

I.

ASPETTI GENERALI

1.

PROGETTO EDUCATIVO PASTORALE

Juan Vecchi

1. Significato - 2. Le ragioni odierne - 3. Aspetti contenutistici - 4. Dinamica di elaborazione di un progetto.

1. Significato

I termini *progetto* e *progettazione* non entrano nel linguaggio pedagogico se non in tempi relativamente recenti, sebbene un'organizzazione degli obiettivi, metodi e contenuti, comunque chiamata, era nelle prospettive di ogni educatore cosciente e di ogni studioso di problemi connessi col fatto educativo. Ciò sembra dovuto più che a ragioni particolari, a uno sviluppo globale nell'area delle scienze dell'educazione, in cui è emerso con più chiarezza il collegamento organico delle esigenze del complesso processo di crescita della personalità in fase evolutiva. La spinta decisiva è stata data dalla didattica che ha introdotto il concetto di *curricolo*, cioè « un tentativo di comunicare i principii e le caratteristiche essenziali d'una proposta educativa in forma tale da restare aperto a qualsivoglia revisione critica e suscettibile di una efficiente conversione in pratica » (Stenhouse, 1977, 18).

Recente è anche il loro uso nella pastorale. L'inserimento tardivo in quest'area è dovuto, oltre che a motivi riconducibili a quelli già espressi riguardo all'educazione, a una mentalità teologica che stentava ad esprimere un rapporto chiaro e operativamente traducibile tra dono di Dio e intervento dell'uomo. Infatti una certa frangia della riflessione pastorale è avversa all'organizzazione di un intervento umano nel dominio della fede, in quanto questa sarebbe puro dono non inquadrabile in tecniche che gli uomini hanno elaborato, soprattutto di fronte a problemi dell'ambito socio-economico. Per una diversa ragione, ma con la stessa conclusione, un'altra tendenza fa coincidere la crescita della fede esattamente con l'educazione, vanificando così la possibilità di un progetto pastorale che abbia finalità e contenuti propri.

L'irruzione del criterio e del termine *progettazione* nell'area pedagogica e in quella pastorale è indice di cambiamenti strutturali e

funzionali nella concezione dei relativi interventi. È variato infatti il rapporto di queste discipline tra di loro e con le realtà che sono l'oggetto della loro riflessione, sotto l'influsso dei due grandi fattori che hanno dato origine alla progettazione, cioè la scienza e la tecnica. Conseguentemente si è verificata una ridefinizione dei fini specifici e delle vie anche specifiche per raggiungere questi fini [→ OBIETTIVI → ITINERARIO].

Inoltre le spinte alla progettazione hanno connessione con la globalità dell'esistenza umana odierna. Questa infatti, e non poche delle sue manifestazioni individuali e sociali, viene oggi espressa in valenze di progettualità. Si parla di un « progetto personale di vita », di un « progetto di società », di un « progetto culturale ». La categoria della progettualità sembra nascere dalla nuova comprensione di se stesso che l'uomo ha raggiunto e dalla sua maniera tipica di affrontare la propria esistenza sotto l'impatto di fenomeni caratteristici. Il senso e il fine di questa esistenza che viene « data » nella sua realtà radicale devono essere costruiti attraverso un'organizzazione coscientemente finalizzata di mete, itinerari e condizionamenti. Travisano il significato della progettazione coloro che la contrappongono alle spinte creative incluse nelle categorie di « grazia », « vita », « spirito » o « mistero » come se si trattasse di una pretesa meccanica di rinchiudere o dominare queste realtà. La progettazione appare invece come l'assunzione cosciente e seria della propria libertà e della propria energia convenientemente indirizzate verso orizzonti ispirati dalla vita, dalla grazia e volutamente accettati.

Per la novità e per il favore che ha riscosso, il termine viene da molti sfruttato con significati oscillanti e imprecisi. Ciò può pregiudicare impostazioni e prospettive quando lo si vuole tradurre in uno strumento concreto d'azione. Giova, dunque, lo sforzo semantico di paragonare il suo significato con quello di altre voci che circolano nell'ambiente educativo con intenzioni normative e d'orientamento.

Nei confronti delle valenze incluse nella « scienza pedagogica » o in elaborati parziali di essa il progetto presenta soprattutto il connotato di riferimento a una situazione particolare, di immediatezza al concreto, d'incontro libero col reale conosciuto. Un progetto non è un trattato sull'educazione, né uno studio sugli educandi, né un'esposizione sistematica sul ruolo dell'educatore con carattere di universalità. È invece una maniera singolare di combinare, selezionandoli e traducendoli nei termini operativi più rispondenti a una situazione particolare, elementi forniti dalle scienze con altri desunti dalle osservazioni e riflessioni personali, fuse alla luce di certe scelte esistenziali. Tra il progetto e gli elaborati della scienza pedagogica c'è la stessa differenza che passa fra un trattato d'ingegneria e il disegno di un edificio che dev'essere collocato su di un terreno particolare e adeguato alle esigenze originali degli utenti.

Si tratta, dunque, di un'operazione creativa dell'immaginazione sorretta dalla scienza e dalla tecnica, che però non deriva con rigore dalle conclusioni di queste. Analoghe riflessioni si possono fare in merito alle « tradizioni pedagogiche » a cui si ispirano alcuni gruppi di educatori.

Il progetto comporta una intenzione operativa. In ciò si differenzia anche da uno studio. Chi lo fa intende applicarlo, e lo fa in termini applicabili; perciò procede per obiettivi raggiungibili e verificabili e non soltanto per ideali o principii, sebbene questi siano nel suo orizzonte. Non si ferma ad una spiegazione razionale della realtà, ma esprime un proposito di intervento per modificarla; la sua finalità è l'azione. Le idee con cui si sostanzia tendono a chiarire le fasi di un'azione efficace verso il raggiungimento dei fini. La modalità di elaborazione del progetto, dunque, è la prassi correttamente intesa. Va superata la tendenza idealista che riduce ad elementi secondari esperienze, itinerario e forme di comunicazione, basandosi sul discutibile presupposto che un valore o oggetto razionalmente illuminato e spiegato ha in sé tutte le condizioni per essere comunicato e realizzato.

C'è un secondo confronto da fare. Nell'area educativa alcuni anni fa si era sovente sollecitati a fare e a rivedere i programmi e/o le programmazioni. La parola e il procedimento sono frequenti in ambito scolastico e, per ciò che riguarda la pastorale, nella catechesi. Si tratta della formulazione e dell'ordinamento di mete che l'insegnamento vuole raggiungere, e la relativa pianificazione di contenuti, tenendo conto dei metodi che vi corrispondono. Ancora oggi le programmazioni e i programmi hanno particolare attinenza con la didattica [→ DIDATTICA].

L'insistenza sui programmi dava per scontato un quadro di valori e dei fini così evidente che non aveva nemmeno bisogno di essere enunciato. Era abbastanza condiviso che cosa volesse dire « un uomo onesto », « un buon cittadino » e per i credenti « un vero cristiano ». Gli obiettivi dell'educazione sembravano naturalmente e indissolubilmente connessi con gli obiettivi didattici particolari. Non si sospettava ancora che cultura, insegnamento e società potessero essere « psicoanalizzati » e che attraverso questo processo apparissero concezioni globali diverse dalle intenzioni dichiarate.

Da alcuni anni si insiste di passare dalle sole programmazioni ai progetti. Le prime contengono indicazioni organizzative e strumentali e obiettivi settoriali. I secondi richiedono esplicitazioni dei fini e della concezione globale in cui gli stessi fini trovano una giustificazione. Si tratta di ordinare ed esplicitare la totalità di un'immagine dell'uomo e del suo destino, raccogliendo i frammenti in una visione unitaria e organica. In questo senso viene inteso sia nei

documenti civili che richiedono alle istituzioni di qualificarsi nel pluralismo attraverso un progetto, sia nei documenti della Chiesa.

Questi ultimi asseriscono infatti ripetutamente che il progetto educativo della scuola cattolica « rivela e promuove il senso nuovo dell'esistenza e la trasforma abilitando l'uomo a [...] pensare, volere e agire secondo il Vangelo », e che « è proprio nel riferimento esplicito e condiviso da tutti i membri della comunità scolastica — sia pure in grado diverso — alla visione cristiana che la scuola è "cattolica", poiché i principii evangelici diventano in essa norme educative, motivazioni interiori e insieme mete finali » (SC 34).

Nei confronti dei significati e valenze incluse nelle normative o nei regolamenti che si stabiliscono nelle comunità educative, il progetto presenta la differenza del riferimento ad un risultato futuro, ad una situazione verso cui si cammina e da cui si giudica la validità degli interventi. Un progetto non è una norma; non si legge e non si applica come tale. È un movimento. Più che assicurare adempimenti indica una direzione e un insieme di forze da mettere in giuoco. Non viene giudicato e giustificato dall'esattezza delle adempienze, ma dai risultati che sono sempre collocati in un dopo, che si costruisce calcolando trasformazioni effettuabili a partire dalla realtà che abbiamo davanti. Progettare non è la virtù dell'esattezza degli adempimenti, ma piuttosto l'arte dell'anticipazione.

Oltre che la diversa fonte da cui ciascuno procede e la diversa modalità di applicazione, il progetto presenta l'esplicitazione dei fini che nelle normative sono soltanto impliciti od espressi in termini vaghi e qualitativi. Il progetto invece esplicita gli obiettivi, stabilendo anche i livelli di raggiungimento.

È poi quasi insito nelle normative l'intenzione di mettere limiti ai comportamenti negativi; il progetto invece punta totalmente sullo sviluppo di atteggiamenti positivi. È propositivo piuttosto che di custodia e protezione; è quasi tutto rivolto alla persona e al suo sviluppo, mentre i regolamenti tendono a mantenere i rapporti tra i ruoli all'interno delle strutture. I regolamenti costituivano codici di educazione quando valori obiettivi e modelli di comportamento sociale erano considerati immutabili e quindi non si fissavano né si prevedevano limiti di tempo alla validità delle norme. La progettazione riconosce invece il ritmo di mutamento e quindi il bisogno di periodica revisione di obiettivi, modelli e norme.

C'è ancora la categoria « modello » che viene frequentemente usata e applicata a diverse realtà: comportamenti, azione, struttura. I modelli sono immagini volutamente semplificate di realtà complesse, in cui appaiono combinati i diversi elementi di queste realtà, secondo una sintesi ed un equilibrio in cui risiede il principio della loro differenziazione. Quest'immagine a carattere alquanto statico serve

per espandere prospettive e quindi facilitare l'analisi della prassi. I modelli sono rappresentazioni che tendono ad attuarsi (confronta per esempio il modello della Chiesa-istituzione, il modello della teologia politica, il modello della pedagogia non direttiva).

Sul campo degli orientamenti abbiamo un « modello ideale » che può servire come quadro di riferimento all'azione, per esempio in pastorale il modello di Chiesa comunione-servizio, in pedagogia il modello non-direttivo. Se si tratta di schemi d'azione che per la già provata efficacia appaiono come raccomandabili, parliamo di modello operativo. Se « modello » si riferisce ad un tipo di rapporto globale che bisogna privilegiare e come conseguenza a forme di aggregazione, parliamo di modelli strutturali.

Il progetto parte da un modello globale e cammina verso di esso; è guidato da esso come il percorso di una nave è orientato da una carta geografica, dalla bussola e dalle stelle: è un po' l'aspetto utopico. Il progetto assume anche modelli di azione e di strutture, ma il suo specifico è la descrizione degli itinerari con la corrispondente divisione di contenuti, momenti ed esperienze, la ricerca degli strumenti. È la strada o il percorso che avvicina al modello da una situazione concreta.

Il termine più vicino e quasi equivalente, riguardo agli elementi che esporremo, è quello di *piano*, adoperato abbondantemente, ma non da molto tempo (Bonicelli, 434), nella pastorale e in alcune aree culturali anche per l'educazione. La sola differenza semantica tra *piano* e *progetto* è che quest'ultimo rivela meglio l'intenzione utopica e l'idea di movimento. *Piano* infatti si adoperava anche nel senso di rilevamento ordinato di realtà esistenti, per esempio piano di una città. Anche in pastorale i piani spesso si fermano prevalentemente sulla sintesi di orientamenti dottrinali e sul rilevamento delle risorse e aprono uno spazio libero per l'azione, che però non viene accuratamente « progettata » secondo la propria dinamica e verso obiettivi possibili.

Nell'espressione usata come titolo il qualificativo *educativo* viene completato o forse significato dal termine *pastorale*. Le istanze della progettazione sono le stesse sia che si applichino all'educazione che alla pastorale: visione dei fini, intervento organico sulla realtà in ordine alla sua trasformazione da una situazione data ad un'altra coscientemente voluta. Nel caso della progettazione pastorale il contenuto di queste istanze è specifico. Collegato al termine *educativo* indica un particolare rapporto tra le due aree. L'obiettivo finale, e quindi gli obiettivi intermedi di un progetto che è allo stesso tempo educativo e pastorale, sarà quello di sviluppare il giovane verso la maturità cristiana e formare la comunità ecclesiale attraverso un percorso educativo sia dal punto di vista contenutistico perché assu-

me lo sviluppo di tutta la persona secondo la propria originalità; sia dal punto di vista metodologico, perché si regge in base a criteri di gradualità e di aderenza alla situazione dei soggetti e a itinerari adeguati per la proposta di fede.

2. Le ragioni odierne

Le insistenze attuali sul Progetto Educativo Pastorale rispondono principalmente a quattro esigenze: la coerenza interna della proposta, la convergenza pratica degli interventi, l'adeguamento continuo della proposta alla condizione dei soggetti, l'identificazione delle diverse offerte di educazione in un contesto caratterizzato dalla pluralità di indirizzi e agenzie.

Il progetto educativo ha in primo luogo una funzione all'interno della stessa proposta educativa. Questa può essere oggi in balia di un eclettismo irriflesso, frutto di un ambiente segnato dalla frammentazione e percorso dalle più svariate correnti, con difficile riferimento a un quadro coerente di significati e di valori, e priva dunque di un orientamento unitario interno. L'educazione può diventare così un insieme di prestazioni professionali con dispersione d'indirizzi se questi non vengono ricondotti ad un quadro condiviso e formulato d'intenzioni e di valori. Allo stesso modo la pastorale può esprimersi in una serie d'interventi ispirati alle più disparate spinte (devozionistiche, misticheggianti, funzionalistiche, sacrali, socializzanti, ecc.), in un difficile e mai chiarito rapporto con il processo educativo, se le definizioni, i criteri e gli orientamenti non vengono confrontati per renderli coerenti tra di loro.

L'urgenza appare più pressante quando si considera che l'assenza di un riferimento unitario sul senso dell'esistenza si estende a tutta la società e che l'istituzione educativa dovrebbe aiutare i giovani a trovare criteri e punti di discernimento e unificazione per le loro scelte.

Connesso con questo primo aspetto ce n'è un secondo: ad una proposta organica ed internamente coerente deve corrispondere un insieme d'interventi convergenti nelle finalità e nello stile. Gli interventi educativi sono svariati già a partire dalla progettazione stessa, perché regolati da diverse discipline. Difatti in educazione e anche in pastorale, come in tutte le altre aree di azione, s'impone l'interdisciplinarietà. La divisione si moltiplica quando il lavoro si suddivide tra gli operatori, le aree specifiche, i ruoli, i tempi, le sedi e le agenzie, tra le quali peraltro si cerca ogni giorno di più un conveniente raccordo. In questa inevitabile molteplicità ci vogliono strumenti di convergenza non solo dichiarata ma reale, che misurino

l'intensità di ciascun aspetto e soprattutto assicurino il collegamento concreto della totalità verso l'obiettivo.

Le istituzioni educative diventano « luoghi di lavoro » e dalle legislazioni sono trattate alla stregua di essi. Si seguono dunque le norme di divisione dei compiti, e questi possono essere svolti in modo tale che l'uno ignori l'altro. La molteplicità d'interventi non coordinati rendono difficile la sintesi. Il progetto appunto ha la funzione di far convergere i ruoli e le prestazioni in modo da evitare il settorialismo e la giustapposizione.

Ma il progetto ha un'altra funzione ancora: quella di spingere l'adeguamento continuo delle proposte educative, e delle modalità con cui vengono offerte, alla situazione generale e alle domande dei soggetti, siano queste espresse da loro o vengano scoperte attraverso l'analisi della condizione giovanile. I giovani accusano un ritmo accelerato di cambiamenti dovuti alla stessa cultura in cui sono immersi. La funzione educativa è anch'essa evolutiva per il suo rapporto con le persone, con la cultura e con la società. Basta pensare agli ambienti, ai contenuti e ai metodi educativi dell'epoca precedente, in cui non era predominante né la mentalità partecipativa né la comunicazione attraverso il linguaggio totale né il concetto di formazione continua né l'unificazione del mondo in ciò che riguarda la ripercussione degli eventi e l'assunzione di cause comuni (pace, ambiente, diritti della persona) per capire come ogni generazione richiede un adeguamento della proposta; adeguamento che tocca non soltanto contenuti parziali o dettagli di metodo, ma richiede riformulazione degli obiettivi generali e nuovo quadro di valori, secondo i « nomi » concreti, l'armonia e i collegamenti che richiedono le esperienze vitali dei soggetti.

Possiamo spingerci con l'immaginazione, perché già appare sul nostro orizzonte, all'epoca dell'informatica e dei computers che le generazioni emergenti vivono già come fenomeno educativo con nuove esigenze non soltanto di abilità operativa ma di orizzonti mentali e di armonia di valori.

Infine un ultimo motivo. La società attuale si presenta pluralistica nelle istituzioni, nelle scelte esistenziali, nei comportamenti sociali. Il pluralismo non è soltanto un fatto tollerato, ma un diritto insito nelle profondità dell'attuale convivenza politica e sociale, a tal punto che dove non viene riconosciuto, denunciato una struttura perversamente organizzata contro la persona. L'educazione e la pastorale riflettono questa situazione. Ci sono istituzioni educative internamente pluralistiche e c'è anche pluralità di istituzioni educative, che offrono proposte caratterizzate da valori e indirizzi definiti. Poiché è la persona a scegliere il suo orizzonte di senso, così è anche la persona a selezionare ambienti, programmi e strumenti che le ven-

gono offerti dalle diverse agenzie. Per questo le istituzioni devono identificarsi. Un progetto educativo distingue e qualifica un gruppo di educatori in una società che riconosce spazio a diverse visioni dell'uomo e della realtà e ai processi culturali ad esse connessi.

3. Aspetti contenutistici

Un progetto educativo e pastorale articola in momenti successivi o simultanei diversi livelli di indicazioni e scelte, riguardanti immediatamente il campo concreto in funzione del quale il progetto stesso viene elaborato.

Il primo livello è un insieme di *orientamenti ideali* sulla concezione dell'uomo e in particolare sui fini dell'educazione e sull'intervento educativo. È una specie di dichiarazione di principi o criteri che definiscono una filosofia dell'educazione o, trattandosi di pastorale, una scelta di prospettiva globale. Si tratta di un elemento abbastanza stabile, con validità a lungo termine e applicabile anche a un contesto culturale largo. Questo elemento ha un grande valore perché fondante e anche se ancora non contiene proposte di attuazione, esplicita però le scelte che guidano gli interventi. Ed è già un momento progettuale perché non si propone la ripetizione di moduli estratti dall'antropologia o dalle scienze dell'educazione, ma contiene scelte precise e operative. Basta pensare come si presenta questa parte del progetto in America Latina, in Africa o in Europa per capire che pur esprimendosi a livello di principi e di immagini ideali, ammette differenziazioni provocate dalla realtà.

Il secondo livello e momento è l'*analisi della situazione* in cui il progetto deve svilupparsi. Le analisi di situazione sono diverse secondo le prospettive scelte. Nel nostro caso si tratta di un'analisi della situazione educativo-pastorale, che non esclude, anzi richiede, riferimenti e rilevamenti di altro tipo, ma che tende nel suo insieme a chiarire gli obiettivi e gli itinerari che l'educazione deve assumere. Si tratta di un'analisi interpretativa e non soltanto di una descrizione fenomenologica. Precomprensioni, parametri, griglie, pur con i rischi di lettura selettiva e funzionale che possono presentare, sono indispensabili; e non possono rifarsi se non alla formalità delle scienze dell'educazione e della pastorale. Ma al momento interpretativo si aggiunge ancora il momento valutativo. Poiché il progetto prende il suo orientamento da un orizzonte di valori anche se intende confrontarsi con una situazione data, non è possibile non pronunciare un giudizio di valore sugli elementi che compongono questa situazione. Senza di questo non sarebbe possibile nemmeno la dinamica del progetto [→ VALORI E ATTEGGIAMENTI].

Dal confronto con un quadro di valori e una situazione emergono le *scelte operative* (terzo momento) costituite dagli obiettivi a differenti livelli, in cui si enuncia, in termini di atteggiamenti e di attitudini da acquisire, il punto di arrivo cui si tende, punto di arrivo verificabile secondo un livello anche dichiarato. Agli obiettivi si aggiungono i principi del metodo scelto, con i criteri di applicazione particolare alla situazione. Si formulano le esperienze educative da proporsi con eventuali nuclei di contenuti e l'insieme di interventi che consenta meglio il passaggio dalla situazione data secondo l'analisi alla situazione desiderata secondo l'enunciazione di obiettivi. L'insieme di queste scelte intende saldare le istanze emergenti nelle domande con i valori di cui l'agenzia proponente si sente portatrice. Si possono aggiungere ancora indicazioni strumentali che stabiliscono ruoli e responsabilità, articolazioni di aree, previsione di eventuali ostacoli.

Infine, quarto momento o livello, c'è la *verifica* che permetterà di misurare obiettivamente la validità del progetto, il suo impatto sulla realtà e la sua agibilità; che consentirà, dunque, il ridimensionamento e la riprogettazione. Per questa verifica vengono indicati nel progetto criteri e gradi.

La verifica costituisce l'ultimo momento di una fase di progettazione e il primo della fase seguente. Il processo di progettazione difatti va concepito in maniera continua e circolare. La verifica rimanda a una nuova lettura della realtà e questa rimette in stato di riformulazione anche il quadro di riferimento ed esige di aggiornare le scelte progettuali. Si evita così d'imporre uno schema deduttivo, per cui la situazione andrebbe letta alla luce di uno schema rigido, che la giudica senza lasciarsi intaccare, nega quello che nelle domande non coincide con le sue istanze e cerca di modellare le persone su una misura presumibilmente «obiettiva». D'altra parte si evita anche il rischio opposto, rappresentato dal concetto funzionale di educazione come soddisfazione di domande.

La circolarità, dunque, è necessaria per liberare il progetto da una fissità ideologica e allo stesso tempo per sviluppare una pedagogia di valori e non soltanto di bisogni. Il quadro di riferimento come conseguenza non è desunto dai bisogni, ma è collegato ad una antropologia che a sua volta è riformulabile davanti a richieste che ancora non hanno trovato in essa una risposta conveniente. Lo studio della domanda certamente precede la formulazione di obiettivi particolareggiati che nascono dal confronto tra di essa e il quadro di valori.

4. Dinamica di elaborazione di un progetto

Una delle domande che non di rado viene a galla quando si tratta di fare un progetto si riferisce al soggetto agente. Nelle risposte pratiche che si danno è implicata già rispettivamente una concezione dell'azione pastorale o del processo educativo e anche una valutazione dei suoi singoli momenti ed elementi.

Alcuni preferirebbero che il progetto venisse fatto da una o poche persone a cui si riconosce autorevolezza per la carica che ricoprono o per la competenza che posseggono, essendo i rimanenti della comunità esecutori e, nel migliore dei casi, intelligenti e creativi incaricati dell'adattamento del progetto alla propria area. Si tratta di un modello « centralizzato », « dirigista » o « elitario », che guarda molto alla perfezione formale, alla completezza contenutistica e alla rapidità di stesura e poco ai processi di partecipazione, assimilazione vitale e aderenza concreta al reale; che comporta anche il rischio della ristrettezza di prospettive.

D'altra parte le esperienze di progettazione compiute all'insegna della partecipazione totale secondo un « itinerario democratico » o « assembleare » o approdano alla delega in mano di élites preparate o si arenano in uno sforzo inutile di arrivare a delle conclusioni soddisfacenti.

