

La relazione educativa salesiana vissuta dalle Figlie di Maria Ausiliatrice.

Percorso storico e spunti di attualizzazione

Piera Ruffinatto

1. L'educazione preventiva come "evento relazionale"

La tradizione educativa dell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice (FMA), possiede una ricchezza pedagogica che scaturisce dalle intuizioni e dalla prassi educativa del fondatore, san Giovanni Bosco, e della confondatrice santa Maria Domenica Mazzarello. Tale tradizione contiene in sé potenzialità sempre da scoprire, sviluppare, inculturare e tradurre nell'oggi con nuove categorie antropologiche e pedagogiche.

In questo patrimonio, peraltro ricco di convergenze e di analogie con altri sistemi di educazione preventiva, vi è uno stile tipico di relazioni, finalizzate alla crescita integrale dei giovani e delle giovani, che appare come una delle "virtualità pedagogiche" continuamente da approfondire a livello teorico ed esperienziale e, al tempo stesso, sempre aperta a nuove conferme circa la sua attualità. Del resto, è innegabile l'importanza da sempre conferita al tema nell'ambito pedagogico e oggi particolarmente sottolineato dagli studiosi, alcuni dei quali considerano la pedagogia come "scienza della relazione".

Con questa relazione vorrei offrire alcuni spunti per leggere le relazioni educative vissute dalle FMA nel corso della storia dell'Istituto evidenziandone punti di forza e virtualità pedagogiche e preventive. La relazione attinge all'ampio lavoro da me pubblicato con la LAS dal titolo *La relazione educativa nell'Istituto delle FMA. Orientamenti ed esperienze* e al quale rimando per i necessari e opportuni approfondimenti.¹

Prima di iniziare è opportuno ribadire alcune convinzioni circa la relazione e la sua funzione nel processo educativo.

Sebbene la relazione non coincida con l'educazione *tout court*, tuttavia essa ne costituisce una delle componenti fondamentali a livello *metodologico* e può dunque essere considerata come elemento cardine dell'agire educativo. La dimensione *teleologica* e *contenutistica* che fonda il processo, infatti, trova nella relazione l'elemento di mediazione più efficace. Pertanto, l'educazione è un *evento intrinsecamente relazionale* caratterizzato dal proposito di costruire un rapporto di reciprocità significativo tra persone libere e in divenire, storicamente e socialmente collocate, una delle quali viene ad assolvere compiti di orientamento e di guida secondo un'intenzionalità alimentata e sostenuta dai valori. Tale significato sembra essere il più adatto ad evocare il processo nel quale intervengono in modo asimmetrico i *partners* del rapporto tenendo conto che il contesto di riferimento delle dinamiche vitali «non è un'appendice della relazione ma un vero e proprio interlocutore che può facilitare, innovare, impedire, negoziare la riuscita dei processi di cambiamento».²

La relazione educativa è anche l'orizzonte vitale dell'azione preventiva intesa come «processo educativo complesso e articolato che ha lo scopo (finalità negativa) di contrastare processi di emarginazione e disadattamento, ma soprattutto (finalità positiva) di migliorare l'ambiente sociale e culturale in cui l'individuo si muove, stimolandone l'autonomia e la consapevolezza di sé, ma anche la dimensione decisionale e progettuale, promuovendo cioè "benessere" inteso come possibilità di avere un progetto per il futuro».³ Stabilità e continuità garantiscono alla relazione preventiva quello spazio di "quotidianità" così caratteristico della pratica educativa ordinaria nella quale è possibile all'educatore intercettare e vivere i contesti attraversati quotidianamente dai destinatari e nei quali si può operare il rinforzo ad atteggiamenti e comportamenti valutati come protettivi. Per questo, i tempi dell'intervento non possono essere che quelli dell'interazione "normale" fra figure educative (insegnanti, genitori, educatori) e educando.⁴

