti ufficiali della Santa Sede*, Bologna, Dehoniane 1976¹⁰, 162-210.
- GIOVANNI PAOLO II, *Lettera apostolica Mulieris Dignitatem*, 15 agosto 1988, in *Enchiridion Vaticanum XI. Documenti ufficiali della Santa Sede*, Bologna, Dehoniane 1991, 1206-1345.
- , *Lettera enciclica Evangelium Vitae*, 25 marzo 1995, in *Enchiridion Vaticanum XIV. Documenti ufficiali della Santa Sede*, Bologna, Dehoniane 1997, 2167-2517.
- , *Esortazione apostolica postsinodale Vita Consacrata*, 25 marzo 1996, in *Enchiridion Vaticanum XV. Documenti ufficiali della Santa Sede*, Bologna, Dehoniane 1999, 434-775.
- , *Esortazione apostolica Familiaris Consortio*, 22 novembre 1981, in *Enchiridion Vaticanum VII. Documenti ufficiali della Santa Sede*, Bologna, Dehoniane 1982, 1522-1810.
- , *Lettera del Sommo Pontefice Giovanni Paolo II al Reverendo Egidio Viganò Rettor Maggiore della Società di San Francesco di Sales nel Centenario della morte di San Giovanni Bosco: Iuvenum Patris*, 31 gennaio 1988, in *Enchiridion Vaticanum XI. Documenti ufficiali della Santa Sede*, Bologna Dehoniane 1991, 165-215.
- SACRA CONGREGATIO CONCILI, *Decretum, "Provido Sane"*, in *Acta Apostolicae Sedis* 27 [1935], 145-152.
- Codex Iuris Canonici Pii X Pontifici Maximi iussu digestus Benedicti Papae XV auctoritate promulgatus. Prefatione, Fontium annotatione et indicis analytico-alphabetico ab e.mo P. card. Gasparri Auctus*, Romae, Typis Polyglottis Vaticanis 1917.
- Codex Iuris Canonici recognitus promulgatur*, 25 gennaio 1983, in *Enchiridion*

- Vaticanum VIII, Bologna, Dehoniane 1984, can. 1-1752.
- Normae secundum quas S. Congregatione Episcoporum et Regularium procedere solet in approbandis novis Institutis votorum simplicium*, 26 giugno 1901, Roma, Tip. S.C. Propaganda Fide 1901.
- Normae secundum quas Sacra Congregatio de Religiosis in novis religiosis Congregationibus approbandis procedere solet*, in *Acta Apostolicae Sedis* (1921) 13, 312-319.
- SACRA RITUUM CONGREGATIONE. Aquen, *Beatificationis et Canonizationis Servae Dei Mariae Dominicae Mazzarello Primae Superiorissae Instituti Filiarum Mariae Auxiliatricis. Positio super introductione causae*, Romae, Typis Guerra et Mirri 1925.
- SACRA CONGREGATIO PRO CAUSIS SANCTORUM - OFFICIUM HISTORICUM. Catanen, *Beatificationis et Canonizationis Servae Dei Magdalenae Catherinae Morano Sororis Instituti Filiarum Mariae Auxiliatricis († 1908). Summarium Historicum Addictionale*, Romae, tip. Ceccacci & De Magistris 1975.
- SACRA CONGREGATIO PRO CAUSIS SANCTORUM, Taurinen, *Canonizationis Servi Dei Philippi Rinaldi Sacerdotis Professi Rectoris maioris Societatis Salesianae. Positio super virtutibus*, Roma, Tip. Guerra 1985.
- CONGREGAZIONE PER L'EDUCAZIONE CATTOLICA, *Orientamenti educativi sull'amore umano*, 1 novembre 1983, in *Enchiridion Vaticanum IX. Documenti ufficiali della Santa Sede*, Bologna, Dehoniane 1987, nn. 419-530.
- CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA, *L'educazione sessuale nella scuola. Orientamenti pastorali*, 6 aprile 1980, in *Enchiridion della Conferenza Episcopale Italiana III*, Bologna, Dehoniane 1986, nn. 133-188.

1.2.2. Fonti salesiane

1.2.2.1. Scritti di Giovanni Bosco⁵

- BOSCO Giovanni, *Ammaestramenti ed esortazioni alle Figlie di Maria Ausiliatrice*, in ID., *Regole o Costituzioni per le Figlie di Maria SS. Ausiliatrice aggregate alla Società Salesiana*, Torino, Tip. Salesiana 1885, 1-47.
- , *Cenni storici intorno all'Oratorio di S. Francesco di Sales (1862-63)*, in BRAIDO Pietro (a cura di), *Don Bosco educatore. Scritti e testimonianze*, Roma, LAS 1997³, 134-151.
- , *Cenno biografico sul giovanetto Magone Michele*, in ID., *Opere Edite XIII (1860-1862)*, Roma, LAS 1976, 150-250.
- , *Conversazione con Urbano Rattazzi (1854)*, in BRAIDO Pietro (a cura di), *Don Bosco educatore. Scritti e testimonianze*, Roma, LAS 1997³, 78-87.
- , *Costituzioni della Società di S. Francesco di Sales [1858]-1875. Testi critici a cura di Francesco Motto*, Roma, LAS 1982.

⁵ Per gli scritti di Giovanni Bosco si segue l'ordine alfabetico.

- , *Dei castighi da infliggersi nelle case salesiane* (1883), in BRAIDO (a cura di), *Don Bosco educatore. Scritti e testimonianze*, Roma, LAS 1997³, 317-333.
- , *Due lettere da Roma* (10-5-1884), in BRAIDO (a cura di), *Don Bosco educatore. Scritti e testimonianze*, Roma, LAS 1997³, 377-390.
- , *Gli «Articoli generali» del «Regolamento per le case»* (1877), in BRAIDO (a cura di), *Don Bosco educatore. Scritti e testimonianze*, Roma, LAS 1997³, 280-283.
- , *Il giovane provveduto per la pratica de' suoi doveri, degli esercizi di cristiana pietà, per la recita dell'Ufficio della Beata Vergine e de' principali Vespri dell'anno coll'aggiunta di una scelta di laudi sacre* (1847), in ID., *Opere Edite II* (1846-1847), Roma, LAS 1976, 183-532.
- , *Il pastorello delle Alpi ovvero vita del giovane Besucco Francesco*, in ID., *Opere Edite XV* (1864), Roma, LAS 1965, 242-435.
- , *Il Sistema Preventivo nella educazione della gioventù* (1877), in BRAIDO (a cura di), *Don Bosco educatore. Scritti e testimonianze*, Roma, LAS 1997³, 258-266.
- , *Introduzione al Piano di Regolamento per l'Oratorio maschile di S. Francesco di Sales in Torino nella regione Valdocco* (1841), in BRAIDO (a cura di), *Don Bosco educatore. Scritti e testimonianze*, Roma, LAS 1997³, 108-111.
- , *Lettera di Don Giovanni Bosco alle Figlie di Maria Ausiliatrice*, 24 maggio 1886, in *Manuale delle Figlie di Maria Ausiliatrice fondate l'anno 1872 dal Venerabile Giovanni Bosco*, Torino, Tip. Salesiana 1908, LXXII-LXXVII.
- , *Memorie dal 1841 al 1884-5-6*, in BRAIDO (a cura di), *Don Bosco educatore. Scritti e testimonianze*, Roma, LAS 1997³, 399-438.
- , *Memorie dell'Oratorio di S. Francesco di Sales dal 1815 al 1855 [1873-75]. Introduzione, note e testo critico a cura di Da Silva Ferreira Antonio*, Roma, LAS 1991.
- , *Regolamento per le case della Società di S. Francesco di Sales*, Torino, Tip. Salesiana 1877, in ID., *Opere Edite XXIX* (1877-1878), Roma, LAS 1977, 97-196.
- , *Ricordi confidenziali ai Direttori* (1863), in BRAIDO (a cura di), *Don Bosco educatore. Scritti e testimonianze*, Roma, LAS 1997³, 179-186.
- , *Vita del giovanetto Savio Domenico allievo dell'Oratorio di San Francesco di Sales, per cura del Sacerdote Bosco Giovanni*, in ID., *Opere Edite XI* (1858-1859), Roma, LAS 1942, 150-292.

1.2.2.2. *Altre fonti salesiane*

- CERRUTI Francesco, *Le idee di D. Bosco sull'educazione e sull'insegnamento e la missione attuale della scuola*, S. Benigno Canavese, Tip. Salesiana 1886.
- , *Elementi di pedagogia in preparazione all'esame pel diploma magistrale*, Torino, Tip. salesiana 1897.
- MACCONO Ferdinando, *Un aiuto all'educatore ossia saggio di brevi considerazioni pedagogico-ascetiche*, Milano, Sc. Tip. Salesiana 1902.

- FASCIE Bartolomeo, *Del metodo educativo di don Bosco*, Torino, SEI 1927.
- LEMOYNE Giovanni Battista - AMADEI Angelo - CERIA Eugenio, *Memorie Biografiche di Don Bosco (del Beato, di San) Giovanni Bosco*, S. Benigno Canavese-Torino, Scuola Tip. Salesiana SEI 1898-1939, 19 vol.
- VALENTINI Eugenio, *Don Rinaldi maestro di pedagogia e di spiritualità salesiana*, Torino, 1959 (pro manoscritto).
- Capitolo Generale Speciale XX della Società Salesiana*, Roma, 10 giugno 1971-5 gennaio 1972, Roma, Ed. SDB 1972.
- Capitolo Generale XXI della Società Salesiana, Documenti Capitolari*, Roma, 12 febbraio 1978, Roma, Ed. SDB 1978.
- Educare i giovani alla fede. Documento del Capitolo Generale XXIII della Società di San Francesco di Sales*, in *Atti del Consiglio Generale* 71 (1990) 333.

2. Studi

2.1. Studi sulla Congregazione Salesiana

2.1.1. Studi su Giovanni Bosco e sul "sistema preventivo"

- AA.VV., *Il sistema educativo di don Bosco tra pedagogia antica e nuova. Atti del Convegno Europeo Salesiano sul sistema educativo di don Bosco*, Torino (Leumann), LDC 1974.
- , «*Studia di farti amare*», in *Quaderni di spiritualità salesiana* 8, Roma, UPS 1996.
- Atti del Primo Capitolo Americano della Pia Società Salesiana*, Buenos Aires (Almagro), Collegio Pio IX di Arti e Mestieri 1902.
- AUBRY Joseph, *Lo spirito salesiano nel suo elemento centrale: la carità apostolica*, in ID., *Lo spirito salesiano. Lineamenti*, Roma, Ed. Cooperatori Salesiani 1972, 29-48.
- BALLESIO Giacinto, *Vita intima di Don Giovanni Bosco nel suo primo Oratorio di Torino*, Torino, Tip. Salesiana 1888.
- BELLERATE Bruno, *Don Bosco e la scuola educativa salesiana*, in GIANNATELLI Roberto (a cura di), *Pensiero e prassi di don Bosco nel 1° Centenario della morte (31 gennaio 1888-1988)*, Roma, LAS 1988, 75-108.
- , *Il significato storico del Sistema Educativo di don Bosco nel sec. XIX e in prospettiva futura*, in MARTINELLI Antonio - CHERUBIN Giuseppe (a cura di), *Il sistema preventivo verso il terzo millennio*, Roma, LAS 1995, 13-37.
- , *Ragione, religione, amorevolezza*, in NANNI Carlo (a cura di), *Don Bosco e la sua esperienza pedagogica: eredità, contesti, sviluppi, risonanze. Atti del 5° Seminario di «Orientamenti Pedagogici»*, Venezia-Cini 3-5 ottobre 1988, Roma, LAS 1989, 62-73.
- BRAIDO Pietro, *Breve storia del "Sistema Preventivo"*, Roma, LAS 1993.
- , *Contemporaneità di Don Bosco nella pedagogia di ieri e di oggi*, in AA.VV., *Don Bosco educatore oggi*, Zürich, PAS Verlag 1963, 56-76.

- , *10 maggio 1884*, in *Orientamenti Pedagogici* 6 (1959) 4, 545-558.
- , *Don Bosco artista dell'educazione*, in BOSCO Giovanni, *Scritti sul Sistema Preventivo nell'educazione della gioventù*, Brescia, La Scuola 1965, XXXIV-XLIII.
- , *Educatori per un mondo nuovo*, in AA.VV., *Don Bosco educatore oggi*, Zürich, PAS Verlag 1963, 9-16.
- , *Il poema dell'amore educativo*, in ID., *Don Bosco educatore oggi*. Zürich, PAS Verlag 1963², 77-96.
- , *Il sistema educativo di Don Bosco. Prefazione di don Eugenio Ceria*, Torino, Pontificio Ateneo Salesiano 1955.
- , *Il sistema preventivo di don Bosco*, Zürich, PAS Verlag 1964².
- , *I molti volti dell'«amorevolezza»*, in *Rivista di Scienze dell'Educazione* 37 (1999) 1, 17-46.
- , *Introduzione al Cenno biografico sul giovanetto Michele Magone*, in BOSCO Giovanni, *Scritti sul sistema preventivo nell'educazione della gioventù*, Brescia, La Scuola 1965, 175-178.
- , *La prassi di Don Bosco e il Sistema Preventivo. L'orizzonte storico*, in MARTINELLI Antonio - CHERUBIN Giuseppe (a cura di), *Il sistema preventivo verso il terzo millennio*, Roma, LAS 1995, 119-177.
- , *L'esperienza pedagogica di don Bosco*, Roma, LAS 1988.
- , *Luce intellettuale piena d'amore. Per il centenario di una «lettera pedagogica»*, in *Orientamenti Pedagogici* 31 (1984) 6, 1063-1073.
- , *Memorie del futuro*, in *Ricerche Storiche Salesiane* 11 (1992) 1, 97-127.
- , *“Poveri e abbandonati, pericolanti e pericolosi”: pedagogia, assistenza, socialità nell'«esperienza preventiva» di don Bosco*, in *Annali di Storia dell'Educazione e delle Istituzioni Scolastiche* 3 (1996) 3, 183-236.
- , *“Prevenire” ieri e oggi con don Bosco. Il significato storico e le potenzialità permanenti del messaggio*, in CAVAGLIÀ Piera - CHANG Hiang-Chu Ausilia - FARINA Marcella - ROSANNA Enrica (a cura di), *Donna e umanizzazione della cultura alle soglie del terzo millennio. La via dell'educazione. Atti del Convegno Internazionale e Interculturale promosso dalla Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione “Auxilium” Collevaenza, 1°-10 ottobre 1997*, Roma, LAS 1998, 273-325.
- , *Prevenire, non reprimere. Il sistema educativo di don Bosco*, Roma, LAS 1999.
- , *Don Bosco prete dei giovani nel secolo delle libertà*, Roma, LAS 2003, 2 vol.
- CASOTTI Mario, *Il metodo educativo di don Bosco*, Brescia, La Scuola 1960.
- , *Un alunno e un maestro [Don Bosco e Domenico Savio]*, in *Salesianum* 12 (1950) 1, 256-267.
- CAVAGLIÀ Piera, *Tratti tipici di don Bosco emergenti dall'epistolario*, in *Rivista di Scienze dell'Educazione* 31 (1993) 1, 32-51.
- CAVIGLIA Alberto, *Il “Magone Michele” una classica esperienza educativa*, in *Salesianum* 11 (1949) 3, 451-481; 4, 588-614.
- CERIA Eugenio, *L'ambiente educativo dell'Oratorio al tempo del Savio*, in *Salesianum* 12 (1950) 1, 237-247.

- CERIA Eugenio (a cura di), *Il contributo della Congregazione Salesiana alla crociata catechistica nelle realizzazioni di don Pietro Ricaldone, IV successore di San Giovanni Bosco (1939-1951)*, Colle Don Bosco, Libreria Dottrina Cristiana 1952.
- CHIOSSO Giorgio, *Popolarità e modernità nell'esperienza pedagogia di don Bosco. Il sistema preventivo nella società italiana dell'800*, in NANNI Carlo (a cura di), *Don Bosco e la sua esperienza pedagogica: eredità, contesti, sviluppi, risonanze. Atti del 5° Seminario di «Orientamenti Pedagogici», Venezia-Cini 3-5 ottobre 1988*, Roma, LAS 1989, 77-99.
- CIAN Luciano, *Amorevolezza e autorevolezza per definire la «relazione educativa»*, in *Note di Pastorale Giovanile* 13 (1979) 6, 5-14.
- COJAZZI Antonio, *Don Bosco diceva così ... Brevi parole sull'educazione. 1. Come conservare. 2. Come prevenire. 3. Come correggere. 4. Come avvisare. 5. Come cooperare*, Torino, SEI 1920.
- DESRAMAUT Francis, *Don Bosco en son temps [1815-1888]*, Torino, SEI 1996.
- DHO Giovenale, *L'assistenza come "presenza" e rapporto personale*, in AA.VV., *Il sistema educativo di don Bosco tra pedagogia antica e nuova. Atti del Convegno Europeo Salesiano sul sistema educativo di don Bosco*, Torino (Leumann), LDC 1974, 104-124.
- DI POL Redi Sante, *Don Bosco e il sistema preventivo nella pedagogia italiana*, in NANNI Carlo (a cura di), *Don Bosco e la sua esperienza pedagogica: eredità, contesti, sviluppi, risonanze. Atti del 5° Seminario di «Orientamenti Pedagogici», Venezia-Cini 3-5 ottobre 1988*, Roma, LAS 1989, 179-198.
- FIZZOTTI Eugenio, *Amore affettivo e amore effettivo nell'esperienza educativa di don Bosco*, in *Orientamenti Pedagogici* 35 (1988) 5, 791-798.
- FRANTA Herbert, *Assistenza come presenza attiva dell'educatore*, in PRELLEZO Manuel José - VECCHI Juan (a cura di), *Progetto educativo pastorale. Elementi modulari*, Roma, LAS 1984, 206-218.
- , *L'«assistenza» dell'insegnante come presenza attiva nelle situazioni sociali e di rendimento. Lineamenti per una pedagogia preventiva*, in PRELLEZO Manuel José (a cura di), *L'impegno di educare. Studi in onore di Pietro Braido promossi dalla Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana*, Roma, LAS 1991, 493-504.
- , *Relazioni interpersonali e amorevolezza nella comunità educativa salesiana*, in GIANNATELLI Roberto (a cura di), *Progettare l'educazione oggi con don Bosco*, Roma, LAS 1981, 19-39.
- GALLO Severino, *L'assistenza educativa nel pensiero pedagogico di Don Bosco*, in *Rivista di Pedagogia e Scienze Religiose*, 10 (1972) 2, 193-212.
- GIANOLA Pietro, *Intuizioni di metodo pedagogico nella prassi educativa di Don Bosco. Il «Magone Michele» di don Bosco»* in GIANNATELLI Roberto (a cura di), *Pensiero e prassi di don Bosco nel 1° centenario della morte (31 gennaio 1888-1988)*, Roma, LAS 1988, 135-150.
- , *Una pedagogia dell'amore, dell'amore cristiano*, in *Una presenza d'amore cristiano: don Bosco*, Roma, Istituto di Spiritualità della Facoltà di Teologia dell'Università Pontificia Salesiana 1984, 5-22.

