

Herbert Franta - Assistenza come presenza attiva dell'educatore

[HERBERT FRANTA, *Assistenza come presenza attiva dell'educatore*, in JUAN VECCHI e JOSÉ MANUEL PRELLEZO (Edd.), *Progetto educativo pastorale. Elementi modulari*, LAS, Roma 1984, pp. 206-218]

1. Attualità di una reinterpretazione

Le diverse innovazioni pedagogiche nel campo dell'educazione, la complessità e le divergenze nella vita sociale attuale fanno sì che l'educatore salesiano sperimenti diverse difficoltà nella realizzazione del suo compito educativo.

Tra i fattori che contribuiscono a creare una tale situazione è presente spesso *l'incertezza* dell'educatore nell'interpretare il suo ruolo e/o nel realizzarlo nella sua prassi pedagogica, a causa degli ostacoli posti dall'attuale situazione educativa. Le difficoltà che rendono problematico o difficile il suo ruolo di educatore sono il risultato di alcuni fattori che attualmente pesano sulla realizzazione del compito pedagogico.

Per quanto riguarda la *necessità* e *l'estensione* della presenza dell'educatore nell'interazione educativa, molte correnti attuali svalutano l'importanza del ruolo dell'educatore e propongono all'interno di una visione pedocentrica che gli educatori abbandonino ogni direttività che potrebbe impedire lo sviluppo spontaneo e autentico negli educandi e favoriscano nello stesso tempo degli spazi di interazione in cui questi ultimi possano autogestirsi. È ovvio che, ai sostenitori della visione pedocentrica, l'assistenza, intesa come presenza attiva dell'educatore nella comunità educativa, possa apparire come una direttività da evitarsi.

Tuttavia non è solo la visione pedocentrica a rendere difficile l'interpretazione e la realizzazione del proprio ruolo di educatore, ma è anche la *multidimensionalità delle aspettative* legate allo stesso ruolo. Infatti spesso è molto difficile per un educatore riuscire a far concordare aspettative frequentemente divergenti (per es. le aspettative dei giovani con quelle dei genitori e delle istituzioni) e tutto ciò lo pone in una situazione di conflitto difficile da superare. [206]

Attualmente nella prassi educativa salesiana si nota un certo cambiamento nell'*organizzazione* degli spazi di interazione, cosa che molto spesso aggrava la realizzazione del ruolo educativo. Di fatto, mentre nel passato la pedagogia salesiana e la prassi educativa miravano essenzialmente all'interazione educativa in forme istituzionalmente organizzate (per es. nell'oratorio, nella scuola), attualmente la prassi pedagogica si svolge in forme meno strutturate ed in incontri sporadici, realizzati sulla base della libera partecipazione dei giovani.

Un altro fattore che rende più difficile la realizzazione del ruolo educativo è rappresentato dal fatto che il ruolo dell'educatore salesiano ha acquistato una maggiore *professionalità*. Mentre nel passato infatti il compito educativo generalmente veniva svolto dai membri religiosi della Congregazione Salesiana, oggi è sempre più frequente che persone non appartenenti ad essa come religiosi entrino a far parte di un'istituzione educativa salesiana in qualità di educatori, il cui compito pedagogico è regolato da precisi contratti di lavoro. Tale situazione rende più complesso il ruolo degli educatori salesiani religiosi. Su di essi pesa quindi non solo

il fatto che in qualità di educatori devono porsi come modello, ma anche la sollecitazione a collaborare attivamente con essi in modo che questi ultimi possano inserirsi nella comunità educativa e dare il proprio contributo secondo lo stile educativo salesiano.

Di fronte ai problemi sopra accennati, possiamo dire che una reinterpretazione del ruolo dell'educatore diventa necessaria se si vuole che l'assistenza continui ad essere il centro dell'educazione salesiana.

Cerchiamo ora di interpretare l'assistenza come categoria pedagogica, aggiungendo, in un secondo momento, alcuni suggerimenti per la realizzazione dell'assistenza intesa come presenza attiva dell'educatore nella comunità pedagogica.

2. Assistenza come categoria pedagogica

2.1. Descrizione

Esaminando alcune trattazioni sulla pedagogia salesiana, riguardanti la definizione dell'assistenza, si può notare che essa non viene definita in modo univoco.

Ad es., nella prospettiva della sua funzione, Braido (1957, 96) definisce l'assistenza come «presenza amorevole e fraterna di significati e di indici positivi e costruttivi».