La riflessione muove dunque dall'approccio preventivo all'educazione, caratteristico anche delle nostre famiglie religiose e nel quale il fattore relazionale è elemento fondamentale e specifico. Nella visione metodologica del fondatore, infatti, vi è la consapevolezza del fatto che «l'educando nella sua crescita ha bisogno di continua guida e assistenza,

¹ Avvalendosi di fonti documentarie e narrative dell'Istituto, integrate dal confronto con la prassi educativa delle FMA, il lavoro si proponeva di studiare l'evoluzione storico-pedagogica della relazione educativa nell'interpretazione e nell'attuazione delle FMA, evidenziando le ispirazioni che la sostengono, le motivazioni pedagogiche che la animano e le espressioni metodologiche che la caratterizzano sullo sfondo di un contesto socio-culturale soggetto a notevoli e continui cambiamenti (le fonti studiate sono diverse per natura e tipologia: fonti a carattere giuridico-regolamentare quali *Costituzioni e Regolamenti, Atti dei Capitoli Generali, Regolamenti delle Case di educazione e di formazione*; fonti a carattere orientativo-programmatico quali *Lettere circolari* delle superiori e superiori, *Progetti di pastorale giovanile* e materiale vario elaborato nei *Convegni di studio*. Tra le fonti di tipo narrativo: *relazioni* sia interne che esterne all'Istituto, *testimonianze, biografie* delle FMA. In esse, pur tenendo conto del limite storico-documentario a cui sono soggette a causa dell'intento prevalentemente divulgativo e memorialistico con il quale sono redatte, è possibile individuare modelli ispiratori, atteggiamenti educativi, stili relazionali).

² DELUIGI Rosita, *La relazione educativa: condizioni, strategie, strumenti*, in PERLA Loredana – RIVA Maria Grazia (a cura di), *L'agire educativo. Manuale per educatori e operatori socio-assistenziali*, Brescia, La Scuola 2016, 132-133.

³ ROSSETTI Sara Amalia, *La prevenzione educativa*, Roma, Carocci 2009, 27-28.

⁴ Ivi 108.

sostegno e pazienza, accoglienza e affetto, in quanto non ha ancora raggiunto livelli di consapevolezza, maturità, perseveranza adeguati. Il clima che si vive in questo contesto è un clima di relazioni familiari, che valorizza forme di rapporto ispirate alla comprensione e all'argomentazione persuasiva».⁵

Il percorso che propongo è suddiviso in tre parti quali semplici sintesi evocanti una più ampia e complessa esperienza educativa. In un primo punto, ci poniamo in ascolto dell'esperienza dei fondatori, don Giovanni Bosco e Maria D. Mazzarello, per cogliere nella loro personalità e azione i lineamenti e le forme che caratterizzano la relazione educativa salesiana nella sua espressione personale e comunitaria.

Nella seconda parte, con sintetiche pennellate, presento lo sviluppo della relazione educativa nell'Istituto delle FMA nel corso della storia raccogliendola attorno a esperienze, testimonianze, riflessioni e tentativi di sistematizzazione. L'obiettivo è quello di illustrare la complessità della relazione in rapporto ai contesti socio-culturali in cambiamento, ma anche alle concrete situazioni e istituzioni in cui si incarna.

La terza parte è un parziale tentativo di sintesi attorno ad alcune sfide e a possibili argomenti per studiare la relazione educativa salesiana oggi.

2. La centralità della relazione educativa nell'esperienza dei Fondatori

Il fattore relazionale si trova tra gli aspetti fondamentali e specifici del Sistema preventivo, in quanto caratterizza la stessa personalità di *don Giovanni Bosco*, il suo temperamento, la sua mentalità, il suo modo di essere e di agire. «Uomo di cuore», come lo descrivono gli studiosi, egli si presenta con una ricca personalità dotata di «affettività intensissima, fortemente interiorizzata, sempre controllata; e tuttavia, secondo i canoni della sua stessa pedagogia, espressa, comunicata, perciò visibile, percepibile».⁶ La sua spiccata attitudine alla relazione, presente in lui sin dall'infanzia,⁷ è educata e valorizzata dalla saggia opera della madre, Margherita Occhiena.⁸ Tale attitudine si sviluppa e si dilata in seguito nel contatto con i giovani e nella maturazione dell'ideale di dedicare tutta la vita alla loro educazione mediante la valorizzazione dell'amicizia e della condivisione di esperienze e di valori.