- , *Una pedagogia dell'offerta o della domanda?*, in *Orientamenti Pedagogici* 35 (1988) 4, 585-595.
- GROPPA Giuseppe, *Vita sacramentale, catechesi, formazione spirituale come elementi essenziali del sistema preventivo*, in AA.VV., *Il sistema educativo di don Bosco tra pedagogia antica e nuova. Atti del Convegno europeo salesiano sul sistema educativo di don Bosco*, Torino (Leumann), LDC 1974, 52-74.
- KÖNIGBAUER Ludwig, *Francesco di Sales un Santo dell'amore nel quotidiano e nella vita professionale*, in CINI Charles - MARTINELLI Antonio (a cura di), *La dimensione sociale della carità. Atti della XIV Settimana di Spiritualità della Famiglia Salesiana*, Roma, Ed. SDB 1991, 11-35.
- LEMOYNE Giovanni Battista, *Vita del Venerabile Servo di Dio Giovanni Bosco Fondatore della Pia Società Salesiana, dell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice e dei Cooperatori Salesiani*, Torino, Libreria Editrice Internazionale «Buona Stampa», 1911-1913, 2 vol.
- MIDALI Mario (a cura di), *Don Bosco nella storia. Atti del primo Congresso Internazionale di studi su Don Bosco*, Roma, LAS 1990.
- MILANESI Giancarlo, *Sistema preventivo e prevenzione in don Bosco*, in *Orientamenti Pedagogici* 36 (1989) 1, 148-165.
- MOLLO Gaetano, *Don Bosco: la cultura dell'amorevolezza*, in *Pedagogia e Vita* 52 (1994) 1, 53-65.
- MOTTO Francesco, *L'edizione critica del I volume dell'Epistolario nelle sue scelte metodologiche*, in *Rivista di Scienze dell'Educazione* 31 (1993) 1, 1-21.
- , *L'epistolario come fonte di conoscenza e di studi su Don Bosco. Progetto di un'edizione critica*, in MIDALI Mario (a cura di), *Don Bosco nella storia. Atti del primo Congresso Internazionale di studi su Don Bosco*, Roma, LAS 1990, 67-80.
- (a cura di), *L'Opera Salesiana dal 1880 al 1922. Significatività e portata sociale. Atti del 3° Convegno Internazionale di Storia dell'Opera Salesiana, Roma, 31 ottobre-5 novembre 2000*, Roma, LAS 2001, 3 vol.
- PALUMBIERI Sabino, *Don Bosco e l'uomo nell'orizzonte del personalismo*, Torino, Gribaudi 1987.
- PICCA Juan - STRUS Józef (a cura di), *San Francesco di Sales e i Salesiani di Don Bosco*, Roma, LAS 1986.
- PRELLEZO José Manuel, *Il Sistema Preventivo riletto dai primi salesiani*, in NANNI Carlo (a cura di), *Don Bosco e la sua esperienza pedagogica: eredità, contesti, sviluppi, risonanze. Atti del 5° Seminario di «Orientamenti Pedagogici»*, Venezia-Cini 3-5 ottobre 1988, Roma, LAS 1989, 40-61.
- , *La risposta salesiana alla «Rerum Novarum». Approccio a documenti e iniziative (1891-1910)*, in MARTINELLI Antonio - CHERUBIN Giovanni, *Educazione alla fede e dottrina sociale della Chiesa. Atti della XV Settimana di spiritualità per la Famiglia salesiana*, Roma, Ed. SDB 1992, 39-91.
- , *Lo studio della pedagogia nella Congregazione Salesiana: alcuni momenti rilevanti (1874-1941)*, in VECCHI Juan - PRELLEZO José Manuel (a cura di), *Prassi educativa pastorale e scienze dell'educazione*, Roma, Ed. SDB 1988, 35-86.

- RICALDONE Pietro, *Don Bosco educatore*, Colle Don Bosco (Asti), Libreria Dottrina Cristiana 1951-1952, 2 vol.
- RONCO Albino, *L'amorevolezza, principio metodologico dell'educazione salesiana alla luce dei contributi della psicologia contemporanea*, in AA.VV., *Il sistema educativo di don Bosco tra pedagogia antica e nuova*, Atti del Convegno Europeo Salesiano sul sistema educativo di don Bosco, Torino (Leumann), LDC 1974, 75-85.
- SCILLIGO Pio, *Dimensione comunitaria dell'educazione salesiana*, in AA.VV., *Il sistema educativo di don Bosco tra pedagogia antica e nuova. Atti del Convegno Europeo Salesiano sul sistema educativo di don Bosco*, Torino (Leumann), LDC 1974, 86-103.
- SCOTTI Elio, *Amorevolezza per educare*, in *Note di Pastorale Giovanile* 12 (1978) 4, 6-8.
- , *Attualità educativa dell'«assistenza»*, in *Note di Pastorale Giovanile* 12 (1978) 5, 2-5.
- SECCO Michelina, *Educare «dentro» un clima familiare: la comunità educativa*, in *Note di Pastorale Giovanile* 13 (1979) 5, 3-12.
- , *La struttura e lo stile familiari della comunità educativa nella concreta metodologia pedagogica di Don Bosco*, in *Rivista di Scienze dell'Educazione* 17(1979) 2, 166-189.
- STELLA Pietro, *Don Bosco*, Bologna, Il Mulino 2001.
- , *Don Bosco e le trasformazioni sociali e religiose del suo tempo*, in AA.VV., *La Famiglia Salesiana riflette sulla sua vocazione nella Chiesa di oggi*, Torino (Leumann), LDC 1973, 145-350.
- , *Don Bosco nella storia della religiosità cattolica I. Vita e opere*, Roma, LAS 1981².
- , *Don Bosco nella storia della religiosità cattolica II. Mentalità religiosa e spiritualità*, Roma, LAS 1981².
- , *Don Bosco nella storia economica e sociale (1815-1870)*, Roma, LAS 1980.
- , *Fare storia salesiana oggi*, in *Ricerche Storiche Salesiane* 1 (1982) 1, 41-53.
- , *I Salesiani e il movimento cattolico in Italia fino alla prima guerra mondiale*, in *Ricerche Storiche Salesiane* 2 (1983) 3, 223-251.
- STICKLER Gertrud, *Dalla perdita del padre a un progetto di paternità. Studio sulla evoluzione psicologica della personalità di don Bosco*, in *Rivista di Scienze dell'Educazione* 25 (1987) 3, 337-375.
- VALENTINI Eugenio, *L'assistenza salesiana*, in *Salesianum* 21 (1959) 4, 677-692.
- , *La vita comunitaria educativa nella tradizione salesiana*, in *Rivista di Scienze dell'Educazione*, 12 (1974) 2, 196-218.
- WAHL Otto, *Assistenza: una parola chiave del metodo educativo di Don Bosco di grande rilevanza biblica*, in *Quaderni di Spiritualità Salesiana* 1, Roma, UPS 1984, 23-54.
- WIRTH Morand, *Da don Bosco ai nostri giorni. Tra storia e nuove sfide (1815-2000)*, Roma, LAS 2000.
- ZAVALLONI Roberto, *Significato di una pedagogia dell'amorevolezza*, in *Pedagogia e Vita* 44 (1982-83) 3, 287-292.

2.1.2. *Profili biografici di Salesiani*

- CASTANO Luigi, *Don Rinaldi, vivente immagine di don Bosco*, Torino (Leumann), LDC 1980.
- CERIA Eugenio, *Vita del servo di Dio sac. Filippo Rinaldi*, Torino, SEI 1951.
- COLLI Evasio, *Don Filippo Rinaldi. Elogio funebre*, Torino, SEI 1932.
- DALCERRI Lina, *Un maestro di vita interiore, don Filippo Rinaldi*, Roma, Istituto FMA 1990.
- L'ARCO Adolfo, *In orbita fra due astri, Don Domenico Pestarino*, Torino (Leumann), LDC 1980.
- LARESE-CELLA Luisa, *Il cuore di Don Rinaldi terzo successore di S. Giovanni Bosco*, Torino, L.I.C.E. - Berruti 1952.
- LUCHELLI Alessandro, *Don Francesco Cerruti consigliere scolastico generale della Pia Società Salesiana*, Torino, SAID 1917.
- LUPO Tiburzio, *Costamagna Giacomo*, in VALENTINI Eugenio - RODINÒ Amedeo (a cura di), *Dizionario biografico dei Salesiani*, Torino, Ufficio Stampa Salesiano 1969, 96-98.
- MAGDIC Giovanni, *Pestarino sac. Domenico, primo direttore spirituale delle Figlie di Maria Ausiliatrice*, in VALENTINI Eugenio - RODINÒ Amedeo (a cura di), *Dizionario biografico dei Salesiani*, Torino, Ufficio Stampa Salesiano 1969, 219.
- MAGGIO Stefano, *Lo spirito di don Bosco nel cuore del beato don Rinaldi. Conferenze e scritti*, Torino, SEI 1990.
- PRELLEZO José Manuel, *Francesco Cerruti direttore generale della scuola e della stampa salesiana*, in *Ricerche Storiche Salesiane* 5 (1986) 1, 127-164.
- RASTELLO Francesco, *Don Pietro Ricaldone IV successore di don Bosco*, Roma, Ed. SDB 1975, 2 vol.
- ZIGGIOTTI Renato, *Don Francesco Cerruti, memorie della vita e florilegio pedagogico degli scritti*, Torino, SEI 1947.

2.2. *Studi sull'Istituto delle FMA*2.2.1. *Studi sull'esperienza educativa delle FMA*

- AA.VV., *Le Figlie di Maria dell'Oratorio Maria Ausiliatrice nel 25° anniversario della loro fondazione sotto gli auspici dell'Ausiliatrice*, Torino, SEI 1920.
- AUBRY Joseph, *L'apporto della donna all'esperienza carismatica di don Bosco fondatore*, in AA.VV., *La donna nel carisma salesiano. Apporto della donna e in particolare di S. Maria Domenica Mazzarello al carisma salesiano 8ª Settimana di Spiritualità della Famiglia Salesiana*, Roma, 25-31 gennaio 1981, Torino (Leumann), LDC 1981, 17-54.
- BIANCO Maria Pia, *La comunità educativa "interna". Note orientative*, Roma, Centro Internazionale di Pastorale Giovanile 1969.

- BRAIDO Pietro, *Le Pie Associazioni Giovanili parte vitale del sistema educativo di Don Bosco*, in *Atti del primo convegno Delegate ispettoriali delle Pie Associazioni Giovanili d'Italia e d'Europa*. Torino, Casa Generalizia 22-25 settembre 1959, Torino, Istituto FMA 1959, 91-108.
- CAPETTI Giselda, *Presentazione storica delle nostre Pie Associazioni Giovanili*, in *Atti del primo convegno Delegate ispettoriali delle Pie Associazioni Giovanili d'Italia e d'Europa*. Torino, Casa Generalizia 22-25 settembre 1959, Torino, Istituto FMA 1959, 36-50.
- CAVAGLIÀ Piera, *Carisma e linee di un progetto educativo delle FMA*, in *Docete* 41(1986) 6, 543-547.
- , *Educazione e cultura per la donna. La Scuola "Nostra Signora delle Grazie" di Nizza Monferrato dalle origini alla riforma Gentile [1878-1922]*, Roma, LAS 1990.
 - , *Fecondità e provocazioni di un'esperienza educativa. Maria Domenica Mazzarello e la comunità di Mornese*, in *Rivista di Scienze dell'Educazione* 30 (1992) 2, 171-197.
 - , *Il carisma educativo di S. Maria Domenica Mazzarello* in POSADA María Esther (a cura di), *Attuale perché vera. Contributi su S. Maria Domenica Mazzarello*, Roma, LAS 1987, 123-176.
 - , *Il primo regolamento degli Asili infantili istituiti dalle FMA [1885]*, in *Rivista di Scienze dell'Educazione* 35 (1997) 1, 17-46.
 - , *La consigliera scolastica nelle scuole delle Figlie di Maria Ausiliatrice. Approccio storico-pedagogico*, in *Rivista di Scienze dell'Educazione* 32 (1994) 2, 189-221.
 - , *La proposta di educazione preventiva delle Figlie di Maria Ausiliatrice. Eredità e prospettive*, in ID. - CHANG Hiang-Chu Ausilia - FARINA Marcella - ROSANNA Enrica (a cura di), *Donna e umanizzazione della cultura alle soglie del terzo millennio. La via dell'educazione. Atti del Convegno Internazionale e Interculturale promosso dalla Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione "Auxilium" Collevaenza, 1°-10 ottobre 1997*, Roma, LAS 1998, 327-371.
 - , *La riscoperta di un volto: un'educatrice e una maestra di vita*, in MAZZARELLO Maria Domenica, *La sapienza della vita. Lettere di Maria Domenica Mazzarello*, a cura di Maria Esther Posada - Anna Costa - Piera Cavaglià, Torino, SEI 1994³, 24-32.
 - , *L'educazione della donna tra interiorità e responsabilità sociale. L'esperienza pedagogica di don Filippo Rinaldi*, in PRELLEZO José Manuel, *L'impegno dell'educare, Studi in onore di Pietro Braido promossi dalla Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana*, Roma, LAS 1991, 505-525.
 - , *Linee dello stile educativo di Maria Mazzarello. L'arte del «prendersi cura» con saggezza e amore*, in CAVAGLIÀ Piera - DEL CORE Pina (a cura di), *Un progetto di vita per l'educazione della donna. Contributi sull'identità educativa delle Figlie di Maria Ausiliatrice*, Roma, LAS 1994, 131-162.
 - , *Maddalena Morano, il genio della donna per l'educazione*, in *Da Mibi Animas* 41 (1994) 3, 128-132.

- CAVAGLIÀ Piera - NOTO Barbara, *La Scuola "Maria Ausiliatrice" di Vallecrosia. Origine e sviluppo di un'istituzione educativa fondata da don Bosco (1876-1923)*, in *Rivista di Scienze dell'Educazione* 36 (1998) 1, 15-70.
- CAVAGLIÀ Piera - DEL CORE Pina (a cura di), *Un progetto di vita per l'educazione della donna. Contributi sull'identità educativa delle Figlie di Maria Ausiliatrice*, Roma, LAS 1994.
- COCCIO Eugenia - PAVESE Orsolina, *Formazione specifica delle Suore per le opere giovanili dell'Istituto*, in *Atti del Capitolo Generale XIV dell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice tenutosi a Torino - Casa Generalizia dal 26 agosto al 17 settembre 1964*, Torino, Istituto FMA 1965, 222-259.
- COLLI Carlo, *Il sistema preventivo spiritualità e metodo nell'attuazione dello spirito di Mornese oggi*, in *Conferenze tenute ai membri del Capitolo Generale XVII*, Roma, Istituto FMA 1982, 81-116.
- , *Lo "spirito di Mornese". L'eredità spirituale di Santa Maria Domenica Mazzarello*, Roma, Istituto FMA 1981.
- COLOMBO Antonia, *Educazione all'amore come coeducazione*, in AA.Vv., *Educazione all'amore. Atti della XVI Settimana di Spiritualità per la Famiglia Salesiana*, Roma, 25-29 gennaio 1993, Roma, Ed. SDB 1993, 97-127.
- , *La provocazione di don Bosco per la formazione della donna*, in *Rivista di Scienze dell'Educazione* 22 (1984) 2, 241-245.
- CORALLO Maria Ausilia, *Il volto della nostra pastorale*, in AA.Vv., *Atti del Convegno per Maestre di Noviziato e Direttrici di Juniorato*, Roma, 16 marzo - 12 aprile 1973, Roma, Istituto FMA 1974, 597-615.
- CRAVOTTA Giovanni, *Maddalena Morano: l'impegno educativo a favore della donna*, in MAZZARELLO Maria Luisa (a cura di), *Sulle frontiere dell'educazione. Maddalena Morano in Sicilia (1881-1908)*, Roma, LAS 1995, 79-139.
- DALCERRI Lina, *Le basi del Sistema Preventivo e sue applicazioni pratiche particolarmente nell'assistenza*, in *Atti del Convegno internazionale delle Maestre di Noviziato e Assistenti di Juniorato. Torino 18-24 aprile 1961*, Torino, Istituto FMA 1961, 426-439.
- , *Lo stile educativo di Madre Emilia Mosca di S. Martino*, in *Rivista di Pedagogia e Scienze Religiose* 5 (1967) 3, 323-343.
- , *Un secondo innesto della pedagogia di Don Bosco nell'azione educativa di Madre Emilia Mosca*, Roma, Scuola tipografica privata FMA 1977.
- (a cura di), *Tradizioni salesiane spirito di famiglia*, Roma, Istituto FMA 1973, 2 vol.
- DELEIDI Anita, *L'esperienza di carità apostolica dei Fondatori e la loro eredità spirituale*, in CAVAGLIÀ Piera - DEL CORE Pina (a cura di), *Un progetto di vita per l'educazione della donna. Contributi sull'identità educativa delle Figlie di Maria Ausiliatrice*, Roma, LAS 1994, 67-75.
- FESTA Cristina, *Maddalena Morano. Maestra ed educatrice in Piemonte nella seconda metà dell'Ottocento*, in *Rivista di Scienze dell'Educazione* 38 (2000) 3, 349-386.
- GRAZIANO Teresa, *Maternità da esercitare nel governo delle Case*, in *Atti del Capitolo Generale XII dell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice tenutosi in*