Eppure se il progetto non viene considerato solo uno scritto ma un processo di chiarimento e identificazione comunitaria le tre parole-chiave saranno: corresponsabilità, partecipazione, collaborazione. Si deve concludere che l'itinerario più interessante è quello del coinvolgimento differenziato, che interessa tutti, ma affida a ruoli e competenze particolari i compiti più difficili.

Le tappe di elaborazione e di riformulazione del progetto potrebbero essere le seguenti.

In primo luogo bisogna creare un gruppo animatore capace di guidare il processo anche per il dominio di nozioni ed elementi specifici; studiare con esso le possibilità di motivare le persone ad assumere in totale corresponsabilità la stesura del progetto e selezionare stimoli per far percorrere insieme le diverse fasi: definizione del quadro di riferimento, analisi delle domande e della situazione, formulazione di linee operative. Il gruppo scoprirà anche le modalità più convenienti di circolazione degli elaborati.

Il secondo momento è di coinvolgimento e di partecipazione comunitaria. In alcuni casi si offrono formulazioni già elaborate da discutere, meditare o modificare dai diversi gruppi che partecipano al processo educativo. In altri vengono presentati soltanto questioni o problemi a cui la comunità risponde secondo la propria sensibilità.

La terza tappa consiste nella raccolta di tutto il materiale e nella condivisione attraverso l'informazione, nell'offerta di una sintesi

ordinata fatta dal gruppo per un ulteriore chiarimento, particolarmente in quelle questioni in cui non fosse emerso ancora un consenso. Si arriva così ad una formulazione completa condivisa.

Quest'itinerario potrebbe sollevare obiezioni di lentezza eccessiva. Ma va ricordato che la finalità di un progetto non è tanto di mettere in mano agli operatori un nuovo regolamento di lavoro, ma piuttosto di aiutare i gruppi a operare coscientemente. È attraverso l'interscambio e la vicendevole illuminazione che si arriva a formulazioni in cui i partecipanti si ritrovano, che rappresentano la loro piattaforma di idee e il grado di coscienza che l'équipe educativa e le altre componenti hanno raggiunto.

Si tratta comunque di formulazioni provvisorie, almeno in un primo tempo, che saranno meglio organizzate e progressivamente aggiornate man mano che nell'approfondimento della riflessione vengono scoperti e valorizzati nuovi e più ricchi aspetti.

Il progetto infatti è sempre aperto a sviluppi e perfezionamenti. A linee relativamente stabili si arriva solo dopo un certo lavoro e col maturare dell'esperienza e della collaborazione.

BIBLIOGRAFIA

- BALDASSARRE A. - E.M. BRESCIA - A. MAROLLA, *Il progetto educativo: obiettivi, messaggi, controlli*, Palermo, Herbita, 1976.
- BONICELLI C., « Piano pastorale », in: *Dizionario della comunità cristiana*, Assisi, Cittadella, 1980.
- CHANG H.C.A., *La programmazione educativo-didattica nella scuola*, in: « Rivista di Scienze dell'Educazione » 21 (1983) 2, pp. 201-235.
- GIANOLA P., *Il progetto educativo: quale processo?*, in: « Orientamenti Pedagogici » 29 (1982) 5, pp. 836-850.
- HEPP N., « Piano pastorale », in: *Dizionario di Pastorale*, Brescia, Queriniana, 1979.
- PELLERREY M., *Progettazione didattica*, Torino, SEI, 1979.
- Progettare: come e perché*, in: « Da Mihi Animas » 30 (1983) 7-8, pp. 3-62.
- STENHOUSE L., *Dal programma al curriculum. Politica, burocrazia e professionalità*. Introduzione di C. Scurati, Roma, Armando, 1979.
- TONELLI R., *Per fare un progetto educativo*, in: « Note di Pastorale Giovanile » 14 (1980) 6, pp. 57-66.
- VECCHI J., *Per elaborare seriamente un progetto educativo*, in: « Note di Pastorale Giovanile » 13 (1979) 6, pp. 3-13.

2.

EDUCAZIONE

Carlo Nanni

1. L'enfasi sull'educazione sotto il segno dell'ambiguità - 2. L'educazione come problema - 3. Il propriamente educativo - 4. L'educazione nella scuola - 5. I limiti dell'educazione - 6. Educazione, pastorale e vita laicale.

1. L'enfasi sull'educazione sotto il segno dell'ambiguità

Nella storia umana c'è stato sempre un tempo per allevare, formare, educare. Tuttavia l'emergenza del fatto educativo sembra essere una caratteristica dell'età moderna, concomitante all'affermazione della centralità dell'uomo nel cosmo, all'accentuazione delle sue capacità operative e trasformatrici del reale mediante la ragione, la scienza, la tecnica.

Da allora i problemi dell'educazione e della scuola sono diventati sempre più problemi di tutti e hanno avuto un'eco sempre più vasta nell'ambito dell'opinione pubblica, comune o qualificata che sia. I problemi educativi e scolastici sono diventati una delle fondamentali preoccupazioni delle classi dirigenti e imprenditoriali: problemi di alto interesse politico ed economico, oltre che civile ed umano, come testimoniano tra l'altro gli indici della spesa pubblica per la scuola e per l'educazione in molti paesi del mondo.

Tuttavia questa accentuazione del fatto educativo è segnata da una fondamentale ambiguità.

L'educazione infatti sembra particolarmente esposta alla possibile strumentalizzazione di coloro che, puntando sulle possibilità di modificazione del comportamento e della mentalità attraverso l'intervento educativo e l'istruzione scolastica, pensano di costruire personalità adeguate ai loro scopi: l'educazione viene così a scadere a forma di mero indottrinamento, a comoda fabbrica del consenso o di qualificata forza-lavoro, oppure, nel migliore dei casi, a pura e semplice socializzazione. Una tale enfasi sull'educazione e sulla scuola può diventare cioè paravento ideologico che giustifica interessi particolaristici di dominazione sociale, politica, economica, culturale, ecc. La stessa tendenza ad una educazione « universalistica » può talvolta essere la semplice facciata per quella omogeneizzazione cul-

turale consumistica, promossa dalle forze del neo-capitalismo multinazionalistico; oppure può contrabbandare forme più o meno larvate di cosmopolitismo, manovrato dai gruppi egemoni delle superpotenze internazionali o dai gruppi di potere nazionali.

Nessuno è fatto salvo da queste eventualità. A tutti s'impone una presa di coscienza critica, etica, civile e religiosa per arrivare a concezioni e prassi corrette e liberanti.

2. L'educazione come problema

L'educazione concretamente s'identifica spesso con altre attività o realtà sociali, politiche, religiose, culturali, interpersonali: fa tutt'uno con l'azione di socializzazione, con l'animazione sociale e culturale, con l'attività catechetica e pastorale, ecc. [→ EVANGELIZZAZIONE E EDUCAZIONE].

2.1. I vari aspetti dell'educazione

Analizzarla comporta necessariamente un processo astrattivo e interpretativo.

Appena ci s'incammina in questo lavoro si è subito colpiti dalla complessità e dalla ricchezza delle articolazioni e differenziazioni interne e relazionali, che l'educazione ha.

Come l'etimologia latina sembra insinuare, *educare* vuol dire anzitutto nutrire, allevare, far crescere, non solo fisicamente, ma psicologicamente, intellettualmente, affettivamente, socialmente, operativamente.

A sua volta l'etimologia tedesca (« *erziehen* ») sta a denotare una operazione fatta con forza per portare ad una situazione, fisica o morale, ottimale. In questo senso educare ricorda piuttosto l'addestramento, la disciplina dura per giungere ad essere formati, adulti, educati. Ma non si farebbe educazione se ci si limitasse a ciò.

L'educazione consiste nello sviluppare le facoltà umane: sensibilità, intelligenza, volontà. Per questo occorre apprendimento, istruzione. Già Herbart diceva: « Io non riesco a farmi un'idea dell'educazione senza istruzione ». E tuttavia l'impegno educativo non può fermarsi qui. Educare non è opera di individui isolati, ma comporta una serie di strutture, procedure, istituzioni sociali, interventi politici, economici, concorso di diverse agenzie. La scuola, soprattutto oggi, ne è un po' il centro e il fulcro.

Si interessa all'individuale, ma contemporaneamente al relazionale, al sociale, al collettivo.

Dal punto di vista cronologico, certamente l'attività educativa privilegia la cosiddetta età evolutiva, ma non si chiude entro quest'arco

temporale (e tanto meno entro il più o meno lungo periodo dell'età scolare), ma tende ad abbracciare l'intera esistenza, ponendosi come educazione permanente, educazione per gli adulti, per gli anziani, oltre che per i bambini, i ragazzi, i giovani.

Anche Don Bosco, pur incentrando la sua azione sui ragazzi e sui giovani, intendeva attraverso essi raggiungere i genitori e inoltre ha continuato sempre ad interessarsi degli ex-allievi.

Tutte queste cose occorrono e son vere, ma nessuna di esse esprime compiutamente e abbraccia l'educazione in tutta la sua estensione e comprensione. E sarebbe una forma di *riduttivismo* se si delimitasse l'oggetto dell'educazione ad un solo o ad alcuni aspetti di essa (alleveramento, addestramento, apprendimento, istruzione, scuola, ecc.).

2.2. *Diverse prospettive nella considerazione dell'educazione*

Nell'uso quotidiano, quando parliamo di *educazione*, intendiamo anzitutto una particolare *attività* umana, connessa a determinate figure e a ruoli particolari, come genitori, maestri, insegnanti, sacerdoti, rivolta a nutrire, curare, formare individui della generazione in crescita. È senz'altro l'uso più antico del termine.

Più raramente, tuttavia sempre più insistentemente, nell'epoca moderna e contemporanea, l'educazione viene vista come *attività e compito di chi appartiene alla generazione in crescita*, e pertanto si è portati ad identificarla col processo di crescita personale, accentuandone l'aspetto attivo.

In altri casi parliamo di *educazione* volendo indicare il *risultato* complessivo di tale attività in un soggetto o in una pluralità di soggetti. Così diciamo che una persona è educata o maleducata; che ha ricevuto un'educazione tecnica o classica; che l'educazione del passato è stata inficiata da tabù o chiusure.

Altre volte con il termine *educazione* intendiamo una serie di interventi collegati tra loro secondo un quadro più o meno coerente di fini, obiettivi, contenuti, metodi e tecniche, concretamente rapportati con i processi d'inculturazione, socializzazione, formazione, istruzione, ecc. (= *l'educazione come processo e intervento* organizzato).

Altre volte, pensando all'educazione, facciamo riferimento ad un *rapporto interpersonale*, più o meno esteso e più o meno profondo, che si attua nella vivace e concreta interazione con l'ambiente, con le strutture, con le istituzioni.

Tuttavia oggi normalmente quando parliamo di *educazione* evochiamo anzitutto *un sistema o un'istituzione sociale*, nella quale si realizzano tutti o in parte i significati enunciati precedentemente. Così, ad es., parliamo di un'educazione differente da nazione a nazione (educazione europea, asiatica, americana, ecc.), da periodo storico a periodo storico (educazione antica, medioevale, moderna);

attuata da differenti istituzioni o in diverse situazioni (educazione familiare, scolastica, ecclesiale, ecc.); o secondo particolari modalità, regole di funzionamento, strutture (educazione pubblica e privata; neutra e confessionale; centralizzata e decentralizzata). Anzi spesso riduciamo l'ambito del fenomeno educativo al sistema scolastico, ed allora l'*educazione* viene equiparata, nel linguaggio corrente, a *scuola*, apprendimento, istruzione, e parallelamente l'educatore s'identifica col maestro, l'insegnante.

2.3. *Complessità dei contesti educativi*

Oltre che per se stessa, l'educazione risulta difficile a comprendere e soprattutto ad attuare per la complessità e la vastità dei contesti in cui viene a trovarsi. L'educazione si pone sempre come un aspetto del mondo della vita, all'interno di un concreto sistema socio-economico-politico-culturale, ecc.

Anche quando si pone l'accento sulla singolarità della relazione, si fa sempre riferimento ad un contesto: il rapporto interpersonale educativo s'intreccia con il mondo della natura, della civiltà, della cultura, delle strutture (economiche, sociali, politiche, religiose, ecc.) in vario modo costitutive e condizionanti l'aspetto personale del rapporto educativo.

È ciò che si diceva tradizionalmente fattore « ambiente », nel senso non solo naturale, geografico, ma anche sociale, culturale, simbolico.

Non solo, ma codesti contesti a loro volta sono sottoposti ad un processo storico di complessificazione.

È chiaro che educare oggi in un mondo pluralistico, altamente tecnologizzato, a dimensioni planetarie, diventa sommamente più sofisticato che non ad esempio nella « polis » greca platonica o nella « respublica christianorum » medievale, o, anche soltanto, nelle società del recente passato.

Oggi è di moda parlare di società educante non solo per indicare lo stretto rapporto tra educazione, scuola e società intera, ma soprattutto per mettere in risalto che le sorti dell'educazione non si chiudono entro le mura della scuola o della famiglia o dei centri di animazione sociale, ma sono legati a doppio filo con la vicenda e lo sviluppo economico, sociale, politico e culturale. Tutta la società, seppure in forme diversificate, è chiamata ad assumere le proprie responsabilità educative, senza facili deleghe. Lo sforzo educativo spreca gran parte delle sue energie se non è sostenuto dalla riforma morale, culturale, sociale, religiosa.

Rimane chiara la connessione tra educazione e natura, società, storia, cultura, civiltà, o, più particolarmente, tra educazione, scuola e territorio, ecologia, economia, politica, ideologia, arte; religione, scienza, tecnologia, mezzi di comunicazione sociale, ecc.

2.4. *Molteplicità e disomogeneità del sapere relativo all'educazione*

Molteplice e differenziato, secondo i suoi diversi « gradi », è pure il sapere relativo all'educazione (che in termini generici diciamo pedagogia): a cominciare da quell'insieme di asserzioni sull'educazione che sono frutto di riflessione spontanea e personale, frutto del buon senso, della propria esperienza e del proprio intuito educativo, più o meno coltivato e sperimentato. C'è poi tutta la serie di norme, precetti, esortazioni, idee riferite all'educazione che si trovano nelle tradizioni orali e scritte dei vari popoli, nel folklore, nei proverbi, negli usi, nei riti religiosi, nella liturgia, ecc. Una particolare rilevanza nella storia della pedagogia e dell'educazione l'hanno avuto quelle composizioni letterarie che, senza essere « scientifiche », contengono intuizioni profonde o sono completamente dedicate a problematiche educative: poesie, novelle, romanzi, opere teatrali, poemi; per non parlare dei grandi testi sapienziali e religiosi delle diverse letterature nazionali o delle diverse religioni storiche, a cominciare proprio dalla Bibbia.

C'è poi il sapere frutto di riflessione e della ricerca scientifica, più o meno rigorosa, sistematica, logica, comunicabile e controllabile.

Ma anche in questo campo altro è una trattazione storica, psicologica, sociologica, filosofica, metodologica; un'opera sistematica o un saggio, ecc. Diverse sono le prospettive, le procedure e le tecniche messe in atto, i generi letterari e i tipi di linguaggio utilizzati, l'organizzazione scientifica della ricerca che vi è alla base.

Fatto e valore, descrizione e interpretazione, rilevazione e valutazione vanno spesso insieme in questo campo, non senza ingenerare problemi. È comunque evidente il rapporto che viene a legare educazione e coscienza, tecnologia, filosofia, teologia, letteratura, cultura, ideologia, senso comune, saggezza educativa, ecc.

3. **Il propriamente educativo**

Questa scorsa attorno al mondo dell'educazione, credo, abbia messo abbastanza sufficientemente in luce sia il carattere polivalente del *linguaggio* educativo, sia l'analogicità del *concetto* di educazione, sia soprattutto la complessità della *realtà* educativa.

3.1. *Educazione intenzionale ed educazione funzionale*

Si comprende quindi la necessità di far chiarezza in tale problematica non solo per motivi di *comprensione concettuale* (non tutto è educativo allo stesso modo) ma soprattutto per evitare *prassi distorte* che ne possono derivare.

Proprio per rendere ragione di questi fatti già dal secolo scorso si è cominciato a prendere in considerazione e a parlare di educazione della natura, delle circostanze, oltre che di educazione come opera dell'uomo sull'uomo.

Allo stesso scopo ma con la volontà di una maggior precisione, dopo gli anni venti, i pedagogisti hanno preso a distinguere tra *educazione intenzionale* ed educazione *funzionale*. Con quest'ultima si intendono tutte quelle influenze educative sulla personalità in sviluppo, che sortiscono, senza piano né scopo volutamente educativo, dalle forze socio-culturali, politiche, economiche o dall'ambiente.

Con *educazione intenzionale* invece si vuole caratterizzare quella serie di azioni e interventi voluti e specifici, predisposti secondo un certo ordine metodico e posti da chi ha compiti e responsabilità educative, individualmente e/o collettivamente, in vista di favorire e promuovere il processo formativo e propriamente educativo della personalità dell'educando.

3.2. *Educazione, inculturazione, socializzazione*

La distinzione tra educazione funzionale e educazione intenzionale da qualche tempo è piuttosto trascurata, mentre si tende sempre più a mettere in rapporto educazione con inculturazione e socializzazione. Questi concetti sono desunti dalla psicologia, dalla sociologia e dall'antropologia culturale e rispecchiano la prospettiva che è propria di ciascuna di queste scienze. Se l'educazione viene parzialmente o totalmente identificata con qualcuna di queste categorie, si rischia di ridurne indebitamente le dimensioni o di vanificarne l'elemento specifico. Secondo questa prospettiva *si rischia* di attribuire una pericolosa priorità al macrosociale (politico, economico, culturale) nei confronti del microsociale (educativo); tra le funzioni della scuola (politica, riproduttiva della cultura, formativa) è proprio l'ultima che tende a soffrirne maggiormente; tra le agenzie educative la famiglia rischia di venir presa in considerazione in modo inadeguato; allo stesso modo la condizione umana rischia di essere ridotta ai soli aspetti psicologici o alle sue modalità di esistenza culturale e sociale, le quali coinvolgono certamente tutta la persona, ma non totalmente.

È indubbio che non c'è crescita umana in libertà e in umanità senza partecipazione al patrimonio sociale della cultura e alla vita comunitaria. In questo senso socializzazione, inculturazione sono parte o aspetti integranti dell'attività educativa. Ma quest'ultima non si riduce ad esse o a loro sostegno integrativo o, come diceva Durkheim, a socializzazione metodica.

3.3. *Il ruolo dell'educando nell'attività educativa*

Tutto ciò è da considerare da quello che è il centro d'attenzione di ogni attività educativa: il *soggetto educando*, « frontiera interna » di ogni attività educativa, capace di aprirsi o chiudersi ai vari interventi e attività di natura educativa. La sua rilevanza, spesso trascurata in passato, nel nostro secolo è stata esaltata fino al punto da far parlare di « rivoluzione copernicana » dell'educazione e dell'insegnamento (Dewey): l'educando, l'allievo non più oggetto, ma soggetto dell'educazione, attorno al quale ruota l'attività educativa in generale e quella didattica in particolare. Si è parlato in questa linea di « educazione su misura » dell'educando (Claparède), di educazione « centrata sull'educando » (Rogers).

L'educando non è un oggetto passivo delle azioni educative, *ma prende posizione* rispetto a ciò che gli proviene dall'attività educativa, per quanto può e gli è dato dal livello del proprio sviluppo e dalle opportunità ambientali. Gradualmente potrà così passare, sempre più coscientemente e sempre più globalmente, dall'*etero*-educazione all'*auto*-educazione. Alla base c'è la convinzione che non c'è sviluppo personale che non sia autosviluppo. In questo senso si è detto che l'educando è « protagonista » dell'educazione. L'esito finale di ogni attività educativa intenzionale dipende in primo luogo da colui che ne è il destinatario, l'educando.

In questo orizzonte di senso è chiaro che *l'attività educativa intenzionale* non solo è *uno* dei fattori dello sviluppo personale, ma è sempre anche *un tentativo* d'incidere sullo sviluppo personale dell'educando o di contribuire ad esso. La riuscita, il successo, l'esito positivo non è iscritto nell'azione stessa. L'attività educativa può risultare anche priva di successo. Almeno a livello immediato. Non si può togliere da essa il rischio dell'insuccesso o addirittura di esiti non voluti, di effetti « perversi », come si dice.

D'altra parte è pure vero che il cosiddetto « protagonismo » dell'educando, quando non è retorica, più che un dato di fatto, è da sostenere, promuovere, permettere, aiutando il formarsi di strutture che rendano possibile l'autosviluppo e l'autodirezione: ma sempre sulla base delle « potenzialità » presenti nell'educando, che non è mai un « imbuto da riempire » o una « molle cera » da plasmare come ci pare e piace.

Solo *alla luce di una visione integrale del fenomeno umano* si potranno superare le deficienze di queste visioni unilaterali e, in particolare, sarà possibile cogliere la linea di demarcazione tra socializzazione ed educazione. Il carattere specifico del fenomeno umano permette di definire lo *specifico dell'educazione*, evitando di risolverla semplicemente nell'inculturazione o nella socializzazione metodica o in un lavoro di sostegno integrativo. Essa apparirà invece

come quella *serie di processi, di attività e di interventi, di collaborazioni, che suscitano e sostengono il divenire personale integrale*. In questa luce acquistano il loro giusto peso le forme particolari che specificano l'attività educativa: l'apprendimento, l'insegnamento, la formazione culturale, la socializzazione e l'inculturazione, l'allenamento e il sano sviluppo bio-psichico, ecc., *in modo tale che l'uomo sano, colto, socializzato sia persona e viva autenticamente*.

3.4. *Un senso forte di educazione: l'educazione alla capacità di decisioni responsabili*

All'interno di questa prospettiva di visione integrale dell'uomo e della promozione umana, è possibile cogliere un *senso forte* dell'educazione e raggiungere quello che è il *centro* di ogni attività educativa, che darà senso alla molteplicità delle sue manifestazioni. Infatti se è vero che si fa opera propriamente educativa solo quando si aiuta a crescere in « umanità », quando si agisce per la « genesi della persona », tutto ciò lo si raggiunge in senso stretto quando si fa opera d'iniziazione all'agire etico, ad un agire, cioè, capace di attuare, nel vivo della storia personale e comunitaria, un'esistenza di valore e di significato globalmente umano: un'esistenza libera e responsabile.

In questa linea la *finalità propria ed ultima dell'educazione* si potrebbe definire come la promozione nell'educando di *capacità di decisioni responsabili*, con tutto ciò che essa suppone e che ne è condizione.

Responsabilità è essere e sentirsi autore dei propri atti. È capacità di presenza personale, razionale e libera di « rispondere », di rendere conto a sé e agli altri (e in senso più preciso al mondo, alla storia, all'Altro che è Dio). È farsi carico degli impegni che ci si assume e delle conseguenze di ciò che si fa o si mette in opera, singolarmente o comunitariamente.

È chiaro che non è possibile una libertà responsabile senza una *identità personale e sociale* soddisfacente.

Educare vorrà dire allora graduale e continua *promozione dell'autonomia personale*, aiutando a superare sia la dipendenza sia la dispersione anonima negli altri, nel gruppo, nella massa, ma insieme sorreggendo e promuovendo la formazione di una forte coscienza civile e la partecipazione al comune processo storico di crescita personale e sociale.

Una libertà responsabile suppone anche la *capacità di saper guardare in faccia alla realtà* circostante, umana, sociale, ambientale, storica, ecclesiale. Educare comporterà quindi sostenere *l'apprendimento degli aspetti e dei principi di valore*, presenti nel vissuto della propria esperienza e che reclamano una presa di decisione e una risposta in ordine alla loro attuazione, costruzione, introduzione innovativa nel tessuto dell'esistenza personale e comunitaria.

In terzo luogo educare alla libertà responsabile vorrà dire previamente *formare* a quegli *atteggiamenti* di rispetto, di apprezzamento, di impegno, di fedeltà, di apertura agli altri e ai valori presenti negli educandi stessi e attorno ad essi [→ VALORI E ATTEGGIAMENTI].

Seguendo l'esempio di Don Bosco, bisognerà pure *iniziare concretamente* alle responsabilità, mediante il *graduale inserimento in strutture* e istituzioni e mediante la *partecipazione* alle prese di decisione e alle attività dei gruppi o delle comunità in cui ci si trova a vivere.