Dal punto di vista contenutistico essa è descritta come presenza attiva che costituisce il compendio della pedagogia salesiana, dell'apostolato salesiano e della spiritualità salesiana (Valentini, 1960).

Invece la descrizione dal punto di vista piuttosto operativo è data da Viganò (1978, 38) quando afferma: «L'essenziale dell'assistenza [207] è stare tra i giovani, animando la loro attività in un clima di convivenza e di apostolica familiarità offrendo elementi di maturazione».

Trascurando qui le sfumature circa le singole descrizioni della assistenza e considerando l'assistenza ad un più alto livello di astrazione, come categoria pedagogica, possiamo dire che essa comprende *l'attività amichevole e fraterna che nasce dall'amore apostolico dell'educatore per facilitare e stimolare nei giovani la realizzazione della loro vita attuale e il compito di formazione.*

Considerando l'assistenza come presenza attiva si prescinde quindi dall'esaminare, a livello teorico, la presenza dell'educatore dal punto di vista del *modo* in cui egli si relaziona agli altri nell'interazione educativa, dimensione studiata nel rapporto educativo, e si esaminano invece le sue *azioni concrete* attraverso le quali egli dovrebbe essere presente nella comunità pedagogica secondo lo stile educativo salesiano.

In questo senso ci proponiamo dunque di studiare, sotto la categoria dell'assistenza, quelle aspettative di ruolo che l'educatore salesiano dovrebbe svolgere per corrispondere al suo compito educativo.

Infine possiamo dire che il sistema educativo salesiano non si può distinguere da altri sistemi pedagogici solo per i fini proposti o per il tipo di relazioni che si raccomanda stabilire, ma anche per quelle attività che si auspica si realizzino in vista della promozione o facilitazione della vita attuale e della formazione dei giovani, in un'autentica comunità pedagogica.

2.2. *Necessità ed importanza*

Secondo lo stile salesiano il ruolo dell'educatore non è quello di chi funge da spettatore o da facilitatore, perseguendo per es. l'ideale della non-direttività o lo stile *laissez-faire* — optando per una pedagogia negativa con l'intento di non intervenire nella vita spontanea dei giovani — ma è un molo in cui l'educatore si impegna nei singoli momenti dell'interazione pedagogica ad essere attivamente presente con i suoi contributi educativi.

A tal riguardo Braido (1955, 131) scrive: «L'ambiente della famiglia educativa di Don Bosco è costituito soprattutto da persone viventi e attive. Nessuno è semplicemente spettatore, né gli educandi né gli educatori, in questo vivace incontro di azioni e “interazioni” in funzione positiva e costruttiva. Gli educatori entrano, anzi, in questa cosciente corrente di vita spirituale, con un'energica attività personale. Essi sono davvero, nel senso platonico, i “custodi” della famiglia educativa. Custodi, attivi operatori e collaboratori col ragazzo, “assistenti”. Non “sorveglianti”! Come è “assistente” in grado eminente il “direttore”, che è il “Padre” dell'istituto di educazione».

L'esigenza dell'assistenza nel sistema educativo salesiano non si [208] basa solo sul fatto che la mancanza della presenza attiva crea nei giovani degli stati emozionali negativi (disorientamento, confusione, noia, abbandono, ecc.), ma trova il suo fondamento nella condizione psicologica e morale del giovane stesso. Infatti dal punto di vista morale il giovane viene considerato come una persona che, limitata dal peccato originale, è fragile, sia nel perseguire il bene in genere, sia per ciò che riguarda se stesso quale persona che non ha ancora raggiunto una formazione integrale della personalità, intesa come maturità, competenza e responsabilità, ma che è ancora in via di sviluppo per raggiungerla.

In questo senso la funzione dell'assistenza è interpretata in modo analogo all'*engagement* (Klafki, 1964), o come responsabilità di un Io verso un Tu (Buber, 1954), o in genere come presenza attiva in funzione della vita del giovane.

Di fronte al fatto che i giovani hanno bisogno degli altri per la loro vita presente e per la loro formazione, la pedagogia salesiana si rifiuta di interpretare il divenire dei giovani come una crescita spontanea e si contrappone all'ideologia dell'autogestione o autogoverno dei gruppi educativi, interpretando invece l'interazione educativa come una relazione interpersonale dove gli educatori, con la loro presenza attiva, contribuiscono, nel rispetto della dignità dei giovani e della loro esigenza di formazione, alla riuscita della loro vita.