Questo stile relazionale è centrale nel modello preventivo che don Bosco trasmette ai primi salesiani. Egli, infatti, concepisce l'educatore salesiano come «mano benefica», che si prende cura dei giovani, li coltiva, li guida alla virtù, li allontana dal vizio;⁹ come «un individuo consacrato al bene de' suoi allievi, [e] perciò [...] pronto ad affrontare ogni disturbo, ogni fatica per conseguire il suo fine, che è la civile, morale, scientifica educazione de' suoi allievi»;¹⁰ come una persona ripiena di carità e di pazienza, ricca di benevolenza e di saggezza pedagogica che mette tutto il suo impegno nel «farsi amare piuttosto che farsi temere», dimostrando, attraverso l'amore, che le sue parole e i suoi interventi sono orientati al bene dei giovani.¹¹ Tale compito richiede all'educatore di essere totalmente «consacrato» ai suoi educandi e quindi di non assumersi impegni che lo allontanino da questo incarico, anzi, suo primo dovere è di trovarsi in mezzo a loro il più spesso possibile con una presenza che «assiste» con «poche parole e molti fatti»,¹² espressione che sul piano del comportamento esige da lui «sobrietà, riservatezza, soprattutto concretezza, che nulla dovrebbe detrarre all'immediatezza, cordialità, amabilità delle relazioni».¹³

Nella visione donboschiana, dunque, il Sistema preventivo è un metodo che si esprime *attraverso e nelle* relazioni interpersonali; è l'arte di far crescere le persone dall'interno mediante esperienze opportune e coinvolgenti, di «sopperire il bene per farlo nascere»; è lavoro attento sui propri atteggiamenti e comportamenti per non «mortificare» nessuno; è

⁵ Cf PELLERREY Michele – GRZADZIEL Dariusz, *Educare. Per una pedagogia intesa come scienza pratico-progettuale*, Roma, LAS 2011, 167-168.

⁶ BRAIDO Pietro, *Prevenire non reprimere. Il sistema educativo di don Bosco*, Roma, LAS 1999, 182; cf anche STELLA Pietro, *Don Bosco nella storia della religiosità cattolica. Vol. II: Mentalità religiosa e spiritualità*, Roma, LAS 1981, 37-38.

⁷ Nelle *Memorie dell'Oratorio* don Bosco annota: «Ero ancora piccolino assai e studiava già il carattere dei compagni miei. E fissando taluno in faccia per lo più ne scorgeva i progetti che quello aveva in cuore. Per questo in mezzo a' miei coetanei era molto amato e molto temuto. Ognuno mi voleva per giudice o per amico» (BOSCO Giovanni, *Memorie dell'Oratorio di s. Francesco di Sales dal 1815 al 1855*. Saggio introduttivo e note storiche a cura di Aldo Giraudo, Roma LAS 2011, 65). D'ora in poi MO.

⁸ Margherita Occhiena fu donna di grande equilibrio e buon senso, con una fede incrollabile e vero talento educativo. Sapeva essere esigente, ma nello stesso tempo comprensiva, equilibrando dolcezza e fermezza e stabilendo con i figli un rapporto basato sulla sincerità, sulla schiettezza e sulla fiducia profonda, componenti indispensabili per la formazione di una sana personalità. Il bene autentico che Giovanni percepisce da parte di sua madre lo apre alla confidenza e gli permette la formazione della fiducia di base, condizione indispensabile per costruire sane relazioni con sé stessi e con gli altri (cf STICKLER Gertrud, *Dalla perdita del padre a un progetto di paternità. Studio sull'evoluzione psicologica della personalità di don Bosco*, in *Rivista di Scienze dell'Educazione* 25 [1987] 3, 337-375).