- Torino - Casa Generalizia dal 16 al 24 luglio 1947, Torino, Istituto FMA 1947, 271-308.
- LOPARCO Grazia, *Educatrici ispirate al sistema educativo di don Bosco*, in ID., *Le Figlie di Maria Ausiliatrice nella società italiana (1900-1922). Percorsi e problemi di ricerca*, Roma, LAS 2002, 281-484.
- , *Le Figlie di Maria Ausiliatrice nei convitti per operaie*, in ID., *Le Figlie di Maria Ausiliatrice nella società italiana (1900-1922). Percorsi e problemi di ricerca*, Roma, LAS 2002, 545-588.
- , *Gli studi nell'Istituto delle FMA*, in AA.VV., *Insedimenti e iniziative dopo don Bosco*, Roma, LAS 1996, 327-368.
- MADERNI Margherita, *Maria Domenica interpella la donna d'oggi*, in AA.VV., *La donna nel carisma salesiano. Apporto della donna e in particolare di S. Maria Domenica Mazzarello al carisma salesiano 8^a Settimana di Spiritualità della Famiglia Salesiana*, Roma, 25-31 gennaio 1981, Torino (Leumann), LDC 1981, 122-144.
- MARCHI Maria, *Il Progetto Educativo: una sfida alla Comunità Educante*, in *Rivista di Scienze dell'Educazione* 23 (1985) 1, 13-24.
- , *Il ruolo di Maria nell'azione educativa delle FMA*, in MANELLO Maria Piera (a cura di), *Madre ed educatrice, contributi sull'identità mariana dell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice*, Roma, LAS 1988, 159-183.
- , *La formazione integrale della persona: educazione alla libertà*, in *Atti del Convegno per Maestre di Noviziato e Direttrici di Juniorato*, Roma, 16 marzo - 12 aprile 1973, Roma, Istituto FMA 1974, 120-136.
- , *La maestra, formatrice di Figlie di Maria Ausiliatrice educatrici: aspetto educativo-pastorale*, in ROSANNA Enrica - NIRO Giuseppina (a cura di), *La maestra delle novizie di fronte alle nuove istanze formative*, Roma, LAS 1995, 91-105.
- , *La persona umana: struttura e valore*, in *Atti del Convegno per Maestre di Noviziato e Direttrici di Juniorato*, Roma, 16 marzo - 12 aprile 1973, Roma, Istituto FMA 1974, 108-119.
- , *L'itinerario della formazione umana: dall'educabilità all'educazione*, in *Atti del Convegno per Maestre di Noviziato e Direttrici di Juniorato*, Roma, 16 marzo - 12 aprile 1973, Roma, Istituto FMA 1974, 105-107.
- , *Verso l'educazione della donna. Alcune indicazioni metodologiche*, in COLOMBO Antonia (a cura di), *Verso l'educazione della donna oggi. Atti del Convegno Internazionale promosso dalla Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione "Auxilium", Frascati, 1-15 agosto 1988*, Roma, LAS 1989, 351-369.
- MASERA Francesco, *Cinquant'anni di vita dell'Istituto "Nostra Signora delle Grazie" Commemorazione*, Nizza Monferrato, Scuola tipografica privata FMA, 19-29.
- MAZZARELLO Maria Luisa (a cura di), *Sulle frontiere dell'educazione. Maddalena Morano in Sicilia [1881-1908]*, Roma, LAS 1995.
- NATALI Paolo, *L'autorità al servizio della formazione*, in *Atti del Capitolo generale XVIII*, Roma, 24 agosto - 29 settembre 1984, Roma, Istituto FMA 1984, 81-106.
- OREGLIA Luisa, *La formazione del personale insegnante nelle materie di cultura e*

- delle assistenti, in *Atti del Capitolo Generale XII dell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice tenutosi in Torino - Casa Generalizia dal 16 al 24 luglio 1947*, Torino, Istituto FMA 1947, 242-270.
- POSADA Maria Esther, *Carisma educativo e identità vocazionale della Figlia di Maria Ausiliatrice*, in CAVAGLIA Piera - DEL CORE Pina (a cura di), *Un progetto di vita per l'educazione della donna. Contributi sull'identità educativa delle Figlie di Maria Ausiliatrice*, Roma, LAS 1994, 55-66.
- , *Elementi caratteristici della spiritualità delle Figlie di Maria Ausiliatrice*, in MIDALI Mario (a cura di), *Spiritualità dell'azione. Contributi per un approfondimento*, Roma, LAS 1977, 287-295.
- , *Significato della «validissima cooperatio» di S. Maria D. Mazzarello*, in ID. (a cura di), *Attuale perché vera. Contributi su S. Maria Domenica Mazzarello*, Roma, LAS 1987, 53-68.
- REGIS Caterina, *Virtù di maternità e vigilanza. Salvare la Regola e promuovere l'osservanza da tutte con dolcezza e fermezza, comprensione e misura, ma con invincibile pazienza e costanza. La cura educativa*, in *Atti del XIII Capitolo Generale dell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice tenutosi a Torino, Casa Generalizia dal 14 al 24 settembre 1958*, Torino, Istituto FMA 1958, 184-202.
- RUFFINATTO Piera, *L'amorevolezza educativa nei testi normativi dell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice (1878-1982). Approccio storico-pedagogico*, Tesi di Licenza, Roma, Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione "Auxilium", Anno Accademico 1999-2000 (pro manoscritto).
- SCRIVO Gaetano, *La natura educativa dell'Istituto finalizzato alla salvezza delle giovani, comporta nelle FMA uno specifico modo di vivere i voti, la vita comunitaria, la preghiera*, in *Conferenze tenute ai membri del Capitolo Generale XVII*, Roma, Istituto FMA 1984, 7-44.
- VALENTINI Eugenio, *Assistenza salesiana*, in AA.VV., *Atti del primo convegno delegate ispettoriali delle Pie Associazioni Giovanili d'Italia e d'Europa. Torino, Casa Generalizia 22-25 settembre 1959*, Torino, Istituto FMA 1959, 208-239.
- , *Lo spirito di famiglia nella vita religiosa*, in *Atti del Convegno internazionale delle Maestre di Noviziato e Assistenti di Juniorato. Torino, 18-24 aprile 1961*, Torino, Scuola tipografica privata FMA 1961, 48-71.
- VECCHI Juan, *L'animazione pastorale*, in *Atti del Capitolo generale XVIII 24 agosto - 29 settembre 1984*, Roma, Istituto FMA 1984, 107-148.
- , *La pastorale salesiana*, in *Conferenze tenute ai membri del Capitolo Generale XVII*, Roma, Istituto FMA 1984, 46-77.
- VRANCKEN Sylvie, *Il tempo della scelta. Maria Domenica Mazzarello sulle vie dell'educazione*, Roma, LAS 2000.
- ZACCONI Giovanna - CANALE Maddalena, *Natura, caratteri e finalità del sistema preventivo*, in *Atti del Capitolo Generale XIV dell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice tenutosi a Torino - Casa Generalizia dal 26 agosto al 17 settembre 1964*, Torino, Istituto FMA 1965, 413-478.
- ZITO Gaetano, *Educazione della donna in Sicilia tra Otto e Novecento. Le Figlie di Maria Ausiliatrice e Luigi Sturzo*, Roma, LAS 2002.

2.2.2. *Atti di Convegni per la formazione delle educatrici*⁶

- Verbali delle adunanze tenute nel Convegno pro Noviziati delle Figlie di Maria Ausiliatrice*, Torino [Borgo S. Paolo] 1-4 giugno 1925, Nizza Monferrato, Istituto FMA 1925.
- Atti del Convegno Ispettrici e Maestre delle novizie tenutosi a Torino - Casa Generalizia nell'ottobre del 1952*, Torino, Istituto FMA 1952.
- Atti del primo Convegno Delegate ispettoriali delle Pie Associazioni giovanili d'Italia e d'Europa*, Torino - Casa Generalizia 22-25 settembre 1959, Torino, Istituto FMA 1959.
- Atti del primo Convegno Internazionale delle Direttrici e Incaricate degli Oratori festivi*. Torino, 18-24 settembre 1960, Torino, Scuola tip. Privata 1961.
- Atti del Convegno Internazionale delle Maestre di Noviziato e Assistenti di Juniorato*. Torino, 18-24 aprile 1962, Torino, Scuola tip. Privata 1961.
- Atti del Convegno nazionale italiano per Direttrici e Assistenti delle case di educazione*. Torino, 18-29 settembre 1961, Torino, Libreria Dottrina Cristiana 1962.
- Atti del Convegno Catechistico Internazionale FMA*, Torino, 13 settembre - 2 ottobre 1963, Torino, Istituto FMA 1964, 9 fascicoli.
- Atti del Convegno di studio per suore educatrici: "L'educazione sessuale"*, a cura di Bianco Maria Pia e Mariani Cleme, Roma, 30 ottobre - 4 novembre 1971, Roma, Istituto FMA 1972.
- Atti del Convegno per Maestre di Noviziato e Direttrici di Juniorato*. Roma 16 marzo - 12 aprile 1973, Roma, Istituto FMA 1974.
- AA.VV., *La donna nel carisma salesiano, Apporto della donna e in particolare di S. Maria Domenica Mazzarello al carisma salesiano. 8ª settimana di spiritualità della Famiglia Salesiana Roma*, 25-31 gennaio 1981, Torino (Leumann), LDC 1981.
- COLOMBO Antonia (a cura di), *Verso l'educazione della donna oggi. Atti del Convegno Internazionale promosso dalla Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione "Auxilium"*, Frascati 1-15 agosto 1988, Roma, LAS 1989.
- AA.VV., *Corso per le maestre delle novizie*. Roma, 1º settembre - 7 novembre 1993, Roma, LAS 1994-1996, 3 vol.
- CAVAGLIÀ Piera - CHANG Hiang-Chu Ausilia - FARINA Marcella - ROSANNA Enrica (a cura di), *Donna e umanizzazione della cultura alle soglie del terzo millennio. La via dell'educazione. Atti del Convegno Internazionale e Inter-culturale promosso dalla Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione "Auxilium" Collevalenza*, 1º-10 ottobre 1997, Roma, LAS 1998.
- BORSI Mara - CHINELLO Maria Antonia - MORA Del Pilar Ruth - ROSANNA Enrica - SANGMA Bernadette (a cura di), *Strade verso casa. Sistema Preventivo e situazioni di disagio, Atti del Seminario di Studio promosso dagli Ambiti per la Pastorale giovanile e per la Famiglia salesiana FMA*, Roma, 1-8 marzo 1999, Roma, LAS 1999.

⁶ Sono elencati in ordine cronologico.

2.2.3. *Profili biografici di FMA*

- ANZANI Emilia, *Suor Follis Margherita*, in ID., *Facciamo memoria. Cenni biografici delle FMA defunte nel 1958*, Roma, Istituto FMA 2000, 142-146.
- , *Suor Heptia Victorine*, in ID., *Facciamo memoria. Cenni biografici delle FMA defunte nel 1934*, Roma, Istituto FMA 1993, 170-174.
- , *Suor Luigia Demaria*, in ID., *Facciamo memoria. Cenni biografici delle FMA defunte nel 1944*, Roma, Istituto FMA 1994, 128-131.
- CALOSSO Carmela, *Suor Cozzi Aurelia*, in ID., *Facciamo memoria. Cenni biografici delle FMA defunte nel 1959*, Roma, Istituto FMA 2000, 71-74.
- , *Suor Manassero Maria*, in ID., *Facciamo memoria. Cenni biografici delle FMA defunte nel 1959*, Roma, Istituto FMA 2000, 189-198.
- CANTA Ersilia, *Lettera alle Figlie di Maria Ausiliatrice per la morte di Madre Angela Vespa Superiora Generale emerita delle Figlie di Maria Ausiliatrice*, Roma, Istituto FMA 1969.
- CAPETTI Giselda, *Suor Gaino Assunta*, in *Cenni biografici delle Figlie di Maria Ausiliatrice defunte nel 2° decennio dell'Istituto [1883-1892]*, Torino, SEI 1920, 50-56.
- CASTAGNO Marinella, *Lettera alle FMA per la morte di madre Ersilia Canta*, 22 gennaio 1990, Roma, Istituto FMA 1990.
- CASTANO Luigi, *Una madre: Madre Linda Lucotti quarta Superiora Generale delle FMA*, Roma, Istituto FMA 1978.
- COLLINO Maria, *Le mani nelle mani di Dio: Madre Angela Vespa Superiora Generale FMA*, Roma, Istituto FMA 1988.
- DALCERRI Lina, *Madre Marina Coppa Consigliera generale delle Figlie di Maria Ausiliatrice*, Roma, Istituto FMA 1955.
- FAVINI Guido, *Vita della serva di Dio Madre Maddalena Caterina Morano, prima superiora dell'ispettorato sicula delle Figlie di Maria Ausiliatrice*, Torino, Istituto FMA 1968.
- GARNERI Domenico, *Suor Maddalena Morano. Ispettrice delle Figlie di Maria Ausiliatrice*, S. Benigno Canavese, Scuola tip. don Bosco 1923.
- GENNARO Andrea, *In memoria di Madre Linda Lucotti IV Superiora Generale delle Figlie di Maria Ausiliatrice*, Torino, Istituto FMA 1957.
- MACCONO Ferdinando, *Cenni biografici delle Figlie di Maria Ausiliatrice defunte nel primo decennio dell'Istituto (1872-1882)*, Torino, SAID 1917.
- , *Santa Maria Domenica Mazzarello, Confondatrice e prima Superiora Generale delle Figlie di Maria Ausiliatrice*, Torino, Istituto FMA 1960, 2 vol.
- MAINETTI Giuseppina, *Madre Caterina Daghero prima Successora della Beata Maria Mazzarello nel governo generale dell'Istituto Figlie di Maria Ausiliatrice*, Torino, SEI 1940.
- , *Madre Elisa Roncallo fra le prime discepole di S. Giovanni Bosco*, Torino, Istituto FMA 1946.
- , *Madre Eulalia Bosco, pronipote del Santo. Memorie biografiche*, Colle don Bosco (Asti), Istituto salesiano arti grafiche 1952.

- , *Una educatrice nella luce di San Giovanni Bosco. Suor Emilia Mosca di San Martino*, Torino, L.I.C.E.- Berruti 1952.
- SECCO Michelina, *Suor Appiano Anna*, in ID., *Facciamo memoria. Cenni biografici delle FMA defunte nel 1943*, Roma, Istituto FMA 1995, 18-27.
- , *Suor Cucchietti Luigina*, in ID., *Facciamo memoria. Cenni biografici delle FMA defunte nel 1924*, Roma, Istituto FMA 1986, 87-100.
- , *Suor Fanello Maria*, in ID., *Facciamo memoria. Cenni biografici delle FMA defunte nel 1964*, Roma, Istituto FMA 2001, 162-169.
- , *Suor Guglielminotti Giuseppina*, in ID., *Facciamo memoria. Cenni biografici delle FMA defunte nel 1947*, Roma, Istituto FMA 1997, 221-249.
- , *Suor Mainetti Giuseppina*, in ID., *Facciamo memoria. Cenni biografici delle FMA defunte nel 1962*, Roma, Istituto FMA 2001, 251-256.
- , *Suor Olivero Margherita*, in ID., *Facciamo memoria. Cenni biografici delle FMA defunte nel 1960*, Roma, Istituto FMA 2000, 316-322.
- , *Suor Peyrolo Leontina*, in ID., *Facciamo memoria. Cenni biografici delle FMA defunte nel 1962*, Roma, Istituto FMA 2001, 318-327.
- , *Suor Pestarino Rosalia*, in ID., *Facciamo memoria. Cenni biografici delle FMA defunte nel 1936*, Roma, Istituto FMA 1993, 173-201.
- SECCO Michelina - CALOSSO Carmela, *Suor Giuseppina Pizzuto*, in ID., *Facciamo memoria. Cenni biografici delle FMA defunte nel 1932*, Roma, Istituto FMA 1992, 159-161.
- WHIRT Morand, *Madre Daghero, una donna d'azione [1888-1924]*, in ID., *Da don Bosco ai nostri giorni. Tra storia e nuove sfide (1815-2000)*, Roma, LAS 395-399.