Tale presenza attiva non dev'essere senz'altro intesa come una imposizione o sorveglianza, bensì come una presenza fraterna ed amichevole che cerca di rendersi funzionale all'efficienza dell'autoeducazione dei giovani.

3. *Assistenza: aspettative di ruolo*

Il ruolo dell'educatore nell'interazione educativa è piuttosto complesso. Di fatto il giovane è una totalità fisico-psico-spirituale in via di sviluppo, in tensione tra le aspettative personali (interessi, bisogni, ecc.) e sociali (esigenze da parte dei genitori, dell'ambiente scolastico, delle norme sociali, ecc.).

In una tale situazione il giovane non solo ha bisogno di una vicinanza affettuosa da parte di persone per lui significative, ma necessita di una loro presenza attiva che, attraverso la prestazione di diversi contributi, lo mettano in grado di raggiungere quelle condizioni mediante le quali egli può diventare realmente protagonista della sua vita attuale e della sua formazione.

I contributi che l'educatore dovrebbe dare, per facilitare l'educando nella sua condizione di sviluppo, sono molteplici in relazione alle diverse situazioni che egli vive.

Riteniamo che l'educatore possa offrire autentici contributi nel-[209]l'ambito dell'interazione educativa quando raggiunge una conoscenza sufficiente delle vicende e delle aspettative, ossia, di quelle che egli ha nei confronti degli educandi e di quelle che essi hanno verso di lui; in questo senso si creano per l'educatore le condizioni che rendono possibile, in un primo momento, la conoscenza delle aspettative vicende e delle conoscenze di cui egli potrà servirsi nella sua azione educativa riflessiva e responsabile.

3.1. Aspettative personali

Nelle relazioni interpersonali la riuscita della comunicazione non dipende solo dal modo in cui vengono definite le relazioni reciproche, cioè dal modo di interagire, ma spesso anche dalle intenzioni che si perseguono nel comunicare.

Così l'educatore, perché possa essere efficace nell'offrire i suoi contributi educativi, dev'essere a contatto con le proprie esperienze interiori (intenzioni, convinzioni, ecc.). Solo in questo modo egli potrà rendersi responsabile delle sue intenzioni e non essere vittima magari di motivazioni inconse non risolte (p. es. conflitti infantili irrisolti, motivi che nascono da un progetto nevrotico o fittizio) ed agire in virtù della carità apostolica. Quindi solo nel caso in cui l'educatore si relaziona come persona autentica e quando egli, allo stesso tempo, conosce ed è responsabile delle proprie intenzioni, sarà in grado di corrispondere alle proprie aspettative del ruolo di educatore.

3.2. Aspettative sociali

Nell'interazione educativa l'agire dell'educatore salesiano non è lasciato alla sua scelta arbitraria, ma è legato alle aspettative che provengono dal suo incarico specifico (per es. di insegnante, assistente, ecc.), dalle norme espresse attraverso le diverse regole che organizzano la comunità educativa, ed infine dai principi pedagogici, concepiti secondo lo stile educativo salesiano.

Prescindendo qui dal considerare le aspettative, riguardo l'agire dell'educatore salesiano, legate al suo incarico specifico ed alle norme espresse nei diversi regolamenti (per es. quelli di una particolare istituzione e dell'organizzazione sovraordinata), consideriamo l'agire educativo in senso più largo, riferendoci a tipiche aspettative pedagogiche alle quali l'educatore dovrebbe corrispondere per realizzare la sua missione educativa secondo lo stile pedagogico salesiano.

In questo senso nell'interazione educativa riteniamo utile distinguere, a scopo didattico, le aspettative circa l'agire dell'educatore salesiano secondo tre dimensioni, vale a dire: riguardo alla responsabilità circa la gestione, riguardo alla cura ed infine al contatto dialogico.