⁹ Cf BOSCO Giovanni, *Introduzione al Piano di Regolamento per l'Oratorio maschile di S. Francesco di Sales in Torino nella regione Valdocco*, in BRAIDO Pietro (a cura di), *Don Bosco educatore. Scritti e testimonianze*, Roma, LAS 1992, 108. D'ora in poi DBE.

¹⁰ BOSCO, *Il Sistema Preventivo nell'educazione della gioventù* (1877), in DBE 264.

¹¹ Cf BOSCO, *Cenni storici intorno all'Oratorio di S. Francesco di Sales*, in DBE 139-140; Id., *Ricordi confidenziali ai direttori* (1863), in DBE 179-180.

¹² BRAIDO, *Gli «Articoli generali» del «Regolamento per le case»* (1877), in DBE 280.

¹³ Cf BRAIDO, *L'assistenza: amore affettivo e amore effettivo*, in DBE 276.

presenza costante in mezzo ai giovani e alle giovani realizzando nel proprio comportamento di educatore/educatrice una geniale e difficile armonia tra fermezza e dolcezza, autorità e libertà, intervento e rispetto dei tempi di maturazione. L'educatore salesiano «partecipa alla vita dei giovani, si interessa dei loro problemi, cerca di rendersi conto di come essi vedono le cose, prende parte alle loro attività sportive e culturali, alle loro conversazioni; come amico maturo e responsabile, prospetta itinerari e mete di bene, è pronto a intervenire per chiarire problemi, per indicare criteri, per correggere con prudenza e amorevole fermezza valutazioni e comportamenti biasimevoli».¹⁴

La stessa capacità relazionale così spiccata in don Bosco è presente in **Maria D. Mazzarello**. Francesco Maccono, suo biografo, annota che sin da giovane ella esercitava un fascino irresistibile sulle ragazze, attirandole come la «calamita attira il ferro».¹⁵ Leader naturale e positiva tra le amiche e le ragazze dell'oratorio festivo da lei organizzato sulla collina di san Silvestro (Mornese – AL), matura e sviluppa tali doni nella prospettiva educativa preventiva ben prima di conoscere don Bosco preparandosi inconsapevolmente ad essere colei che ne comprenderà lo spirito per viverlo e tradurlo creativamente in uno stile educativo femminile.¹⁶

Con le giovani sorelle e le educande della comunità di Mornese, Maria D. vive la preventività incarnata in una maternità educativa attenta alla vita e alla sua crescita. Consapevole che «la confidenza è tutto nell'educazione», Maria D. possiede l'arte di avvicinare le persone senza creare soggezioni o diffidenze: «Tutte la potevano avvicinare sempre e liberamente, e nessuna andava a letto con un segreto o un'amarezza nel cuore. Così essa conosceva quanto si passava in casa, e sradicava, fin dallo spuntare, mali che avrebbero potuto crescere e danneggiare anche gravemente la comunità».¹⁷ Questo atteggiamento, lo dimostra a tutte indistintamente, ma soprattutto con le giovani postulanti, che appena arrivate al Collegio sono alle prese con il difficile cambio di vita: «Sapeva unire alla forza del carattere la dolcezza e la carità più fina. Sapeva investirsi così bene delle pene e dei bisogni altrui, massime delle postulanti, nei primi tempi della loro prova, da sorprendere chi la vedeva».¹⁸