Evidenziare questo « centro » dell'educazione permette inoltre di distinguere meglio educazione da altre attività ad essa connesse: come infatti l'agire etico dà forma e dignità umana a tutte le altre sfere di valore in cui si esplica l'articolato « mestiere » di essere uomo, così anche l'educazione, intesa in questo significato forte, si attua e dà forma alla serie di interventi, solo largamente educativi, cioè applicati alla crescita nelle diverse sfere di valore in cui si dispiega l'esistenza umana: per i quali sarebbe più esatto parlare di *formazione* (fisica, psichica, intellettuale, artistica, professionale, ecc.).

4. L'educazione nella scuola

La scuola assolve a molteplici finalità e funzioni sociali. Storicamente essa è nata nel mondo greco-romano e si è sviluppata nella tradizione occidentale per la *qualificazione professionale* degli amministratori della cosa pubblica, per la preparazione degli ecclesiastici, per i tecnici dell'industria, ecc. Indubbiamente essa, nei confronti del mondo amministrativo ed economico, continua ad assolvere a tale compito, anche se certo non in modo esclusivo. Allo stesso modo, secondo forme diversificate nelle diverse culture, la scuola affianca la famiglia e le altre istituzioni sociali nella *trasmissione del patrimonio culturale tradizionale* alle nuove generazioni (*funzione di inculturazione*). Parallelamente, nei confronti della società civile, collabora alla *socializzazione* e assolve ad una *funzione custodiale*, non solo nelle prime età. Non per nulla diciamo spesso che, per molti giovani, l'università stessa diventa un'area di parcheggio, il il luogo cioè dove li si trattiene non potendo ancora immetterli a pieno nel mondo produttivo. Sempre più chiara si è fatta in questi ultimi anni la *funzione politica ed ideologica* della scuola. Essa collabora non solo alla formazione del consenso (e del dissenso), ma anche alla formazione di conoscenze, atteggiamenti e comportamenti politici. Per tutti questi motivi diciamo che la scuola è un indubbio *fattore di sviluppo sociale*. O ci lamentiamo che nella situazione attuale di crisi in cui si trova non lo sia abbastanza.

Ma è pure indubbio che la scuola è classificabile tra le agenzie educative, in cui si hanno attività ed interventi educativi intenzio-

nali e sistematici, non solo in senso largo, ma anche nel senso specifico sopra indicato.

La scuola è *una* delle agenzie educative (non è l'unica né totalizza l'educazione). Questa funzione essa l'assolve *in primo luogo* secondo la sua modalità specifica: *l'insegnamento*.

La scuola può adempiere alla sua funzione educativa quando, attraverso l'insegnamento, si dia cultura, intesa non come somma di sapere fissato in precedenza e una volta per tutte e neppure come imbottigliamento di nozioni erudite, ma piuttosto come competenza generale, come capacità di saper trar partito dai propri saperi per far fronte alle situazioni in cui ci si trova a vivere: per essere, in una parola, « responsabili ». Forse mai la scuola ha avuto il monopolio delle informazioni, ma certamente questo è chiaro oggi. E tuttavia, nella molteplicità non sempre coerente delle fonti d'informazione e nel bombardamento di stimoli a cui sono sottoposti i ragazzi e i giovani d'oggi, a scuola, e forse a scuola soltanto, si può apprendere a dominare l'informazione, si può apprendere ad informarsi e darsi dei quadri di riferimento che permettano di situarsi e di collocarsi nel farsi dell'esistenza storica. Solo a scuola si può compiere quell'opera di critica, stimolazione, integrazione, sistemazione e unificazione dei materiali provenienti dalle diverse agenzie d'inculturazione e socializzazione, soprattutto dai mass-media, favorendo così quell'identità personale e culturale che è alla base di comportamenti responsabili [→ COMUNICAZIONE SOCIALE].

L'indottrinamento sarà evitato se l'insegnamento sarà realmente tale, cioè offerta di quel tanto d'informazioni e di strategie d'apprendimento, adeguata alla domanda degli allievi, in modo tale che sia loro possibile continuare a ricercare e ad istruirsi da sé. Il peggiore pericolo d'indottrinamento non viene dalla « dottrina », ma dall'assenza d'insegnamento che lascia la gente in balia dei propri pregiudizi o di un falso sapere; oppure viene da un insegnamento troppo rapido o troppo specializzato, che abbandona la formazione dello spirito per limitarsi a selezionare e a fabbricare degli « attrezzi » umani, ricchi di prestazioni meccaniche e tecniche (« performances »), ma non di competenze.

In secondo luogo, gli insegnanti, oltre che istruire, educano non solo con il loro stile d'insegnamento, ma con il loro stile di vita, con le molteplici forme di presenza e di *testimonianza* (il « meta-insegnamento » o, in termini tradizionali, il buon esempio).

In terzo luogo, la scuola intera può impregnare l'ambiente di responsabilità e di libertà, facendo respirare un clima educativo e diventando, essa stessa, vera *comunità educativa*.

La scuola è spesso passiva e poco democratica. Ma è possibile attuare nella scuola forme di cooperazione e di partecipazione degli allievi nella gestione dell'insegnamento. Tali scuole sono scuole di

democrazia e formano, attraverso l'attività scolastica, a stili di vita democratici.

La scuola infine concorre, senza dirlo e forse senza saperlo, a veicolare modelli di comportamento socialmente validi. Ma può evitare di ridursi a cinghia di trasmissione del potere, aiutando a controllare l'impregnazione di modelli politici, sociali, diventando il luogo in cui ci si abilita alla critica, all'autocritica, alle responsabilità comuni.

5. I limiti dell'educazione

Si è visto già che l'attività e l'intervento educativo sono sempre in sé e per sé un rischio, un tentativo. Molteplici sono pure le limitazioni che vengono dal contesto in cui l'evento educativo si compie.

Ma anche nella sua globalità essa dimostra tutta la sua natura contingente e circoscritta. Non ricopre né l'insieme dei ruoli di una persona né l'insieme dei rapporti interpersonali. L'educatore è anche, ad esempio, genitore, sacerdote/laico, uomo/donna, professionista, cittadino, sportivo, ecc. L'educando è anche figlio, amico, ragazzo, membro di un gruppo di pari, ecc.

E non ricopre la totalità dell'azione sociale comunitaria: l'educazione è solo *un* modo di promozione umana. Anzi si potrebbe dire che in molti casi essa ha l'intrinseco carattere di realtà « penultima », nel senso che ha il suo termine nel dar inizio a qualcos'altro, oltre sé. L'educazione finisce là dove inizia una vita morale adulta. Rimarrà l'amico, il consigliere, il compagno, il padre, la madre, il figlio, la figlia, ecc.

A maggior ragione, l'educazione è globalmente a servizio del fine ultimo di ogni uomo e del destino umano in generale.

In un orizzonte di fede, essa è ripresa e indirizzata alla realizzazione del fine ultimo della salvezza e della comunione con Dio.

6. Educazione, pastorale e vita laicale

Concretamente all'interno della vita di una comunità cristiana, l'attività educativa viene a intersecarsi spesso con l'attività pastorale. È evidente che non si risolvono l'una nell'altra.

Rimandando per le specificazioni ad altre voci, qui si vuole ricordare che la pastorale non è solo attività educativa, anche se la preoccupazione pastorale si specifica *anche* come responsabilità e azione educativa, perché l'adulto nella fede sia anzitutto adulto, perché la libertà dei figli di Dio sia resa possibile dall'instaurarsi di strutture personali (oltre che sociali, materiali, culturali, ecc.) di libertà.

Ma la preoccupazione pastorale dovrà pure rivolgersi ad esempio

alla cultura, alla vita politica ed economica, ai bisogni materiali primordiali della sussistenza delle persone, delle comunità, dei popoli, oltre che (se non prima) alle forme proprie della vita della comunità ecclesiale (evangelizzazione, catechesi, liturgia, comunione, servizio della carità, ecc.).

È d'altra parte evidente che l'educazione si specifica come opera « laicale »: la storia delle congregazioni religiose laicali dedite alla educazione e all'insegnamento e la storia di tanti maestri cristiani ne sono un'eloquente riaffermazione oltre che una testimonianza.

Si vorrebbe dire di più: nella fede i cristiani e i credenti riconoscono l'educazione come segnata dal dito e dalla volontà creatrice di Dio che chiama tutti gli uomini, « fin dal seno materno », alla vita, alla libertà, alla comunione; e che nei loro riguardi si fa provvidente, redentore, « pedagogo ».

In quest'orizzonte, i cristiani riconoscono e vivono nella loro attività educativa un modo di partecipazione alla costruzione non solo del Corpo di Cristo che è la Chiesa, ma di quei « cieli nuovi e terra nuova » che affondano le loro radici nei primordi della creazione.

È chiaro che questo è un livello di comprensione reso possibile dalla luce della fede. L'educazione è infatti significativa per sé stessa in quanto opera radicalmente umana, rivolta alla promozione di quella realtà che ha dignità di fine: l'uomo. Per questo motivo i singoli e le comunità cristiane possono trovare nell'attività educativa un terreno d'incontro con « tutti gli uomini di buona volontà », credenti e non credenti, in vista della ricerca di una diversa qualità della vita, in vista della promozione umana individuale e collettiva, in vista della costruzione di società a misura d'uomo.

BIBLIOGRAFIA

- AGAZZI A., *I problemi dell'educazione e della pedagogia*, Milano, Vita e Pensiero, 1978.
- BRAIDO P., *Il sistema preventivo di D. Bosco*, Zürich, PAS-Verlag, 1964².
- BREZINKA W., *La scienza dell'educazione*, Roma, Armando, 1976.
- FERNÁNDEZ A. - J. SARRAMONA, *La educación*, Barcelona, CEAC, 1977.
- MIALARET G., *Introduzione alle scienze dell'educazione*, Torino, Loescher, 1978.
- NANNI C., « Educazione alla libertà responsabile », in: R. GIANNATELLI (Ed.), *Progettare l'educazione oggi con Don Bosco*, Roma, LAS, 1981, pp. 91-121.
- NANNI C., *Educazione, socializzazione, inculturazione*, in: « Orientamenti Pedagogici » 25 (1978) 4, pp. 651-665.
- SOLTIS J.F., *An introduction to the analysis of educational concepts*, London, Addison-Wesley, 1978.

EVANGELIZZAZIONE E EDUCAZIONE

Giuseppe Groppo

1. Presupposti e principi - 2. Conseguenze operative - 3. Conclusione.

1. Presupposti e principi

Oggi non si può parlare correttamente di *evangelizzazione* in rapporto ad un progetto educativo, se non si tiene conto:

a) di alcuni documenti fondamentali della Chiesa universale e delle chiese particolari, a partire dal Concilio Vaticano II, sull'evangelizzazione e sulla catechesi, quali la EN, la CT, il DCG, il RdC, ecc.;

b) del ripensamento di questa categoria centrale del credo cristiano (e di quella collaterale della *catechesi*) da parte della teologia postconciliare, principalmente della teologia della liberazione e della teologia politica (svolta antropologica, Gutiérrez, Metz, ecc.);

c) della prassi evangelizzatrice e catechistica delle Comunità Ecclesiali di Base (CEB), presenti un po' dovunque nella Chiesa anche se in forme diverse, ma principalmente in America Latina.

1.1. *L'evangelizzazione-catechesi implica un processo di educazione liberatrice e umanizzatrice*

L'evangelizzazione, intesa in senso largo e globale, è essenzialmente una *testimonianza-annuncio* dell'azione salvifico-liberatrice di Dio nel Cristo per mezzo dello Spirito e del messaggio in essa contenuto (cioè della *rivelazione* come evento e parola); però è pure, nello stesso tempo, *interpretazione della realtà e della vita* alla luce di tale evento e di tale parola. Costituisce la missione fondamentale della comunità cristiana; precede, dal punto di vista dell'importanza e del valore, l'azione sacramentalizzatrice e liturgica della comunità. Ha lo scopo di suscitare e portare a compimento nell'uomo la *conversione*, fondamento e centro di ogni vita cristiana; senza conversione infatti non esiste né vita cristiana né comunità cristiana, anche al di dentro di un solido apparato ecclesiastico con pratiche liturgico-sacramentali.

L'evangelizzazione, così intesa, comprende anche la catechesi; possiede la duplice dimensione: kerygmatico-teologica (= la testimonianza-annuncio della rivelazione come evento e parola) e catechetico-antropologica (= interpretazione della realtà e della vita alla luce della rivelazione).

a) *Finalità dell'evangelizzazione*

Finalità specifica dell'evangelizzazione-catechesi è quella di *suscitare e far maturare* nell'uomo la risposta della *fede*, cioè un'opzione libera, responsabile e totalizzante, pervasa di *speranza* fondamentale ma non esclusivamente escatologica (= il Regno di Dio), animata da un radicale impegno d'*amore oblativo* o *carità* (= agape) verso Dio che si manifesta nel Cristo, e verso tutti gli uomini, chiamati a formare il popolo santo dei salvati. In altri termini, l'evangelizzazione-catechesi ha come finalità specifica quella di far sorgere e maturare nell'uomo il *processo* della *conversione*, che è fatto sostanzialmente di fede, speranza e carità. La mèta di questo processo di conversione è espressa in linguaggio cristiano tradizionale con il termine *santità* o *perfezione cristiana*. Si può esprimere anche con altri termini, divenuti oggi più usuali: *liberazione integrale*, *promozione integrale*, *salvezza integrale*, ecc., purché questa terminologia assuma, integrandole nel nuovo contesto culturale e linguistico, le ricchezze semantiche del passato e della tradizione cristiana.

b) *L'evangelizzazione-catechesi implica la promozione umana*

La conversione e, per conseguenza, la santità o perfezione cristiana non vanno intese in senso intimistico e secondo la concezione dualistica, propria di una certa teologia del passato che aveva operato nell'uomo, a livello ontologico ed etico, una pericolosa dicotomia tra corpo e spirito, tra naturale e soprannaturale. Esse vanno intese in senso integrale, come la salvezza portata dal Cristo all'uomo. Questa infatti è *salvezza di tutto l'uomo*: non solo salvezza dell'anima, ma anche del corpo; non solo della dimensione spirituale ed eterna, ma anche di quella temporale e di tutti i valori umani. Ed è una salvezza che si attua *già fin d'ora*, quaggiù *sulla terra*, anche se solo germinalmente e nel mistero, sebbene abbia come punto di arrivo e mèta finale il mondo definitivo che Gesù inaugurerà con la sua seconda venuta (aspetto fondamentale, ma non esclusivamente escatologico).

La salvezza a cui Dio chiama in Cristo tutta l'umanità è, perciò, anzitutto *dono*, ma è *pure impegno*; cioè dono che attende la risposta della fede, della speranza e della carità. È dono che attende

l'impegno della conversione. La carità-agape investe tutto il mondo e tutta l'umanità, amata da Dio, chiamata alla salvezza integrale in Cristo. L'amore ai fratelli implica necessariamente un impegno di animazione cristiana di tutti quei plessi di rapporti umani che costituiscono le comunità umane a tutti i livelli; un impegno di liberazione dalle oppressioni e di promozione umana per le singole persone e per i gruppi; un interesse particolare per i poveri, gli emarginati e gli oppressi.

È compito essenziale della testimonianza-annuncio cristiano, cioè dell'evangelizzazione-catechesi, proclamare e testimoniare con la vita l'integralità di questa salvezza liberante e umanizzante. Il che significa che l'evangelizzazione-catechesi possiede necessariamente anche una funzione di promozione e liberazione dell'uomo. La comunità cristiana, perciò, non può disgiungere il suo impegno di evangelizzare da quello di promuovere un'educazione liberatrice e umanizzante per tutti gli uomini, in particolare per i poveri e gli emarginati.

Quindi l'azione evangelizzatrice-catechetica delle comunità cristiane non può attuarsi adeguatamente se non mette in opera anche dei processi educativi di liberazione e umanizzazione. Essa non s'identifica coi processi educativi, ma li implica necessariamente [➤ EDUCAZIONE].

E ciò a motivo della dinamica stessa della fede, interamente orientata verso l'ortoprassi in un orizzonte escatologico di speranza. L'educazione delle generazioni in crescita, come pure quella permanente degli adulti, pur restando un'educazione autenticamente umana, diviene educazione *cristiana*, perché è un'educazione *a partire dalla fede*, un'educazione cioè alla quale la fede cristiana offre orizzonti di significato, motivi, impulsi, ma soprattutto la sua finalità ultima, la salvezza e santità cristiana, la sequela e l'imitazione di Cristo, che le danno il suo senso profondo e definitivo.

In altri termini, l'educazione viene inserita in un processo pastorale, la cui finalità suprema è la salvezza cristiana, intesa nel suo significato più ampio.

1.2. *L'evangelizzazione-catechesi come processo educativo di maturazione della fede, di conversione in un mondo secolarizzato*

L'annuncio-testimonianza dell'azione salvifico-liberatrice di Dio nel Cristo e del messaggio in essa contenuto, come pure l'interpretazione della realtà e della vita alla luce di tale evento e messaggio, sono rivolti a uomini (giovani e adulti), immersi di fatto in processi di socializzazione e inculturazione, al di dentro dei quali si dovrebbe mettere in opera un processo educativo critico, liberante e umanizzante, tutto teso ad una loro maturazione umana in un orizzonte

di fede. Ora l'opzione globale di fede, che il primo annuncio ha lo scopo di suscitare e la catechesi deve poi esplicitare fino a pervaderne tutta la vita del credente, se da una parte è dono di Dio, dall'altra, nella sua realtà di atto umano, è soggetta a tutti i condizionamenti di una scelta umana. Si sa infatti che la libertà umana e il senso di responsabilità sono doti che l'uomo possiede solo germinalmente; doti che ciascuno deve far maturare gradualmente mediante l'educazione; doti che, non coltivate, si deteriorano.

Perciò, *in quanto atto umano*, l'opzione globale di fede ha bisogno di maturare attraverso i processi educativi di cui abbiamo parlato. In questo senso si può parlare di educazione della fede; si tratta, però, di un'educazione della fede solo *indiretta*. Le scelte di fede dei cristiani, come singoli e come comunità, diverranno sempre più libere e responsabili, sempre più mature, quanto più umanamente maturi saranno i cristiani che le pongono e le comunità in cui essi vivono la loro esperienza di fede.

Tale educazione del cristiano, tale maturazione indiretta della sua fede o di tutto il suo essere cristiano avvengono oggi in un mondo ampiamente secolarizzato e ideologicamente pluralistico, e non più in un ambiente di « cristianità ». Questo fatto impone alle comunità cristiane e alla Chiesa universale opzioni nuove e coraggiose, anche nel campo dell'educazione e della pedagogia.

L'argomento, però, è troppo impegnativo ed esige una trattazione a parte. Diciamo soltanto che la Chiesa deve preoccuparsi di formare persone e comunità cristiane mature; i singoli cristiani, ciascuno secondo le proprie competenze e i propri carismi, devono impegnarsi nelle strutture e istituzioni educative esistenti o progettarne delle nuove, non tanto per servirsene come strumento di evangelizzazione-catechesi, ma invece per renderle, sotto l'ispirazione della loro fede, agenzie di autentica educazione critica, umanizzatrice e liberatrice nell'orizzonte della fede [→ CRISTIANO].

2. Conseguenze operative

2.1. *Evangelizzazione dei cristiani anagraficamente tali*

La generalizzazione indiscriminata del battesimo dei bambini, già denunciata da Dom Cabrol all'inizio del secolo, e la concessione del matrimonio-sacramento a gente incredula o per nulla preparata, anche se battezzata e con una pratica religiosa (messa-confessione) molto irregolare, si sono rivelate « concause » del basso livello di vita cristiana delle nostre comunità ecclesiali. Molti dei loro membri infatti (battezzati, cresimati, che si sposano in chiesa, che esigono la sepoltura religiosa per i loro defunti ed hanno ancora una certa

pratica cultuale) non si sono mai convertiti veramente al cristianesimo, cioè non hanno mai posto in modo esplicito la loro opzione globale di fede. Quindi devono essere evangelizzati, anche se sono già stati sacramentalizzati.

L'aver la Chiesa diretto la maggior parte dei suoi sforzi verso la catechesi scolastica (quindi dei fanciulli e adolescenti), realizzata spesso in modo inadeguato, e l'aver conseguentemente dimenticato troppo spesso l'evangelizzazione degli adulti, in un'epoca in cui le vecchie strutture escogitate a questo scopo (le catechesi domenicali nella chiesa parrocchiale!) sono ormai scomparse, costituiscono un'altra deficienza macroscopica della nostra pastorale evangelizzatrice, messa in luce anche dalle recenti esperienze catecumenali.

L'impulso innovatore dato dal Concilio Vaticano II a tutta la pastorale ecclesiale e, in particolare, la promozione del catecumenato hanno contribuito ad evidenziare un'altra grossa deficienza: la scarsa capacità della parrocchia-istituzione sia a realizzare un'autentica azione kerygmatica tra la sua stessa popolazione, sacramentalizzata ma non ancora veramente convertita, sia ad attuare, con l'ausilio delle sue strutture tradizionali, una vera formazione cristiana degli eventuali convertiti.

Di conseguenza è emersa la necessità di creare comunità nuove, dotate di una forte carica missionaria, con dimensioni ridotte rispetto a quelle, spesso enormi, delle parrocchie urbane tradizionali. In queste nuove e vere comunità ecclesiali i neoconvertiti dovrebbero poter trovare quell'ambiente umano ed evangelico, necessario per realizzare una maturazione della loro fede. I cosiddetti gruppi spontanei, le comunità di base, al di dentro o al di fuori dell'istituzione parrocchiale, talvolta in antitesi ad essa, nonostante le loro intemperanze esprimono forse l'esigenza di un servizio kerygmatico e catecumenale per la formazione cristiana dei loro membri. Quindi non vanno trascurati o combattuti, ma riscattati.

Una delle conseguenze più evidenti di tutta questa situazione ecclesiale deficitaria è forse la mancanza di una vera coscienza ecclesiale, la mancanza cioè del senso di appartenenza alla Chiesa come comunità dei salvati in Cristo, inserita nel mondo, ma in cammino verso un compimento definitivo.

La religiosità di questi cristiani battezzati ma non convertiti è, al di fuori di alcuni impegni esteriori imposti dall'istituzione ecclesiastica, quasi esclusivamente individuale; non esiste alcuna partecipazione dinamica alla vita della comunità, anche perché, almeno nelle parrocchie tradizionali, l'aspetto comunitario non sempre è molto visibile.

2.2. Componenti di un itinerario di maturazione nella fede (= educazione alla fede)

a) Le componenti personali della maturazione nella fede

— L'opzione globale di fede

Esistono paesi in cui ci si trova di fronte ad una massa imponente di battezzati nell'infanzia, cresimati e comunicati nella fanciullezza, istruiti nella religione durante il periodo di scolarità, più o meno praticanti, però mai veramente evangelizzati e quindi mai veramente convertiti.

Il compito primario della Chiesa è quello di evangelizzarli, annunciare loro il kerygma, aiutarli a fare un'opzione globale di fede.

La cosa è lapalissiana: all'inizio della *vita cristiana* sta la *fede* o la *conversione* o la *metanoia* (sono tutti termini equivalenti). È vero che la fede è dono di Dio, però è anche gesto libero e responsabile dell'uomo. Ed è anche vero che il dono di Dio s'inserisce nell'uomo secondo il modulo umano: Dio chiede all'uomo solo ciò che l'uomo gli può dare. La libertà e la capacità di responsabilità variano nell'uomo secondo le età (ragazzo, adolescente, uomo adulto, persona anziana minata dall'arteriosclerosi), la situazione psicologica e socio-culturale dei soggetti. Quindi non si può chiedere a tutti lo stesso tipo di opzione globale di fede, quanto a libertà e responsabilità: ciò che si chiede all'uomo adulto e normale non lo si può chiedere al ragazzo o all'atipico o alla persona in condizioni di vita subumane [> UOMO].

Tuttavia resta vero che, nell'ordine dinamico, l'opzione globale di fede — per quanto esile possa essere nelle sue componenti di libertà e responsabilità — va considerata sempre come la mèta del kerygma e la condizione assoluta di qualunque azione pastorale ulteriore che tenda a far maturare il cristiano, battezzato in tenera età.