2.2.4. Altri contributi sull'Istituto delle FMA

- AA.Vv., *Madre e Maestra*, in *Rivista di Scienze dell'Educazione* 19 (1981) 2, 145-282.
- CAPETTI Giselda, *Il cammino dell'Istituto nel corso di un secolo*, Roma, Istituto FMA 1972-1976, 3 vol.
- , *Note storiche sulle Costituzioni delle Figlie di Maria Ausiliatrice*, Roma, Istituto FMA 1979.
- CAVIGLIA Alberto, *L'eredità spirituale di Suor Maria Domenica Mazzarello*, in KOTHGASSER Alois - LEMOYNE G. Battista - CAVIGLIA Alberto, *Maria Domenica Mazzarello. Profezia di una vita*, Roma, Istituto FMA 1996, 119.
- CERIA Eugenio, *Autonomia dell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice*, in ID., *Annali della Società Salesiana III*, Torino, SEI 1961, 605-629.
- COLLI Carlo, *Contributo di don Bosco e di madre Mazzarello al carisma di fondazione dell'Istituto delle FMA*, Roma, Istituto FMA 1977.
- , *Patto della nostra alleanza con Dio*, Roma, Istituto FMA 1982.
- , *Vocazione carismatica di Maria Domenica Mazzarello e i suoi rapporti con don Pestarino e con don Bosco*, in AA.Vv., *La donna nel carisma salesiano. Apporto della donna e in particolare di S. Maria Domenica Mazzarello al carisma sa-*

- lesiano 8^a *Settimana di Spiritualità della Famiglia Salesiana*, Roma, 25-31 gennaio 1981, Torino (Leumann), LDC 1981, 61-101.
- COSTA Anna, *Rassegna bibliografica su S.M.D. Mazzarello*, in POSADA María Esther (a cura di), *Attuale perché vera, contributi su S. Maria Domenica Mazzarello*, Roma, LAS 1987, 227-262.
- KO Ha Fong Maria, *La donna nel progetto di Dio. La voce femminile nel dibattito teo-antropologico*, in COLOMBO Antonia (a cura di), *Verso l'educazione della donna oggi. Atti del Convegno Internazionale promosso dalla Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione "Auxilium", Frascati, 1°-15 agosto 1988*, Roma, LAS 1989, 267-298.
- LOPARCO Grazia, *Orientamenti e strategie di impegno sociale delle Figlie di Maria Ausiliatrice (1881-1922)*, in MOTTO Francesco (a cura di), *L'Opera Salesiana dal 1880 al 1922 Significatività e portata sociale Atti del Convegno Internazionale di Storia dell'Opera Salesiana Roma, 31 ottobre - 5 novembre 2000*, vol. I *Contesti, quadri generali, interpretazioni*, Roma, LAS 2001, 117-150.
- , *Le Figlie di Maria Ausiliatrice nella società italiana (1900-1922). Percorsi e problemi di ricerca*, Roma, LAS 2002.
- MANELLO Maria Piera (a cura di), *Madre ed educatrice, contributi sull'identità mariana dell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice*, Roma, LAS 1988.
- NEGRI Giancarlo, *Come si presenta il problema educativo*, in *Atti del Convegno Catechistico Internazionale FMA*, Torino, 13 settembre - 2 ottobre 1963 III, Torino, Istituto FMA, 41-89.
- PAVANETTI Edoardo, *Il problema del dialogo*, Torino, Scuola tipografica privata FMA 1971.
- PORCELLA Maria Francesca, *La consacrazione secolare femminile. Pensiero e prassi in Giuseppe Frassinetti*, Roma, LAS 1999.
- POSADA María Esther, *Storia e santità. Influsso del Teologo Giuseppe Frassinetti sulla spiritualità di S. Maria Domenica Mazzarello*, Roma, LAS 1992.
- (a cura di), *Attuale perché vera. Contributi su S. Maria Domenica Mazzarello*, Roma, LAS 1987.
- ROSANNA Enrica, *Estensione e tipologia delle opere delle Figlie di Maria Ausiliatrice [1872-1922]*, in MOTTO Francesco (a cura di), *L'Opera Salesiana dal 1880 al 1922 Significatività e portata sociale Atti del Convegno Internazionale di Storia dell'Opera Salesiana Roma, 31 ottobre - 5 novembre 2000*, I. *Contesti, quadri generali, interpretazioni*, Roma, LAS 2001, 154-163.
- ROSANNA Enrica - NIRO Giuseppina (a cura di), *Cammini formativi per una profetia della vita religiosa femminile*, Roma, LAS 1996.
- ZOLIN Giovanni, *Nel cinquantesimo anniversario della erezione della chiesa "Sacro Cuore" in Nizza Monferrato 1902-1952 Rimembranze storico-biografiche*, Nizza Monferrato, Istituto FMA 1952.

2.3. Studi sulla relazione educativa

- AA.VV., *Fare educazione oggi come Don Bosco. La «relazione educativa» nel sistema preventivo di Don Bosco*, Torino, Ispettoriatu Centrale S. Cuore 1979.
- BRAIDO Pietro, *Amore educativo*, in PRELLEZO Manuel José - NANNI Carlo - MALIZIA Guglielmo (a cura di), *Dizionario di Scienze dell'Educazione*, Torino (Leumann), LDC, Roma, LAS Torino, SEI 1997, 56-58.
- BUBER Martin, *Il principio dialogico e altri saggi*, Milano, Paoline 1993.
- CARONI Vittorina - IORI Vanna, *Asimmetria nel rapporto educativo*, Roma, Armando 1989.
- CASOTTI Mario, *Maestro e scolaro*, Milano, Vita e Pensiero 1930.
- COLOMBO Antonia, *La profecía a la que está llamada la educación salesiana hoy*, in AA.VV., *Escuela Salesiana. Memoria y profecía de un carisma*, Santafe de Bogotá, Editorial Carrera 1997, 221-235.
- DEL CORE Pina, *Accompagnare i giovani nel loro cammino formativo*, in GARCÍA Jesús Manuel (a cura di), *Accompagnare i giovani nello Spirito*, Roma, LAS 1998, 186-208.
- , *Identità e alterità. Fondamenti dinamici della reciprocità e percorsi maturativi*, in *Rivista di Scienze dell'Educazione* 38 (2000) 2, 201-234.
- DE AUGUSTINIS Matteo, *La comunicazione educativa*, Brescia, La Scuola 1993.
- DI CRISTOFARO LONGO Gioia, *Identità e cultura Per un'antropologia della reciprocità*, Roma, Studium 1993.
- DI NICOLA Giulia Paola, *L'antropologia della reciprocità*, in BORSI Mara - CHINELLO Maria Antonia - MORA Del Pilar Ruth - ROSANNA Enrica - SANGMA Bernadette (a cura di), *Strade verso casa. Sistema Preventivo e situazioni di disagio, Atti del Seminario di Studio promosso dagli Ambiti per la Pastorale giovanile e per la Famiglia salesiana FMA, Roma, 1 - 8 marzo 1999*, Roma, LAS 1999, 45-71.
- , *Coeducazione e cultura della reciprocità*, in *Orientamenti Pedagogici* 37 (1990) 6, 1202-1242.
- , *Il linguaggio della madre. Aspetti sociologici e antropologici della maternità*, Roma, Città Nuova 1994.
- , *Uguaglianza e differenza. La reciprocità uomo-donna*, Roma, Città Nuova 1989.
- DUCCI Edda, *Essere e comunicare*, Bari, Adriatica editrice 1974.
- , *Il problema dell'intersoggettività e della comunicazione*, Bari, Fontinato 1975.
- FLORES D'ARCAIS Giuseppe, *Rapporto educativo*, in ID. (a cura di), *Nuovo dizionario di pedagogia*, Roma, Paoline 1982, 1061-1064.
- FONTANA Umberto, *Relazione, segreto di ogni educazione*, Torino (Leumann), LDC 2000.
- FRANTA Herbert, *Interazione educativa. Teoria e pratica*, Roma, LAS 1982.
- , *Rapporto educativo*, in VECCHI Juan - PRELLEZO José Manuel (a cura di), *Progetto educativo pastorale. Elementi modulari*, Roma, LAS 1984, 364-376.
- GARCÍA Jesús Manuel (a cura di), *Accompagnare i giovani nello Spirito*, Roma, LAS 1998.

- GIAMMANCHERI Enzo, *Un rapporto asimmetrico*, in *Pedagogia e Vita* 47 (1986) 3, 227-228.
- , *Un rapporto “trinitario”*, in *Pedagogia e Vita* 47 (1985-86) 2, 115-116.
- GIANOLA Pietro, *Educazione di massa, d’ambiente, individuale*, in AA.VV., *Don Bosco educatore oggi*, Zürich, PAS Verlag 1963, 99-131.
- LAENG Mauro - BALLANTI Graziella, *La relazione interpersonale*, in ID., *Pedagogia*, Brescia, La Scuola 2000, 25-41.
- MANCINI Roberto, *La dignità come legame originario. Per un’antropologia della fraternità-sororità*, in BRENA Gian Luigi (a cura di), *Interpersonalità e libertà*, Padova, Messaggero 2001, 135-156.
- MARCHI Maria, *Il rapporto interpersonale “luogo” della maturazione umana*, in *Atti del Convegno per Maestre di Noviziato e Direttrici di Juniorato*, Roma, 16 marzo - 12 aprile 1973, Roma, Istituto FMA 1974, 353-373.
- , *Verso una pedagogia della coeducazione. Orientamenti pedagogici generali*, in AA.VV., *Coeducazione*, in Quaderni CII 1, Roma, Conferenza interispettoriale Italiana 1986, 113-140.
- , *Verso una “pedagogia dell’incontro”*, in ROSANNA Enrica - NIRO Giuseppina (a cura di), *La maestra delle novizie di fronte alle nuove istanze formative*, Roma, LAS 1995, 96-105.
- MILAN Giuseppe, *Dall’«egologia» al «tu innato». Il contributo di Martin Buber*, in *Pedagogia e Vita* 46 (1985) 515-529.
- MONTUSCHI Ferdinando, *Competenza affettiva e apprendimento. Dalla alfabetizzazione affettiva alla pedagogia speciale*, Brescia, La Scuola 1993.
- , *Vita affettiva e percorsi dell’intelligenza*, Brescia, La Scuola 1983.
- NANNI Antonio, *Alterità*, in PRELLEZO Manuel José - NANNI Carlo - MALIZIA Guglielmo (a cura di), *Dizionario di Scienze dell’Educazione*, Torino (Leumann) LDC, Roma, LAS, Torino, SEI 1997, 45-46.
- NANNI Carlo, *Rapporto educativo*, in PRELLEZO Manuel José - NANNI Carlo - MALIZIA Guglielmo (a cura di), *Dizionario di Scienze dell’Educazione*, Torino (Leumann), LDC, Roma, LAS, Torino, SEI 1997, 912-916.
- ORLANDO CIAN Diega, *La relazione educativa come fondamento pedagogico*, in *Studium Educationis. Rivista per la formazione nelle professioni educative* 1 (2000) 4, 616-627.
- PALUMBIERI Sabino, *Amo dunque sono. Presupposti antropologici alla civiltà dell’amore*, Milano, Paoline 1999.
- PERETTI Marcello, *Autorità e libertà nell’educazione contemporanea*, Brescia, La Scuola 1975.
- PERUCCA PAPARELLA Angela, *Genesi e sviluppo della relazione educativa. Prospettive per l’educazione dell’infanzia*, Brescia, La Scuola 1987.
- POSTIC Marcel, *La relazione educativa. Oltre il rapporto maestro-scolaro*, Roma, Armando 1983.
- ROSSI Bruno, *Autorità e libertà nella relazione educativa*, in *Scuola e Didattica* 38 (1992-1993) 13, 14-15.
- , *Bambino, esperienza, scuola*, Roma, Bulzoni 1995.
- , *Comunicare a scuola. Rapporti interpersonali e interazione educativa*, in

- AA.Vv., *Verso una educazione interculturale*, Firenze, IRSSAE 1992, 97-117.
- , *Ho bisogno degli altri*, Roma, Fabbri editore 1978.
 - , *Identità e differenza: i compiti dell'educazione*, Brescia, La Scuola 1994.
 - , *Intersoggettività e educazione. Dalla comunicazione interpersonale alla relazione educativa*, Brescia, La Scuola 1994.
 - , *L'incontro educativo*, in MACCHIETTI Sira Serenella (a cura di), *Itinerari pedagogici e culturali. Scritti in onore di Rita Vallini*, Siena, Cantagalli 2000, 343-350.
 - , *Parola e linguaggi nell'educazione: tra cultura emergente e neoumanesimo*, Roma, Bulzoni 1991.
 - , *Relazione educativa e processo di apprendimento*, in *Scuola e Didattica* 25 (1979-1980), 14, 9-10.
- ROVEDA Pietro, *Il transfert nell'attività educativa*, Milano, Vita e Pensiero 1979.
- SCURATI Cesare, *Non direttività*, Brescia, La Scuola 1976.
- STEFANINI Luigi, *Il rapporto educativo. Premio alla scienza dell'educazione*, Padova, CEDAM 1932.
- STEVANI Milena, *La reciprocità: una sfida per lo sviluppo umano*, in *Rivista di Scienze dell'Educazione* 37 (1999) 2, 197-226.
- SUTERA Enza, *Coeducazione: itinerario verso la reciprocità?*, in *Rivista di Scienze dell'Educazione* 25 (1987) 3, 397-403.

2.4. Altra bibliografia consultata

- AA.Vv., *Chiesa e spiritualità nell'800 italiano*, Verona, Mazziana 1971.
- , *Economia solidale. Percorsi comuni tra Nord e Sud del mondo per uno sviluppo sostenibile, Atti del Seminario internazionale, Cachoeira do Campo, Brasile 7-13 agosto 2001*, Bologna, EMI 2002.
 - , *Famiglia ed educazione*, Brescia, La Scuola 1964.
 - , *Il rinnovamento della catechesi in Italia*, Brescia, La Scuola 1977.
 - , *La filosofia del dialogo. Da Buber a Levinas. Atti del Seminario di studio promosso dalla Biblioteca pro-civitate christiana, Assisi, 15-19 novembre 1989*, Assisi, Cittadella 1990.
 - , *La nuova scuola della partecipazione*, Milano, Vita e Pensiero 1975.
 - , *La santità nella Costituzione conciliare sulla Chiesa*, Roma, Teresianum 1966.
 - , *La sperimentazione in pedagogia*, Brescia, La Scuola 1957.
 - , *L'educazione sociale. Atti del VII Convegno di Scholé*, Brescia, La Scuola 1962.
 - , *Nuove questioni di storia della pedagogia*, Brescia, La Scuola 1977, 3 vol.
- ACONE Giuseppe, *La "paideia" della Chiesa nella cultura occidentale*, in GALLI Norberto (a cura di), *L'educazione cristiana negli insegnamenti degli ultimi Pontefici. Da Pio XI a Giovanni Paolo II*, Milano, Vita e pensiero 1992, 3-24.
- AGAZZI Aldo, *Educazione e società nel mondo contemporaneo*, Brescia, La Scuola 1965.
- , *Il metodo delle sorelle Agazzi*, Brescia, La Scuola 1969.

- , *La “Gravissimum Educationis” dichiarazione sull’educazione cristiana dei giovani*, in *Pedagogia e Vita* 27 (1966) 4/5, 351-370.
- , *L’educazione al senso ed all’azione sociale secondo la “Mater et Magistra”*, in AA.VV., *I nuovi termini della questione sociale e l’enciclica “Mater et Magistra”*, Milano, Vita e Pensiero 1961, 174-211.
- ANCILLI Ermanno (a cura di), *Vita religiosa. Bilancio e prospettive*, Roma, Terecianum 1976.
- ANDRÉS Domingo Javier, *Il diritto dei religiosi. Commento esegetico al Codice*, Roma, Edircula 1999.
- ANGELINI Giuseppe, *L’educazione cristiana*, in AA.VV., *L’educazione cristiana alle soglie del nuovo millennio. Atti del XXXIX Convegno di Scholé*, Brescia, La Scuola 2001, 7-40.
- AYMAR Francesco, *La scuola normale di Pinerolo e il movimento pedagogico e scolastico in Piemonte*, Pinerolo, Tipografia Chiantore-Mascarelli 1898.
- BARBIERI MASINI Eleonora, *Il contributo della donna alla umanizzazione della cultura: analisi del presente e prospettive future*, in CAVAGLIÀ Piera - CHANG Hiang-Chu Ausilia - FARINA Marcella - ROSANNA Enrica (a cura di), *Donna e umanizzazione della cultura alle soglie del terzo millennio. La via dell’educazione. Atti del Convegno Internazionale e Interculturale promosso dalla Pontificia Facoltà di Scienze dell’Educazione “Auxilium” Collevaenza, 1°-10 ottobre 1997*, Roma, LAS 1998, 47-56.
- , *I volti delle povertà delle donne. Immaginiamo un futuro a partire dalle problematiche emergenti e dalle risorse*, in BORSI Mara - CHINELLO Maria Antonia - MORA Del Pilar Ruth - ROSANNA Enrica - SANGMA Bernadette (a cura di), *Strade verso casa. Sistema Preventivo e situazioni di disagio, Atti del Seminario di Studio promosso dagli Ambiti per la Pastorale giovanile e per la Famiglia salesiana FMA, Roma, 1-8 marzo 1999*, Roma, LAS 1999, 31-44.
- BERTAGNA Giuseppe, *Avvio alla riflessione pedagogica*, Brescia, La Scuola 2000.
- BERTOLDI Franco, *Teoria sistemica dell’istruzione*, Brescia, La Scuola 1977.
- BESNARD Pierre, *Animation socioculturel. Fonctions, formation, profession*, Paris, ESF 1981.
- BETTI Carlo, *L’Opera Nazionale Balilla e l’educazione fascista*, Firenze, La Nuova Italia, 1984.
- BEYER Jean, *Il diritto della vita consacrata*, Milano, Ancora 1989.
- BINI Giorgio, *La maestra nella letteratura: uno specchio della realtà*, in SOLDANI Simonetta (a cura di), *L’educazione delle donne. Scuola e modelli di vita femminile nell’Italia dell’Ottocento*, Milano, Franco Angeli 1989, 331-362.
- BOAGA Emanuele, *Carisma e storia nella vita consacrata. Note per una rilettura della storia e della vita di un istituto religioso*, in *Rivista di Scienze Religiose* 11 (1997) 2, 351-364.
- BONIFAZI Neuro, *Il genere letterario. Dall’epistolario all’autobiografico, dal lirico al narrativo e al teatrale*, Ravenna, Longo Editore 1986.
- BONOMELLI Geremia, *Alcune memorie intorno alla vita di Sr. Giuseppa Rosa al secolo Margherita maestra delle Novizie nell’Istituto delle Suore della carità raccolte e scritte dal prevosto di Lovere Geremia Bonomelli*, Brescia, Tip. del