Osservando lo stile delle sue relazioni educative e formative si può affermare che Maria D. ha realizzato e integrato con le sue doti femminili l'invito rivolto da don Bosco a don Rua, e poi esteso a tutti i direttori e a ogni educatore/educatrice salesiano/a: «Studia di farti amare». Questa intensa relazione umana fatta di amicizia, fiducia e confidenza, nel suo metodo, si colora di sfumature femminili. Da una parte, conoscendo la complessa psicologia della donna, lavora per contrastare nelle ragazze la vanità e la superficialità, la bugia e l'ipocrisia, l'ozio e la pigrizia.¹⁹ Dall'altra, si impegna nel lavoro di promozione e di sviluppo delle persone e delle loro risorse favorendo in esse un'autentica esperienza di Dio, incontrato come padre buono e misericordioso, in costante attenzione alle diversità dei caratteri, ai livelli di maturazione, alle risorse e fragilità di ciascuna. Testimoni di ciò sono le storie delle tre giovani: Emma Ferrero, Corinna Arrigotti, Maria Belletti.²⁰

In conclusione, le qualità umane e spirituali di Maria Mazzarello fanno di lei un'educatrice particolarmente abile e con uno stile formativo analogo a quello di don Bosco, sintesi equilibrata di doti personali e del lavoro svolto sul suo carattere anche grazie alla guida di don Domenico Pestarino. A ragione perciò Alberto Caviglia la definisce «salesiana per istinto».²¹

La centralità della componente relazionale dell'educazione è chiaramente visibile anche nelle **comunità educative di Valdocco e di Mornese**. L'esperienza ha infatti persuaso i fondatori che «senza familiarità non si può dimostrare l'amore, e senza tale dimostrazione non può nascere quella confidenza, che è condizione indispensabile per la riuscita dell'azione educativa. Il quadro delle finalità da raggiungere, il programma, gli orientamenti metodologici acquistano concretezza ed efficacia, se improntati a schietto «spirito di famiglia», cioè se vissuti in ambienti sereni, gioiosi, stimolanti».²²

Grazie e mediante la creazione di relazioni interpersonali che si ispirano a quelle vissute in famiglia, è possibile abbattere le diffidenze e comporre in armonia i due fattori egualmente essenziali all'educazione: l'autorità e la libertà.²³

¹⁴ GIOVANNI PAOLO II, *Lettera del sommo Pontefice Giovanni Paolo II al Reverendo Egidio Viganò Rettore Maggiore della Società di san Francesco di Sales nel centenario della morte di san Giovanni Bosco Iuvenum Patris*, Roma, 31 gennaio 1988, Libreria Editrice Vaticana n° 12.

¹⁵ MACCONO Ferdinando, *Santa Maria Domenica Mazzarello, Confondatrice e prima Superiora Generale delle Figlie di Maria Ausiliatrice*, vol. I, Torino, Istituto FMA 1960, 67.

¹⁶ Cf RUFFINATTO Piera, *Con sguardo e mani di donna: Il Sistema preventivo vissuto da Maria D. Mazzarello*, dattiloscritto.

¹⁷ MACCONO, *Santa Maria Domenica* I 300.

¹⁸ *Ivi* 286.

¹⁹ Cf *ivi* 127.

²⁰ Cf CAPETTI Giselda (a cura di), *Cronistoria [dell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice]*, Roma, Istituto FMA 1974, vol. I 260-261; 302; vol. II 7. 40; 129-132; 237-238; 295-296-299-300-303; vol. III 127-128. 156-157.

²¹ CAVIGLIA Alberto, *L'eredità spirituale di Suor Maria Domenica Mazzarello*, in KOTHGASSER Alois – LEMOYNE G. Battista – CAVIGLIA Alberto, *Maria Domenica Mazzarello. Profezia di una vita*, Roma, Istituto FMA 1996, 119.

²² *Iuvenum Patris* n° 12.

²³ Avendo preso forma prevalentemente in opere come oratori, ospizi, scuole e collegi, il Sistema preventivo di don Bosco può essere definito una *pedagogia di ambiente*. Ma, per essere salesiana, tale pedagogia deve modellarsi sulla forma della famiglia. Ciò è richiesto dall'essenza stessa