— Dall'opzione globale di fede al progetto di vita ispirato dalla fede

L'opzione globale di fede è solo l'inizio della conversione, intesa come metanoia. La conversione è un processo che ha il suo punto di partenza nell'opzione globale di fede e il suo punto di arrivo nella costruzione di un progetto generale di vita, ispirato dalla fede (nel quale però siano assunte le attese, le speranze, le aspirazioni autenticamente umane che un uomo del nostro tempo coltiva nel suo spirito). Solo quando la fede diviene progetto di vita raggiunge la sua maturazione.

Una persona matura è quella che è riuscita a creare una profonda integrazione nella sua condotta, unificandone le componenti elementari in una struttura organica. Ora una delle condizioni più impor-

tanti, anzi la condizione prima per la realizzazione di questa integrazione della personalità è data dalla presenza di un progetto generale di vita, nel quale siano assunte le aspirazioni autenticamente umane della persona.

L'uomo, che attratto dalla grazia si è convertito, cioè ha fatto l'opzione di fede, non per questo ha immediatamente realizzato una profonda unificazione della sua personalità. Anzi molte volte la fede provoca uno sconvolgimento sia sul piano del pensiero che su quello della condotta pratica.

La fede non può restare in questa situazione precaria e conflittuale. È indispensabile che il convertito, nell'orizzonte della sapienza che gli proviene dalla fede, riesca a fare una scelta tra le aspirazioni, le speranze e i desideri che egli ha finora coltivato. Si tratta di un lavoro lungo di ricostruzione di sé e del proprio progetto di vita, dove tutto ciò che è autenticamente umano trovi il suo posto giusto, dove la gerarchia dei valori sia salvata.

Questo lavoro difficilmente può essere fatto da soli. La necessità di una comunità educativa, quindi matura, che segua il neoconvertito nel suo faticoso processo di costruzione di un progetto di vita ispirato alla fede, sembra cosa evidente. Ritorneremo più avanti sull'argomento.

— *Dall'opzione globale di fede all'acquisizione delle attitudini cristiane*

Convertirsi non significa soltanto rispondere di sì all'invito del Padre, accettare il Cristo, facendo un'opzione globale di fede; convertirsi significa anche saper tradurre nella pratica gli impegni che provengono dalla propria scelta. Anche quando l'opzione globale di fede si è trasformata in progetto cristiano di vita, non per questo si è colmato tutto il vuoto che esiste tra le aspirazioni-speranze e la condotta effettiva. L'itinerario della maturazione nella fede implica ancora un lavoro lungo e faticoso di acquisizione di *attitudini* (o, come altri preferiscono, di *atteggiamenti*) cristiane.

Per *attitudini cristiane* intendiamo quelle disposizioni permanenti o strutture dinamiche, che orientano il soggetto a valutare o ad agire costantemente, con facilità e soddisfazione, senza dissidi interiori e senza ansie, secondo gli obiettivi remoti o immediati, contenuti nel suo progetto di vita ispirato dalla fede. Acquistare attitudini cristiane significa impostare un lavoro di apprendimento della vita cristiana.

Si noti: la mèta di tale lavoro non sta nell'assimilazione di un *modello di condotta preesistente*, nell'adattarsi cioè ad un *tipo di cultura* o nell'integrarsi in un *sistema*, muniti dell'etichetta cristiana. Consiste invece, sulla base di quei « tratti positivi » della personalità che ogni uomo maturo dovrebbe possedere, nel promuovere nel cristiano quella complessa struttura dinamica che lo abilita a inventare,

nelle concrete circostanze della vita, quegli atteggiamenti e quelle condotte che realizzano effettivamente il suo progetto di vita.

La necessità dell'azione educativa di una comunità matura per la realizzazione di questo lungo e faticoso itinerario è cosa che salta agli occhi [→ COMUNITÀ EDUCATIVA].

— *Itinerario di maturazione nella fede e sacramenti*

Esistono due processi profondamente connessi e interdipendenti: il passaggio dall'opzione globale di fede alla costruzione di un progetto generale di vita, ispirato alla fede e inglobante le aspirazioni autenticamente umane del neoconvertito; l'acquisizione delle attitudini cristiane per poter tradurre nella prassi il progetto di vita. Essi devono essere portati avanti contemporaneamente. Il loro progredire unitario costituisce appunto l'itinerario di maturazione nella fede.

Quest'itinerario, oltre ad essere, come abbiamo già detto, lungo e faticoso, è compiuto, non dimentichiamolo, da *convertiti già battezzati*, persone cioè che hanno in passato ricevuto diversi sacramenti. Ora si sarebbe tentati, una volta che essi hanno fatto l'opzione globale di fede, di reinserirli subito e pienamente nella pratica sacramentale: messa domenicale, confessione, comunione, ecc. Siamo convinti che tale prassi pastorale sarebbe un errore per diversi motivi.

Anzitutto la loro conversione è solo globale e iniziale. Essi hanno aderito al Cristo, hanno accettato di sottomettere al Signore il loro pensiero e la loro vita. Non hanno, però, ancora esplicitato tutta la portata di tale impegno. Devono ancora essere aiutati a trasformare l'opzione globale in un progetto di vita; devono acquistare quelle strutture dinamiche cristiane che garantiranno una realizzazione creativa del loro progetto di vita. Per questo hanno bisogno di tempo. La pratica sacramentale (messa domenicale, confessione e comunione), per non diventare pura formalità, simbolo senza contenuto, deve essere uno dei punti d'arrivo della formazione precedente, deve entrare nel loro progetto di vita attraverso una scelta libera e responsabile.

Esiste pure un altro motivo non meno importante. La prassi sacramentale, così come generalmente è vissuta in una parrocchia tradizionale, non li aiuterà a scoprirne il vero significato religioso e comunitario; anzi potrebbe essere più di ostacolo che di aiuto per la maturazione della loro opzione di fede.

Quindi s'impone la necessità di non inserirli subito nella comunità parrocchiale (che, molte volte, è comunità più di nome che di fatto), ma in una comunità più piccola, che sia veramente tale, possibilmente parte della parrocchia o avente caratteristiche particolari, di cui diremo più avanti.

In questa comunità la loro formazione cristiana non esclude affatto

un'iniziativa liturgica (per es. celebrazione della Parola, celebrazioni penitenziali, riti simbolici, ecc.), anzi la postula, purché non sia ancora quella propriamente sacramentale. A questa i neoconvertiti dovranno arrivare solo dopo un certo tempo, cioè quando siano ad essa convenientemente preparati.

b) *La componente comunitaria della maturazione nella fede*

Nelle pagine precedenti abbiamo continuamente fatto riferimento alla componente comunitaria di quest'itinerario di maturazione nella fede, nel senso di un'insistenza sulla necessità di una comunità speciale, diversa da quella della parrocchia-istituzione, che si prendesse cura di questi neo-convertiti e li seguisse nel processo di maturazione fino a un loro pieno inserimento nella comunità dei fedeli. È giunto il momento di chiederci quali debbano essere le condizioni perché questa comunità sia un ambiente adatto alla realizzazione di quest'itinerario di maturazione nella fede.

— *La piccola comunità evangelizzatrice*

Non può essere anzitutto una comunità troppo grande. Sarebbe comunità solo giuridicamente, ma non in realtà. Proprio per questo non può essere la parrocchia tradizionale che, tra l'altro, è già molto assorbita in una serie di compiti amministrativi, che lascerebbero troppo poco spazio per quest'azione fortemente impegnativa e individualizzata.

Devono essere invece piccole comunità, nelle quali l'elemento « comunione » tra i membri sia evidente: potrebbero essere dei gruppi spontanei o comunità di base. Non per questo, però, la parrocchia verrebbe tagliata fuori da quest'opera di evangelizzazione. Essa avrebbe il compito di promuovere la nascita di tali gruppi o comunità; oppure di accettarli, nel caso che fossero sorti in essa spontaneamente.

Qui, però, dobbiamo evitare un grande equivoco. Quando parliamo di gruppi spontanei o di comunità di base intendiamo gruppi di cristiani convertiti, che hanno già percorso un buon tratto del loro cammino di maturazione nella fede e che s'impegnano per una azione di testimonianza evangelizzatrice. È chiaro che un gruppo spontaneo, formato da cristiani e non cristiani, avente come scopo un'azione di liberazione umana in un determinato contesto socio-politico, è certamente una piccola comunità, ha una sua validità umana e cristiana, può e deve essere promosso e aiutato, anche dalla parrocchia. Però non è la piccola comunità evangelizzatrice, di cui intendiamo parlare, perché non ci sembra l'ambiente appropriato in cui far maturare l'opzione globale di fede dei neoconvertiti.

Non escludiamo che, una volta che la loro fede sia maturata, essi possano anche far parte di tali gruppi o esserne addirittura i pro-

motori. Però, nel periodo di maturazione nella loro fede, hanno bisogno di un altro tipo di piccola comunità: una comunità cioè in cui la preoccupazione di un approfondimento della fede, come opzione e come contenuto, sia attuata organicamente, in un graduale clima di preghiera e d'impegno per i fratelli. Non escludiamo da queste comunità la dimensione dei fratelli bisognosi e emarginati; diciamo solo che tale dimensione non può essere l'unica e nemmeno la principale, ma va integrata nel complesso lavoro di acquisizione delle attitudini cristiane in tutti i settori dell'esistenza.

— *La comunità del dialogo*

Sembra che una delle condizioni principali perché una comunità possa esercitare una funzione formativa sui suoi membri sia il *dialogo*. Nel caso poi di neoconvertiti il dialogo, adeguatamente inteso, sembra l'unica via per una crescita vera del cristiano, per evitare cioè l'arresto del suo itinerario di maturazione nella fede e stadi infantili o adolescenziali, magari sotto lo specioso pretesto dell'obbedienza o del rispetto di prassi tradizionali.

In una comunità si ha « dialogo », quando questo permea tutti i rapporti interpersonali come *atteggiamento*, come *comunicazione* e come *collaborazione*.

1) *L'atteggiamento di dialogo*: — Esso s'identifica ultimamente con l'apertura e l'accettazione della persona dell'altro e si realizza in concreto quando ci si sa mettere in contatto con lui e, di fronte ad un suo comportamento (qualunque esso sia), si è capaci di rispondergli (in modo verbale o no) con franchezza e sincerità, senza tuttavia includere in questa risposta un giudizio (positivo o negativo) sulla sua persona. Questa capacità di dialogo come atteggiamento è strettamente dipendente da uno dei tratti più caratteristici della persona matura, cioè quello della *sicurezza di sé*, che libera dal bisogno compulsivo di difesa.

Perciò la comunità che accoglie il neoconvertito deve possedere cristiani umanamente maturi; inoltre tutti i suoi membri devono sforzarsi di acquisire questa capacità di dialogo come atteggiamento.

2) *Il dialogo come comunicazione*: — È reso possibile dalla disposizione precedente. Accettando e stimando la persona dell'altro, è possibile comunicare con lui, cioè mettere in opera un procedimento col quale si trasmette all'altro una conoscenza, un'informazione, uno stato emotivo, realizzando con lui un vero rapporto interpersonale.

La possibilità di un'autentica comunicazione è importantissima in questo periodo di formazione cristiana e di maturazione nella fede, perché è soprattutto mediante una comunicazione vitale ed esistenziale che i cristiani, membri della comunità, impediscono al neoconvertito di sentirsi emarginato, ma al contrario lo mettono in

grado di assimilare i contenuti del messaggio cristiano e apprendere quei comportamenti, che formeranno lentamente in lui le attitudini cristiane, rendendolo così sempre più maturo nella sua fede.

3) *Il dialogo come collaborazione*: — Viene ad essere come il corollario delle due disposizioni precedenti. Qui si parla di collaborazione per la realizzazione di una mèta comune: sono fratelli in tensione e in cammino verso una conversione sempre maggiore al Cristo. Chi è più avanti, non per questo è in una situazione di privilegio, ma di maggior impegno e servizio verso l'altro.

Una collaborazione in atteggiamento di dialogo significa instaurare un rapporto umano, al di dentro del quale le persone siano totalmente disponibili l'una verso l'altra e pronte contemporaneamente ad essere modificate dal rapporto medesimo. In quest'opera collaborante di conversione cristiana tutti danno e tutti ricevono, e così la comunità cresce proprio in quanto comunione.

— *Comunità in cui si attua una maturazione della fede a dimensione catecumenale*

Da tutto quello che abbiamo detto risulta — almeno lo crediamo — che queste comunità realizzano, sia pure in una situazione diversa da quella in cui si trovava la Chiesa del III secolo, il principio ispiratore dei gruppi catecumenali. Allora chi era ammesso al catecumenato faceva già parte della comunità cristiana (era un cristiano), pur non appartenendo ancora a quella dei fedeli. Il che significa che al di dentro della comunità cristiana coesistevano in piena armonia due comunità: una formata esclusivamente di fedeli, e l'altra, quella catecumenale, formata di fedeli (i « garanti » o padrini, i « doctores » o catechisti) e di catecumeni.

Ora le comunità, che abbiamo descritto nelle pagine precedenti, pur essendo solo di battezzati (di cui però, una parte, come i catecumeni del III secolo, sono dei neoconvertiti alla fede), realizzano lo spirito che animava le antiche comunità catecumenali, quindi giustamente si possono considerare come le vere eredi di quelle.

— *E i gruppi istituzionali?*

Una parrocchia oggi possiede tutta una serie di istituzioni tradizionali (pensiamo ai gruppi giovanili, alle molteplici associazioni religiose, a quelle di A.C., ecc.), al di dentro delle quali esistono cristiani, che hanno ratificato il loro Battesimo con un'opzione di fede, cosciente e responsabile. Parecchi di loro sono cristiani già maturi nella loro fede, capaci di dialogo, animati da spirito missionario.

Crediamo che questi gruppi già esistenti possano collaborare alla formazione di comunità cristiane a dimensione catecumenale, sia divenendo essi stessi comunità catecumenali sia fornendo cristiani maturi per altre comunità catecumenali in via di formazione.

3. Conclusione

Oggi il sentimento di appartenenza alla Chiesa si è allentato o è diventato quasi inesistente in molti cristiani. Sembra che tale sentimento sia notevolmente importante, come condizione psico-sociologica di una vita religiosa in un mondo scristianizzato e secolarizzato.

Siamo convinti che una delle strade da percorrere per ridare ai cristiani un vivo senso di appartenenza alla Chiesa, che giunga, nei casi ottimali, fino all'identificazione col gruppo ecclesiale, sia da considerarsi la creazione di queste piccole comunità a dimensione catecumenale, nelle quali i neoconvertiti possano percorrere il lungo e faticoso itinerario di maturazione dell'opzione globale di fede. Non basta provocare conversioni; è necessario aiutare i convertiti a maturare nella loro fede. Sembra che la via segnalata abbia buone possibilità di riuscita.

BIBLIOGRAFIA

- ALBERICH E., *Orientamenti attuali della catechesi*, Leumann (Torino), LDC, 1971.
- ALBERICH E., *Natura e compiti di una catechesi moderna*, Leumann (Torino), LDC, 1972.
- ASSOCIAZIONE TEOLOGICA ITALIANA (Ed.), *La salvezza cristiana*, Assisi, La Cittadella, 1975.
- BISSOLI C., *Bibbia e educazione*, Roma, LAS, 1981.
- CONFERENZA EPISCOPALE FRANCESE (Ed.), *Liberazioni umane e salvezza in Gesù Cristo*, Leumann (Torino), LDC, 1976.
- COUDREAU F., *Si può insegnare la fede?*, Leumann (Torino), LDC, 1978.
- Enchiridion Vaticanum*, I. *Il Concilio Vaticano II*. II. e segg. *Documenti ufficiali della Santa Sede*, Bologna, Ed. Dehoniane, 1968.
- GROPPO G., *Educazione cristiana e catechesi*, Leumann (Torino), LDC, 1972.
- GROPPO G., - C. NANNI, *Educazione e pedagogia oggi: novità, ambiguità, speranze*, in: « Seminarium » 31 (1979) 2, pp. 293-317.
- SCHILLING H., *Teologia e scienze dell'educazione*, Roma, Armando, 1974.
- TONELLI R., *Pastorale giovanile. Dire la fede in Gesù Cristo nella vita quotidiana*, Roma, LAS, 1982.

INSEGNAMENTO DELLA RELIGIONE ED EVANGELIZZAZIONE

Joseph Gevaert

1. Alcune precisazioni - 2. Il pluralismo religioso - 3. L'esigenza della scuola educativa - 4. L'IR come materia scolastica - 5. Creare reali possibilità per impostare la vita secondo la fede - 6. Insegnamento della religione ed evangelizzazione - 7. Insegnamento della religione e pastorale scolastica.

1. Alcune precisazioni

Esiste oggi un consenso abbastanza diffuso sul fatto che l'insegnamento della religione (= IR) nella scuola cattolica, come in quella statale, non può semplicemente identificarsi con un corso di catechesi in senso stretto, orientato a formare i membri (professanti) della Chiesa o i catecumeni che intendono diventare cristiani. Il problema, ampiamente e appassionatamente discusso per l'IR nelle scuole statali, e risolto in modo soddisfacente nel documento del Sinodo nazionale delle diocesi tedesche, è anche stato esaminato in modo approfondito per le scuole cattoliche.

Il ritorno su questo problema si giustifica per il fatto che non pochi sacerdoti e laici tendono tuttora a considerare l'ora di religione come la realizzazione della catechesi ecclesiale in senso stretto. Vorrebbero ancora considerarla come il modo ovvio e indiscusso per assolvere il mandato ecclesiale di formare alla maturità della fede i giovani battezzati. Atteggiamento che poi nella pratica della scuola si traduce in amare delusioni e clamorosi fallimenti educativi. Oppure vivono con l'idea che l'impostazione scolastica dell'IR è in fondo un tradimento del suo carattere catechetico, e in genere una rinuncia della scuola cattolica alla sua missione evangelizzatrice. Da un altro lato, pur riconoscendo il carattere particolare e relativamente diverso dell'IR rispetto alla catechesi ecclesiale, molti hanno difficoltà per situarlo concretamente sia nel rapporto con le finalità educative sia con la missione evangelizzatrice della scuola cattolica.

Dedicando l'attenzione al solo punto dell'IR nella scuola cattolica, è indispensabile precisare prima di tutto che il problema dell'educazione cristiana e dell'evangelizzazione nella scuola cattolica è molto più ampio e complesso. L'IR (le due o tre ore settimanali

di religione, obbligatorie, inserite nell'orario scolastico), per quanto molto rilevante e indispensabile, ne costituisce soltanto un limitato aspetto. Senza esagerare si può affermare che l'impostazione cristiana globale della scuola cattolica è più determinante che non il solo corso di religione. L'intero processo educativo, nella teoria e soprattutto nella pratica, deve essere basato su Gesù Cristo. Tutte le attività d'insegnamento e di formazione devono in un certo senso contribuire alla formazione cristiana. Sono particolarmente rilevanti i rapporti educativi tra insegnanti e allievi, come pure la collaborazione con le famiglie e con le parrocchie. Fin dall'inizio va anche detto che nel quadro della scuola cattolica ci può e ci deve anche essere spazio per attività di vera catechesi ecclesiale o catecumenale, fuori dell'orario scolastico e sulla base di libertà.

Soltanto nel contesto di questa cattolicità operativa che si concreta nell'intera impostazione educativa della scuola cattolica può anche porsi con serenità il problema dell'IR e il suo relativo contributo all'evangelizzazione. Altrimenti, l'IR è come un masso erratico, come purtroppo lo è generalmente nelle scuole statali, dove non è sostenuto da un progetto educativo d'ispirazione cristiana.

In ogni caso ci vuole grande realismo per non formulare nei confronti dell'IR delle attese che esso in nessun modo può colmare.

2. Il pluralismo religioso

Un primo fatto determinante per cui l'IR scolastico non può semplicemente identificarsi con la catechesi ecclesiale è costituito dal pluralismo religioso che di fatto incide profondamente sulla scuola cattolica e in genere dalla situazione missionaria in cui essa si trova.

a) L'incidenza del pluralismo religioso si manifesta anzitutto sul piano dei genitori che affidano l'educazione dei propri figli alla scuola cattolica. Indubbiamente ci sono anche genitori che si lasciano guidare dalla convinzione di fede, desiderando un'educazione scolastica che per lo meno non sia dannosa o in contrasto con la fede dei figli. Molti non sono condotti dal motivo esplicito della formazione religiosa e cristiana. Molti nella vita personale non sono cristiani praticanti, o solo vagamente legati alla Chiesa. Alcuni non sono nemmeno credenti [→ CRISTIANO].

Tutto ciò sta a indicare che anche il contratto educativo tra i genitori e la scuola cattolica è diverso rispetto ad altri tempi. Tacitamente si accetta, da parte delle scuole cattoliche, che anche i motivi puramente educativi, umanistici ed etici, sono un fondamento sufficiente per partecipare alla scuola cattolica. Si accetta di fatto che gli allievi non vengano primariamente in vista dell'educazione cate-

chistica o per l'educazione esplicita come membri (professanti) della Chiesa.

In concreto dunque le scuole cattoliche non esistono più in primo luogo e per tutti gli allievi come *practicum* di vita cristiana. Esse si situano diversamente rispetto all'evangelizzazione della Chiesa [→ CHIESA].

b) Il pluralismo religioso degli allievi non è diverso da quello dei genitori. Anche questo costituisce un problema fondamentale per chi volesse impostare l'IR come catechesi ecclesiale nel senso stretto della parola.

La maggior parte degli allievi che in Europa frequentano la scuola cattolica sono battezzati, anche se il numero dei non battezzati è in rapido aumento. Ciò non significa però che questi allievi sono « cattolici » di scelta personale. Trattarli tutti indistintamente come persone che hanno già fatto la scelta di aderire personalmente a Cristo e di impostare la loro vita secondo il suo insegnamento sarebbe un errore educativo e pastorale.

c) Per onestà bisogna anche accennare al pluralismo religioso degli educatori. Tra gli educatori e gli insegnanti si trovano persone che non praticano più o che non sono d'accordo con certi insegnamenti ufficiali della Chiesa. Questo fenomeno causa grossi problemi per i responsabili e per l'attuazione di un progetto educativo verso il quale, almeno nel cuore, formulano riserve e prendono qualche distanza.

Quest'insieme di dati manifesta fino a che punto — almeno in Europa — la scuola cattolica lavora ormai in una situazione missionaria. Bisogna avere il coraggio di riconoscere realisticamente che la « missione » è già all'interno della scuola cattolica. Inoltre, il fatto che tutti questi allievi, con una collocazione così diversa rispetto alla fede, confluiscono nel corso obbligatorio di religione costituisce praticamente un problema insuperabile per coloro che volessero impostare questo corso come una rigida catechesi per i membri professanti della Chiesa.

3. L'esigenza della scuola educativa

Un secondo fatto incide profondamente sulla natura e sull'impostazione dell'IR scolastico. Il fatto che l'IR s'inserisce nel piano didattico della scuola fa sì che esso deve lealmente rispettare gli obiettivi e i metodi della scuola come scuola. Anche il documento vaticano sulla scuola cattolica afferma che « per comprendere in profondità quale sia la missione specifica della Scuola cattolica, è opportuno richiamarsi al concetto di "scuola", precisando che se non è "scuola", e della scuola non riproduce gli elementi caratterizzanti, non può essere scuola "cattolica" » (n. 25).

Tale principio evoca numerosi problemi di fondo che lo spazio a nostra disposizione non permette di sviluppare in nessun modo. In concreto, applicato all'IR, il principio del rispetto della figura autonoma e secolare della scuola significa: 1) che la religione cristiana è studiata nell'orario scolastico non soltanto perché si tratta di una scuola cattolica, ma anche perché la maturità umana, culturale e sociale, che bisogna raggiungere tramite la scuola, lo richiede; 2) che lo studio della religione viene fatto in ogni caso come contributo per il raggiungimento degli obiettivi educativi della scuola; 3) che nello studio della religione cristiana vengono usati metodi d'apprendimento e forme d'esperienza che in genere si armonizzano con l'apprendimento scolastico.