- Pio Istituto di S. Barnaba 1870.
- BORGHI Lamberto, *L'educazione e i suoi problemi*, Firenze, La Nuova Italia 1953.
- BRADO Pietro (a cura di), *Educare. Sommario di scienze pedagogiche*, Zürich, PAS Verlag 1962-1964, 2 vol.
- (a cura di), *Esperienze di pedagogia cristiana nella storia*, Roma, LAS 1981, 2 vol.
- BRUNER Jerome, *Dopo Dewey. Il processo di apprendimento nelle due culture*, Roma, Armando 1964.
- BUBER Martin, *Il problema dell'uomo*, Bologna, Patron 1972.
- , *Sull'educativo*, in ID., *Il principio dialogico e altri saggi*, Milano, San Paolo 161-182.
- BUCCIARELLI Claudio, *Educazione e politica nel metodo psicosociale di Paulo Freire: una alternativa per la liberazione*, in *Orientamenti Pedagogici*, 25 (1978) 5, 802-836.
- BUTTURINI Emilio, *Disagio giovanile e impegno educativo*, Brescia, La Scuola 1984.
- CAIMI Luciano, *Dalla donna sotto tutela alla donna "attiva"*, in PAZZAGLIA Luciano (a cura di), *Cattolici, educazione e trasformazioni socio-culturali in Italia tra Otto e Novecento*, Brescia, La Scuola 1999, 239-256.
- , *La pedagogia cristiana in Italia fra totalitarismi e democrazia (1929-1954)*, in AA.Vv., *La pedagogia cristiana nel Novecento tra critica e progetto, XXXVIII Convegno di Scholé*, Brescia, La Scuola 2000, 27-79.
- CALONGHI Luigi, *Pratica e tecnica nella conoscenza del giovane*, in AA.Vv., *Don Bosco educatore oggi*, Zürich, PAS Verlag 1963, 133-195.
- CAMPANINI Giorgio (a cura di), *Le stagioni della famiglia*, Milano, Paoline 1994.
- CARMINATI Angelo, *I fini dello stato religioso e il servizio della chiesa. Studio storico-giuridico sui rapporti tra il fine generale e il fine speciale dello stato religioso*, Roma, Pontificia Università Gregoriana 1964, 49-109.
- CARRIER Hervé, *Il Vaticano II e la cultura*, in ID., *Dizionario della cultura per l'analisi culturale e l'inculturazione*, Città del Vaticano, Libreria Editrice Vaticana 1997, 452-465.
- CASOTTI Mario, *La scuola attiva*, Brescia, La Scuola 1935.
- CATARSI Enzo - FILOGRASSO Nando - GIALONGO Angela, *Educazione e pedagogia in Italia nell'età della "guerra fredda" (1948-1989)*, Trieste, Ed. Goliardiche 1999.
- CATTANEO Mario - PAZZAGLIA Luciano, *Maestri, educazione popolare e società*, in AA.Vv., «*Scuola Italiana Moderna*» (1893-1993), Brescia, La Scuola 1997, 181-213.
- CHANG Hiang-Chu Ausilia, *Concetto pedagogico di empowerment e sue implicanze pratiche. Una breve annotazione*, in *Rivista di Scienze dell'Educazione* 38 [2000] 2, 259-266.
- , *Donna e umanizzazione della cultura: quali percorsi?*, in CAVAGLIA Piera - CHANG Hiang-Chu Ausilia - FARINA Marcella - ROSANNA Enrica (a cura di), *Donna e umanizzazione della cultura alle soglie del terzo millennio. La via*

- dell'educazione. Atti del Convegno Internazionale e Interculturale promosso dalla Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione "Auxilium" Collevalenza, 1°-10 ottobre 1997, Roma, LAS 1998, 563-585.*
- , *La figura dell'operatore pedagogico e la sua formazione in Italia. Analisi delle prospettive teoriche*, in *Rivista di Scienze dell'Educazione* 27 (1989) 2, 157-196.
 - , *La formazione iniziale degli insegnanti alle soglie del 2000*, in NANNI Carlo (a cura di), *La ricerca pedagogico-didattica. Problemi, acquisizioni e prospettive. Studi in onore del Prof. Luigi Calonghi*, Roma, LAS 1997, 617-625.
 - , *Scuola e formazione per un'identità solidale*, in *Rivista di Scienze dell'Educazione* 39 (2001) 3, 363-381.
- CHARMASSON Thérèse, *Les sources de l'histoire de l'enseignement en France au XIX et XX siècle*, in *Annali di Storia dell'Educazione e delle Istituzioni Scolastiche* 5 (1998) 5, 19-36.
- CHIANESE Gloria, *Storia sociale della donna in Italia (1800-1980)*, Napoli, Guida Editori 1980.
- CHIARANDA ZANCHETTA Mirella, *Rosa Agazzi e Maria Montessori*, in AA.Vv., *Nuove questioni di storia della pedagogia III*, Brescia, La Scuola 1977, 495-526.
- CHIOSSO Giorgio, *Novecento pedagogico*, Brescia, La Scuola 1997.
- , *Novecento pedagogico*, in AGAZZI Evandro (a cura di), *Novecento, Novecenti*, Brescia, La Scuola 1999, 117-141.
 - , *Profilo storico della pedagogia cristiana in Italia (XIX e XX secolo)*, Brescia, La Scuola 2001.
- CIGOLI Vittorio, *L'analisi dell'organizzazione scolastica II. Elementi per un approccio sistemico*, in *Vita e Pensiero* 62 (1976) 5, 32-58.
- CIVES Giacomo, *La pedagogia cattolica nella Divini Illius Magistri*, in *Scuola e Città* (1972) 9, 362-370.
- , *La scuola elementare e popolare*, in ID. (a cura di), *La scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni*, Firenze, La Nuova Italia 1990, 55-103.
- CLAPARÈDE Edoard, *La scuola su misura [L'école sur mesure, Paris, Delachaux & Niestlé 1953]*, Firenze, La Nuova Italia 1952.
- , *L'educazione funzionale [L'éducation fonctionnelle, Paris, Delachaux & Niestlé, 1946]*, Firenze, Marzocco 1952.
- COLOMBO Antonia, *Saluto conclusivo della Madre Generale*, in BORSI Mara - CHINELLO Maria Antonia - MORA Del Pilar Ruth - ROSANNA Enrica - SANGMA Bernadette (a cura di), *Strade verso casa. Sistema Preventivo e situazioni di disagio, Atti del Seminario di Studio promosso dagli Ambiti per la Pastorale giovanile e per la Famiglia salesiana FMA, Roma, 1-8 marzo 1999, Roma, LAS 1999, 223-231.*
- COLOMBO Gianni, *Libertà e responsabilità per una pienezza di vita*, in CAVAGLIÀ Piera - CHANG Hiang-Chu Ausilia - FARINA Marcella - ROSANNA Enrica (a cura di), *Donna e umanizzazione della cultura alle soglie del terzo millennio. La via dell'educazione. Atti del Convegno Internazionale e Interculturale promosso dalla Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione "Auxilium" Col-*

- levalenza, 1°-10 ottobre 1997, Roma, LAS 1998, 179-203.
- CORALLO Gino, *La pedagogia della libertà come risposta alle esigenze dell'educazione moderna*, Roma, Istituto FMA 1975.
- COVATO Carmela, *Educata ad educare: ruolo materno e itinerari formativi*, in SOLDANI Simonetta (a cura di), *L'educazione delle donne. Scuole e modelli di vita femminile nell'Italia dell'Ottocento*, Milano, Franco Angeli 1989, 131-145.
- CSONKA Laszlo, *Il nuovo catechismo tedesco*, in *Orientamenti Pedagogici* 2 (1955) 6, 746-754.
- DANNA Casimiro, *Cronichetta*, in *Giornale della Società d'Istruzione e d'Educazione* 1 (1849) 58, in BRAIDO Pietro (a cura di), *Don Bosco educatore. Scritti e testimonianze*, Roma, LAS 1997³, 58-60.
- DAMIANO Elio, *I problemi dell'educazione e della pedagogia*, Milano, Vita e pensiero 1975.
- DAMIANO Elio - SCURATI Cesare (a cura di), *L'aggiornamento dei docenti: problemi ed esperienze*, Brescia, La Scuola 1980.
- DANESE Attilio, *Cittadini responsabili. Questioni di etica politica*, Roma, Dehoniane 1992.
- DAU NOVELLI Cecilia, *L'educazione femminile*, in GALLI Norberto (a cura di), *L'educazione cristiana negli insegnamenti degli ultimi Pontefici. Da Pio XI a Giovanni Paolo II*, Milano, Vita e pensiero 1992, 219-253.
- , *Società, Chiesa e Associazionismo femminile. L'Unione fra le donne cattoliche d'Italia [1902-1919]*, Roma, A.V.E. 1988.
- , *Sorelle d'Italia. Casalinghe, impiegate e militanti nel Novecento*, Roma, A.V.E. 1996.
- DE FORT Ester, *Gli insegnanti*, in CIVES Giacomo (a cura di), *La scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni*, Firenze, La Nuova Italia 1990, 199-261.
- , *La scuola elementare dall'Unità alla caduta del fascismo*, Bologna, Il Mulino 1996.
- DE GIACINTO Sergio, *Educazione come sistema. Studio per una formalizzazione della teoria pedagogica*, Brescia, La Scuola 1977.
- DE LANDSHEERE Gilbert, *Storia della pedagogia sperimentale. Cento anni di ricerca educativa nel mondo [La recherche en éducation]*, Paris, PUF 1986] Roma, Armando 1988.
- DE ROSA Gabriele, *Il dopoguerra in Europa e in Italia*, in ID., *Età contemporanea*, Bergamo, Minerva italiana 1989, 462-473.
- DEBESSE Maurice, *Una funzione rimessa in discussione*, in ID. - MIALARET Gaston (a cura di), *Trattato delle scienze pedagogiche VII. La funzione docente*, Roma, Armando 1979, 11-28.
- Decreto ministeriale del 28 giugno 1925*, in *Bollettino ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione* 52 (1925) 28, 2825.
- DECROLY Ovide - MONCHAMP Eugénie, *Avviamento all'attività intellettuale e motrice attraverso i giochi*, Firenze, La Nuova Italia 1972.
- DELORS Jacques (a cura di), *Nell'educazione un tesoro [Learning: the treasure within : report to Unesco of the International Commission on education for*

- the twenty-first century*, Paris, UNESCO 1996; *L'éducation, un trésor est caché dedans : rapport Unesco de la commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*, Paris, UNESCO 1996] Roma, Armando 1997.
- DESIDERI Ippolito, *Insegnamento individualizzato*, in LAENGO Mauro (a cura di), *Enciclopedia pedagogica III*, Brescia, La Scuola 1989, 5994-5999.
- DETRAGIACHE Angelo, *La nuova transizione. Dalla società industriale alla società dell'informazione*, Milano, Franco Angeli 1988.
- , *Oltre la società industriale. La sfida dell'incertezza*, Milano, Franco Angeli 1994.
- DI CRISTOFARO LONGO Gioia, *Codice madre. Orientamenti, sentimenti e valori della nuova cultura della maternità*, Roma, Armando 1992.
- DI GIORGIO Michela, *Il modello cattolico*, in FRAISSE Geneviève - PERROT Michele (a cura di), *Storia delle donne in Occidente. L'Ottocento*, Bari, Editori Laterza 1991, 155-187.
- DI NOLFO Ennio, *Mussolini e la decisione italiana di entrare nella seconda guerra mondiale*, in DI NOLFO Ennio - RAINERO H. Romain - VIGEZZI Brunello (a cura di), *L'Italia e la politica di potenza in Europa (1938-1940)*, Milano, Marzorati 1988, 19-38.
- DI POL Redi Sante, *Scuola e popolo nel riformismo liberale di inizio secolo*, Torino, Sintagma 1996.
- DIANICH Severino, *Carità*, in BARBAGLIO Giuseppe - DIANICH Severino (a cura di), *Nuovo dizionario di teologia*, Milano, Paoline 1977, 98-121.
- DUROSELLE Jean, *L'economia mondiale dopo il 1960 e l'accelerazione del progresso*, in ID. (a cura di), *Storia universale dei popoli e delle civiltà XII. L'età contemporanea (1945-1970)*, Torino, UTET 1971, 503-583.
- ELLENA Guglielmo Aldo (a cura di), *Manuale di animazione socioculturale*, Torino, Gruppo Abele 1988.
- FALZONE Maria Teresa, *Le Congregazioni religiose femminili nella Sicilia dell'Ottocento*, Caltanissetta-Roma, Ed. Sciascia 2002.
- FARINA Marcella, *Donna e teologia: un dibattito aperto*, in COLOMBO Antonia (a cura di), *Verso l'educazione della donna oggi. Atti del Convegno Internazionale promosso dalla Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione "Auxilium" Frascati, 1-15 agosto 1988*, Roma, LAS 1989, 87-132.
- , *Le antropologie di genere. Verso una prospettiva di reciprocità*, in CAVAGLIÀ Piera - CHANG Hiang-Chu Ausilia - FARINA Marcella - ROSANNA Enrica (a cura di), *Donna e umanizzazione della cultura alle soglie del terzo millennio. La via dell'educazione. Atti del Convegno Internazionale e Interculturale promosso dalla Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione "Auxilium" Collevaenza, 1°-10 ottobre 1997*, Roma, LAS 1998, 133-178.
- FAURE Edgard, *Rapporto sulle strategie dell'educazione*, Roma, Armando-Unesco 1973.
- FAUVET Jean, *Masse giovanili. Mezzi collettivi d'educazione per gruppi di ragazzi*, Milano, Ancora 1957.
- FERRIÈRE Adolphe, *L'école active*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé 1947.
- FORCINA Marisa, *Oltre le antropologie. Per una cultura della soggettività femmi-*

- nile, in CAVAGLIÀ Piera - CHANG Hiang-Chu Ausilia - FARINA Marcella - ROSANNA Enrica (a cura di), *Donna e umanizzazione della cultura alle soglie del terzo millennio. La via dell'educazione. Atti del Convegno Internazionale e Interculturale promosso dalla Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione "Auxilium" Collevaenza, 1°-10 ottobre 1997*, Roma, LAS 1998, 113-129.
- FRAISSE Geneviève - PERROT Michele (a cura di), *Storia delle donne in Occidente*, Bari, Editori Laterza 1990-1992, 5 vol.
- FREIRE Paulo, *L'educazione come pratica della libertà. A cura di Linda Bimbi*, Milano, Mondadori 1974².
- , *Pedagogia degli oppressi*, Milano, Mondadori 1971.
- FRÖBEL Friedrich, *L'educazione dell'uomo. A cura di Giuseppe Flores d'Arcais*, Firenze, La Nuova Italia 1993.
- GALLI Norberto (a cura di), *L'educazione cristiana negli insegnamenti degli ultimi Pontefici. Da Pio XI a Giovanni Paolo II*, Milano, Vita e pensiero 1992.
- GALLIANI Luciano - SANTELLI BECCEGATO Luisa (a cura di), *Guida alla laurea in Scienze dell'educazione*, Bologna, Il Mulino 1995.
- GALOT Jean, *I religiosi nella Chiesa*, Milano, Massimo 1969.
- GAMBARO Angiolo, *La pedagogia italiana nell'età del Risorgimento*, in *Nuove questioni di storia della pedagogia II*, Brescia, La Scuola 1977, 535-796.
- , *Movimento pedagogico piemontese nella prima metà del sec. XIX*, in *Salesianum* 12 (1950) 2, 215-228.
- GASTALDI Lorenzo, *L'Oratorio di S. Francesco di Sales in Torino*, in *Il Conciliatore Torinese* 2 (1849) 42, in BRAIDO (a cura di), *Don Bosco educatore. Scritti e testimonianze*, Roma, LAS 1997³, 51-54.
- GENCO Anna, *Educazione nuova e non direttività*, Brescia, La Scuola 1977.
- GHIZZONI Carlo, *Educazione e scuola all'indomani della Grande Guerra. Il contributo de «La Civiltà Cattolica» [1918-1931]*, Brescia, La Scuola 1997.
- GIAMMANCHIERI Enzo, *Il Concilio e il problema educativo*, in *Pedagogia e Vita* 27 (1966) 4/5, 343-350.
- GIANETTO Ubaldo, *Aspetti e problemi dell'educazione cristiana*, in GALLI Norberto (a cura di), *L'educazione cristiana negli insegnamenti degli ultimi Pontefici. Da Pio XI a Giovanni Paolo II*, Milano, Vita e pensiero 1992, 63-178.
- GIANOLA Pietro, *Pedagogie in prospettiva 2000*, in *Orientamenti Pedagogici* 46 (1999) 5, 881-898.
- GIORDANI Domenico, *La carità nell'educare e il Sistema Preventivo del più grande educatore vivente il venerando Don Giovanni Bosco*, S. Benigno Canavese, Tipografia e Libreria Salesiana 1886.
- GIUGNI Guido, *Educazione nuova per un mondo nuovo*, in MIALARET Gaston - VIAL Jean (a cura di), *Storia mondiale dell'educazione IV. Dal 1945 ai nostri giorni: metodi e tecniche*, Roma, Città Nuova 1988, 9-49.
- GIUNTELLA Maria Cristina, *Virtù e immagine della donna nei settori femminili*, in AA.Vv., *Chiesa e progetto educativo nell'Italia del secondo dopoguerra (1945-1958)*, Brescia, La Scuola 1988, 274-283.
- GOBLE Norman - PORTER James, *L'évolution du rôle du maître*, Paris, UNESCO-BIE 1977.