Siamo consapevoli che questa distinzione è da considerarsi come [210] uno dei tanti tentativi di sistematizzare l'agire dell'educatore nell'interazione pedagogica (Osswald, 1973, 25 ss.). Crediamo tuttavia di poter differenziare, in modo più concreto, la complessità della assistenza vista come presenza attiva dell'educatore. Sottolineiamo comunque, al tempo stesso, che le attività comprese in queste tre dimensioni non sono isolate tra loro, ma sono in interdipendenza reciproca; ossia rappresentano aspetti di una totalità complessa quale quella dell'assistenza salesiana.

a) *Presenza attiva in funzione dell'autogoverno*

L'assistenza, riguardo la gestione dell'intero gruppo educativo ed in particolare la vita individuale dei giovani, ha, da una parte, la funzione di prevenire negli educandi un uso inappropriato della libertà e, dall'altra, il compito di stimolare e facilitare l'apprendimento di comportamenti responsabili verso se stessi e verso gli altri.

Tra le tante attività educative che possono essere svolte allo scopo di facilitare nei giovani la formazione all'autogoverno responsabile presentiamo qui, brevemente, quegli interventi che riguardano nei giovani la formazione alla disciplina, la promozione di un apprendimento di modellamento, l'esercizio del retto uso della libertà e della responsabilità ed infine interventi caratterizzati da forme metacomunicative riguardanti il comportamento dei giovani.

— *Disciplina*

Una prima categoria di interventi, che rende capaci i giovani di gestire responsabilmente la loro vita, è formata da atti educativi che favoriscono in essi la formazione alla *disciplina*. Di fatto, comunicazione, in qualsiasi situazione sociale, significa anche organizzazione, ossia partecipazione ad una serie di regole che strutturano gli incontri interpersonali. Quanto più tali regole corrispondono a criteri di uguaglianza, giustizia, flessibilità ed attualità, e quanto più l'educatore riesce a far comprendere agli educandi che esse costituiscono un aiuto necessario alla gestione della loro vita in relazione agli altri, e ne stimola e facilita tramite la sua presenza attiva la loro osservanza, prevenendo anche il pericolo di eventuali trasgressioni o aiutando i giovani quando diventa difficile per loro corrispondere alle norme, tanto più l'educatore offre validi contributi affinché i giovani si comportino in modo disciplinato e si rendano anche protagonisti della propria vita nel senso di autogovernarsi.

In tal senso la disciplina non è un'imposizione ma diviene un autentico fattore che incoraggia il giovane all'autogestione, sulla base di una morale che non accetta passivamente i fatti o le regole e sulla base di una comprensione dell'organizzazione sociale come presupposto per una libertà vera e come occasione per agire moralmente (Osswald, 1973, 96). [211]

— *Comportamento di modello*

Nell'acquisizione di nuovi comportamenti l'apprendimento attraverso modellamento costituisce un fattore importante. Mediante tale tipo di apprendimento le persone non solo vengono a conoscenza di nuovi schemi di comportamento, ma spesso si sentono anche motivate

ad acquisirli. Ciò è dovuto all'attrazione provata verso la persona che funge da modello o alle conseguenze positive che le persone raggiungono attuando certi comportamenti, o infine, alle conseguenze positive che esse stesse sperimentano quando imitano tale modello.

L'educatore che omettesse di introdurre se stesso come modello, che trascurasse di facilitare o di proporre comportamenti esemplari (per es. attraverso letture adeguate, compagni esemplari, scelta critica di mass-media in riferimento ai personaggi da imitare, ecc.), farebbe mancare un elemento essenziale, valido ad aiutare i giovani a condurre la propria vita in modo più significativo e responsabile.

— *Esercizio nell'uso della libertà*

L'assistenza, nella sua funzione di facilitare la formazione degli educandi, si oppone al concetto di una comunità educativa come isola pedagogica in cui i giovani, separati dal resto del mondo, da una parte vengono messi nell'impossibilità materiale di commettere delle mancanze e, dall'altra, vengono rinforzati quando manifestano comportamenti desiderati. Un condizionamento della loro personalità secondo una struttura pedagogica chiusa non solo non formerebbe la loro personalità ma costituirebbe un serio ostacolo all'inserimento nella vita sociale reale.

Affinché i giovani possano crescere nella capacità di assumersi delle responsabilità, l'educatore deve cercare di offrire tutte le occasioni in cui essi possano svolgere compiti e funzioni di gestione all'interno della comunità educativa (per es. assumere incarichi, facilitare l'organizzazione dei diversi compiti) e nei diversi spazi di vita fuori dell'ambiente educativo, anche se in queste aree risulta più difficile, per l'educatore, essere presente attivamente.