In particolare si pone la domanda quali sono gli obiettivi educativi della scuola moderna. Senza esaurire questo ampio e complesso problema, si può rilevare un sostanziale accordo su tre punti, che sia il documento sulla Scuola cattolica sia vari studiosi cattolici hanno messo in luce:

— La scuola educativa moderna è « luogo di formazione integrale attraverso l'assimilazione sistematica e critica della cultura [...] luogo privilegiato di promozione integrale mediante l'incontro vivo e vitale con il patrimonio culturale » (n. 26).

Per il nostro intento, cioè chiarire la distinzione tra IR e catechesi in riferimento alla scuola cattolica, è più importante sottolineare che dalla scuola educativa si aspetta anzitutto una mediazione seria e profonda della dimensione cristiana e religiosa della cultura occidentale (passata e presente). Per comprendere la cultura nella quale si vive e gli uomini credenti cristiani con i quali bisogna costruire la società del domani, è indispensabile risalire, al di là dell'impatto storico del cristianesimo, verso la fede cristiana che è la sorgente di una grande presenza in tutti gli ambiti della cultura. La maturità del giovane che lascia la scuola presuppone appunto che abbia una conoscenza qualificata di ciò che è la dimensione religiosa dell'esistenza, e in particolare della fede cristiana [> CULTURA].

— In secondo luogo la scuola moderna ha di mira non solo la formazione dell'intelligenza scientifica, ma anche la formazione personale dell'allievo, la possibilità di realizzarsi come essere umano attraverso lo studio delle principali dimensioni della cultura. La identità personale è particolarmente connessa con i grandi interrogativi esistenziali che si concentrano attorno al problema del senso ultimo dell'esistenza umana.

— In terzo luogo la scuola moderna è attenta a una trasmissione culturale che forma l'atteggiamento critico e socialmente impegnato. Non si tratta d'indottrinare a un particolare patrimonio culturale o a una forma concreta di società esistente, bensì di formare per-

sonalità sufficientemente critiche da poter scegliere fondatamente gli elementi culturali che servono per la costruzione di un mondo più umano. Inoltre la scuola moderna è sensibile per la rilevanza umana e sociale di tutte le dimensioni culturali che vengono studiate.

Prima di passare a una breve illustrazione del modo in cui queste caratteristiche della scuola educativa moderna si concretizzano nell'IR scolastico è bene attirare subito l'attenzione sul fatto che sono molto diversi tra loro gli obiettivi del corso di religione, in quanto contributo al raggiungimento degli obiettivi educativi della scuola, e gli obiettivi di una catechesi in senso stretto, orientata anzitutto verso la formazione dei membri professanti della Chiesa. Perciò dal punto di vista della scuola come tale non è certo evidente che abbia senso inserire nell'orario una o due ore settimanali di catechesi catecumenale, come d'altra parte, dal punto di vista della formazione strettamente catechistica, è dubbio se l'orario scolastico sia un luogo veramente adatto. Forse per questa ragione negli ultimi anni i documenti ufficiali della Chiesa hanno insistito con una certa frequenza sul fatto che il luogo appropriato per la catechesi è la comunità di fede (la parrocchia) e la famiglia, e secondariamente altri ambienti.

4. L'IR come materia scolastica

Se l'IR vuole avere un posto nell'orario scolastico ed avere carattere obbligatorio per tutti gli allievi, nel pieno rispetto dell'indiscutibile pluralismo di fronte alla fede cristiana, è indispensabile che esso prenda la figura di una vera e autentica materia scolastica. Per realizzare la sua impostazione scolastica non bisogna guardare innanzitutto verso il modello della formazione catecumenale, bensì verso le altre materie scolastiche.

a) Insistere che l'IR deve avere il carattere di un'autentica materia scolastica significa anzitutto che la formazione dell'allievo viene realizzata attraverso il duro lavoro di studio, cioè attraverso l'apprendimento qualificato di una grande dimensione culturale esistente.

Uno studio culturalmente qualificato del cristianesimo richiede dunque l'esplorazione sistematica e organica delle principali dimensioni della realtà cristiana. In concreto: 1) la dimensione dottrinale o cognitiva, per esempio il credo; 2) la dimensione etica; 3) la dimensione dell'esperienza religiosa e dei grandi interrogativi esistenziali; 4) la dimensione ecclesiale o comunitaria; 5) la dimensione liturgica e la preghiera personale; 6) la dimensione sociale e caritatevole.

Diverse di queste dimensioni hanno aspetti e componenti di natura esperienziale che si possono imparare soltanto nella partecipazione personale alla vita cristiana. Questo costituisce indubbiamente un limite all'iniziazione scolastica in materia religiosa.

Realizzarsi come una vera materia scolastica significa anche avere obiettivi chiari e ben circoscritti, contenuti accuratamente selezionati, un'equilibrata programmazione per ogni anno, per i diversi cicli, per i diversi tipi di scuola, studio sistematico e organico.

Le scienze di riferimento (teologia, scienze della religione, antropologia) condeterminano l'approccio allo studio del cristianesimo. I linguaggi, i metodi e i mezzi di apprendimento sono quelli che possono avere un posto nella scuola.

La programmazione deve anche essere estremamente realista e rendersi conto che nel ristretto spazio di due ore settimanali non è possibile un esauriente studio quantitativo di tutte le tematiche riguardanti il cristianesimo. Sarà in genere consigliabile ricorrere allo studio di tematiche esemplari appartenenti alle dimensioni costitutive del cristianesimo.

b) L'IR come materia scolastica deve però *formare* l'allievo e non soltanto riempirlo di nozioni oggettive.

Le grandi linee e orientamenti di questa formazione sono già tracciati dagli obiettivi della scuola come tale: esplorazione qualificata del patrimonio culturale; particolare attenzione ai problemi antropologici che riguardano l'identità fondamentale dell'allievo; sensibilità per la rilevanza vitale e sociale.

Più specificamente la formazione religiosa e cristiana implica che l'allievo giunga, attraverso lo studio qualificato, a comprendere in qualche modo che cosa è la dimensione religiosa dell'esistenza, quali sono i punti nevralgici della fede cristiana, quale è la sua rilevanza per la vita e per la società.

Con questo tipo di studio l'allievo riesce dunque a collocare correttamente le grandi dimensioni della cultura e della storia, e gli viene anche offerta la possibilità di chiarire il proprio punto di vista. Analogamente lo studio della dimensione religiosa concretizzata nel cristianesimo permette all'allievo di comprendere questa dimensione dell'esistenza, di apprezzarne la rilevanza per la vita e per il mondo, di collaborare con cristiani credenti nell'organizzazione del civile, di prendere personalmente posizione di fronte alla fede cristiana.

5. Creare reali possibilità per impostare la vita secondo la fede

Se l'IR scolastico non tratta primariamente gli allievi come membri professanti della Chiesa, esso andrebbe tuttavia incontro a un inaccettabile dualismo, se si limitasse al solo obiettivo di una qualificata trasmissione culturale con scopi di formazione umanistica generale.

Trattandosi di una scuola cattolica o cristiana, la dimensione « scuola » e la dimensione « cristiana » non possono giustapporsi

radicalmente. Perciò è indispensabile, anche in forza dello stesso progetto educativo che sorregge la scuola cattolica, che il corso di religione, pur rispettando rigorosamente gli obiettivi della scuola e il pluralismo religioso degli allievi, illumini in modo particolare la fede cristiana. Sarebbe incoerente e pedagogicamente insostenibile proporre da un lato un progetto educativo basato su Gesù Cristo, e da un altro lato non creare per gli allievi reali possibilità d'impostare la propria esistenza secondo la fede in Gesù Cristo.

L'espressione « creare reali possibilità » non è una scelta minimalista. In fondo essa esprime ciò che caratterizza ogni autentica evangelizzazione e catechesi. In ultima analisi non si può fare altro da parte dell'uomo che creare possibilità perché il dono della fede — dono assolutamente gratuito — possa meglio incontrare la libertà dell'uomo e trovare accoglienza. D'altronde nessun procedimento educativo può provocare la fede cristiana.

Affermando però che l'IR nella scuola cattolica deve creare reali possibilità per impostare la vita secondo la fede in Gesù Cristo, si pensa soprattutto a due cose. Da un lato si tratta di sottolineare che l'IR deve essere impostato e svolto in modo tale che l'allievo possa realmente, sotto l'appello della Parola di Dio, essere affascinato dalla proposta cristiana. In questo senso bisogna prendere le distanze da un IR neutrale, che peraltro è una pura utopia che non esiste come tale. Pertanto gli obiettivi didattici, i contenuti, i metodi ... vengono scelti in modo tale che lo studio del patrimonio cristiano possa costituire una prospettiva concreta per impostare la propria esistenza.

Da un altro lato queste reali possibilità per impostare l'esistenza secondo la fede in Gesù Cristo vengono create proprio attraverso lo studio, e non attraverso il ricorso a esortazioni sentimentali, discorsi moralizzatori, pressioni pedagogiche di qualsiasi tipo.

Con ciò è anche detto quanto sia importante che l'insegnante di religione sia un uomo profondamente credente, che, nel pieno rispetto delle scelte religiose degli allievi, lascia chiaramente conoscere la propria convinzione.

6. Insegnamento della religione ed evangelizzazione

Fino a questo momento l'IR è stato esaminato quasi unicamente dal punto di vista della scuola come tale. La legittimità di un tale procedimento sta nel fatto che la scuola cattolica richiede questo rispetto per la relativa autonomia dei valori e delle istituzioni umane, e quindi anche per le esigenze della scuola.

Per noi resta però aperto un problema. Questo IR, impostato secondo le esigenze e gli orientamenti formativi della scuola, impartito

a un pubblico che è largamente pluralista di fronte alla fede cristiana, come si situa di fronte alla catechesi, e più in là di fronte all'evangelizzazione?

6.1. *La catechesi in senso stretto*

Alla luce di tutte le considerazioni precedenti risultano abbastanza chiare soprattutto due cose. Da un lato l'orario scolastico non è il luogo appropriato per la catechesi in senso stretto. Da un altro lato l'IR scolastico non può semplicemente considerarsi come l'equivalente di una vera e completa catechesi [→ CATECHESI].

Diversi documenti della Chiesa hanno ricordato il significato stretto del termine *catechesi*. *Catechesi tradendae* (n. 18-20), per esempio, l'identifica praticamente con la catechesi catecumenale, cioè con la formazione dei membri professanti della Chiesa. La catechesi è la fase che viene dopo il primo e conciso annuncio della persona e del messaggio di Gesù Cristo, seguito da una prima conversione o adesione a Cristo. Essa è il momento dell'approfondimento di questo primo annuncio ed è chiamata a condurre il candidato alla maturità della fede e della vita cristiana. Certo, la catechesi deve talvolta fare opera di supplenza, quando cioè le fasi precedenti non sono state sufficientemente sviluppate o mancano completamente. In ogni modo, la catechesi in senso stretto presuppone sempre una prima adesione di fede, una scelta personale di Cristo, e una domanda di ricevere dalla Chiesa la piena iniziazione alla fede e alla vita del cristiano.

Inoltre il processo di formazione catechistica in senso stretto non è mai solamente un processo intellettuale, culturale ed educativo, che mira al perfezionamento umanistico. È un processo formativo che è essenzialmente inserito in altre forme di esperienza e di apprendimento cristiano. In particolare: 1) la dimensione della preghiera e della celebrazione; 2) l'inserimento in un'esperienza di comunità credente; 3) la dimensione della carità e dell'apostolato.

Applicando questo concetto stretto di catechesi è evidente che l'IR non può considerarsi « catechesi » a tutti gli effetti. Da un lato perché diversi elementi formativi non possono realizzarsi nell'orario scolastico. Da un altro lato perché gran parte degli allievi non sono ancora al livello di quella scelta che permette la partecipazione a una vera catechesi.

In questa stessa linea si muovono d'altronde gli atteggiamenti di molti giovani che frequentano la scuola cattolica. Essi non rifiutano lo studio del cristianesimo come contenuto. Anzi molti desiderano una soda e qualificata informazione. Rifiutano invece ogni forma o apparenza d'indottrinamento, di pressione pedagogica, e anche semplicemente di essere trattati come cristiani credenti, quando in realtà

non si considerano tali. I loro atteggiamenti concordano quindi grosso modo con le esigenze della scuola nei confronti dell'IR.

Per evitare possibili e spiacevoli confusioni, sarebbe meglio non usare il termine *catechesi scolastica*, ma semplicemente *insegnamento della religione*. Così d'altronde è stato già fatto in molti paesi.

Se l'IR non è, generalmente parlando, un corso di catechesi in senso stretto, ciò non significa affatto che esso non abbia nulla a che fare con la catechesi, e tanto meno che esso non sia estremamente importante per il compito evangelizzatore della scuola cattolica.

Infatti, a seconda della posizione personale degli allievi di fronte alla fede, questo medesimo studio scolastico della religione cristiana può avere una funzione diversa. Per una serie di allievi sarà semplicemente una trasmissione culturale qualificata, con rilevanza per la loro formazione umana e sociale. Per altri sarà realmente la scoperta di una dimensione insospettata dell'esistenza, scoperta che rende possibile l'ascolto di un appello che sfida la loro scelta personale. Per altri ancora, in concreto per i giovani che sono già maturati a un certo livello di fede, può anche funzionare come elemento di vera catechesi e contribuire all'approfondimento della loro fede.

Quest'ultimo punto è d'altronde importante. Una delle esigenze della catechesi giovanile è precisamente il chiarimento dei rapporti tra fede e cultura, come anche tra fede e vita. Un'adeguata catechesi giovanile, a livello delle parrocchie o delle associazioni, dovrebbe comunque inserire nel programma strettamente catechistico qualcosa d'analogo con ciò che viene esemplarmente assolto dall'IR scolastico, sempre a condizione che quest'insegnamento sia svolto secondo l'impostazione sopra esposta. Di conseguenza le due ore settimanali di studio scolastico della religione possono avere un enorme significato catechistico per coloro che fanno un vero iter catechistico. La mediazione dovrà però essere fatta generalmente da un'altra istanza della scuola cattolica, che prende sempre più rilievo: la pastorale della scuola.

6.2. *Il rapporto con l'evangelizzazione*

All'inizio abbiamo accennato alla situazione missionaria in cui lavorano la maggior parte delle scuole cattoliche. In questo contesto l'IR si colloca più realisticamente in rapporto con le attività di evangelizzazione precedenti alla fase della catechesi in senso stretto, anche perché queste attività non presuppongono la scelta della fede e rispettano pienamente la libertà del destinatario. Pur costituendo un servizio particolare della Parola, non confondibile con le altre forme classiche, l'IR ha maggiore affinità con la prima evangelizzazione [➤ EVANGELIZZAZIONE E CATECHESI].

Di fatto, pur nella rigida fedeltà alla sua impostazione scolastica,

L'IR nella scuola cattolica svolge la maggior parte dei compiti che in altri contesti vengono assolti dall'evangelizzazione missionaria. L'IR prepara il terreno dove la problematica religiosa diventa rilevante. Esso combatte l'indifferenza religiosa e trova motivi perché l'uomo s'interessi seriamente ai grandi problemi dell'esistenza umana che stanno anche nel cuore di ogni religione. Esso focalizza il problema della necessità di salvezza, che l'uomo vive profondamente in riferimento alle esperienze negative della vita e in rapporto con la ricerca di un senso ultimo dell'esistenza. L'IR porta a un atteggiamento critico di fronte alle risposte ideologiche sui problemi esistenziali e permette di valutare la limitatezza di numerose visioni del mondo. Inoltre propone nelle linee essenziali la persona e il messaggio di Gesù Cristo, in riferimento alla realtà concreta della Chiesa e della vita cristiana. Tutto ciò è fatto nel rispetto della persona, perché essa possa scegliere, con l'aiuto della grazia divina, la via dell'ulteriore interessamento al cristianesimo, o comunque situarsi consapevolmente di fronte al problema religioso.

Il fatto che l'IR svolge tutti questi compiti attraverso lo studio e con metodi scolastici non cambia nulla d'essenziale alla funzione che questi elementi possono avere nel divenire dell'uomo credente secondo la fede in Gesù Cristo.

7. Insegnamento della religione e pastorale scolastica

Per molte persone che hanno difficoltà nel riconoscere la particolarità dell'IR scolastico e il suo relativo contributo alla catechesi, può essere liberante tener presente la distinzione tra IR scolastico e pastorale della scuola.

A differenza dell'IR che è obbligatorio per tutti gli allievi, e pertanto deve essere impostato in modo che possa lealmente essere frequentato da tutti gli allievi, indipendentemente dalla loro scelta cristiana personale, la pastorale della scuola deve operare sulla base di un'offerta libera.

La pastorale scolastica organizza gruppi di azione cattolica, gruppi di preghiera, gruppi di riflessione, gruppi di impegno sociale, itinerari catecumenali per la cresima o per giovani, ecc. Essa coordina anche il contributo scolastico dell'IR nel quadro d'insieme della pastorale scolastica.

In questo modo agli allievi cattolici praticanti viene offerto dalla scuola cattolica, tramite la pastorale scolastica, un *practicum* di vita cristiana.

Inoltre è compito della pastorale scolastica assicurare la collaborazione con le famiglie cristiane e con le comunità cristiane (catechesi familiare, pastorale giovanile a livello delle parrocchie).

Si può dunque dire che il coordinatore pastorale o catechista è il principale responsabile della catechesi in senso stretto, cioè della formazione dei giovani come membri professanti della Chiesa.

* * *

Con tutti i suoi limiti, le sue enormi difficoltà e miserie l'IR è comunque un punto d'incontro dove la Chiesa incontra il maggior numero di giovani. Esso è il luogo dove con sincerità pedagogica e nel rispetto della libertà religiosa si può fare un discorso religioso e realizzare una collaborazione che è di grande importanza per l'evangelizzazione. Che negli ultimi anni l'IR si sia gradualmente più situato nell'area dell'evangelizzazione missionaria e meno in quella della catechesi strettamente confessionale non toglie nulla all'importanza che esso riveste per la presenza della Chiesa nel mondo e nella cultura.

BIBLIOGRAFIA

- COMISIÓN EPISCOPAL DE ENSEÑANZA Y CATEQUESIS (Ed.), *Documentos colectivos del Episcopado Español sobre formación religiosa y educación 1969-1980*, Madrid, Editorial EDICA, 1981.
- L'insegnamento della religione nella scuola. Opzioni della rivista « Tijdschrift voor catechese »*, in: « Catechesi » 47 (1978) 15, pp. 17-21.
- NUNES S.A., *The Distinctive Roles of Catechist and Youth Minister in the Catholic High School*, in: « The Living Light » 17 (1980), pp. 144-149.
- S. CONGREGAZIONE PER L'EDUCAZIONE CATTOLICA (Ed.), *La scuola cattolica*, Roma, 1977.
- La scuola cattolica. Lettera pastorale dei vescovi olandesi*, Leumann (Torino), LDC, 1977.
- Scuola e religione. Vol. I: Una ricerca internazionale: situazioni, problemi, proposte*, Leumann (Torino), LDC, 1971. Vol. II: *Situazione e prospettive in Italia*, ibid. 1973.
- VERGOTE A., *Per un progetto educativo fondato su Gesù Cristo*, Leumann (Torino), LDC, 1981.
- VERGOTE A., *La formation de la foi dans une éducation renouvelée. Tâche de l'école chrétienne*, in: « *Lumen Vitae* » 36 (1981), pp. 15-42.

5.

CATECHESI

Emilio Alberich

1. Per un chiarimento concettuale e terminologico - 2. Catechesi e progetto educativo pastorale - 3. Il rinnovamento conciliare e postconciliare della catechesi.

1. Per un chiarimento concettuale e terminologico

Sul concetto di catechesi, sul suo inserimento nell'insieme dell'azione pastorale e sul suo rapporto con altri momenti dell'agire ecclesiale (come l'evangelizzazione, la liturgia, l'educazione cristiana, l'impegno apostolico, ecc.) non sempre si hanno idee chiare e concordi. Sarà utile, in questo senso, tentare una delucidazione delle realtà in gioco.

La catechesi, pur nella diversità delle sue realizzazioni storiche, appare sempre come un momento tipico all'interno della *funzione profetica o ministero della parola* della Chiesa. Secondo una tradizionale divisione, si distinguono teoricamente *tre* grandi momenti o funzioni nel servizio della parola: l'*evangelizzazione* (o « kerigma », o « predicazione missionaria »), la *catechesi* (insegnamento e approfondimento della fede) e la *predicazione liturgica* (o « omilia », o « predicazione di comunità »). A volte viene ampliato questo schema con l'accenno al momento previo della *preevangelizzazione* e con l'aggiunta della *teologia* come forma superiore di approfondimento della fede.

Per ragioni sia teologiche che pastorali, questo schema tradizionale si rivela oggi alquanto astratto e inadeguato, bisognoso di ripensamento, soprattutto in riferimento alle frontiere tracciate tra i diversi momenti pastorali, che appaiono troppo rigide e artificiali:

— La cosiddetta *preevangelizzazione*, se si presenta come una vera testimonianza del Vangelo — anche se magari ancora indiretta e implicita — merita già il nome di evangelizzazione iniziale, sebbene bisognosa di completamento, fino all'annuncio esplicito del Cristo.

— Del concetto e prassi dell'*evangelizzazione* si sono occupati in modo particolare il Sinodo dei Vescovi del 1974 e la susseguente esortazione apostolica *Evangelii nuntiandi* (1975). È prevalsa ormai la convinzione che è meglio non restringere il concetto di evange-

lizzazione soltanto all'annuncio formale di Cristo ai non credenti, ma di accettarne una concezione larga e complessa (EN 24) come *annuncio e testimonianza resi al Vangelo da parte della Chiesa, attraverso tutto ciò che essa dice, fa ed è*. L'evangelizzazione racchiude così in un certo senso tutto l'agire ecclesiale, però in quanto diventa effettivamente annuncio e testimonianza del Vangelo del Regno (EN 15).

— La catechesi, all'interno del dinamismo globale dell'evangelizzazione, è propriamente *ogni forma di servizio della parola ecclesiale orientata ad approfondire e a far maturare la fede delle persone e delle comunità*. Nelle circostanze attuali della pastorale, la catechesi deve oggi potenziare la sua dimensione evangelizzatrice, per risvegliare e stimolare la *conversione*, là dove non esista di fatto un'adesione personale alla fede cristiana [→ EVANGELIZZAZIONE E EDUCAZIONE].

— Pur nella distinzione tra catechesi e liturgia, si deve ammettere che *l'esercizio della parola di fede* all'interno delle celebrazioni liturgiche (omilia, esortazioni, didascalie, canti, ecc.) sono da considerarsi anche *forme di catechesi* nella misura in cui servono all'approfondimento e maturazione della fede. Questo non significa in modo alcuno ignorare le caratteristiche particolari della liturgia e della parola ecclesiale nella liturgia, che vanno sempre rispettate.

— La catechesi, così come è stata descritta sopra, può essere realizzata in *forme molto diverse*: private e pubbliche, occasionali o sistematiche, spontanee o istituzionalizzate: corsi, riflessione di gruppo, itinerari di fede, predicazione liturgica, uso dei media, iniziazione sacramentale, ecc.

— Il fatto che molti aspetti e momenti dell'agire pastorale (come l'attività educativa, l'associazionismo, i movimenti giovanili, ecc.) possano anche contribuire alla maturazione della fede non dovrebbe portare a *chiamare tutto catechesi*, indistintamente. In senso proprio, meritano il nome di catechesi quelle forme di esercizio della parola di fede che tendono all'*esplicitazione e approfondimento* della fede e all'*iniziazione* alla vita cristiana. Per le altre funzioni pastorali si deve dire che, pur non essendo propriamente catechesi, posseggono una *dimensione o valenza catechistica*.

— Accanto al termine *catechesi*, vengono spesso usate altre espressioni più o meno equivalenti, il cui significato va però precisato e interpretato tenendo presenti l'uso concreto e il contesto culturale in cui è inserito. Per esempio, i termini *catecumenato* e *catechismo* (come forma di catechesi) esprimono forme storicamente determinate di svolgimento della funzione catechetica. Nel passato si è parlato di « dottrina cristiana », di « istruzione catechistica », di « insegnamento religioso », con significati che solo parzialmente

ricoprono la concezione attuale della catechesi. Più spesso si parla di *educazione della fede* o di *educazione alla fede* come forma più adeguata per indicare la catechesi. Altre espressioni frequenti, come « educazione religiosa », « formazione religiosa », « insegnamento della religione », o simili, possono di fatto coincidere con la realtà della *catechesi*, ma tale effettiva coincidenza va verificata in ogni caso o situazione concreta.