In effetti, osservando più da vicino la vita di queste prime comunità si resta colpiti dalla vivacità e complessità delle relazioni che le costituiscono. Il paradigma relazionale che le anima è dato da una convivenza che «si ispira, per le relazioni di autorità e di affetto, ad analoghi rapporti che esistono in una famiglia naturale, tra genitori e figli, tra fratelli e sorelle». ²⁴ È una impostazione sistemica nella quale la struttura è in funzione delle relazioni e non viceversa, perché al centro ci sono le persone e non i compiti che queste svolgono o i ruoli che ricoprono. È questa l'idea fondamentale del metodo preventivo che concepisce l'educazione come un insieme di piccoli passi. Ciascuno di essi non fa raggiungere la meta, però contribuisce ad avvicinarla e dunque ognuno, per avanzare, ha bisogno anche del passo dell'altro. Don Bosco esprime con queste parole tale certezza: «L'essere molti insieme accresce l'allegria, serve di incoraggiamento a sopportare le fatiche e stimola a vedere il profitto degli altri; uno comunica all'altro le proprie conoscenze, le proprie idee e così uno impara dall'altro. L'essere in molti che fanno il bene ci anima senza avvedercene». ²⁵

Entrare in questa logica significa riconoscere la parzialità e la necessità del proprio apporto e quindi l'impegno di crescere nell'atteggiamento della partecipazione e della corresponsabilità, di svestire il proprio stile relazionale da ogni forma di dominio e di potere, nella consapevolezza che ciò che trasforma le persone è la persuasione e la bontà e non la violenza o le pressioni.

3. La relazione educativa salesiana tra storia e progetto

L'esperienza delle origini è “base sicura” per le generazioni di salesiani e FMA che si susseguono nel corso della storia. Accostare, seppur per brevi flash, la relazione educativa da loro vissuta con le sue modalità espressive e atteggiamenti, realizzazioni e progettualità, è come sfogliare un prezioso album di famiglia che ci collega alle radici e ci offre prospettive di futuro.

3.1. Il paradigma dell'esemplarità nelle FMA della prima e seconda generazione

La prospettiva relazionale si traduce nell'esperienza educativa delle FMA della prima e seconda generazione secondo diversificate tipologie. Nelle fonti relative al periodo delle origini dell'Istituto vengono delineati i tratti che devono caratterizzare l'educatrice nei diversi ruoli di *maestra giardiniera*, *insegnante*, *assistente nella scuola*, *nell'oratorio*, *nel convitto*, *direttrice di comunità*, lasciando emergere, pur nella diversità delle tipologie, alcuni elementi che evidenziano l'originalità della relazione salesiana. ²⁶

Alle origini, l'interazione ha un carattere spiccatamente familiare, con rapporti spontanei, aperti e individualizzati. Sullo sfondo di una dinamica comunitaria sempre presente, si costruiscono relazioni educative basate su un'intensa condivisione di vita, sulla partecipazione agli interessi delle educande, sulla risposta alle loro esigenze di cultura, di formazione, di preparazione alla vita adulta. Le educatrici sono impegnate a vivere uno stile relazionale qualificato dall'amorevolezza, atteggiamento e via metodologica ispirata a carità educativa che informa anche le relazioni tra superiore e suddite, con gli altri educatori ed educatrici coinvolti nello stesso progetto. L'amorevolezza conferisce a tali relazioni un timbro di cordialità e di serenità, induce a superare il formalismo e a cercare con immediatezza quanto giova

del sistema in quanto *preventivo*, fondato su ragione, religione e amorevolezza. Infatti, afferma Braido: «non c'è amorevolezza, che polarizza metodologicamente ragione e religione, se non si crea un ambiente sereno ed esemplare, un *clima* di famiglia, che automaticamente comporta anche nella *struttura* una qualche somiglianza con essa. Soltanto in una struttura del genere sembra possano fiorire la confidenza tra alunni e “superiori”, non più tali ma “padri” e “fratelli”, l'affettuosa condivisione di vita tra i giovani, fraterni amici, infine la solidarietà tra tutti» (BRAIDO, *Prevenire non reprimere* 305-306).

²⁴ *Ivi* 312.