Dal momento che i giovani possono esercitarsi nell'uso appropriato della libertà e divenire capaci di assumersi le responsabilità negli spazi di vita in cui l'educatore non può essere presente direttamente, è necessario che nella pedagogia salesiana si rifletta sempre di più sulla *assistenza indiretta*. Quest'ultima forma di assistenza diventa attualmente sempre più necessaria poiché da una parte l'educando si muove in modo flessibile nelle diverse aree pedagogiche (gruppo scolastico, peer-group, ecc.), confrontandosi così con diverse mentalità ed impostazioni di vita, e, dall'altra, la comunità educativa vive in maggior rapporto con altre organizzazioni sociali come per es. istituzioni culturali, sportive, ecc. In tale condizione educativa si crea [212] una situazione pedagogica che dà sempre meno occasione all'educatore di poter essere presente personalmente con i suoi contributi.

Per aiutare i giovani a vivere la loro vita in piena responsabilità, non è tanto necessario rinunciare all'assistenza, secondo la solita prassi dello stile educativo salesiano, quanto piuttosto è necessario aiutare i giovani in modo che essi, nel mettersi in relazione con il mondo, laddove l'educatore non può essere direttamente presente, siano in grado di valutare criticamente i diversi aspetti della vita ed abbiano la funzionalità psichica di affrontarli, cioè di entrare in relazioni autentiche, oppure di rinunciare a tali esperienze. Ciò non diminuisce l'efficacia del sistema educativo salesiano ma lo qualifica per il fatto che esso si basa non solo sul rapporto personale tra educatori ed educandi, ma principalmente sul senso morale.

Tra le attività che l'educatore dovrebbe svolgere per preparare o facilitare i giovani ad affrontare le loro diverse relazioni con il mondo, si possono elencare:

— Favorire amicizie positive in modo che il giovane, all'esterno della comunità, non si trovi da solo, ma possa sperimentare il senso dell'appartenenza stabilendo legami costruttivi di vicinanza, di aiuto reciproco, ecc.

— Far conoscere ed aiutare a creare spazi di vita validi o significativi per i giovani (per es. gruppi di studio, associazione giovanile, clubs di ricreazione, ecc.) all'esterno della comunità educativa.

— Far presente al giovane, quando è necessario, le situazioni di vita in cui egli può correre il rischio di danni fisici e morali. Tale avvertimento, perché raggiunga lo scopo educativo, deve essere esplicitato in forma di dialogo in cui il giovane riceve delle informazioni per comprendere da se stesso il rischio di tale situazione considerata pericolosa o dannosa.

— Aiutare a formare nei giovani quelle funzioni psichiche che permettano loro di relazionarsi efficacemente al mondo sociale. In questo senso si cerchi di aiutarli a sviluppare le competenze empatiche, vale a dire a vedere ed intuire più facilmente il comportamento delle persone; si faciliti nei giovani lo sviluppo della tolleranza alla ambiguità e alla frustrazione in modo che essi divengano poi capaci di rinunciare a quelle situazioni ritenute incompatibili con il loro progetto di vita.

Riteniamo che attraverso queste attività sopraelencate — che senz'altro dovrebbero essere affiancate da altre — l'educatore non solo prende visione della situazione educativa attuale che lascia poco spazio alla presenza diretta dell'educatore, ma rinforza nel sistema educativo salesiano la formazione dei giovani basata sul senso morale e sul legame con l'intera comunità educativa, in cui l'educatore, come facilitatore, esercita un ruolo costruttivo. [213]

— *Forme metacomunicative e rinforzi*

Per la promozione dell'interazione educativa in genere, e per la facilitazione all'autoeducazione dei giovani, l'educatore spesso si sente costretto a metacomunicare, cioè a comunicare sul comportamento dei giovani affinché essi si orientino verso le aspettative sociali che lo riguardano (osservanza delle norme, dei compiti, ecc.).

Le concrete attività dell'educatore che rientrano in questa categoria sono rappresentate, da una parte, da quegli interventi verbali attraverso cui egli, nella situazione educativa concreta, fa presente al giovane le sue responsabilità o doveri e i suoi compiti, e dall'altra da rinforzi come per es. le lodi, i premi, i castighi, ecc.

Nella prima categoria di intervento, che riguarda il far presente o il ricordare al giovane le aspettative di ruolo, l'educatore si può servire di semplici informazioni, inviti, avvisi, consigli, richieste, ecc. Questi interventi o messaggi verbali non siano fatti in modo autoritario (comandi, ordini, ecc.), né in modo generico, ma in modo comprensibile e fornendone una motivazione, riferendosi cioè, quanto più possibile, alle esigenze della situazione oggettiva (per es. indicando un pericolo immediato, facendo presente le richieste che costituiscono un'esigenza, ecc.).