2. Catechesi e progetto educativo pastorale

L'attenzione alla catechesi occupa un posto del tutto centrale nell'organizzazione dell'azione pastorale in generale, e in ogni progetto educativo salesiano in particolare. Infatti:

— Nella coscienza della Chiesa, soprattutto per mezzo del Sinodo dei Vescovi del 1977 e nell'esortazione apostolica di Giovanni Paolo II *Catechesi tradendae* (1979), è emersa la convinzione del posto assolutamente *primordiale e decisivo della catechesi* nell'insieme delle attività e preoccupazioni pastorali. « Negli ultimi decenni — afferma il messaggio finale del Sinodo — la catechesi è stata in tutto il mondo il terreno naturale e più fruttuoso per il rinnovamento dell'intera comunità ecclesiale » (n. 4). E nella *Catechesi tradendae* il Papa si dice convinto che, in questi anni della fine del secolo, Dio invita la Chiesa « a rinnovare la sua fiducia nell'azione catechetica come in un compito assolutamente primordiale della sua missione. Essa è invitata a consacrare alla catechesi le sue migliori risorse » ... (n. 15).

— Anche la Congregazione Salesiana, soprattutto nel Capitolo Generale Speciale (1971), ha espresso con parole esplicite e solenni la priorità della missione catechistica e evangelizzatrice: « Nel particolare momento che la Chiesa sta vivendo, la Congregazione Salesiana orienta decisamente la sua azione verso la pastorale catechistica e perciò si impegna a tutti i livelli nella catechesi, cioè nella educazione della fede, e promuove il *rinnovamento delle singole comunità* affinché diventino "autenticamente evangelizzatrici" » (CGS n. 335).

Come conseguenza, si insiste nella necessità, per le comunità salesiane, di « operare un cambio di mentalità, adottare un nuovo stile comunitario di riflessione e di azione e farsi presenti nel mondo in modo nuovo » (CGS n. 339). È in gioco l'identità e autenticità stessa della nostra missione nella Chiesa, poiché « *la comunità sarà salesiana nella misura in cui sarà evangelizzatrice* » (ibid.).

— È difficile dire fino a che punto, nella realtà dell'azione salesiana, viene attuata e onorata la centralità della preoccupazione catechistica e il rinnovamento mentale e operativo che ciò comporta. L'esperienza attesta che, insieme a indiscutibili sforzi e realizzazioni,

si lamenta spesso incertezza di programmazione, dispersione delle attività, mancanza di idee e convinzioni per quanto riguarda il rinnovamento della catechesi. Non è infrequente che l'attività catechistica e evangelizzatrice venga di fatto relegata a pochi ambiti settoriali d'azione, quali le funzioni liturgiche, la scuola di religione, le giornate di ritiro, i gruppi più sensibili e scelti. Sembra necessario impostare con maggior chiarezza il problema dell'evangelizzazione e catechesi e puntare più seriamente sulla preparazione adeguata del personale responsabile.

3. Il rinnovamento conciliare e postconciliare della catechesi

Punto di partenza per un autentico rinnovamento catechistico è anzitutto la presa di coscienza della *svolta profonda* che la nostra epoca, soprattutto per mezzo del Vaticano II, ha impresso alla concezione e alla prassi della catechesi. È un cambiamento talmente impegnativo e globale che spiega in parte lo smarrimento di non pochi operatori pastorali, nonché i desideri nostalgici di chi vorrebbe tornare alla prassi catechistica di un tempo, riprendendo per esempio il catechismo di Pio X, o strumenti simili della catechesi tradizionale. La difficoltà eventuale di entrare nella nuova mentalità non deve però spingerci verso il passato, ma deve trovare apertura e volontà per inserirsi nella nuova coscienza catechistica della Chiesa.

Si può dire che *il Concilio segna la fine di un'epoca*: quella che convenzionalmente si può chiamare « l'epoca del catechismo ». S'intende designare così un lungo periodo storico, praticamente dal Concilio di Trento fino al Vaticano II, che può essere caratterizzato dalla centralità del « catechismo », cioè di quel compendio della dottrina cristiana, generalmente in forma di domande e risposte, che costituisce il contenuto essenziale della formazione alla vita cristiana. La catechesi (chiamata più spesso « istruzione religiosa », « insegnamento della dottrina cristiana », o semplicemente « catechismo ») appare essenzialmente come *spiegazione e applicazione del catechismo*. Tutta una visione teologica della rivelazione, della fede e della Chiesa è presupposta in questa concezione, che per molto tempo è rimasta alla base di tante iniziative catechistiche, anche se spesso non poche novità metodologiche sono state introdotte a modo di aggiornamento e rinnovamento (per esempio: metodi attivi, drammatizzazione, uso di sussidi vari, impiego dell'audiovisivo, ecc.).

Il Vaticano II ha significato un cambiamento di fondo in questa concezione, raccogliendo e superando ampiamente le spinte più valide del movimento catechistico europeo (specialmente tedesco e francese). Pur senza trattare esplicitamente del tema catechistico, il Concilio ha trasformato *gli orizzonti teologici e pastorali* che stanno

a monte dell'opera catechistica, quali la teologia della rivelazione e della fede (DV), il significato dell'evangelizzazione (AG), la concezione ecclesiologicala (LG, SC, AG, GS), la nuova visione dei rapporti tra Chiesa e mondo (GS), tra fede e cultura, tra Chiesa cattolica e altre confessioni, religioni e ideologie (GS, DH, NA, AG, ecc.).

L'impatto dell'opera conciliare è stato grande e profondo, nei confronti della catechesi. È nato così nel postconcilio un periodo estremamente ricco e fecondo, anche se non privo di eccessi e ambiguità, caratterizzato dal *ripensamento globale* del significato della catechesi e dalla *ricerca di nuove vie* per un'adeguata trasmissione e educazione della fede. Anche in forma ufficiale le chiese particolari e la Santa Sede si sono fatte promotrici del rinnovamento, specialmente attraverso documenti e momenti particolari di riflessione collegiale. In questo senso abbiamo oggi a disposizione un patrimonio notevole che merita di essere studiato e approfondito: direttori nazionali, documenti di assemblee episcopali, il *Direttorio catechistico generale* del 1971, i due Sinodi dei Vescovi del 1974 e del 1977, le esortazioni apostoliche *Evangelii nuntiandi* e *Catechesi tradendae* (vedi bibliografia alla fine).

Quello che si può chiamare il *rinnovamento postconciliare della catechesi* non è una linea univoca o una teoria determinata sulla catechesi, ma piuttosto una serie convergente di istanze e principi ispiratori che delineano in qualche modo il volto rinnovato della catechesi nella coscienza ecclesiale contemporanea. Di questo volto rinnovato tentiamo qui un accenno molto sintetico, attraverso la sottolineatura di alcuni tra i suoi tratti distintivi.

3.1. *La catechesi, annuncio di Cristo come Parola significativa per l'uomo d'oggi nell'esperienza di fede*

Una prima serie di considerazioni sulla catechesi è collegata col ripensamento conciliare della rivelazione, della parola di Dio e del suo vertice e realizzazione suprema: Cristo. In questo senso, tutte le dimensioni o aspetti fondamentali della rivelazione si possono tradurre in conseguenze per l'identità della catechesi.

— La parola di Dio ha una *dimensione cristocentrica e personalistica*, in quanto si concentra nella sua pienezza nella persona e opera di Gesù Cristo, Parola suprema di Dio e vertice dell'economia della rivelazione. Ne consegue il carattere essenzialmente cristocentrico e personalistico della catechesi: «Al centro stesso della catechesi noi troviamo essenzialmente una persona: quella di Gesù di Nazareth [...]. In questo senso, lo scopo definitivo della catechesi è di mettere qualcuno non solo in contatto, ma in comunione, in intimità con Gesù Cristo » (CT 5).

— La parola di Dio ha un *carattere significante e liberante* per l'uomo, in quanto messaggio che illumina la vita e apre un futuro. La catechesi, di conseguenza, è un momento della trasmissione di questo messaggio, opera d'illuminazione e interpretazione della vita, annuncio e approfondimento di una parola che deve apparire ad ognuno « come un'apertura ai propri problemi, una risposta alle proprie domande, un allargamento dei propri valori ed insieme una soddisfazione alle proprie aspirazioni » (RdC 52).

— La parola di Dio è *dono dello Spirito*. Anche la catechesi deve essere concepita come *azione dello Spirito* e come mediazione educativa per rendere *docili allo Spirito*, aperti alle sue ispirazioni e forti e creativi nella forza dello Spirito.

— La parola di Dio *s'incarna nella storia* ed ha una *dimensione escatologica*, in quanto parola data ma anche promessa, definitiva ma sempre aperta verso la chiarificazione e manifestazione piena. La catechesi deve assumere perciò il *carattere storico* dell'incarnarsi della parola, ed essere un momento del processo d' *inculturazione* della fede nelle circostanze storiche e culturali dei diversi popoli e soggetti. Inoltre, una catechesi della parola data *ma anche promessa* non si presenta più come trasmissione magisteriale di un insieme chiuso di verità e certezze religiose, ma si configura come un *cammino aperto* di ricerca comunitaria della verità cristiana, nel seno della fede condivisa dei cristiani fatta di punti fermi ma anche di problemi aperti e di nuovi tentativi di vivere storicamente il cristianesimo.

— La parola di Dio risuona e viene percepita *all'interno dell'esperienza di fede*. È impensabile perciò una trasmissione della parola di Dio al di fuori di un'autentica esperienza religiosa: *senza esperienza di fede non c'è comunicazione né educazione della fede*. Di qui la necessità che la catechesi metta al centro delle sue preoccupazioni la stimolazione e approfondimento di autentiche esperienze di fede. Ed è così che si potrà trovare una soddisfacente integrazione tra messaggio di fede e problemi esistenziali: è all'interno dell'esperienza religiosa che la fede diventa illuminazione della vita e che la vita appare interpretata e vissuta alla luce della fede.

3.2. *La catechesi, educazione della fede, per l'approfondimento degli atteggiamenti di fede in vista della maturità cristiana*

La denominazione della catechesi come « educazione della fede » ne coglie il nucleo fondamentale e l'obiettivo centrale. In quanto educazione della fede, la catechesi non può essere ridotta a semplice insegnamento dottrinale, a puro processo di socializzazione religiosa, né deve degenerare in una qualsiasi forma d'indottrinamento o di strumentalizzazione ideologica. Porsi come educazione della fede si-

gnifica soprattutto concepire la propria azione al servizio di quell'atteggiamento globale di tutta la persona con il quale l'uomo « si abbandona a Dio tutt'intero liberamente, prestandogli "il pieno ossequio dell'intelletto e della volontà e acconsentendo volontariamente alla rivelazione data da Lui" » (DV 5) [→ CRISTIANO].

Parlare di « educazione » della fede significa pure sottolineare una dimensione che ha particolare risonanza nel contesto del progetto educativo e pastorale *salesiano*. Nel cuore del progetto di Don Bosco c'è infatti la sensibilità educativa, nel senso più pieno. In questa prospettiva, può essere particolarmente valorizzata e onorata la *natura genuinamente educativa* dell'azione catechetica, che deve essere perciò stimolazione, aiuto, intervento intenzionale al servizio di una crescita personale, libera, interiorizzata, verso la maturità della fede.

Ogni cammino di crescita nella fede può essere caratterizzato come un processo che ha inizio (non necessariamente cronologico) nella *conversione*, continua col progressivo approfondimento delle *conoscenze, atteggiamenti e disposizioni* proprie della fede, e avanza verso una pienezza di *maturazione* che non viene raggiunta mai nella vita, diventando perciò un processo permanente di crescita.

Nella programmazione concreta e nella prassi della catechesi rivestono un'importanza tutta particolare l'approfondimento e chiarificazione di due elementi fondamentali del processo educativo della fede: le esigenze degli autentici *atteggiamenti* di fede e le caratteristiche della *maturità* di fede, che rappresenta la mèta verso la quale si tende [→ VALORI E ATTEGGIAMENTI].

— La fede deve crescere anzitutto come un autentico *atteggiamento*, cioè con la solidità e stabilità propria di un vero modo di essere, di una condotta globale che, nei confronti delle diverse situazioni di vita, mobilita la sfera conoscitiva e valutativa, i processi affettivi e le tendenze volitivo-operative. Di qui appare l'importanza che ha nella catechesi, l'attenzione da rivolgere a queste tre componenti di ogni atteggiamento di vita: la comunicazione di conoscenze e convinzioni religiose, la maturazione di sentimenti e affetti favorevoli alla fede, e l'iniziazione alle diverse forme di vita e di azione proprie dell'esistenza cristiana nella Chiesa e nel mondo. Solo nel rispetto di questa complessità potrà la catechesi sfuggire alle tradizionali accuse di unilateralità e inadeguatezza che non senza ragione si è spesso attirata.

— Un'altra esigenza importante riguarda la retta concezione di quel *traguardo di maturità* verso il quale vanno diretti gli sforzi dell'educazione della fede. La fede matura, o in via di maturazione, presenta alcuni tratti caratteristici: è *integrata* (non marginale) nell'insieme della personalità; è *informata*, approfondita (non superficiale o ignorante); è *differenziata* (non monolitica o integrista), in

quanto sa distinguere l'essenziale dal secondario e mutevole; ha *senso critico*, in forma equilibrata e costruttiva; è adeguatamente *motivata* e psicologicamente *equilibrata*, senza ridursi alla funzione compensatoria di squilibri e carenze soprattutto affettive; è aperta al *dialogo* e al *confronto* (non autosufficiente o intollerante); è *dinamica* e pronta all'*azione* (non sterile o disimpegnata); è *creativa* e *coerente* (non dissociata o immobile).

3.3. *La catechesi, azione ecclesiale, opera della comunità per la comunità*

La *dimensione ecclesiale* della catechesi rappresenta sempre un elemento essenziale dell'opera catechistica. La catechesi è infatti un momento di mediazione ecclesiale, e non ha senso alcuno al di fuori del suo ambiente naturale di Chiesa [→ CHIESA].

L'aspetto che stiamo considerando riceve oggi tutta una serie di connotazioni particolari sullo sfondo della *svolta ecclesiologica del Vaticano II*, che mette al centro della concezione della Chiesa la *comunione* e la *diaconia*, o servizio. E all'interno di un'ecclesiologia di comunione prende una consistenza tutta particolare la riscoperta e valorizzazione dei *carismi e ministeri*, doni dello Spirito alla Chiesa. In questa prospettiva, la catechesi riceve importanti precisazioni e accentuazioni:

— Il rispetto della varietà dei carismi ecclesiali porta anche la catechesi a una valorizzazione dei *diversi carismi di parola* in ordine all'educazione della fede. A una visione monolitica della catechesi tradizionale succede oggi la differenziazione di compiti e possibilità diverse all'interno della funzione catechistica: c'è il compito dei *pastori* (vescovi e sacerdoti), il ruolo insostituibile dei *genitori cristiani*, primi educatori della fede dei figli, la funzione particolare dei *catechisti* e *maestri*, il carisma originale dei *religiosi* (anche in ordine alla catechesi), le svariate possibilità dei *laici*, ecc. L'esigenza di fondo è che si devono promuovere e rispettare tutte queste funzioni nella loro originalità e ricchezza, anche attraverso l'opera stimolante e formativa dei sacerdoti e religiosi.

— Un'altra istanza di grande rilievo riguarda oggi il *riferimento essenziale alla comunità* nello svolgimento della catechesi. È frequente affermare, nei documenti ufficiali e nella riflessione dei responsabili, che la *comunità cristiana* deve essere considerata *condizione* della catechesi (senza comunità non c'è vera catechesi), *luogo* della catechesi (è nella comunità che si fa catechesi), *soggetto* e *oggetto* della catechesi (che è propriamente attività comunitaria, della comunità per la comunità), e *mèta pastorale* della catechesi (con la catechesi si costruisce la comunità). L'istanza globale che così si esprime

obbliga in qualche modo a superare la visione individualistica e verticistica della catechesi del passato.

— In modo particolare, l'istanza ecclesiale e comunitaria deve portare anche a un ripensamento dell'attività catechetica di molte opere salesiane, specialmente scuole. La *scuola salesiana* deve esaminare seriamente il suo carattere di comunità educativa e evangelizzante, e il suo rapporto di comunione con la comunità ecclesiale locale, per valutare e programmare adeguatamente la propria azione di catechesi [→ COMUNITÀ EDUCATIVA].

Un altro aspetto merita attenzione, alla luce dell'esigenza ecclesiale: la convenienza cioè di *non isolare* la pastorale giovanile dal mondo degli adulti. Tale isolamento rappresenta di fatto un impoverimento, sia per i giovani che per gli adulti.

3.4. *La catechesi, celebrazione della fede e iniziazione alla celebrazione della fede*

Il collegamento stretto tra catechesi e *liturgia* è uno dei temi classici del rinnovamento della catechesi nel nostro secolo. Dopo il Vaticano II, il rapporto appare in una luce nuova, in seguito alla riforma liturgica e alla valorizzazione della liturgia come vertice e fonte dell'attività della Chiesa. La nuova mentalità catechetica si trova a dover tener conto anche dei problemi e prospettive presenti nella pastorale liturgica. Tra i molti aspetti e applicazioni che presenta un problema così ricco, possiamo sottolineare i seguenti:

— L'attività liturgica è oggi alla ricerca di un modo e stile celebrativo che ne garantisca, più che la validità, la *verità*, l'*autenticità*, la capacità *comunicativa* e la *trasparenza* evangelica. Al servizio di questa nuova *qualità* liturgica si colloca anche la catechesi, che nella sua funzione d'introduzione alla liturgia possiede possibilità notevoli.

— Evangelizzazione, catechesi e liturgia sono momenti o aspetti pastorali *intimamente collegati* tra loro, in un'unità organica che deve venire ricostruita, dopo che, nel corso della storia, hanno subito un processo di estraneamento reciproco e di impoverimento. L'esperienza del *catecumenato*, oggi rimessa in onore, è segno eloquente di un'esperienza unitaria e armonica che integra in sé celebrazione, insegnamento, testimonianza e impegno nella fede.

— Nella pratica sacramentale e liturgica s'impone oggi un certo spostamento dell'accento pastorale. Al centro non si trova più il rito o il sacramento in se stesso, ma la *crescita nella fede* e la *vita di fede* di cui il sacramento è momento espressivo e celebrativo. Questo implica una valorizzazione delle *valenze catechetiche* proprie della liturgia (liturgia della parola, espressione simbolica, lode e profes-

sione di fede, ecc.), ma anche lo sforzo per un'azione catechetica che prepari e segua i momenti propriamente liturgici.

— La catechesi, nel suo stesso dinamismo di educazione e approfondimento della fede, *ha bisogno del momento celebrativo-simbolico*. Il simbolo, la festa, la celebrazione sono forme espressive del significato e importanza della vita, dei valori, della storia. In questo senso si può dire, in generale, che *ciò che non viene celebrato non può essere colto nella sua profondità e nel significato per la vita*. È importante perciò trovare luoghi e momenti, anche all'interno delle nostre attività, in cui la fede studiata e approfondita possa essere anche celebrata e vissuta.

3.5. *La catechesi, azione liberatrice e iniziazione all'impegno responsabile nella società*

Quest'ultima considerazione riguarda il rapporto tra azione catechetica e il momento dell'*amore-servizio*, o *diaconia* ecclesiale. Nella coscienza attuale della Chiesa è cresciuta la consapevolezza che l'esercizio della carità non può più limitarsi alle forme individuali o assistenziali, ma implica soprattutto l'impegno per la promozione integrale dell'uomo e la lotta per la giustizia: « L'agire per la giustizia e il partecipare alla trasformazione del mondo ci appaiono chiaramente come dimensione costitutiva della predicazione del Vangelo » (Sinodo del 1971, *La giustizia nel mondo*, introduzione).

In questa prospettiva si può dire che l'azione pastorale pone oggi il centro della sua attenzione nella missione evangelizzatrice collegata e incarnata nell'impegno di promozione e liberazione. « *Evangelizzazione nella promozione umana* » è in qualche modo la nuova parola d'ordine per reimpostare l'azione pastorale globale. In questa prospettiva, la catechesi ha un ruolo importante da svolgere.

— La catechesi ha tra i suoi compiti essenziali quello d'*iniziare all'esercizio della diaconia ecclesiale*, nelle sue diverse forme di solidarietà, aiuto fraterno, impegno culturale e politico, presenza nel territorio, ecc. Iniziare vuol dire concretamente guidare, motivare, spiegare, coinvolgere, offrire elementi di scelta e discernimento, ecc.

— La catechesi appare intimamente legata a quella forma particolare di diaconia ecclesiale che è l'*azione educativa*, al servizio della crescita integrale e armonica di tutto l'uomo e di tutti gli uomini. Specialmente negli ambienti salesiani, che hanno come proprio il principio: « educare evangelizzando e evangelizzare educando », la catechesi deve assumere anche le istanze dell'educazione integrale, puntando a una crescita nella fede che abbia alla sua base la maturazione di una personalità equilibrata, piena e umanamente riuscita [→ EVANGELIZZAZIONE E EDUCAZIONE].

— Un campo particolare di applicazione, ma anche di problematica, è quello dell'*impegno nel sociale e nel politico*. Data l'importanza dell'azione socio-politica per la trasformazione della società, e l'emergere nel nostro tempo della *coscienza politica* come imperativo etico di presenza corresponsabile nella storia, un progetto di educazione cristiana non può ignorare questo settore. Anche la catechesi vi appare implicata. Essa infatti viene concepita oggi anche come illuminazione e iniziazione all'impegno sociale e politico, come orientamento per scelte politiche cristianamente ispirate, come guida e stimolo a un'analisi critica della situazione e delle sue cause, in vista d'interventi operativi maturi e responsabili.

Questo rapido accenno non permette di entrare nel concreto di tanti problemi pratici che sorgono nell'esercizio dell'opera catechetica e pastorale. Ma va ribadita l'importanza di una catechesi che tenga presente le esigenze della testimonianza fattiva dell'amore-servizio cristiano. Ciò rappresenta un vero test della sua autenticità.

BIBLIOGRAFIA

Per un aggiornamento e delucidazione dell'identità e compiti della catechesi oggi sono d'importanza fondamentale i documenti ufficiali della catechesi, quali:

CAPRILE G., *Il Sinodo dei Vescovi. Quarta assemblea generale (30 settembre - 29 ottobre 1977)*, Roma, Ed. La Civiltà Cattolica, 1978.

CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA (Ed.), *Il rinnovamento della catechesi*, Roma, Ediz. Pastorali Italiane, 1970.

CONCETTI G. (Ed.), *Evangelizzazione e catechesi*. Commenti e testi del *Direttorio catechistico generale*, delle esortazioni apostoliche *Evangelii nuntiandi* e *Catechesi tradendae* e del *Messaggio al popolo di Dio* del Sinodo dei Vescovi del 1977, Milano, Massimo, 1980.

« Evangelizzazione e catechesi », in: *Capitolo Generale Speciale XX della Congregazione Salesiana*, Roma 1972, nn. 274-308.

GIOVANNI PAOLO II, Esortazione apostolica *Catechesi tradendae* (16.10.1979). *Messaggio del Sinodo sulla catechesi*, Leumann (Torino), LDC, 1977.

PAOLO VI, Esortazione apostolica *Evangelii nuntiandi* (8.12.1975).

SACRA CONGREGAZIONE DEL CLERO (Ed.), *Direttorio catechistico generale*, Leumann (Torino), LDC, 1971.

Tra le molte pubblicazioni e studi sulla catechesi segnaliamo:

ALBERICH E., *Catechesi e prassi ecclesiale*, Leumann (Torino), LDC, 1982.

APARISI A., *Invitación a la fe*, Madrid, ICCE, 1972.

COLOMB J., *Al servizio della fede*, Leumann (Torino), LDC, 1969.

DHO G. - L. CSONKA - G.C. NEGRI, *Educare*, vol. 3°, Zürich, PAS-Verlag, 1964.