- GOODE William Josiah, *World Revolution and Family Patterns*, New York, The Free Press 1963.
- GROPPO Giuseppe - UBERTALLI Giorgio, *L'educazione cristiana: natura e fine*, in GALLI Norberto (a cura di), *L'educazione cristiana negli insegnamenti degli ultimi Pontefici. Da Pio XI a Giovanni Paolo II*, Milano, Vita e pensiero 1992, 25-62.
- GUARDINI Romano, *Persona e libertà. Saggi di fondazione della teoria pedagogica*, Brescia, La Scuola 1987.
- GUCCINI Luigi (a cura di), *La vita religiosa a vent'anni dal Concilio*, Bologna, Dehoniane 1986.
- GUIDOLIN Ermenegildo - BELLO Rocco, *Paulo Freire. Educazione come liberazione*, Padova, Gregoriana 1989.
- KO Ha Fong Maria, *La donna nel progetto di Dio. La voce femminile nel dibattito teo-antropologico*, in COLOMBO Antonia (a cura di), *Verso l'educazione della donna oggi. Atti del Convegno Internazionale promosso dalla Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione "Auxilium" Frascati, 1-15 agosto 1988*, Roma, LAS 1989, 267-298.
- HOFINGER Johannes (a cura di), *Katechetik heute*, Freiburg, Herder 1961.
- IZZO Domenico, *Autogoverno*, in LAENG Mauro (a cura di), *Enciclopedia pedagogica I*, Brescia, La Scuola 1989, 1277-1278.
- JANSSENS Jos, *Note di metodo storico*, Roma, Ed. Pontificia Università Gregoriana 1997 (pro manoscritto).
- LAENG Mauro, *Le correnti cattoliche contemporanee*, in VOLPICELLI Luigi, *La pedagogia VI*, Milano, Vallardi 1970, 613-731.
- LANEVE Cosimo, *Per l'autonomia della ricerca storica in pedagogia*, in AA.VV., *La pedagogia cristiana nel Novecento tra critica e progetto. XXXVIII Convegno di Scholé*, Brescia, La Scuola 1999, 196-198.
- LANFRANCHI Rachele, *La presenza femminile nella scuola*, in *Rivista di Scienze dell'Educazione* 36 (1998) 3, 408-430.
- LANTERNARI Vittorio, *La nuova paideia dell'uomo occidentale: l'educazione interculturale*, in MACCHIETTI Sira Serenella - IANNI Giuseppe (a cura di), *Educazione interculturale. Questioni e proposte*, Firenze, IRRSAE 1996, 29-42.
- LEONARDUZZI Alessandro, *Il messaggio educativo di Paulo Freire*, in *Pedagogia e Vita* 34 (1972-73) 4, 349-364.
- LEONZI Tina, *Il movimento femminile contemporaneo*, in ID., *La donna ieri e oggi*, Milano, Ed. Paleari 1977.
- LÉVINAS Emmanuel, *Etica e infinito. Il Volto dell'Altro come alterità etica e traccia dell'Infinito*, Roma, Città Nuova 1984.
- LUMBELLI Lucia, *Comunicazione non autoritaria*, Milano, Franco Angeli 1972.
- MACCA Valentino, *Le "regole" nel rinnovamento della vita religiosa*, in *Informationes SCRIS* 9 (1983) 1, 88-97.
- MACCHIETTI Sira Serenella, *Appunti per una pedagogia della persona*, Roma, Bulzoni 1998.
- , *Dal fröebelismo ai Giardini d'infanzia italiani*, in *Il Quadrante Scolastico* 10 (1988) 37, 235-248.

- , *I Congressi pedagogici di fronte al problema dell'educazione infantile*, in *Il Quadrante Scolastico* 9 (1987) 35, 176-189.
- , *Il fröebelismo e la crescita dell'educazione infantile*, in *Il Quadrante Scolastico* 10 (1988) 36, 257-270.
- , *La scuola infantile tra politica e pedagogia dall'età apertiana ad oggi*, Brescia, La Scuola 1985.
- (a cura di), *Educazione interculturale*, Roma, Euroma 1995.
- (a cura di), *Esperienza, cultura e interculturalità*, Roma, Federazione Italiana Scuole Materne 1992.
- (a cura di), *Pedagogia del personalismo italiano*, Roma, Città Nuova 1982.
- (a cura di), *Verso un'educazione interculturale*, Roma, Bulzoni 1993.
- MADDALENA di CANOSSA, *Regole e scritti spirituali I*, a cura di E. Dossi, Roma, Casa Generalizia delle Suore Canossiane 1984.
- MARCOCCI Massimo, *Indirizzi di spiritualità ed esigenze educative nella società post-rivoluzionaria dell'Italia settentrionale*, in PAZZAGLIA Luciano (a cura di), *Chiesa e prospettive educative in Italia tra Restaurazione e Unificazione*, Brescia, La Scuola 1994, 83-122.
- MARI Giuseppe, *Pedagogia cristiana come pedagogia dell'essere*, Brescia, La Scuola 2001.
- MARITAIN Jacques, *L'educazione al bivio* [*L'éducation a la croisée des chemins*, Paris, Elgloff 1947], Brescia, La Scuola 1963¹¹.
- MARTINA Giacomo, *La situazione degli istituti religiosi in Italia intorno al 1870*, in AA.Vv., *Chiesa e religiosità in Italia dopo l'Unità (1861-1878)*, Milano, Vita e Pensiero, 1973, 194-335.
- , *Storia della Chiesa IV. L'età contemporanea*, Brescia, Morcelliana 1995.
- MELCHIORRE Virgilio, *Volto di donna. Il femminile fra differenza e reciprocità*, in CAVAGLIA Piera - CHANG Hiang-Chu Ausilia - FARINA Marcella - ROSANNA Enrica (a cura di), *Donna e umanizzazione della cultura alle soglie del terzo millennio. La via dell'educazione. Atti del Convegno Internazionale e Interculturale promosso dalla Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione "Auxilium" Collevaenza, 1°-10 ottobre 1997*, Roma, LAS 1998, 91-112.
- MENCARELLI Mario, *Il movimento dell'attivismo*, in AA.Vv., *Nuove questioni di storia della pedagogia III*, Brescia, La Scuola 1977, 381-468.
- , *La sperimentazione nella ricerca pedagogica e nell'attività scolastica*, Brescia, La Scuola 1970².
- MIALARET Gaston, *Introduzione alla pedagogia sperimentale*, Torino, Loescher 1965.
- , *Le Sciences de l'éducation*, Paris, PUF 1993⁶.
- , *Trattato delle scienze pedagogiche*, Roma, Armando 1971.
- MIALARET Gaston - VIAL Jean (a cura di), *Storia mondiale dell'educazione* [*Histoire mondiale de l'éducation*, Paris 1981]. *Edizione italiana a cura di Giovanni Flores d'Arcais - Guido Giugni - Antonio Pieretti*, Roma, Città Nuova 1986-1988.
- MION Renato, *Contestazione giovanile*, in PRELLEZO Manuel José - NANNI Carlo - MALIZIA Guglielmo (a cura di), *Dizionario di Scienze dell'Educazione*,

- Torino (Leumann), LDC, Roma, LAS, Torino, SEI 1997, 235-236.
- , *Giovani*, in PRELLEZO Manuel José - NANNI Carlo - MALIZIA Guglielmo (a cura di), *Dizionario di Scienze dell'Educazione*, Torino (Leumann), LDC, Roma, LAS, Torino, SEI 1997, 477-480.
- MONTESPERELLI Paolo, *Gruppo*, in PRELLEZO Manuel José - NANNI Carlo - MALIZIA Guglielmo (a cura di), *Dizionario di Scienze dell'Educazione*, Torino (Leumann), LDC, Roma, LAS, Torino, SEI 1997, 488-491.
- MONTESORI Maria, *La scoperta del bambino*, Milano, Garzanti 1953⁴.
- MORGANTINI Luisa, *Nei luoghi del conflitto: donne costruttrici di pace. Una politica internazionale delle donne*, in CAVAGLIÀ Piera - CHANG Hiang-Chu Ausilia - FARINA Marcella - ROSANNA Enrica (a cura di), *Donna e umanizzazione della cultura alle soglie del terzo millennio. La via dell'educazione. Atti del Convegno Internazionale e Interculturale promosso dalla Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione "Auxilium" Colloquio, 1°-10 ottobre 1997*, Roma, LAS 1998, 65-74.
- MOUNIER Emmanuel, *Il personalismo*, Roma, A.V.E. 1964.
- NARO Cataldo, *La spiritualità cattolica italiana dell'Ottocento*, in *Laos* 4 (1997) 1, 1-14.
- NEGRI Giancarlo, *Scuola cattolica e laicismo*, in AA.VV., *Don Bosco educatore oggi*, Zürich, PAS Verlag 1963, 197-230.
- NEILL Alexander Sutherland, *Summerhill, a radical approach to child rearing*, Milano, Forum 1969.
- NUTTIN Joseph, *Psicanalisi e personalità [Psychanalyse et conception spiritualiste de l'homme]*, Louvain, Publications Universitaires de Louvain 1950] Roma, Ed. Paoline 1967.
- ORGANIZATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT [OECD] - CENTRO DI RICERCA PER LE INNOVAZIONI DIDATTICHE, *Progetto pilota per la formazione degli insegnanti in Italia*, Roma, MPI 1980.
- PAGELLA Mario, *Storia della scuola. Sintesi storica della Scuola dalle origini ai nostri giorni, con particolare riguardo alla Scuola italiana*, Bologna, Cappelli 1980.
- PASSERINI Luisa, *Storia e soggettività. Le fonti orali, la memoria*, Firenze, La Nuova Italia 1985.
- PAZZAGLIA Luciano *Chiesa, società civile ed educazione nell'Italia post-napoleonica*, in ID., (a cura di), *Chiesa e prospettive educative in Italia tra Restaurazione e Unificazione*, Brescia, La Scuola 1994, 35-55.
- (a cura di), *Cattolici, educazione e trasformazioni socio-culturali in Italia tra Otto e Novecento*, Brescia, La Scuola 1999.
- (a cura di), *Chiesa e prospettive educative in Italia tra Restaurazione e Unificazione*, Brescia, La Scuola 1994.
- PELLERAY Michele, *L'agire educativo. La pratica pedagogica tra modernità e post-modernità*, Roma, LAS 1998.
- , *Progettazione educativa/didattica*, in PRELLEZO Manuel José - NANNI Carlo - MALIZIA Guglielmo (a cura di), *Dizionario di Scienze dell'Educazione*, Torino (Leumann), LDC, Roma, LAS, Torino, SEI 1997, 863-866.

- PERETTI Marcello, *L'educazione giovanile e l'associazionismo*, Brescia, La Scuola 1971.
- , *Prospettive attuali dell'educazione cristiana*, Brescia, La Scuola 1967.
- PESTALOZZI Johann Heinrich, *Come Geltrude istruisce i suoi figli*, Milano, Ed. Trevisini 1886.
- , *Madre e figlio*, Venezia, La Nuova Italia 1927.
- PETITTI DI RORETO Carlo, *Della condizione attuale delle carceri e dei mezzi di migliorarla*, in ID., *Opere scelte*, Torino, Einaudi 1969, 319-587.
- PICASSO Giorgio, *Il rinnovamento delle Costituzioni nella storia*, in *Informations SCRIS* 9 (1983) 1, 13-27.
- PICCARDO Claudia, *Empowerment. Strategie di sviluppo organizzativo centrate sulla persona*, Milano, Cortina editore 1995.
- PICCO Iclea, *Il neoidealismo italiano*, in AA.VV., *Nuove questioni di storia della pedagogia* III, Brescia, La Scuola 1977, 173-218.
- PIERONI Vittorio, *Gioco*, in PRELLEZO Manuel José - NANNI Carlo - MALIZIA Guglielmo (a cura di), *Dizionario di Scienze dell'Educazione*, Torino (Leumann), LDC, Roma, LAS, Torino, SEI 1997, 474-475.
- POLLO Mario, *Educazione come animazione. I concetti*, Torino (Leumann), LDC 1991.
- POLLO Mario - TONELLI Riccardo, *Animazione*, in VECCHI Juan - PRELLEZO José Manuel, *Progetto educativo pastorale. Elementi modulari*, Roma, LAS 1984, 285-309.
- PORCIANI Ilaria (a cura di), *Le donne a scuola. L'educazione femminile nell'Italia dell'Ottocento. Mostra documentaria e iconografica, 14 febbraio-26 aprile 1987. Dipartimento di Storia dell'Università degli Studi di Siena*, Firenze, Tip. "Il Sedicesimo" 1989.
- PORTELLI Alessandro, *Un lavoro di relazione. Osservazioni sulla storia orale*, in *Ricerche Storiche Salesiane* 19 (2000) 1, 125-134.
- Raccolta ufficiale delle Leggi e dei decreti del Regno d'Italia*, Anno 1888, vol. 90, Roma, Regia Tipografia 1889.
- RAPONI Nicola, *Legislazione, politica scolastica e scuola privata cattolica nell'Italia liberale. Il ruolo del Consiglio di Stato*, in PAZZAGLIA Luciano (a cura di), *Cattolici, educazione e trasformazioni socio-culturali in Italia fra Otto e Novecento*, Brescia, La Scuola 1999, 341-374.
- RAVAGLIOLI Fabrizio, *L'educazione in Italia*, in MIALARET Gaston - VIAL Jean (a cura di), *Storia mondiale dell'educazione* IV. *Dal 1945 ai nostri giorni: metodi e tecniche*, Roma, Città Nuova 1988, 172-178.
- REALE Giovanni, *Saggezza antica. Terapia per i mali dell'uomo d'oggi*, Milano, Cortina 1995.
- RECCHI Silvia, *Le Costituzioni rinnovate*, in AA.VV., *Carismi e profezia. Verso il Sinodo sulla vita consacrata*, Roma, USMI 1993, 89-96.
- RIGOBELLO Armando, *Il personalismo. Scelta antologica a cura di Armando Rigobello, Gaspare Mura e Marco Ivaldo*, Roma, Città Nuova 1978.
- ROCCA Giancarlo, *Donne religiose. Contributo a una storia della condizione femminile in Italia nei secoli XIX-XX*, Roma, Paoline 1992.

- , *La formazione delle religiose insegnanti tra Otto e Novecento*, in PAZZAGLIA Luciano (a cura di), *Cattolici, educazione e trasformazioni socio-culturali in Italia tra Otto e Novecento*, Brescia, La Scuola 1999, 419-447.
- , *Le nuove fondazioni femminili in Italia dal 1800 al 1860*, in AA.VV., *Problemi di storia della Chiesa. Dalla Restaurazione all'unità d'Italia*, Napoli, Dehoniane 1985, 105-192.
- , *Regola*, in PELLICCIA Guerrino - ROCCA Giancarlo (a cura di), *Dizionario degli Istituti di Perfezione VII*, Milano, Paoline 1983, 1410-1449.
- , *Regolamenti di educandati e istituti religiosi in Italia dagli inizi dell'Ottocento al 1861*, in *Rivista di Scienze dell'Educazione* 36 (1998) 2, 161-342.
- ROGERS Carl, *Libertà nell'apprendimento [Freedom to Learn]*, Ohio, Charles Merrill publishing, 1969], Firenze, Giunti 1974.
- ROSANNA Enrica - CHIAIA Maria (a cura di), *Le donne per una cultura della vita. Rilettura della Mulieris Dignitatem a cinque anni dalla sua pubblicazione*, Roma, LAS 1994.
- ROSITI Franco, *La "cultura giovanile"*, in CAVALLI Alessandro (cura di), *Socializzazione e cultura giovanile*, Milano, ISEDI 1978, 83-133.
- (a cura di), *Il tempo dei giovani*, Bologna, Il Mulino 1985.
- ROSSI Bruno, *Educare il preadolescente*, Brescia, La Scuola 1995.
- , *Tempo e progetto. Saggio sull'educazione al futuro*, Brescia, La Scuola 1999.
- ROSSI Lino (a cura di), *Cultura, istruzione e socialismo nell'età giolittiana*, Milano, Franco Angeli 1991.
- RUPNIK Marko Ivan, *Dire l'uomo. Persona, cultura della Pasqua I*, Roma, Lipa 2001.
- SANTERINI Milena, *Cittadini del mondo. Educazione alle relazioni interculturali*, Brescia, La Scuola 1994.
- SAVERIO CABRINI Francesca, *Lettere di S. Francesca Saverio Cabrini*, Milano, Ancora 1968.
- SCHNEIDER Friedrich, *L'autoeducazione*, Brescia, La Scuola 1956.
- , *Prassi dell'autoeducazione*, Roma, Paoline 1958.
- SCILLIGO Pio, *Gruppo*, in VECCHI Juan - PRELLEZO José Manuel (a cura di), *Progetto educativo pastorale. Elementi modulari*, Roma, LAS 1984, 386-398.
- SCURATI Cesare, *Profili nell'educazione. Modelli e ideali nel pensiero pedagogico contemporaneo*, Milano, Vita e Pensiero 1977.
- , *Umanesimo della scuola oggi*, Brescia, La Scuola 1993.
- SECONDIN Bruno, *Sequela e profezia. Eredità e avvenire della vita consacrata*, Roma, Paoline 1983.
- SINISTRERO Vincenzo, *Il Vaticano II e l'educazione*, Torino (Leumann), LDC 1970.
- SOLDANI Simonetta, *Nascita della maestra elementare*, in SOLDANI Simonetta - TURI Gabriele, *Fare gli italiani Scuola e cultura nell'Italia contemporanea. La nascita dello Stato nazionale I*, Bologna, Il Mulino 1993, 67-129.
- SPAGNOLETTI Rosalba, *I movimenti femministi in Italia*, Roma, Savelli 1974.
- UNIVERSITÀ PONTIFICIA SALESIANA, *Statuti e Ordinamenti dell'Università Pontificia Salesiana*, Roma LAS, 1994.

- TALAMO Giuseppe, *Questione scolastica e Risorgimento. Giornali e riviste per l'educazione prima dell'Unità*, in CHIOSSO Giorgio (a cura di), *Scuola e stampa nel Risorgimento*, Milano, Franco Angeli 1989, 13-23.
- TILLARD Jean Marie René, *Rinnovamento*, in *Dizionario teologico della vita consacrata*, Milano, Ancora 1994, 1554-1564.
- TITONE Renzo, *Comprendere un'altra cultura: un approccio ad un'analisi comparativa in funzione pedagogica*, in MACCHIETTI Sira Serenella (a cura di), *Verso un'educazione interculturale*, Roma, Bulzoni 1993, 83-96.
- , *Metodologia pedagogica*, Torino, PAS 1962.
- TODESCHINI Piergiorgio, *Paulo Freire nella critica del decennio 1970-1980.I*, in *Cultura e Scuola* 23 (1984) 89, 119-127; 90, 123-133.
- TOMASI Tina, *Idealismo e fascismo nella scuola italiana*, Firenze, La Nuova Italia 1972².
- , *L'educazione infantile fra Chiesa e Stato*, Firenze, Vallecchi 1978.
- TONELLI Riccardo, *Comunità educativa*, in VECCHI Juan - PRELLEZO José Manuel (a cura di), *Progetto educativo pastorale. Elementi modulari*, Roma, LAS 1984, 399-416.
- TUNINETTI Giuseppe, *Lorenzo Gastaldi (1815-1883)*, Casale Monferrato, Piemme 1983-1988, 2 vol.
- TYLER Ralph, *Basic principles of curriculum and instruction*, Chicago, University of Chicago Press 1949.
- UBERTALLI Giorgio, *L'educazione nel Concilio Vaticano II. La «Gravissimum educationis»: storia, genesi e teologia del concetto di educazione cristiana*, Roma, Tesi presentata all'Università Pontificia Salesiana nell'anno accademico 1986-1987 (pro manoscritto).
- ULIVIERI Simonetta, *La mia mamma faceva la corallaia!*, in COVATO Carmela - ULIVIERI Simonetta (a cura di), *Itinerari nella storia dell'infanzia. Bambine e bambini, modelli pedagogici e stili educativi*, Milano, UNICOPLI 2001, 231-235.
- UNESCO (a cura di), *L'éducateur et l'approche systémique. Manuel pour améliorer la pratique de l'éducation*, Paris, UNESCO 1984.
- , *L'éducation dans le monde*, Paris, UNESCO 1955-1972, 5 vol.
- , *L'organisation de l'éducation prescolaire*, Paris, UNESCO 1961.
- VANZAN Piersandro, *«Mulieris dignitatem»: reazioni, contenuti e prospettive*, in *La Civiltà Cattolica* 139 (1988) IV, 250-260.
- , *Prefazione*, in *Uguaglianza e differenza. La reciprocità uomo-donna*, Roma, Città Nuova 1989.
- VARNI Angelo (a cura di), *Il mondo giovanile in Italia tra Ottocento e Novecento*, Bologna, Il Mulino 1998.
- VECCHI Juan, *Comunità educativa*, in PRELLEZO Manuel José - NANNI Carlo - MALIZIA Guglielmo (a cura di), *Dizionario di Scienze dell'Educazione*, Torino (Leumann), LDC, Roma, LAS, Torino, SEI 1997, 211-212.
- , *Educazione liberatrice*, in PRELLEZO Manuel José - NANNI Carlo - MALIZIA Guglielmo (a cura di), *Dizionario di Scienze dell'Educazione*, Torino (Leumann), LDC, Roma, LAS, Torino, SEI 1997, 356-357.