L'altra categoria di intervento, in seguito al fatto che il giovane mette in atto certi comportamenti, è l'uso dei rinforzi. L'educatore può intervenire con rinforzi positivi (lodi, premi, incoraggiamenti, ecc.) quando crede opportuno rinforzare quei comportamenti del

giovane che aiutano a sviluppare la capacità di essere responsabile.¹

Il castigo (rinforzo negativo) sarebbe invece quel mezzo educativo attraverso cui l'educando è spinto ad agire in modo da omettere certi comportamenti non desiderati. Quest'ultima categoria di rinforzi è quasi assente nel sistema preventivo, e sono ammessi eccezionalmente nella prassi educativa solo a condizione che rispettino la dignità della persona del giovane e servano a far riflettere sulle conseguenze negative del comportamento non appropriato.

Riassumendo sulle azioni educative qui riferite per la crescita dei giovani riguardo la capacità di autogovernarsi, è necessario dire che esse costituiscono degli interventi che rappresentano alcune delle possibilità per l'educatore di essere attivamente presente senza essere direttivo, in prospettiva del fatto che i giovani imparino a diventare protagonisti nel gestire la loro vita.

b) *Cura come offerta di elementi di maturazione*

L'uomo per vivere ha bisogno degli altri. Questa esigenza vale principalmente per gli educandi che non hanno ancora raggiunto la capacità di provvedere alle cose necessarie per la loro vita e per la formazione della loro personalità.

Quindi, nell'interazione educativa l'assistenza, per essere presenza attiva, dovrebbe offrire queste condizioni che rappresentano, in fondo, elementi di maturazione nel processo formativo dei giovani. Tali elementi non sono comunque da considerarsi tanto come offerte di cui l'educando può servirsi in modo passivo, ma piuttosto come contributi attraverso cui egli può aiutare se stesso per ciò che riguarda i diversi aspetti della sua vita. A tal proposito l'educatore cercherà, tra l'altro, di curare l'habitat, le relazioni interpersonali nella comunità educativa, metterà a disposizione il materiale per le diverse attività formative (per es. per l'apprendimento didattico, per il lavoro, per lo sport, ecc.), facilitando inoltre l'organizzazione delle varie attività educative.

Sarebbe pertanto una seria mancanza non offrire tali elementi di maturazione che rappresentano condizioni indispensabili affinché gli educandi possano non solo vivere la loro vita di giovani, ma, nello stesso tempo, nel venire a contatto con tali elementi, raggiungere quelle competenze che permettono di formare la loro personalità.

In questo senso possiamo dire che l'assistenza, intesa come offerta di elementi di maturazione, è il segno più visibile della carità pastorale dell'educatore.

¹ A questo punto comunque bisogna dire che attualmente si fanno riserve circa l'uso dei rinforzi positivi poiché l'educando può facilmente divenire dipendente dalle lodi o dalla premiazione del suo comportamento. Per evitare queste conseguenze si propone di dare rinforzi in modo da mettere lo stato emozionale della persona al centro. Per es., quando il giovane ha svolto bene un compito, invece di dire: «Hai fatto bene», si potrebbe dire: «Sei contento di essere riuscito a realizzare tale comportamento». Così facendo il rinforzo non si esplica tanto sotto forma di valutazione del comportamento, ma si centra piuttosto su uno stato emozionale reale del giovane, non assumendo quindi le conseguenze di un condizionamento dall'esterno.

c) *Contatto dialogato come apostolato della parola*

L'assistenza, come presenza attiva, sarebbe soltanto parziale se, oltre a facilitare la gestione di vita degli educandi ed a fornire i diversi elementi di maturazione, non costituisse anche un autentico *contatto dialogato*,² in cui il giovane acquisisce una visione critica di sé e del mondo. [215]

Di fatto il giovane non impara solo attraverso l'istruzione sistematico-programmatica, ma anche nelle situazioni concrete della sua vita, cioè quando egli sente il bisogno di affrontare certi problemi personali, di raggiungere certi scopi privati ed anche quando affronta momenti di crisi.