GROPPO G., *La catechesi oggi: orientamenti attuali e problemi aperti*, in: « Vita consacrata » 13 (1977) 554-564.

HUGUET J., *Hacia dónde va la catequesis*, 2 fasc., Madrid, Central Catequística Salesiana, 1983.

VAN CASTER M., *Le strutture della catechesi*, Roma, Paoline, 1971.

SISTEMA PREVENTIVO

Juan Vecchi

1. Significato e fonti - 2. Un'ispirazione unitaria - 3. Il criterio preventivo - 4. Obiettivi e contenuti: l'uomo e il cristiano; la persona e il cittadino - 5. Il principio del metodo: l'amorevolezza - 6. Interventi coerenti e convergenti - 7. Le « opere » o i programmi educativi.

1. Significato e fonti

Il movimento educativo e pastorale che si ricollega alla figura di Don Bosco si sente portatore di un insieme di ispirazioni pedagogiche ed erede di una prassi educativa che denomina in forma generale e sintetica *Sistema Preventivo*.

L'espressione non è per sé atta a dischiudere il contenuto e la visione globale di questa pedagogia. Rimane comprensibile per gli iniziati che conoscono il repertorio aneddótico e sono frequentatori degli scritti del grande Educatore.

Gli scritti stessi però sono un'espressione limitata e parziale di questa pedagogia. Essi non mancano certo di originalità, ma non bisogna cercare in essi né la sistemazione ordinata delle idee, né la completezza organica del discorso. Sono narrativi, didattici, alle volte confidenziali e familiari. Hanno come finalità comunicare un'esperienza certamente riflettuta e approfondita. La sintesi agognata e promessa da Don Bosco sul Sistema Preventivo non è stata mai da lui stesa; Don Bosco ci ha lasciato soltanto una specie di indice di essa, in cui traspare un certo senso d'insoddisfazione per la mancanza di espressività e trasparenza del testo.

Al di là degli scritti c'è la storia personale di Don Bosco che è la manifestazione più completa del suo sistema. Scritti pedagogici e vita vanno, dunque, avvicinati contemporaneamente, e allo stesso tempo va recuperata tutta quella riflessione spicciola che tante volte si concentra in brevissimi detti, lettere e consigli. Non si tratta tanto di capire un sistema di idee, ma di entrare in contatto con una vocazione pedagogica, con un'esperienza vitale e con una spiritualità.

Inoltre va rilevato che non è possibile in Don Bosco staccare il Sistema Preventivo e la prospettiva educativa da altre preoccupazioni

che li accompagnano e per qualche momento li superano, sottraendogli anche del tempo: la preoccupazione caritativa per cui voleva liberare dalla povertà e dalla miseria i giovani e si sottometteva per loro al compito gravoso di elemosiniere, la tensione pastorale che lo portava a cercare la salvezza cristiana del popolo e a intervenire in altri campi dell'azione ecclesiale come la diffusione di libri, la costruzione di templi, le missioni. Già dunque l'avvicinamento alla fonte non consente semplificazioni, schematizzazioni o enfattizzazioni di formule limitate.

Però il sistema non è rimasto completo alla morte di Don Bosco. Ereditato da un movimento di educatori è stato applicato da questi in una grande varietà di contesti culturali ed espresso in programmi educativi diversificati. Per una comprensione adeguata vanno ricollegati, dunque, e confrontati la fonte (biografia, scritti di Don Bosco), la prassi susseguente, cioè la diffusione di questa ispirazione educativa in nuovi mondi e nuove iniziative, e la riflessione elaborata dai seguaci sulla propria prassi e nel confronto con nuove correnti di pensiero.

Sarebbe sbagliato voler desumere la globalità del « sistema » soltanto da Don Bosco, ignorando cento anni di storia. Si tratta infatti di una pedagogia aperta che assimila contenuti e metodologie attorno a un certo nucleo identificatore, che si arricchisce non soltanto con nuovi approcci alle fonti, ma anche con nuove aperture teoretiche e pratiche. In ciò continua la legge che ha regolato il suo nascere e i suoi primi sviluppi. Difatti nella prassi e nella riflessione di Don Bosco si trovano collegamenti con i fermenti pastorali ed educativi del suo tempo. Il quadro dottrinale che lo guida recepisce le idee proposte dalla teologia e dalla formazione umanistica di allora. Si esprime e lavora con queste idee, facendo i ridimensionamenti pratici che l'esperienza gli suggerisce. Nelle iniziative assume sovente i modelli esistenti (oratorio, scuola, laboratori), sebbene immetta in essi uno stile particolare. Quando deliniamo la sua originalità appare con sufficiente chiarezza che ci troviamo davanti ad un assimilatore, ad un sintetizzatore. Ci sono canali di alimentazione che lo uniscono alle correnti, alla mentalità, ai problemi e alle iniziative del suo tempo, sebbene egli non rifletta semplicemente l'ambiente, ma selezioni, trasformi, sintetizzi e dia a ciascun elemento un'intensità e una collocazione singolare.

La sintesi finale risulta originale soprattutto per gli atteggiamenti pratici e per le soluzioni concrete. Il dialogo con le correnti pedagogiche e pastorali contribuisce ad approfondire intuizioni che hanno bisogno di esplicitazioni, e ad incorporare nuovi stimoli.

Da quanto detto scaturisce un criterio per la comprensione e l'aggiornamento del Sistema Preventivo e per una progettazione educativa che voglia ispirarsi ad esso. Le formulazioni troppo sintetiche

e troppo accettate e ripetute rischiano di eclissare la ricchezza originale e gli interrogativi che più interessano la prassi attuale, se non vengono decodificate. Più che norme o precisi obiettivi pedagogici, sono ispirazioni o criteri di partenza che vanno rivisitati e ritradotti in metodologie e itinerari adeguati all'oggi.

È da prendersi come un'indicazione necessaria per un serio approccio al Sistema Preventivo, lontano dalla retorica e dalla devozione, quanto asserisce Don Pietro Braidò: « Affermata l'idea che Don Bosco non ci ha lasciato soltanto un influsso indefinito di bene, o un'ispirazione generica, è necessario dire una parola sulla natura dinamica del sistema nel momento della creazione e oggi in tempo di traduzione. Non potrebbe giustificarsi il riferimento esclusivo a momenti o documenti particolari o ritenuti privilegiati nella sua vita » (Braidò, 1982, 5).

Un sistema, dunque, che si sviluppa ancora, pur avendo una direzione nel suo movimento, che è stato sempre lo stesso nella sua identità e che può essere anche nuovo nelle sue manifestazioni e nell'organizzazione concreta dei contenuti.

2. Un'ispirazione unitaria

La prima cosa che dobbiamo tener presente quando ci prefiggiamo una traduzione attuale del patrimonio pedagogico e pastorale di Don Bosco è la portata reale della parola *sistema*. Si è discusso se Don Bosco era il creatore di un sistema o soltanto di un metodo e di uno stile (Braidò, 1964, 21-46). Si è chiarito che non si deve cercare in Don Bosco un sistema pedagogico in senso tecnico, rigoroso, scientifico e formale sino a fare di lui un « pedagogista », cioè un teorico della pedagogia o della pastorale.

Si sa che l'elaborazione dell'insieme di ispirazioni e iniziative non ha seguito il cammino tipico delle sistemazioni intellettuali. È stato notato anche che non siamo davanti ad un uomo incline a far delle costruzioni concettuali: non era nel suo temperamento, non glielo permettevano gli impegni assillanti, non faceva parte dei suoi obiettivi.

Eppure sono da valutarsi per le conseguenze pratiche alcune conclusioni a cui, dopo attento studio, giungono gli studiosi.

Pur non volendo « imprigionarsi » in un sistema rigido e stereotipato che gli troncasse la libertà e la sveltezza di movimenti di fronte a nuove iniziative o nuove esigenze, Don Bosco era molto cosciente degli obiettivi da raggiungere e delle strade da percorrere. Così come aveva una particolare visione dell'uomo, della società e del mondo che serviva da supporto e quadro di riferimento per le sue scelte educative.

È chiaro dalla sua biografia che non « operò a caso in campo

educativo », ora adottando un metodo, ora un altro. In tutte le attività si rivelò non improvvisatore, ma paziente « tessitore ». Il concetto responsabile che ha della missione educativa e alcune sue raccomandazioni, per esempio il quaderno delle esperienze, ce lo mostrano come un uomo che assimila, cerca nella continuità e confronta.

Anche se noi conosciamo la sua esperienza attraverso aneddoti, fatti, detti brevi e sintesi non esaustive, è possibile, « osservando la sua pratica e cogliendo le sue intuizioni, ricostruire una visione complessa e organica sia dei suoi principi teoretici ispiratori, sia delle sue applicazioni metodologiche » (Braido, 1964, 59-63).

Bisogna distinguere, ai fini di una migliore comprensione, due tempi nell'esperienza di Don Bosco; due tempi che non si contrappongono, né si negano; anzi si susseguono come al momento dell'analisi segue il momento unificatore.

Il primo si colloca quando, lavorando da solo, giovane sacerdote, guidato da intuizioni germinali e fondamentali, incominciò i suoi incontri con i ragazzi. È il tempo dell'oratorio ambulante, ricco di creatività e modello dell'atteggiamento personale, della capacità d'incontro e di dialogo, il tempo della ricerca di soluzioni per i problemi dei giovani.

Nel secondo momento molte delle intuizioni iniziali, senza perdere nulla della loro freschezza e vitalità, si erano concretizzate ormai in una comunità di educatori, con tratti spirituali caratteristici e con una prassi definitiva, che applicava un metodo pedagogico con obiettivi chiari, con convergenza di ruoli pensati in funzione di un programma stabilito, capace di creare iniziative coerenti con gli obiettivi scelti.

È in questo momento di maturità storica che le esperienze diventano sistema e Don Bosco si propone di tramandarle nella forma più organica possibile, esplicitando la concezione di fondo e indicandone i capisaldi.

Ne sono prova tre documenti fondamentali e cioè *Il Sistema Preventivo nell'educazione della gioventù* (1877), i *Ricordi confidenziali ai Direttori* (1871 e 1886) e la lettera da Roma considerata « il documento più limpido ed essenziale della pedagogia di Don Bosco » (Ricaldone, 1951, 79).

Sistema, dunque, indica un insieme unitario e coerente di contenuti da trasmettere, vitalmente connessi, e una serie di metodi o procedimenti per comunicarli. Indica anche un insieme di processi di promozione umana, di annuncio evangelico e di approfondimento della vita cristiana, fusi armonicamente in una prassi (CG 1978, n. 80).

La parola *sistema* ci richiama a una *sintesi* di elementi diversi che si spiegano e si appoggiano vicendevolmente, ad una conver-

genza armonica di fattori che s'illuminano e s'influenzano reciprocamente, nessuno dei quali si può eliminare senza che gli altri ne soffrano e soprattutto senza che ne soffra l'insieme.

La sistematicità, intesa come armonia di elementi, si percepisce negli obiettivi articolati che conformano una particolare immagine di uomo. È difficile pensare una formazione religiosa, come il Sistema Preventivo la propone, senza tenere in conto quella particolare maturazione umana che lo stesso sistema offre, e viceversa. Il sistema non permette di dimenticare o di porre fra parentesi uno di questi aspetti senza che l'altro ne risenta.

La coerenza degli elementi si percepisce anche nell'unità degli interventi, tutti ispirati all'*amorevolezza*, che conferisce al sistema una solida unità metodologica.

L'unità dell'insieme è stata scoperta con più chiarezza man mano che si è approfondita e rivissuta l'esperienza originale e il suo successivo sviluppo. In un primo tempo il Sistema Preventivo è apparso quasi esclusivamente nel suo aspetto di *metodo pedagogico*. È stato poi esteso a tutte le attività degli operatori, esplicitamente educative e non, come un particolare criterio pastorale.

Infine si è insistito che pedagogia e pastorale suppongono, comportano e allo stesso tempo sviluppano una spiritualità. Si sono ricollegati così tutti i punti di un circuito di istanze ed ispirazioni che vanno dalla coscienza e dalla vita degli educatori, alle iniziative di lavoro, mettendo sotto un'unica luce e ispirazione stile comunitario, programmi di attività, obiettivi, contenuti e metodi pastorali.

Sono da confrontarsi, dunque, anche oggi la concezione dell'uomo storico, gli obiettivi educativi, la figura dell'educatore, la metodologia generale, gli interventi tipici e i contenuti delle diverse aree. Senza questa visione globale riesce difficile pensare ad una traduzione fedele e ad un'applicazione odierna che superi l'esemplarismo morale. Non giova l'affermare isolatamente qualche elemento singolo, collocandolo per tentazione enfatica come unico ispiratore del sistema. Taluni hanno parlato della bontà, tralasciando il solido tessuto di contenuti ed impegni, altri hanno enfatizzato la creatività senza badare alla valutazione delle istituzioni insita nel sistema. Non mancò chi isolasse la catechesi, non vedendo che questa va inserita in un processo di crescita umana, o chi, insistendo sull'aspetto educativo o promozionale, non si accorse che si tratta di una promozione evangelica.

La sintesi, il carattere unitario, sebbene aperto e dinamico, la coerenza di prospettive, l'ispirazione organica, sono la prima condizione per un'ulteriore analisi di elementi singoli. Questi non andranno studiati nel loro significato formale e isolato, ma piuttosto attraverso una comparazione con gli altri punti del sistema.

3. Il criterio preventivo

« Due sono i sistemi in ogni tempo usati nell'educazione della gioventù: preventivo e repressivo » (SSP 1965, 291). È evidente che in parecchie affermazioni di Don Bosco la preventività non è soltanto un elemento particolare nel sistema, ma una caratteristica globale, un punto di coagulo, una prospettiva. È dunque indispensabile approfondirne il significato.

L'idea preventiva accompagna costantemente l'educazione cristiana sin dalle prime manifestazioni, ed è legittimata da presupposti teologici, psicologici e pratici.

Nei primi decenni del XIX secolo si afferma anche nei settori politico e sociale, con il duplice intento di arginare, prima che dilaghi, il male che tende a crescere e diffondersi, con misure di vigilanza e controllo; e in secondo luogo con lo scopo di rimuovere le cause radicali delle piaghe sociali attraverso la promozione delle persone (Braido, 1981, 2°, 271). Si tratta di precludere la strada alla criminalità, alla delinquenza, alla mendicizia con la carità, l'assistenza all'infanzia, il soccorso alla gioventù pericolante, con l'istruzione religiosa. « La categoria del preventivo unifica l'intera gamma delle opere di beneficenza e cioè di assistenza e di educazione per i poveri » (*Ib.* 274).

L'idea è particolarmente applicata all'educazione, che viene considerata come forma completa ed efficacissima di prevenzione. Il discorso dell'educazione come prevenzione è anteriore a quello della preventività nell'educazione. Nella stessa linea viene considerata la religione che esercita « la più sublime e la più valida influenza, soprattutto nella sua espressione suprema che è il Cristianesimo » (*Ib.* 278).

Non sarebbe difficile raggranellare negli scritti e nei commenti del tempo citazioni che facciano vedere l'estensione del concetto di preventività, il suo significato articolato e la sua svariata applicazione. Altrettanto facile sarebbe collegarle per far emergere il punto di riferimento finale: la salvezza della persona e la preservazione e lo sviluppo della società in una determinata linea.

Non sono mancate costellazioni di educatori, apostoli e benefattori che hanno applicato il criterio preventivo, ne hanno difeso la validità, ne hanno spiegato il senso e hanno coniato persino espressioni identiche a quelle che noi troviamo in Don Bosco, come: sistema preventivo, disciplina preventiva, metodo preventivo, ecc.

Don Bosco viene considerato un rappresentante emergente del Sistema Preventivo nell'opera assistenziale e nell'educazione, particolarmente per ciò che si riferisce all'aspetto pratico-operativo e alla sua diffusione.

Che abbia assunto la mentalità e l'idea preventiva sembra fuori dubbio. Lui stesso ci narra come gli balenò nella mente, mentre visi-

tava le carceri e rifletteva sulla sorte dei giovani carcerati. « Vedere turbe di giovanetti, sull'età dai 12 ai 18 anni, tutti sani, robusti, d'ingegno svegliato, ma vederli là inoperosi, rosicchiati dagli insetti, stentar di pane spirituale e temporale, fu cosa che mi fece inorridire... Chi sa, diceva tra me, se questi giovanetti avessero fuori un amico, che si prendesse cura di loro, li assistesse e li istruisse nella religione nei giorni festivi, chi sa che non possano tenersi lontani dalla rovina o almeno diminuito il numero di coloro che ritornano in carcere? » (MO 123).

Di essa sembra abbia fatta la prima sintesi e contrapposizione pubblica, quando nell'aprile del 1854 spiegò all'incuriosito ministro Rattazzi il suo sistema con queste parole: « Vostra Eccellenza non ignora che vi sono due sistemi di educazione: uno è chiamato sistema repressivo, l'altro è detto sistema preventivo. Il primo si prefigge di educare l'uomo con la forza, col reprimerlo e punirlo, quando ha violato la legge, quando ha commesso il delitto; il secondo cerca di educarlo colla dolcezza, e perciò lo aiuta soavevolmente ad osservare la legge medesima... Anzitutto qui si procura d'infondere nel cuore dei giovanetti il santo timor di Dio, loro s'ispira amore alla virtù ed orrore al vizio, coll'insegnamento del catechismo e con appropriate istruzioni morali; s'indirizzano e si sostengono nella via del bene con opportuni e benevoli avvisi, e specialmente colle pratiche di pietà e di religione. Oltre a ciò si circondano, per quanto è possibile, di un'amorevole assistenza in ricreazione, nella scuola, sul lavoro; si incoraggiano con parole di benevolenza, e non appena mostrano di dimenticare i propri doveri, loro si ricordano in bel modo e si richiamano a sani consigli. In una parola si usano tutte le industrie, che suggerisce la carità cristiana, affinché facciano il bene e fuggano il male per principio di una coscienza illuminata e sorretta dalla Religione » (Braido, 1981, 2°, 314-315).

Il significato formale del termine *preventivo* « non è più atto a donarci la chiave del segreto profondo della pedagogia di Don Bosco » (Braido, 1969, 90). Ma va rilevato che attraverso una serie di approfondimenti e sintesi successive emergono con chiarezza il suo senso fondamentale e le sue applicazioni pratiche. Preventivo significa:

— anticiparsi al prevalere di situazioni o abitudini negative in senso materiale o spirituale; non, dunque, una pedagogia o un'azione sociale clinica di recupero, ma iniziative e programmi che dirigono le risorse della persona ancora sane verso una vita onesta;

— sviluppare le forze interiori che daranno al ragazzo la capacità autonoma di liberarsi « dalla rovina, dal disonore »;

— creare una situazione generale positiva (famiglia, istruzione, lavoro, amici ...) che stimoli, sostenga, sviluppi la comprensione, dia

il gusto del bene: « far amare la virtù, mostrare la bellezza della religione »;

— vigilare e « assistere »: essere presenti per evitare tutto quello che potrebbe avere delle risonanze negative definitive, o che più immediatamente potrebbe guastare il rapporto educativo che serve da mediazione per le proposte e i valori: è l'aspetto protettivo e disciplinare delle preventività;

— liberare dalle occasioni che superano le forze normali dei ragazzi, senza per questo rinchiuderli in un ambiente superprotettivo; non mettere alla prova del male, ma impegnare le forze già risvegliate in esperienze positive.

Il significato complesso e ricco della preventività che si estende alle iniziative, al metodo educativo, allo stile disciplinare, si chiarisce con questo vocabolario: anticipazione, sviluppo e costruzione della persona, condizionamento positivo, presenza stimolante, misura nelle richieste e nelle esigenze, aiuto personale per superare i momenti attuali positivamente mentre ci si prepara per il futuro.

4. Obiettivi e contenuti: l'uomo e il cristiano; la persona e il cittadino

Il programma educativo e pastorale è orientato da una concezione dell'uomo inteso non soltanto come essenza, ma anche come esistenza storica.

Due grandi aspetti caratterizzano questa visione. Per farla diventare programma anche per i giovani Don Bosco l'esprimeva in formule semplici ma chiare:

- buon cristiano e onesto cittadino;
- salute, sapienza, santità;
- evangelizzazione e civilizzazione;
- studio e pietà;
- bene dell'umanità e della religione;
- avviare i giovani sul sentiero della virtù e renderli abili a guadagnarsi onestamente il pane della vita;
- lavoro a pro delle anime e della civile società;
- diventare la consolazione dei parenti, l'onore della patria, buoni cittadini in terra per essere poi un giorno fortunati abitatori del cielo.

Ultimamente il significato di queste formule è stato ritradotto in nuove espressioni: « promozione integrale cristiana », « educazione liberatrice cristiana », « evangelizzare educando ed educare evangelizzando ».

In fondo comprende la ragione e la religione, l'uomo e il suo incontro vitale con Dio, la dignità umana e la salvezza eterna, il Vangelo e la storia, il mondo con la sua consistenza e l'appello alla trascendenza. A ciascuno di questi due aspetti si riconosce un proprio valore e tutti e due confluiscono a formare l'uomo completo.

Il sapere (lo studio), il dovere (la responsabilità), la buona educazione (i rapporti), il lavoro (la professionalità), il rispetto dell'ordine pubblico (la socialità) conformano la dimensione culturale non come un compartimento stagno dalla fede e dalla religione, ma come espressioni concrete di queste. « Il nostro programma sarà inalterabilmente questo; lasciateci la cura dei giovani e noi faremo tutti i nostri sforzi per far loro il maggior bene che possiamo, che così crediamo di poter giovare al buon costume e alla civiltà » (BS 1877, 2).

La moralità, la coscienza, la fede, la conoscenza delle verità del cristianesimo, la pratica religiosa, l'impegno nella comunità ecclesiale conformano la dimensione religiosa, non staccata dalle esperienze umane, ma dando a queste profondità e senso.

I due aspetti non sono giustapposti, ma si permeano, si sostengono e si aiutano mutuamente. La ragione è piena di motivi che provengono dalla fede, per cui il senso del dovere è religioso, la socialità affonda le sue radici nel precetto e nell'esempio di carità che ci viene da Dio; la moralità si basa su di un ordine naturale che è manifestazione della legge divina e sui precetti rivelati. Viceversa la religione è ragionevole e richiede la comprensione delle verità che ci si propongono, l'applicazione alla vita concreta per umanizzarla, e spinge verso impegni storici valutabili.

Ma ancora non è detto tutto: tra i due grandi aspetti, culturale e religioso, umanistico e trascendente, promozionale ed evangelizzatore, c'è una gerarchia. Tutti, credenti e non, hanno riconosciuto che la sintesi pedagogica di Don Bosco è caratterizzata dall'anima religiosa, dalla centralità della fede. Nell'integralità c'è, dunque, un « primum » in importanza: il cuore religioso della persona.

L'uomo ben formato e maturo è quello che colloca, al vertice del sapere, la conoscenza di Dio; al vertice del proprio progetto, la salvezza eterna; al centro della propria coscienza, il rapporto con Dio.

C'è ancora una particolarità da sottolineare: l'ideale integrale di Don Bosco è caratterizzato dalla moderazione, che rifugge sia dal futurismo dell'uomo nuovo e inedito, sia dalla volontà di restaurazione che riproporrebbe il ritorno alle vecchie espressioni e gli adeguamenti di condotte a forme retrive di vita individuale e sociale. È un tentativo di sintesi tra l'essenziale e lo storico, tra il tradizionale e l'innovativo. L'uomo che Don Bosco ha davanti è una sintesi di credente della tradizione e di cittadino dell'ordine nuovo, di colui che è cosciente del suo orizzonte definitivo e vive nella temporalità.

Il tutto è stato attuato in un primo tempo in un contesto parti-

colare: quello cristiano e occidentale. Nel suo ambiente la Chiesa, per quanto travagliata da difficoltà a causa di alcuni fenomeni in crescita, era sempre un fatto visibile e rilevante. I sacramenti, la Madonna, il tempio erano riferimenti familiari ai ragazzi. La società che Don Bosco prospetta e di cui i suoi ragazzi sarebbero dei cittadini attivi, è un'ideale « *societas christiana* », costruita sui nuovi ideali dell'uguaglianza relativa, della pace e della giustizia, assicurati dalla morale e dalla religione. Così come la persona doveva essere buon cristiano e onesto cittadino, la società costruita dai suoi sforzi doveva divenire spazio di pace e di benessere e contemporaneamente stimolo alla fede e alla salvezza.