²⁵ LEMOYNE Giovanni Battista, *Memorie Biografiche di don Giovanni Bosco*, vol. VII, Torino 1909, 602.

²⁶ Nelle varie figure educative presentate risaltano non solo i ruoli specifici, ma anche lo stile relazionale che le caratterizza. La *maestra giardiniera*, nel suo rapporto con bambini in età prescolare è tutta rivolta a educare i piccoli attraverso una relazione positiva ponendosi nei loro confronti come il saggio giardiniere accanto alla pianticella. Di essi conosce la personalità e le potenzialità, per questo la sua azione è rivolta a sviluppare con soavità, pazienza e costanza tutte le loro risorse. Elemento metodologico fondamentale è il dialogo che la maestra intesse con i bambini considerati protagonisti attivi del processo educativo e perciò costantemente interpellati. La *direttrice dell'oratorio*, che quasi sempre coincide con la superiora della casa, si caratterizza per la centralità della sua funzione pedagogica all'interno della comunità religiosa e educativa. Il ruolo del superiore e della superiora, sono per i fondatori dell'Istituto delle FMA il perno attorno al quale si svolge la vita ordinata e serena delle diverse istituzioni educative. Essa è perciò responsabile della formazione delle FMA, ma anche di quella delle ragazze che frequentano l'oratorio, le quali trovano in lei la persona pronta ad ascoltarne i problemi, ad orientarne le scelte, a sostenere gli impegni con “materna cura” (cf *Regolamento-Programma per gli Asili d'infanzia delle Figlie di Maria Ausiliatrice*, S. Benigno Canavese, Tip. e libreria salesiana 1885; *Regolamento dell'Oratorio festivo femminile*, Torino, Tip. Salesiana 1895; *Regolamento per le Case di Educazione* 1895; CERRUTI, *Conferenze alle prime maestre dell'Istituto delle FMA*, in AGFMA 412 01-4-06, copia ms.).

alla crescita dell'altro, favorisce l'affinarsi di capacità di empatia, di comprensione, di speranza per quello che ognuno può essere.

L'interazione educatrice/educanda, comunità religiosa/gruppi da educare, viene espressa a livello operativo attraverso il paradigma dell'*assistenza* che si ispira agli orientamenti dei fondatori e, se correttamente interpretato, ha in sé una ricca valenza pedagogica in quanto veicola la convinzione che la relazione riuscita, cioè educativa, è quella che si attua nella condivisione quotidiana della vita, così come nella famiglia naturale il bambino cresce grazie alla presenza degli adulti che lo circondano.

In questa prospettiva pedagogica la relazione dipende in gran parte dalle qualità umane dell'educatrice di cui, nelle fonti esaminate viene accentuata la componente della *responsabilità* e dell'*esemplarità*. Sono soprattutto messe in luce le virtù e gli atteggiamenti che la rendono capace di relazionarsi con le ragazze facendosi *mediatrice di valori umani e cristiani* e ponendosi, di fatto, come modello di tali valori. In questo modello relazionale la risposta delle educande è interpretata come direttamente proporzionale alla capacità dell'educatrice vista come modello. Si accentua in tal modo sia l'unidirezionalità del rapporto, sia la sua dimensione individuale lasciando relativamente in ombra altri elementi.

La normatività contenuta nei documenti trova adeguata concretizzazione nella figura di formatrici quali madre Maddalena Morano e madre Emilia Mosca che, per competenza ed autorevolezza, si presentano agli occhi delle giovani educatrici guide esperte nell'ardua missione salesiana.