In tali situazioni il giovane è molto sensibile e motivato a ricevere delle informazioni non solo per acquisire le conoscenze che gli sono necessarie, ma anche per formarsi una capacità sui diversi aspetti della vita. Quindi, una formazione che avvenisse solo attraverso la istruzione sistematica ed istituzionalizzata sarebbe carente, se contemporaneamente l'educatore non intervenisse, momento per momento, dando quelle informazioni necessarie all'educando per affrontare i suoi problemi in relazione a sé ed al suo mondo.

Tutto ciò richiede senz'altro una presenza attiva dialogata indipendentemente dal posto o dalla situazione, per es. nella conversazione durante la ricreazione, nei colloqui privati, nella confessione, ecc., ossia in tutte quelle forme di comunicazione in cui l'educatore può essere presente attraverso la sua parola. In queste forme di intervento egli cerchi di evitare ogni forma di superiorità e di direttività (per es. moralizzando, interpretando, dogmatizzando, ecc.), e instauri, quando è possibile, un dialogo o una comunicazione discorsiva, offrendo, al momento opportuno, le informazioni oggettive e necessarie, proponendo ai giovani di esaminare insieme i propri punti di vista sui diversi argomenti, per trovare insieme ad essi delle soluzioni alternative, in modo che essi stessi si confrontino con i loro pensieri non chiari o con le loro opinioni non maturate, ecc.

Riassumendo, possiamo dire che l'assistenza, intesa come presenza attiva, sarebbe un incontro poco efficiente se nell'interazione pedagogica mancassero, da parte dell'educatore, le offerte di quegli elementi che stimolano e facilitano i giovani a vivere la loro vita attuale ed a prepararsi alla loro vita futura.

Interpretiamo dunque le tre categorie di attività educativa (circa la gestione, la cura ed il contatto dialogato) come contributi educativi che possono servire a specificare o a differenziare meglio il complesso concetto di assistenza. La distinzione delle attività educative secondo le tre dimensioni qui proposte, anche se costituiscono solo una delle tante possibili classificazioni delle diverse attività dell'educatore, hanno in fondo la funzione di permettere di vedere, più concretamente, la carità apostolica come assistenza nei diversi aspetti del processo educativo.

² L'apostolato del contatto dialogato si pone a fianco dell'istruzione informale che comprende quelle forme di comunicazione, quali ad es. mass-media, rappresentazioni teatrali, tavole rotonde, ecc., da cui il giovane può ricavare delle informazioni sui diversi aspetti della vita e dove può confrontarsi con il suo modo di pensare. L'assistenza sarebbe dunque impoverita se venissero a mancare quelle fonti di informazione che costituiscono un punto di riferimento e di confronto, attraverso cui egli può venire a conoscenza del suo mondo in modo critico. Non approfondiamo qui la trattazione di queste forme di apostolato perché riguardano piuttosto un aspetto dell'attività trattata in precedenza, quelle cioè che fanno parte della dimensione della cura.

È ovvio che questo schema pretende di essere solo indicativo in vista di una riflessione più approfondita sull'assistenza secondo il sistema preventivo di Don Bosco. [216]

d) *Principi di fondo nel realizzare l'assistenza*

La trattazione dell'assistenza, intesa come presenza attiva dell'educatore nell'interazione pedagogica dal punto di vista contenutistico, riguardante cioè le aspettative di ruolo, sarebbe parziale se non si considerassero anche i principi pedagogici di fondo che dovrebbero guidare le singole azioni dell'educatore.

Un primo principio dell'azione pedagogica deriva dalla natura stessa dell'educazione. In tal senso l'assistenza rappresenta un valido contributo al processo educativo dei giovani, solo se viene realizzata come azione che stimola e facilita la loro attività, affinché essi diventino protagonisti della propria vita. Nel caso in cui l'assistenza fosse un'attività che mettesse i giovani nel ruolo di persone dipendenti, di consumatori passivi dei diversi contributi, essa svolgerebbe una funzione negativa, ossia impedirebbe la loro azione autoeducativa.

Un altro principio che regola l'assistenza riguarda la totalità del processo educativo. Da un lato l'educazione ha una dimensione sociale, cioè normalmente si attua all'interno di una comunità educativa, e pertanto deve rispecchiare ogni singolo membro di essa in relazione all'intero gruppo; dall'altro lato, dal punto di vista del singolo membro, questi deve essere considerato come una totalità fisico-psichico-spirituale. Quindi l'educatore (nella sua attività pedagogica) non dovrebbe solo esaminare i suoi interventi secondo criteri di uguaglianza, ma dovrebbe mettersi a disposizione delle esigenze dei giovani sul piano fisico, intellettuale, morale, religioso, ecc.