È stato poi trasferito in ambienti dove l'atteggiamento religioso non ha le espressioni, i segni e i momenti cristiani. E affronta oggi sia gli ambienti non cristiani, sia quelli in cui la religiosità popolare ha una sua vitalità, sia quelli dominati dalla mentalità secolaristica.

Applicato con duttilità, gradualità e sincero rispetto verso i valori umani e religiosi presenti presso le culture e le religioni dei giovani, esso produce frutti sul piano educativo, libera energie di bene, e in non pochi casi pone le premesse di un libero cammino di conversione alla fede cristiana.

Pure con questa diversità secondo il livello dei giovani è vero che tutto il progetto educativo trova la sua ispirazione e le sue motivazioni nel Vangelo (CG 1978, n. 91).

È interessante avvicinare alcune interpretazioni più recenti del binomio ragione-religione, come sintesi contenutistica e come espressione di un obiettivo.

Il « *primum* » della religione comporta, secondo queste riformulazioni, tre opzioni. La prima è che tutte le attività e proposte che gli educatori offrono, qualunque sia la loro natura e il loro livello, hanno un'intenzione evangelizzatrice. Quando il Vangelo non è ancora proposto esplicitamente, la vita e gli atteggiamenti degli educatori lo manifestano e lo offrono in maniera desiderabile. La chiarezza dell'obiettivo si accorda con la gradualità della strada, l'unità dei criteri con la differenziazione della proposta là dove i mezzi pedagogici della religione non sono proponibili.

In secondo luogo comporta il collegare profondamente il Vangelo con la cultura e il progresso culturale con il Vangelo. Si tratta di far vedere come le grandi aspirazioni individuali e sociali trovano in Cristo e nella comunità che lo continua una risposta adeguata e una proposta che rimanda ancora più in là della richiesta.

L'itinerario può partire da interessi culturali. In questi bisogna fare un'opera di liberazione, per superare istinti di possesso individuale; bisogna stimolare a porsi delle domande sul senso di questi interessi e valori, spingendo la ricerca verso le spiegazioni ultime,

e aprire così, non appena si presenta l'opportunità, il discorso sulla umanità di Cristo.

Infine l'incontro con Dio sarà lo scopo ultimo dell'educazione, sia che si possa proporre esplicitamente fin dall'inizio, sia che si debba assumere una pedagogica gradualità ritmata al passo della libertà del giovane; sia che questo incontro avvenga con la mediazione esplicita e accettata di Cristo e della Chiesa, o rimanga soltanto un'istanza della coscienza e come una manifestazione ancora generica del senso religioso. Religione vorrà dire, dunque, formazione spirituale, sviluppo del senso religioso, educazione della religiosità, rilevanza alla problematica esistenziale, informazione evangelica, conoscenza di Gesù Cristo secondo il livello dei giovani.

La *ragione* e l'istanza umanistica richiamano invece alla conoscenza profonda della condizione dei giovani, per scoprire quali degli stimoli, che loro respirano, facilitano una realizzazione piena e quali vi si oppongono. Richiedono anche la sollecitudine per i valori che in una determinata cultura esprimono l'ansia di completezza umana e di progresso, secondo le condizioni e sfide a cui questa cultura è sottoposta.

Un quadro di valori e istanze attuali che traduce il richiamo alla « ragione » come contenuto può essere quello formulato in un momento di riflessione dagli educatori che si rifanno al Sistema Preventivo: « Sul piano della *crescita personale* vogliamo aiutare particolarmente il giovane a costruire una umanità sana e equilibrata, favorendo e promovendo:

— una graduale maturazione alla libertà, all'assunzione delle proprie responsabilità personali e sociali, alla retta percezione dei valori;

— un rapporto sereno e positivo con le persone e le cose che nutra e stimoli la sua creatività, e riduca conflittualità e tensioni;

— la capacità di collocarsi in atteggiamento dinamico-critico di fronte agli avvenimenti, nella fedeltà ai valori della tradizione e nell'apertura alle esigenze della storia, così da diventare capace di prendere decisioni personali coerenti;

— una sapiente educazione sessuale e all'amore che lo aiuti a comprenderne la dinamica di crescita, di donazione e di incontro, all'interno di un progetto di vita;

— la ricerca e la progettazione del proprio futuro per liberare e convogliare verso una scelta vocazionale precisa l'immenso potenziale che è nascosto nel destino di ogni giovane, anche nel meno umanamente dotato.

Sul piano della *crescita sociale* vogliamo aiutare i destinatari ad avere un cuore e uno spirito aperti al mondo e agli appelli degli altri. A questo fine educiamo:

— alla disponibilità, alla solidarietà, al dialogo, alla partecipazione, alla corresponsabilità;

— all'inserimento nella comunità attraverso la vita e l'esperienza del gruppo;

— all'impegno per la giustizia e per la costruzione di una società più giusta e umana (CG 1978, n. 90).

L'istanza umanistica porta a valutare positivamente le istituzioni educative e culturali, dove si è fatto lo sforzo di raccogliere il meglio delle aspirazioni di una cultura e ad inserirsi attivamente nel loro dinamismo.

5. Il principio del metodo: l'amorevolezza

Il « sistema » contempla anche un insieme sufficientemente organico d'interventi, di metodi e di mezzi con cui il ragazzo viene interessato e stimolato all'autosviluppo. L'ispirazione del metodo è coerente con l'obiettivo e con i contenuti. Inoltre ricollega in una solida unità d'indirizzo i diversi momenti educativi, i diversi itinerari, le diverse proposte.

Il principio che ispira in forma unitaria la metodologia è l'*amorevolezza*. Essa è una realtà complessa, sostanziata di atteggiamenti, criteri, modalità e comportamenti. Il suo fondamento e la sua sorgente vanno ricercati nella carità che ci è stata comunicata da Dio e per cui l'educatore ama i giovani con lo stesso amore con cui il Signore li ama, non solo per ciò che riguarda l'intensità, ma anche per ciò che riguarda la modalità espressa nell'umanità di Cristo.

Ma l'amorevolezza si caratterizza perché la carità viene manifestata su misura del ragazzo, e del ragazzo più povero: è la vicinanza gradevole, l'affetto dimostrato sensibilmente attraverso gesti comprensibili, che sciogliono la confidenza e creano il rapporto educativo. Questo infonde sicurezza interiore, suggerisce ideali, sostiene lo sforzo di superamento e di liberazione. È una carità pedagogica, che « crea la persona » e che viene percepita dal ragazzo come un aiuto alla propria crescita.

Nell'amorevolezza si fonda la descrizione dei ruoli educativi basilari: « Il direttore e gli assistenti come padri amorosi parlino, servono di guida ad ogni evento, diano consigli ed amorevolmente correggano ». Da essa si aspettano effetti immediati e lontani: « rende amico il ragazzo », « rende avvisato l'allievo in modo che l'educatore potrà tuttora parlare il linguaggio del cuore sia nel tempo dell'educazione sia dopo di essa »; « l'allievo sarà sempre pieno di rispetto verso l'educatore e ricorderà ognor con grande piacere la direzione

avuta, considerando tuttora quali padri e fratelli i suoi maestri e gli altri superiori ».

L'amorevolezza ha manifestazioni tipiche, e forse a queste si deve fare attenzione quando si prospetta una traduzione del Sistema Preventivo a un particolare contesto: sono l'amicizia e la paternità.

La prima ricorre spessissimo negli scritti che riguardano l'esperienza personale e la prassi educativa di Don Bosco. L'amicizia è stata un tratto della sua giovinezza, dimostrazione della sua capacità di dare e ricevere affetto gioiosamente e sempre in maniera personale e profonda. Amicissimo del proprio fratello Giuseppe con cui trascorse ore di confidenza e condivise infantili progetti di divertimento; amico dei compagni di Chieri che aiutò nei loro compiti e con i quali fondò la prima delle sue associazioni; amico di Luigi Comollo con il quale percorse una strada di fervore spirituale. L'amicizia occupa un posto rilevante nelle sue riflessioni pedagogiche. Nelle biografie di Domenico Savio, di Michele Magone e di Francesco Besucco l'amicizia fine, costruttiva, permeata di razionalità e indirizzata verso il progresso morale e la santità, costituisce uno dei capitoli più delicati e più interessanti.

Tutto questo insieme fa vedere la concezione eminentemente affettiva dell'educazione che è propria del Sistema Preventivo. Don Bosco lo dirà esplicitamente in un'affermazione come questa: « L'educazione è cosa del cuore, e tutto il lavoro parte di qui; e se il cuore non c'è, il lavoro è difficile e l'esito incerto ».

L'amicizia profonda nasce dai gesti e dalla volontà di familiarità, e di essa si nutre. A sua volta provoca confidenza; e la confidenza è tutto in educazione, perché soltanto nel momento in cui il giovane ci affida i suoi segreti è possibile educare.

L'espressione concreta dell'amicizia è l'assistenza. Essa viene intesa come un desiderio di stare con i ragazzi e condividere la loro vita: « Qui con voi mi sento bene ». Non è, dunque, un « obbligo di stato », ma una certa passione per capire ed aiutare a vivere le esperienze giovanili.

È allo stesso tempo presenza fisica lì dove i ragazzi si trovano, interscambiano o progettano; è forza morale con capacità di animazione, stimolo e risveglio. Assume il doppio aspetto della preventività: proteggere da esperienze negative precoci e sviluppare le potenzialità della persona attraverso proposte positive. Sviluppa motivazioni ispirate alla ragionevolezza (vita onesta, attraente senso dell'esistenza) e alla fede, mentre rafforza nei ragazzi la capacità di risposta autonoma al richiamo dei valori.

I più svariati gesti e iniziative possono rientrare nella concretezza dell'assistenza, fondati tutti su un atteggiamento di fondo: voler bene, essere presente, condividere orientando attraverso la testimonianza, l'aiuto, la disponibilità.

L'amorevolezza ha un'altra manifestazione singolarissima: la paternità. Essa è più che l'amicizia. È una responsabilità affettuosa e autorevole che dà guida e insegnamento vitale ed esige disciplina ed impegno. È amore e autorità. È il carattere che distingue il primo responsabile di un programma. Diffusa in tutta la giornata, si concentra però in espressioni individuali e collettive, come la « parolina all'orecchio » e la « buona notte ». Citiamo queste due espressioni non tanto per la loro materialità, quanto perché rivelano il profilo della paternità. Essa si estende al singolo e all'insieme e in questo insieme va protetta, difesa e sottolineata. Si manifesta soprattutto nel « saper parlare al cuore », in maniera personalizzata e personalizzante, perché si attingono le questioni che attualmente occupano la vita e la mente dei ragazzi; saper parlare svelando la portata e il senso in modo tale da toccare la coscienza, la profondità. La « buona notte » e la « parolina » sono due momenti carichi di emotività, che riguardano sempre eventi concreti e immediati e che riportano a una sapienza quotidiana con cui affrontarli: in una parola insegnano l'arte di vivere.

Amicizia e paternità creano il clima di famiglia, dove i valori diventano comprensibili e le esigenze accettabili.

6. Interventi coerenti e convergenti

L'amorevolezza sotto forma di attenzione e condivisione, di amicizia equilibrata, di prevenzione affettuosa e di paternità preoccupata del futuro si concretizza in una serie sistematica d'interventi.

Il primo è la creazione di un ambiente educativo, ricco di umanità, che è già espressione e veicolo di valori. L'esperienza della forza dell'ambiente appartiene ai primi anni di apostolato di Don Bosco e diviene un'acquisizione definitiva per tutto il resto dei suoi giorni.

Don Bosco sarà l'amico-educatore di molti ragazzi avvicinati individualmente nei più disparati luoghi; ma sarà anche l'animatore di una comunità di giovani, caratterizzata da alcuni tratti e con un programma da sviluppare. Ragioni psicologiche, sociologiche e di fede lo confermarono nella convinzione che c'era bisogno di un'ecologia educativa, dove la religione e l'impegno si respirassero e dove la carità informasse i ruoli, i rapporti e l'atmosfera.

Non soltanto, dunque, fa la scelta dell'ambiente, cercando stabilità per il suo oratorio e redigendo un piccolo regolamento, ma enuncia una teoria: « L'essere molti insieme serve molto a far questo miele di allegrezza, pietà e studio. È questo il vantaggio che reca a voi il trovarvi nell'oratorio. L'essere molti insieme accresce l'allegria delle vostre ricreazioni, toglie la malinconia quando questa brutta maga volesse entrarvi nel cuore; l'essere molti serve d'incoraggia-

mento a sopportare le fatiche dello studio, serve di stimolo nel vedere il profitto degli altri; uno comunica all'altro le proprie cognizioni, le proprie idee e così uno impara dall'altro. L'essere fra molti che fanno il bene ci anima senza avvedercene » (MB 7, 602).

L'ambiente non è generico. Ha invece tratti caratterizzanti. Non è un luogo materiale, dove si va ad intrattenersi individualmente, ma una comunità, un programma, una tensione dove ci s'inserisce per maturare.

Il secondo intervento è il gruppo. Il grande ambiente, poiché deve rispondere a interessi e bisogni diversi, si articola in unità minori, dove sono possibili la partecipazione, il riconoscimento dell'originalità della persona e la valorizzazione dei suoi contributi.

I gruppi datano dall'inizio dell'esperienza del Sistema Preventivo. Appena stabilitosi a Valdocco, finita la fase dell'oratorio ambulante, Don Bosco fonda la Compagnia di San Luigi, a cui si aggiungono poi altre, ideate dagli stessi ragazzi o dai collaboratori. Anche se la istituzionalizzazione posteriore delle iniziative sembra aver relegato l'esperienza di gruppo ad un posto secondario, è però un fatto che, vivente Don Bosco, costituì una delle proposte più originali e più curiose.

È interessante ricordare e sottolineare le caratteristiche di questi gruppi, perché partecipano dell'ispirazione educativa del sistema.

In primo luogo sono un'esperienza aperta al maggior numero possibile di giovani. Non un solo gruppo per alcuni scelti, ma un'offerta differenziata, alla portata di tutti. Pur con una matrice comune, i gruppi sono molteplici e diversi, coordinati all'interno dell'ambiente. C'è, dunque, una notevole diversità in ciò che riguarda l'interesse centrale, il nome, il livello di esigenze. Ci sono gruppi religiosi, ma non mancano gruppi culturali, sociali, ricreativi.

In secondo luogo una sottolineata finalità educativa. Tutti i gruppi si propongono come opportunità di maturazione delle persone e come servizio dell'ambiente. I ragazzi sono i protagonisti. Come Don Bosco scriverà ai Direttori: « Le compagnie siano opera dei ragazzi: tu sarai solo il promotore, non il direttore ». Il gruppo serve non soltanto per personalizzare gli interventi, ma anche per far emergere il senso di responsabilità, per sviluppare amicizie, per maturare specifiche attitudini. All'interno della formazione cristiana permette un'esperienza più chiara di comunità, di apostolato e di fede.

Finalmente l'amorevolezza arriva al singolo attraverso il rapporto personale, che permette di prendere visione ed illuminare il presente, il passato e il futuro del singolo. È da ricordare l'importanza che l'incontro, ad uno ad uno, a tu per tu con i ragazzi, ha nell'esperienza educativa e pastorale di Don Bosco.

Alcuni di questi incontri sono passati alla storia come momenti « fondanti ». L'incontro con Bartolomeo Garelli nella sacrestia della

chiesa di San Francesco d'Assisi gettò le fondamenta dell'oratorio. Nelle biografie dei giovanetti Don Bosco rievoca con piacere i suoi incontri con loro e si sofferma a ricostruire passo a passo lo scambio di battute. Nella biografia di Domenico Savio riproduce i dialoghi-incontri che ebbero luogo nella casa parrocchiale di Murialdo e nella direzione dell'Oratorio. Nella vita di Michele Magone c'è addirittura un capitolo che porta come titolo: « Un curioso incontro ».

Don Bosco non solo rivive questi incontri, ma li propone come norma educativa. Si esibisce quasi nella sua arte di attingere dalla vita del ragazzo. L'incontro comincia sempre con un gesto di assoluta stima, di affetto, di sintonia. Don Bosco entra subito e con semplicità nei punti importanti della vita del suo piccolo interlocutore (santità, abbandono, vagabondaggio). Il dialogo, dunque, è serio nei suoi contenuti, sebbene le singole espressioni siano cariche di allegria e di buon umore; poiché affrontano punti caldi di vita e li affrontano seriamente e con gioia, questi incontri si caratterizzano per l'intensità dei sentimenti. Michele Magone si commuove, Francesco Besucco piange di commozione, Domenico Savio « non sapeva come esprimere la sua gioia e gratitudine; mi prese la mano, la strinse, la baciò più volte ».

Se tale era il ricordo che avevano lasciato gli incontri nel suo animo, se tale è la rilevanza che egli dà ad essi nelle biografie, fino a farne il perno della narrazione, è perché è convinto che la qualità dell'educatore-pastore si mostra nell'incontro personale, e che questo è il punto a cui tendono l'ambiente e il programma.

Quando un cardinale a Roma lo sfidò sulla sua capacità educativa, Don Bosco gli offrì lo spettacolo e la prova di un incontro personale e un dialogo con i ragazzi in Piazza del Popolo. Rileggendo questo episodio si ritrova la struttura narrativa di tutti gli altri « incontri »: la prima mossa d'amicizia, il momento di fuga dei ragazzi, il superamento della timidezza, il dialogo serio-allegro, l'intensità emotiva della conclusione.

7. Le « opere » o i programmi educativi

Il temperamento concreto di Don Bosco e il suo spirito realizzatore non potevano concepire che la carità, l'amorevolezza e la pedagogia si esprimessero e si esaurissero soltanto nella relazione individuale gratificante. Falserebbe la storia chi volesse presentare Don Bosco come l'uomo « buono », senza preoccupazione né mentalità organizzativa, strutturante, o il suo Sistema Preventivo soltanto come atteggiamento di benevolenza.

Prova di questa mentalità sono i numerosi regolamenti, statuti,

organizzazioni, istituzioni e le stesse Congregazioni fondate da lui. Per questo, per i suoi ragazzi prima affittò un prato e poi comperò un terreno. Su questo terreno costruì un edificio che andò crescendo con gli anni e in esso diede forma stabile alle sue proposte educative, superando la provvisorietà geografica e di programma. Fondò un oratorio, un pensionato, scuole, laboratori. Obiettivi educativi, contenuti, stile, attuazioni particolareggiate hanno la loro concretizzazione e materializzazione simultanea nell'*opera*. L'*opera* fa vedere il sistema completo e attuante. *Opera di Don Bosco* o *opera salesiana* è ancora oggi la parola che definisce dappertutto le presenze più durature e complesse dove si cerca di applicare il Sistema Preventivo.

L'*opera* è edificio e programma, punto di riferimento culturale e luogo di aggregazione sociale, dimora di una comunità religiosa e centro di servizi aperti. E degli educatori, della comunità educativa e del quartiere, è stabile e ben piantata con volontà di attraversare il tempo e formare tradizioni significative; ma è dinamica per l'adeguamento delle iniziative. Valdocco è stato il primo esempio; nella sua evoluzione, vivente Don Bosco, costituì il « modello » che si ripeté dovunque.

Le opere presentano queste caratteristiche: cercano di rispondere a delle necessità dei giovani con un programma concreto e potenzialmente integrale: insegnamento, alloggio, educazione al lavoro, tempo libero. Si collocano nell'area culturale-promozionale; sono concepite come comunità di giovani ed educatori che procedono in corresponsabilità; aggregano anche gli adulti, specialmente se appartengono ai settori popolari o sono interessati ad aiutare i giovani, cioè sono « aperte » e non esclusive. Sono situazioni riconoscibili e, dunque, interpretabili nelle loro finalità; hanno proiezione sociale più in là del recinto proprio perché cercano il rapporto con istituzioni, territorio, popolo e autorità.

La prima opera a sorgere fu l'*Oratorio*, poi il pensionato, poi i laboratori, poi le scuole.

Ciascuna di esse meriterebbe un esame per raccoglierne l'originalità, la fusione di nuovo e tradizionale e l'applicazione particolare del Sistema Preventivo che rappresenta ieri e oggi.

Questo però esula dalla finalità di questo studio e dallo spazio offerto. Basti sottolineare la conclusione: nel modello di educazione proposto dal Sistema Preventivo e dal suo ideatore bisogna dare il giusto peso alle istituzioni-iniziativa-opere. Esse permettono di sviluppare con continuità una proposta integrale. Nella loro cornice definita e stabile è possibile creare un ambiente, far convergere contributi diversi, dare spazio ed espressione ad una comunità e mantenere la vivacità di uno stile giovanile, familiare e impegnato.

BIBLIOGRAFIA

- BRAIDO P., *Il Sistema Preventivo di Don Bosco*, Zürich, PAS-Verlag, 1964.
- BRAIDO P. (Ed.), *Scritti sul Sistema Preventivo nella educazione della gioventù*, Brescia, La Scuola, 1965.
- BRAIDO P., *Don Bosco*, Brescia, La Scuola, 1969.
- BRAIDO P. (Ed.), *Esperienze di pedagogia cristiana nella storia*, vol. 2°: *Sec. XVII-XIX*, Roma, LAS, 1981.
- BRAIDO P., *Il progetto operativo di Don Bosco e l'utopia della società cristiana*, (Quaderni di « Salesianum », 6), Roma, LAS, 1982.
- CAVIGLIA A. (a cura di), *Don Bosco, opere e scritti editi e inediti*, voll. 1°, 2°, 3°, 4°, 5°, 6°, Torino, SEI.
- CERIA E., *Annali della Società Salesiana (dal 1841 al 1921)*, vol. 1°, Torino, SEI, 1941.
- DICASTERIO DE PASTORAL JUVENIL (Ed.), *Proyecto Educativo-Pastoral Salesiano: Metodología*, Roma, 1978 (serie Vector 1).
- DICASTERIO DE PASTORAL JUVENIL (Ed.), *Proyecto Educativo-Pastoral Salesiano: Elementos y líneas fundamentales*, Roma, 1979 (serie Vector 2).
- DICASTERIO DE PASTORAL JUVENIL (Ed.), *Elementos y líneas para un Proyecto Educativo-Pastoral en las Parroquias confiadas a los Salesianos*, Roma, 1980 (serie Vector 3).
- DICASTERIO DE PASTORAL JUVENIL (Ed.), *Proyecto Educativo-Pastoral en los Oratorios y Centros Juveniles Salesianos*, Roma, 1980 (serie Vector 4).
- DICASTERIO DE PASTORAL JUVENIL (Ed.), *Elementos y líneas para un Proyecto Educativo-Pastoral en las Escuelas Salesianas*, Roma, 1980 (serie Vector 5).
- GIANNATELLI R. (Ed.), *Progettare l'educazione oggi con Don Bosco* (Seminario promosso dal Dicastero di Pastorale Giovanile in collaborazione con la Facoltà di Scienze dell'Educazione), Roma, LAS, 1981.
- RICALDONE P., *Don Bosco Educatore*, voll. 1° e 2°, Colle Don Bosco, Libreria Dottrina Cristiana, 1951-52.
- Il sistema educativo di D. Bosco tra pedagogia antica e nuova* (Atti del Convegno Europeo Salesiano sul Sistema Preventivo di Don Bosco), Leumann (Torino), LDC, 1974.
- Il Sistema Preventivo come cammino di spiritualità* (Atti della Settimana di Spiritualità Salesiana, gennaio 1980), Leumann (Torino), LDC, 1980.
- STELLA P., *Don Bosco nella storia economica e sociale (1815-1870)*, Roma, LAS, 1980.
- STELLA P., *Don Bosco nella storia della religiosità cattolica*, vol. 1°: *Vita e opere*, Roma, LAS, 1979².
- STELLA P., *Don Bosco nella storia della religiosità cattolica*, vol. 2°: *Mentalità religiosa e spiritualità*, Roma, LAS, 1981².
- VIGANÒ E., *Il progetto educativo salesiano* (Lettera del Rettor Maggiore), ACS 290, pp. 1-42.