- VERZERI Teresa Eustochio, *Dei doveri. Documenti di spirito proposti alle Figlie del Sacro Cuore di Gesù dalla loro madre fondatrice* III, Bergamo, Tipografia Editrice A. e F.lli Cattaneo 1952.
- VIGANÒ Renata, *La questione della validità nella ricerca empirica in educazione*, in *Pedagogia e Vita* 56 (1998) 5, 87-114.
- VIGEZZI Brunello, *Mussolini, Ciano, la diplomazia italiana e la percezione della "Politica di potenza" all'inizio della seconda guerra mondiale*, in DI NOLFO Ennio - RAINERO H. Romain - VIGEZZI Brunello (a cura di), *L'Italia e la politica di potenza in Europa (1938-1940)*, Milano, Marzorati 1988, 3-18.
- VIGO Giovanni, *Gli italiani alla conquista del sapere*, in SOLDANI Simonetta - TURI Gabriele (a cura di), *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea I. La nascita dello Stato nazionale*, Bologna, Il Mulino 1993, 51-55.
- VON BERTALANFFY Ludwig, *Teoria generale dei sistemi [General System Theory*, New York 1968], Milano, ISEDI 1971.
- WISKEMANN Elizabeth, *La Germania, l'Italia e i paesi dell'Europa orientale. L'Italia, 1900-1914*, in MOWAT Carl, *Storia del mondo moderno. I grandi conflitti mondiali [1898-1945]*, Milano, Garzanti 1972, 573-577.
- WYNANTS Paul, *Per la storia di un'istituzione insegnante religiosa: orientamenti di ricerca, fonti e metodi [XIX-XX secolo]*, in *Ricerche Storiche Salesiane* 15 (1996) 1, 7-54.
- ZANCHETTA CHIARANDA Mirella, *Introduzione ad una ricerca epistemologica. Appunti per uno studio critico*, in MACCHIETTI Sira Serenella (a cura di), *Problemi e prospettive della ricerca storico-pedagogica*, Roma, Bulzoni 1990, 11-30.
- ZAVALLONI Roberto, *La terapia non direttiva nell'educazione*, Roma, Armando 1971.
- , *Le scienze dell'educazione: Premesse all'istituzione di un Dipartimento*, in *Annali dell'Istituto di Pedagogia dell'Università di Roma I*, Roma, Università degli Studi - Istituto di Pedagogia 1979, 396-424.

INDICE DEI NOMI DI PERSONA

- ACONE Giuseppe, pedagista
 AGAZZI Aldo, pedagista
 AGAZZI Carolina, pedagista
 AGAZZI Evandro, pedagista
 AGAZZI Rosa, pedagista
 AGOSTINO d'Ipbona, santo
 ALBERA Paolo, sdb, rettor maggiore
 ALOISI Silvana
 AMADEI Angelo, sdb, biografo
 AMOSSE Augusto, sdb
 AMOSSE Adelia
 ANCILLI Ermanno, ocd, teologo
 ANDOLFATTO Barbara, fma
 ANGELINI Giuseppe, pedagista
 ANZANI Emilia, fma
 APORTE Ferrante, pedagista
 APPIANO Anna, fma
 ARGIOLOS Lina, fma
 ARRIGOTTI Corinna, fma
 ASCALESI Alessio, card.
 AUBRY Joseph, sdb, teologo
 AYMAR Francesco, storico

 BACCHIALONI Angela
 BAGNALASTA Marilena, pedagista
 BALZARETTI Maria
 BARBAGLIO Giuseppe, teologo
 BAROLO Giulia Falletti di, fondatrice
 BAROLO Tancredi Falletti di, fondatore
 BELLERATE Bruno, pedagista
 BELLETTI Maria, fma
 BELLO Rocco, pedagista

 BENZI Eugenia, fma
 BERTOLDI Franco, pedagista
 BESNARD Pierre, sociologo
 BESUCCO Francesco
 BETTI Carlo, storico
 BEYER Jean, teologo
 BIANCARDI Melchiorrina, fma
 BIANCHI Rosetta, fma
 BIANCO Angela
 BIANCO Maria Pia, fma
 BILLANOVICH Pia, fma
 BINI Giorgio, pedagista
 BIRASCHI Maria, fma
 BOAGA Emanuele, o. carm., storico
 BOCCACCI Maria, fma
 BONETTI Giovanni, sdb
 BONETTI Pierina, fma
 BONIFAZI Neuro, studioso di letteratura
 BONINI Lina
 BONOMELLI Geremia, sac.
 BORGHI Lamberto, pedagista
 BORGNA Giovanna, fma
 BORSATO Luigia, fma
 BORSI Mara, fma
 BOSCHETTI ALBERTI Maria, pedagista
 BOSCHI Rosa, fma
 BOSCO Clementina, fma
 BOSCO Eulalia, fma
 BOSCO Francesco
 BOSCO Giovanni, sac., santo
 BOSCO Giuseppe

- BOSCO Giuseppina, fma
 BOSCO Maria
 BOTTERO Virginia
 BOVER Pierre, pedagogista
 BOYER André, catecheta
 BRAIDO Pietro, sdb, storico e pedagogista
 BRANDA Giovanni, sac.
 BREGLIA FLORES Sofia, ispettrice scolastica
 BREZINKA Wolfgang, pedagogista
 BRUNER Jerome Seymour, psicologo
 BUBER Martin, filosofo
 BUCCIARELLI Claudio, pedagogista
 BUTTURINI Emilio, pedagogista
 BUZZETTI Angiolina, fma
- CAFASSO Giuseppe, santo
 CAGLIERO Giovanni, sdb, vesc., card.
 CAGLIERO Giuseppe, sdb
 CAIMI Luciano, pedagogista
 CALONGHI Luigi, pedagogista
 CALOSSO Carmela, fma
 CALZAVARA Giuseppina, fma
 CAMPANINI Giorgio, sociologo
 CAMPRA Maria Luisa
 CANALE Maddalena, fma
 CANOSSA Maddalena di, fondatrice
 CANTA Ersilia, fma, superiora generale
 CAPETTI Giselda, fma
 CAPITANIO Bartolomea, fondatrice
 CAPPONI Gino, pedagogista
 CAPUANA Luigi, scrittore
 CARENA Maria, fma
 CARMINATI Angelo, storico
 CARONI Vittorino, pedagogista
 CARRETTO Bruna, fma
 CARRIER Hervé, pedagogista
 CASARO Maria, fma
 CASATI Gabrio, ministro
 CASOTTI Mario, pedagogista
 CASSOLA Teresina
 CASTAGNO Marinella, fma, superiora generale
- CASTANO Luigi, sdb
 CATTANEO Mario, pedagogista
 CAVAGLIA Piera, fma, metodologa dell'educazione
 CAVALLI Alessandro, sociologo
 CAVALLO Clementina, fma
 CAVANIS Angelo, fondatore
 CAVANIS Marcantonio, fondatore
 CAVIGLIA Alberto, sdb
 CERIA Eugenio, sdb
 CERRUTI Francesco, sdb
 CHANG Hiang-Chu Ausilia, fma, comparatista dell'educazione
 CHARMASSON Thérèse, storica
 CHERUBIN Giuseppe, sdb
 CHIAIA Maria
 CHIANESE Gloria, storica
 CHINELLO M. Antonia, fma
 CHIOSSO Giorgio, storico
 CIAN Luciano, sdb, psicologo
 CIGOLI Vittorio, pedagogista
 CIPRIANI Luigia, fma
 CIVES Giacomo, pedagogista
 CLAPARÈDE Edoard, psicologo e pedagogista
 CLAUSSE Arnould, pedagogista
 COCCIO Eugenia, fma
 COGLIOLO Pietro, sdb
 COJAZZI Antonio, sdb
 COLLI Carlo, sdb, teologo
 COLLI Evasio, sdb
 COLOMBO Antonia, fma, superiora generale
 COLOMBO Gianni, teologo
 COMENIO (Jan Amos Komensky) pedagogista
 COPPA Marina, fma
 CORALLO Gino, sdb, pedagogista
 CORALLO Maria Ausilia, fma
 COSTA Anna, fma
 COSTAMAGNA Giacomo, sdb
 COVATO Carmela, storica
 COZZI Aurelia, fma
 CRAVOTTA Giovanni, catecheta
 CROCE Benedetto, filosofo

- CSONKA Laszlo, psicologo
 CUCCHI Donato, sdb
 CUCCHIETTI Luigia, fma

 DAGHERO Caterina, fma, superiora generale
 DAGHERO Rosina, fma
 DALCERRI Lina, fma
 DAMIANO Elio, pedagogista
 DANESE Attilio, filosofo
 DANNA Casimiro, scrittore e pedagogista
 DARETTI Claudia, fma
 DAU NOVELLI Cecilia, storica
 DAVID Adele, fma
 DE AUGUSTINIS Matteo, pedagogista
 DE BENI Stefania, fma
 DE BÈRULLE Pierre, card., fondatore
 DE FORT Ester, storica
 DE GIACINTO Sergio, pedagogista
 DE LANDSHEERE Gilbert, pedagogista
 DE ROSA Gabriele, storico
 DEBESSE Maurice, pedagogista
 DECROLY Ovide, pedagogista
 DEL CARRETTO Maria Giuseppina, fma
 DEL CORE Pina, fma, psicologa
 DELEIDI Anita, fma, storica della spiritualità
 DELLA MOGLIE Anna Teresa, fma
 DELLACROCE Alba, fma
 DELORS Jacques, politico dell'educazione
 DEMARIA Luigia, fma
 DESIDERI Ippolito, pedagogista
 DESRAMAUT Francis, sdb, storico
 DETREGIACHE Angelo, sociologo
 DEVAUD Eugène, filosofo, pedagogista
 DEWEY John, filosofo, pedagogista
 DHO Giovenale, sdb, pedagogista
 DI CRISTOFARO LONGO Gioia, pedagogista
 DI GIORGIO Michela, storica
 DI LELLO Mirella, fma

 DI NICOLA Giulia Paola, sociologa
 DI NOLFO Ennio, storico
 DI POL Redi Sante, storico
 DIANA Ida, fma
 DIANICH Severino, teologo
 DILTHEY Wilhelm, filosofo
 DOMINICI Enrichetta, fondatrice
 DRINKWATER Francis, catecheta
 DUCCI Edda, filosofa
 DURANDO Celestino, sdb
 DURKHEIM Emile, sociologo
 DUROSELLE Jean, storico

 ELLENA Guglielmo Aldo, sociologo

 FALZONE Maria Teresa, SdP, storica
 FANELLO Maria, fma
 FARGUES Maria, pedagogista
 FARINA Marcella, fma
 FARNÈ Roberto, pedagogista
 FASCIE Bartolomeo, sdb
 FAURE Edgard, ministro
 FAUVET Jean, sociologo
 FAVINI Guido, sdb
 FERRERO Adelaide
 FERRERO Emma, fma
 FERRETTI BIGI Mafalda
 FERRETTINO Giovanna, fma
 FERRI Emma
 FERRIERE Adolphe, pedagogista
 FESTA Cristina, fma
 FIZZOTTI Eugenio, sdb, psicologo
 FLORES d'ARCAIS Giuseppe, pedagogista
 FOJANESI RAPISARDI Giselda, ispettrice scolastica
 FOLLIS Margherita, fma
 FONTANA Umberto, sdb, psicologo
 FORCINA Marisa, filosofa
 FRAISSE Geneviève, storica
 FRANTA Herbert, sdb, psicologo
 FRASSATI Anna
 FRASSINETTI Giuseppe, fondatore
 FREIRE Paulo, pedagogista
 FRÖEBEL Dietrich, pedagogista

- GAIDO Caterina, fma
 GAINO Assunta, fma
 GALLI Norberto, pedagoga
 GALLIANI Luciano, pedagoga
 GALLO Severino, sdb
 GALOT Jean, teologo
 GAMBARO Angiolo, pedagoga
 GARCÍA Jesús Manuel, sdb, teologo
 GARELLI Francesca, ssa
 GARELLO Eugenia
 GARNERI Domenico, sdb
 GASTALDI Lorenzo, arciv.
 GEMELLI Agostino, ofm, psicologo
 GENCO Anna, pedagoga
 GENGHINI Clelia, fma
 GENTA Maria, fma
 GENTILE Giovanni, filosofo
 GEROSA Vincenza, fondatrice
 GHIZZONI Carlo, pedagoga
 GIAMMANCHIERI Enzo, pedagoga
 GIANETTO Ubaldo, sdb, catecheta
 GIANNATELLI Roberto, sdb, catecheta
 GIANOLA Pietro, sdb, pedagoga
 GILARDI Rosina, fma
 GILLI Domenica, fma
 GIOLITTI Giovanni, ministro
 GIORDANI Domenico, can.
 GIOVANNI PAOLO II, papa
 GIOVANNI XXIII, papa
 GIUFFRIDA Concetta, fma
 GIUGNI Guido, pedagoga
 GIUNTELLA Maria Cristina, storica
 GOBLE Norman, pedagoga
 GOODE William Josiah, sociologo
 GRASSO Pier Giorgio, sdb
 GRAZIANO Teresa, fma
 GROPPA Giuseppe, sdb, teologo
 GUALA Luigi, teologo
 GUANELLA Luigi, fondatore
 GUARDINI Romano, filosofo, teologo
 GUARINI Marietta
 GUCCINI Luigi, teologo
 GUGLIEMINOTTI Clelia, fma
 GUIDOLIN Ermenegildo, pedagoga
 GUSMANO Calogero, sdb
- HEPHTIA Victorine, fma
 HOFINGER Johannes, pedagoga
- IANNI Giuseppe, pedagoga
 IORI Vanna
 IZZO Domenico, pedagoga
- JANSSENS Jos, storico
- KO HA FONG Maria, fma, teologa
 KOTHGASSER Alois, arcivesc.
- L'ARCO Adolfo, sdb
 LA FARINA Bettina
 LABERTHONNIÈRE Lucine, filosofo
 LAENG Mauro, pedagoga
 LAMBRUSCHINI Raffaello, pedagoga
 LANEVE Cosimo, pedagoga
 LANFRANCHI Rachele, fma, storica
 della pedagogia
 LANTERNARI Vittorio, pedagoga
 LANZIO Maria, fma
 LARESE CELLA Maria, scrittrice
 LAZZARI Maria, fma
 LEMOYNE Giovanni Battista, sdb,
 memorialista, biografo
 LEONARDUZZI Alessandro, compara-
 tista dell'educazione
 LEONE XIII, papa
 LEONZI Tina, storica
 LÈVINAS Emmanuel, filosofo
 LOMBARDO RADICE Giuseppe, peda-
 goga
- LOPARCO Grazia, fma, storica
 LOVERE Giuseppa Rosa
 LUCHELLI Alessandro, sdb
 LUCOTTI Ermelinda, fma, superiora
 generale
 LUMBELLI Lucia, psicologa
 LUPINARO Emira, fma
- MACCAGNO Angela
 MACCHIAVELLO Annetta
 MACCHIETTI Sira Serenella, pedagoga

- MACCONO Ferdinando, sdb, biografo
MADERNI Margherita, fma
MAGDIC Giovanni, sdb
MAGONE Michele
MAGONE Virginia, fma
MAINETTI Giuseppina, fma
MAIOLI Elisabetta, fma
MANASSERO Maria, fma
MANCINI Roberto, filosofo
MANELLO Maria Piera, fma, catecheta
MARCHELLI Giuseppina
MARCHESE Disma, vesc.
MARCHI Maria, fma, pedagogista
MARCHISA Ernestina, fma, filosofa
MARI Giuseppe, pedagogista
MARIANI Margherita, fma
MARITAIN Jacques, filosofo
MARTELLI Margherita
MARTINA Giacomo, s.j., storico
MARTINELLI Antonio, sdb
MASERA Francesco, cav.
MAZZARELLO Felicita, fma
MAZZARELLO Maria Domenica, fma, confondatrice
MAZZARELLO Maria Luisa, fma, metodologa della catechesi
MAZZARELLO Petronilla, fma
MELCHIORRE Virgilio, filosofo
MENCARELLI Mario, pedagogista
MIALARET Gaston, pedagogista
MION Renato, sdb, sociologo dell'educazione
MOLLO Gaetano, pedagogista
MONCHAMP Eugénie, pedagogista
MONTESPERELLI Paolo, sociologo
MONTESSORI Maria, pedagogista
MONTIN Elena
MONTUSCHI Ferdinando, pedagogista
MORA DEL PILAR Ruth, fma, sociologa
MORANDI Felicita
MORANO Maddalena, fma, beata
MORGANTINI Luisa
MORI Maria, fma
MOSCA Alessandro
MOSCA Emilia, fma
MOTTO Francesco, sdb, storico
MOUNIER Emmanuel, filosofo
MOWAT Carl, storico
MUSSO FRENI Anna Maria
NANNI Carlo, sdb, pedagogista
NARO Cataldo, storico, vesc.
NECKER DE SAUSSURE Albertine, pedagogista
NEGRI Giancarlo, sdb
NEGRONI Francesco, mons.
NELL Alexander Sutherland, pedagogista
NICOSIA Maria Grazia, fma
NIRO Giuseppina, fma
NOSENGO Gesualdo, pedagogista
NOTO Barbara, fma
NOVASCONI Carolina, fma
NUTTIN Joseph, psicologo
OCCHIENA Margherita
OLIVERO Margherita, fma
OREGLIA Luisa, fma
ORLANDO CIAN Diega, psicologa
PAGELLA Mario, storico
PAGOT Maria, fma
PALUMBIERI Sabino, sdb, filosofo
PAOLO VI, papa
PASSERINI Luisa, storica
PATRI Bianca, fma
PAVANETTI Edoardo, sdb
PAVESE Orsolina, fma
PAVONI Ludovico, fondatore
PAZZAGLIA Luciano, pedagogista
PEIS Iride
PELLEREY Michele, sdb, pedagogista
PELICCIA Guerrino, storico
PENNA Maria Vanda, fma
PENTORE Teresa, fma
PERETTI Marcello, pedagogista
PERROT Michele, storico
PESTALOZZI Johann Heinrich, pedagogista