Nell'interazione educativa l'assistenza non è una presenza attiva stereotipata, ma è soprattutto centrata sulla situazione particolare dei giovani. In tal senso l'educatore misura il suo impegno per i giovani rispetto alla loro età, alla loro formazione previa, alle loro esigenze particolari, ecc. In tal modo egli può diminuire man mano la sua assistenza, nella misura in cui i giovani avranno acquisito quelle competenze necessarie per affrontare la realtà ed avranno dimostrato la loro responsabilità nel condurre la propria vita.

Anche se l'assistenza è realizzata in modo differenziato, rispetto cioè alle condizioni particolari dei giovani, essa si attua in modo continuo e segue i criteri del tatto pedagogico. Di fatto, nel caso in cui l'educatore fosse condizionato nella sua attività da fattori personali (per es. l'umore, il sentirsi stimato o meno dai giovani, ecc.), il suo impegno avrebbe poca influenza sulla formazione dei giovani. D'altra parte, per evitare che il giovane si senta inferiore, debole o incapace, l'educatore, intervenendo, cercherà di svolgere il suo compito di assistenza secondo il criterio del tatto pedagogico, vale a dire, offra la sua collaborazione in modo rispettoso, scegliendo, per quanto possibile, i momenti opportuni, cercando, infine, di comportarsi come un partner fraterno ed amichevole. [217]

4. Conclusione

Nell'interazione pedagogica l'educatore salesiano non è semplicemente uno spettatore;

egli è presente attivamente facilitando con i suoi contributi la realizzazione dell'autoeducazione dei giovani. La pedagogia salesiana descrive la presenza attiva dell'educatore, presenza che ha funzione preservatrice e costruttiva, secondo la categoria dell'assistenza. Possiamo veder articolata tale categoria secondo le tre dimensioni dei contributi che riguardano la facilitazione della *gestione* della vita dei giovani, dei contributi che si riferiscono alle offerte, in senso di *cura*, ed infine dei contributi che comprendono l'assistenza come *contatto dialogato*.

Riguardo la presenza attiva dell'educatore salesiano c'è da dire che i suoi contributi vengono offerti nella relazione interpersonale con i giovani, in cui l'educatore stesso viene sperimentato come partner amichevole, come fratello maggiore interessato al bene dei giovani. In tal senso si integrano i contributi educativi ed il modo di relazionarsi attraverso una presenza capace di favorire un clima di amorevolezza.

Sullo studio dell'assistenza bisogna dire, ancora, che esso, oltre ad approfondire l'aspetto storico-teorico, dovrebbe, da una parte, confrontarsi più criticamente con le correnti pedagogiche attuali e, dall'altra, riferirsi maggiormente alla condizione giovanile attuale, approfondendo lo studio dell'assistenza in forma indiretta.

BIBLIOGRAFIA

- BOZZO G., *L'assistente salesiano*, Torino, Direzione Generale Opere Don Bosco, 1959.
- BRAIDO P., *Don Bosco*, Brescia, La Scuola, 1969.
- BRAIDO P., *Il sistema educativo di Don Bosco*, Torino, SEI, 1955.
- BUBER M., *Schriften über das dialogische Prinzip*, Heidelberg, Lambert, 1954.
- DHO G., «L'assistenza come 'presenza' e rapporto personale», in *Il sistema educativo di Don Bosco tra pedagogia antica e nuova*, Leumann (Torino), LDC, 1974, pp. 104-125.
- KLAFKI W., *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*, Weinheim, Beltz, 1964.
- OSSWALD P., *Erziehungsmittel, Werkzeuge der Manipulation oder Hilfen zu Emanzipation?*, Ratingen, A. Henn, Düsseldorf, Kastellaun, 1973.
- VALENTINI E., *L'assistenza salesiana*, Torino, SEI, 1960 (Biblioteca del «Salesianum», n. 58).
- VIGANÒ E., *Il progetto educativo salesiano*, in «Atti del Consiglio Superiore della Società Salesiana» 58 (1978) 290, pp. 3-42.
- WEINSCHENK R., *Grundlagen der Pädagogik Don Boscos*, München, Don Bosco Verlag, 1980.