- PESTARINO Domenico, sdb
 PESTARINO Rosalia, fma
 PEYROLO Leontina, fma
 PICASSO Giorgio, storico
 PICCO Iclea, filosofa
 PIO XI, papa
 PIO XII, papa
 PIRANDELLO Luigi, scrittore
 PIRETTA Alessina
 PIZZUTO Giuseppina, fma
 POLLO Mario, sociologo dell'educazione
 PORCELLA Maria Teresa, teologa
 PORCIANI Ilaria, storica delle donne
 PORTELLI Alessandro, storico
 PORTER James, pedagogista
 POSADA María Esthèr, fma, teologa
 POSTIC Marcel, psicopedagogista
 PRELLEZO José Manuel, storico dell'educazione
 PROMIS Maddalena, fma
 QUAGLIA Carmelina, fma
 QUATTRINI Aristide

 RAPONI Nicola, storico
 RASTELLO Francesco, sdb
 RAVAGLIOLI Fabrizio, pedagogista
 REALE Giovanni, filosofo
 RECCHI Silvia, storica
 REDDIE Cécil, pedagogista
 REGGE Rosadele
 REGIS Caterina, fma
 RICALDONE Pietro, sdb, rettor maggiore
 RICCERI Luigi, sdb, rettor maggiore
 RICHELMY Agostino, card.
 RIGOBELLO Armando, filosofo
 RIGONI Maria, fma
 RINALDI Filippo, sdb, rettor maggiore, beato
 RINALDI Maria, fma
 RINALDI Orsolina, fma
 RIVA Silvio, catecheta
 RIZZI Elvira, fma
 ROCCA Decima, fma
 ROCCA Giancarlo, ssp, storico
 RODINÒ Amedeo, sdb
 ROGERS Carl, psicologo
 ROMAIN Rainero, storico
 ROMBAI Anna, fma
 RONCALLO Elisa, fma
 RONCO Albino, sdb, psicologo
 ROSANNA Enrica, fma, sociologa
 ROSITI Franco, sociologo
 ROSMINI Antonio, filosofo
 ROSSI Bruno, pedagogista
 ROSSI Lino, storico
 ROVEDA Pietro, pedagogista
 RUA Michele, sdb, rettor maggiore, beato
 RUPNIK Marko Ivan, s.j., teologo

 SALUSSO Fernanda, fma
 SALVINI Candida
 SANALITRO Filippa, fma
 SANTELLI BECCEGATO Luisa, pedagogista
 SANTERINI Milena, pedagogista
 SAVERIO CABRINI Francesca, fondatrice
 SAVIO Domenico, santo
 SCANDOLA Egle, fma
 SCHNEIDER Friedrich, pedagogista
 SCILLIGO Pio, sociologo
 SCOTTI Elio, sdb
 SCOTTON Andrea, arciv.
 SCRIVO Gaetano, sdb
 SCURATI Cesare, pedagogista
 SECCO Michelina, fma
 SECONDINI Bruno, o.carm., teologo
 SEMPRINI Ester, fma
 SICILIANO Anna, fma
 SINISTRERO Vincenzo, sdb
 SANGMA Bernadette, fma
 SOLA Giorgio, sociologo
 SOLDANI Simonetta, storica
 SONAGLIA Maria, fma
 SORBONE Angiolina, fma
 SORBONE Carolina, fma
 SORBONE Enrichetta, fma

SPADACCINI FERRARINI Alberta
SPAGNOLETTI Rosalba, storica
STEFANINI Luigi, pedagogista
STELLA Pietro, sdb, storico
STEVANI Milena, fma, psicologa
STURZO Luigi, sac.
SUTERA Enza, pedagogista

TALAMO Giuseppe, storico
TAROZZI Fiorenza, storica
TARULLI Marcella, fma
TILLARD Jean Marie René, teologo
TITONE Renzo, psicopedagogista
TIZZANI Albina, fma
TODESCHINI Piergiorgio, pedagogista
TOFONI Pellegrino, mons.
TOMASI Tina, storica
TONELLI Riccardo, sdb, teologo
TRINCHIERI Ferdinando, sdb
TRIONE Stefano, sdb
TURI Gabriele, storico della pedagogia
TURINI Maria
TYLER Ralph, pedagogista

UBERTALLI Giorgio, teologo
ULIVIERI Simonetta, storica

VALENTINI Eugenio, sdb
VALLARINO Anna, fma
VALLESE Angela, fma
VANZAN Piersandro, s.j., teologo
VARNI Angelo, sociologo
VASCHETTI Luisa, fma, superiora generale
VECCHI Juan, sdb, rettor maggiore

VENTURA Maria Concetta, fma
VERGNIAUD Giuseppina, fma
VERZERI EUSTOCHIO Teresa, fondatrice, beata
VESPA Angela, fma, superiora generale
VIAL Jean, storico dell'educazione
VIGANÒ Egidio, sdb, rettor maggiore
VIGANÒ Renata, pedagogista
VIGEZZI Brunello, storico
VIGNATO Pia, fma
VIGO Giovanni, pedagogista
VOLPICELLI Luigi, pedagogista
VON BERTALANFFY Ludwig, epistemologo
VRANCKEN Silvie
WAHL Otto, sdb
WIRTH Morand, sdb, teologo
WISKEMANN Elizabeth, storica
WYNANTS Paul, storico

ZACCONI Giovanna, fma
ZAGONEL Anna Maria, fma
ZAMMARCHI Angelo, pedagogista
ZAMPERETTI Carmela, fma
ZANCHETTA CHIARANDA Mirella, pedagogista
ZAVALLONI Roberto, ofm, psicologo
ZELASCHI Rosetta, fma
ZERBINO Pietro, sdb
ZERBONI Anna, fma
ZIGGIOTTI Renato, sdb, rettor maggiore
ZITO Gaetano, storico
ZOLIN Giovanni, sdb

INDICE GENERALE

<i>Prefazione</i>	5
<i>Sommario</i>	9
<i>Sigle e abbreviazioni</i>	11
Introduzione	13
1. <i>Scopo e articolazione della ricerca</i>	14
2. <i>Status quaestionis: La relazione educativa negli studi sul “sistema preventivo”</i>	18
2.1. <i>La relazione educativa nei contributi sul “sistema preventivo” di don Bosco</i>	19
2.2. <i>La relazione educativa negli studi e nella riflessione delle FMA</i>	23
3. <i>La scelta metodologica</i>	28
4. <i>Presentazione delle fonti e criteri di lettura</i>	29
4.1. <i>Fonti orali e prassi educativa</i>	31
4.2. <i>Fonti scritte</i>	33
4.2.1. <i>Gli Epistolari</i>	33
4.2.2. <i>Le fonti normative: Costituzioni e Regolamenti</i>	35
4.2.3. <i>Gli Atti dei Capitoli generali</i>	37
4.2.4. <i>Le lettere circolari della Superiora generale e delle Consigliere</i>	39
4.2.5. <i>I Regolamenti per le case di educazione</i>	41

Parte I
 LA RELAZIONE EDUCATIVA NELL'ESPERIENZA
 E NELLE FONTI SCRITTE
 DEI PRIMI DECENNI DELL'ISTITUTO
 (1872-1908)

Cap. I: La relazione educativa nell'esperienza di Giovanni Bosco.....	49
1. <i>La relazione educativa nel "sistema preventivo" di don Bosco</i>	49
2. <i>L'incontro con Michele Magone: paradigma di relazione educativa</i>	59
Cap. II: La relazione educativa nell'esperienza di Maria Domenica Mazzarello e nella prima comunità delle FMA.....	65
1. <i>La relazione educativa in Maria Domenica Mazzarello: sintesi di bontà e fermezza.....</i>	66
2. <i>Le lettere di Maria Domenica Mazzarello alle ragazze: un fram- mento di un'intensa relazione educativa</i>	72
3. <i>Le relazioni educative nella prima comunità delle FMA.....</i>	80
Cap. III: La relazione educativa emergente dalla prassi e da fonti documentarie e narrative.....	89
1. <i>Requisiti relazionali richiesti alle FMA in alcune istituzioni edu- cative</i>	89
1.1. <i>La "maestra giardiniera" nell'interazione dialogica con i bambini.....</i>	102
1.2. <i>La direttrice dell'oratorio figura di coesione nella comuni- tà educativa.....</i>	106
1.3. <i>La maestra di scuola: educatrice competente e aperta alle relazioni</i>	113
1.3.1. <i>La maestra in alcune conferenze di Francesco Cer- ruti.....</i>	115
1.3.2. <i>Le norme pedagogiche di Maddalena Morano.....</i>	118
2. <i>L'arte della relazione educativa negli orientamenti di Emilia Mosca, prima Consigliera scolastica generale</i>	125
2.1. <i>La formazione delle educatrici allo stile relazionale.....</i>	128
2.2. <i>L'arte dialogica di Emilia Mosca nel rapporto con le alunne.....</i>	136
3. <i>La relazione tra educatrici ed educande nei verbali di alcune ispezioni ministeriali</i>	144

4. <i>La prima sintesi ufficiale della tradizione educativa delle origini: il Manuale del 1908</i>	151
4.1. Eventi significativi precedenti la redazione del Manuale ...	151
4.2. La relazione educativa tra istanze critiche e fedeltà alle origini	156
4.3. Le relazioni fraterne: condizione indispensabile per la qualità dell'ambiente educativo.....	160
4.4. Finalità della relazione educativa e sue caratteristiche	163
<i>Conclusione</i>	168

Parte II

LA RELAZIONE EDUCATIVA TRA NORMATIVA UFFICIALE ED ESPERIENZA QUOTIDIANA (1913-1958)

Cap. I: La relazione educativa tra sfide e prospettive emergenti	181
1. <i>Fattori che pregiudicano la relazione educativa</i>	183
1.1. L'inadeguata "direzione familiare" nelle comunità delle FMA	183
1.2. La mancanza di qualità relazionali nelle direttrici dei convitti	187
2. <i>Orientamenti per una migliore convergenza educativa</i>	191
2.1. Il ruolo del "consiglio locale" per la corresponsabilità educativa	194
2.2. La spontaneità della relazione durante le ricreazioni delle alunne.....	198
3. <i>La relazione tra fonti normative ed esperienza di vita</i>	208
3.1. Lo stile relazionale "salesiano" codificato nel Manuale del 1929.....	211
3.2. Lo stile relazionale "salesiano" nelle testimonianze inedite di exallieve	214
3.2.1. Le relazioni comunitarie nel racconto delle educande.....	216
3.2.2. Lo stile relazionale di alcune educatrici nel ricordo delle ragazze.....	231
3.2.3. La relazione personale delle alunne con alcune educatrici	234

Cap. II: La lezione di un maestro di relazioni educative: don Filippo Rinaldi	243
1. <i>La paternità educativa di don Filippo Rinaldi nella relazione con le ragazze</i>	245
2. <i>La paternità educativa di don Rinaldi nella relazione con le FMA</i>	252
2.1. La comunità delle educatrici: scuola di relazioni interpersonali.....	254
2.2. Il “sistema preventivo” dall’ottica disciplinare a quella relazionale.....	261
Cap. III: La relazione educativa nelle scuole, negli oratori festivi e nei convitti: analogie e specificità	271
1. <i>La scuola salesiana spazio di relazioni educative negli orientamenti delle Consigliere scolastiche generali</i>	272
1.1. Gli orientamenti di madre Marina Coppa tra fedeltà alle origini e istanze di rinnovamento.....	275
1.1.1. Modalità espressive della relazione educativa nella scuola.....	277
1.1.2. La personalità dell’insegnante “perno” della relazione educativa.....	280
1.2. Don Bosco modello di relazioni educative negli orientamenti di madre Linda Lucotti.....	283
1.3. L’apertura a nuove prospettive relazionali negli insegnamenti di madre Angela Vespa.....	289
1.3.1. La fedeltà al principio pedagogico dell’individualizzazione.....	293
1.3.2. Interazione comunitaria e collaborazione con le famiglie	300
2. <i>La relazione educativa negli oratori festivi</i>	303
2.1. L’opera educativa di madre Elisa Roncallo per la rivitalizzazione degli oratori festivi	306
2.2. Le circolari sullo “spirito di famiglia”	313
3. <i>La relazione educativa nei convitti per operaie</i>	316
3.1. Una relazione saggia ed equilibrata	320
3.2. Una relazione esigente e amorevole.....	323

Cap. IV: L'emergere di nuovi modelli relazionali	329
1. <i>La relazione educativa in un tempo di transizione</i>	336
1.1. La cura della competenza relazionale nelle educatrici e nelle giovani candidate alla vita religiosa	337
1.2. Il paradigma della maternità nella relazione educativa.....	344
2. <i>L'intensità relazionale come "clima" e le sfide emergenti dalla prassi educativa</i>	351
<i>Conclusione</i>	372

Parte III

LA RELAZIONE EDUCATIVA ALLA LUCE DI NUOVI PARADIGMI CULTURALI (1964-2000)

Cap. I: Problemi e prospettive della relazione educativa nella svolta socioculturale degli anni Sessanta	389
1. <i>La relazione educativa nella dialettica libertà-autorità</i>	393
1.1. La relazione educativa di fronte a nuove istanze culturali..	394
1.1.1. La conoscenza delle giovani: condizione indispensabile della relazione educativa	395
1.1.2. Le difficoltà relazionali presenti nei collegi	397
1.2. Il dialogo come proposta di superamento dei conflitti generazionali.....	400
2. <i>L'assistenza salesiana tra contestazione e spinte di rinnovamento</i>	402
2.1. Problematiche relazionali in famiglia e a scuola	405
2.2. L'assistenza salesiana, modalità tipica di relazione educativa.....	407
Cap. II: La relazione educativa tra "carità pastorale" e animazione..	411
1. <i>La relazione educativa nella prospettiva della "carità pastorale" ..</i>	419
1.1. La relazione educativa in prospettiva comunitaria	421
1.2. La componente dialogica della relazione educativa.....	427
1.3. La "carità pastorale" fondamento della relazione educativa	433
2. <i>Gli sviluppi della relazione educativa nelle Costituzioni del 1982</i>	441
2.1. La relazione educativa in dimensione progettuale.....	446
2.2. La relazione educativa nella prospettiva dello "spirito di Mornese"	452

3. <i>La relazione educativa nella prospettiva dell'animazione</i>	458
3.1. <i>La prospettiva relazionale nel Progetto di Pastorale Giovanile Unitaria</i>	462
3.2. <i>L'animazione come "metodo" della relazione educativa</i>	465
3.3. <i>Il gruppo giovanile come luogo di crescita e di educazione alle relazioni</i>	469
Cap. III: La relazione educativa alla luce di nuovi approcci interpretativi	477
1. <i>I nuovi approcci alla relazione educativa negli Atti del Capitolo generale XIX</i>	478
1.1. <i>La relazione educativa nella prospettiva della rielaborazione del "sé" e della coeducazione</i>	480
1.2. <i>La relazione educativa nell'ottica della comunicazione e della solidarietà</i>	486
2. <i>La relazione educativa nell'orizzonte dell'antropologia della reciprocità</i>	493
2.1. <i>La reciprocità educativa per una "cultura della vita"</i>	495
2.2. <i>L'amorevolezza nucleo dinamico della relazione educativa</i>	503
2.3. <i>L'accompagnamento: nuova espressione della relazione educativa salesiana</i>	509
<i>Conclusione</i>	516
Osservazioni conclusive	519
1. <i>La relazione salesiana tra storia e progetto</i>	521
1.1. <i>Il modello relazionale fondato sull'esemplarità dell'educatrice</i>	522
1.2. <i>L'affermarsi dell'elemento dialogico</i>	524
1.3. <i>Il paradigma della maternità educativa</i>	525
1.4. <i>La riscoperta della comunità</i>	526
1.5. <i>La scelta del modello relazionale dell'animazione</i>	527
1.6. <i>Verso la reciprocità educativa</i>	528
1.7. <i>L'identità solidale come compimento dell'incontro educativo</i>	530
2. <i>Complessità e fragilità della relazione: risorsa e limite</i>	531
2.1. <i>La difficile armonia tra ideale e realtà</i>	531
2.2. <i>La complessità istituzionale sfida e opportunità per la relazione</i>	532

2.3. La risorsa della reciprocità	533
3. <i>Fecondità del modello relazionale per la reinterpretazione del " sistema preventivo "</i>	535
3.1. La relazionalità come dimensione costitutiva dell'io	536
3.2. La centralità della relazione nella metodologia educativa salesiana	538
3.3. La scelta della pedagogia dell'essere	540
4. <i>La relazione elemento sintesi del processo educativo</i>	540
5. <i>Prospettive e limiti della ricerca</i>	543
 <i>Bibliografia</i>	 545
 <i>Indice dei nomi di persona</i>	 593