3.1.1. *L'arte dialogica nella pratica educativa di madre Emilia Mosca, prima consigliera scolastica generale*

Tra le importanti figure che si sono distinte per "l'autorevolezza della vita" nell'Istituto delle FMA spicca quella della prima consigliera scolastica generale Emilia Mosca di san Martino.²⁷ I contemporanei che la conobbero, infatti, la descrissero come una «creatura d'eccezione, come ve ne sono poche»,²⁸ i cui «effetti educativi erano dovuti soprattutto alla sua personalità».²⁹

L'accostamento alla sua figura ci restituisce una prassi educativa fondata anzitutto sull'arte di conoscere personalmente le giovani, di interessare con loro una relazione improntata a rispetto, dialogo, intervento fermo e dolce nei loro confronti. L'assistenza, elemento centrale del Sistema preventivo, viene compresa e vissuta da Emilia Mosca come presenza educativa, continua ed amorevole. Inoltre, nella formazione delle educatrici ella adotta il metodo salesiano dell'apprendistato sul campo, verificato in seguito dal confronto, dalla condivisione, dalla pianificazione degli interventi in forma collegiale e comunitaria.³⁰

Nel rapporto quotidiano con le educande di Nizza Monferrato madre Emilia valorizza ogni occasione per responsabilizzarle e renderle protagoniste della loro crescita umana.³¹ In questo modo la disciplina è ottenuta non esclusivamente sulla base del principio di autorità, ma facendo appello alla ragione e alla chiarezza delle motivazioni, cioè persuadendo e facendo leva, con tatto e discrezione, sul senso di responsabilità personale.³²

Il dialogo intessuto da madre Emilia con le giovani, oltre che di ragionevolezza, è intessuto anche di amorevolezza, altra fondamentale componente della relazione educativa del Sistema preventivo. Pur non essendo per temperamento dolce e amabile, dati i suoi trascorsi familiari, madre Emilia comprende che la via dell'amore è la più sicura per giungere

²⁷ Emilia Mosca (1851-1900) nasce ad Ivrea (Torino) dal conte Alessandro Mosca di S. Martino e da Eugenia Garello, discendente dei conti Bellegarde di St. Lary. Conseguito il diploma di abilitazione all'insegnamento del francese alla regia Università di Torino, è istitutrice in una nobile famiglia torinese. Nel 1872 si reca a Mornese come insegnante di italiano e francese. Conquistata dallo spirito religioso e educativo dell'Istituto, chiede di farne parte e, ancora novizia, dirige la scuola di Mornese. Quando nel 1878 si inaugura la Casa di Nizza Monferrato ella ne organizza la scuola elementare e in seguito, attraverso un lungo e faticoso *iter*, la integra con la scuola complementare e quella normale, portandola al pareggiamento alle scuole statali (cf MAINETTI Giuseppina, *Una educatrice nella luce di San Giovanni Bosco. Suor Emilia Mosca di San Martino*, Torino, L.I.C.E.-Berruti 1952; DALCERRI Lina, *Lo stile educativo di Madre Emilia Mosca di S. Martino*, in *Rivista di Pedagogia e Scienze Religiose* 5[1967]3, 323-343; ID., *Un fecondo innesto della pedagogia di Don Bosco nell'azione educativa di Madre Emilia Mosca*, Roma, Scuola tipografica privata FMA 1977).

²⁸ Testimonianza di Bartolomeo Fascie (1861-1937), Consigliere generale degli studi per la Congregazione Salesiana, riportata in GENGHINI Clelia, *Un anno di assistenza sotto la guida di Madre Assistente Suor Emilia Mosca. Nizza Monferrato, anno scolastico 1892-93*, Torino, Istituto FMA 1965, 8.

²⁹ *L. cit.*

³⁰ RUFFINATTO Piera - MOE Veronica, *Emilia Mosca. Educatrice e testimone autorevole*, in *Rivista di Scienze dell'Educazione* 48(2010)3, 377-393.

³¹ Rivolgendosi direttamente alle educande così le coinvolge in una scelta organizzativa da lei adottata: «Ho bisogno di cambiarvi l'assistente di refettorio e di metterne una che entra per la prima volta in tale assistenza. Vorrei che trovasse un refettorio modello e che in voi vedesse la pratica del suo e vostro regolamento. Potete, volete aiutarmi in questo? Brave! Oggi in refettorio, si leggerà la sua e la vostra parte di regolamento, sicuro, anche la sua! Così sapete quello che deve esigere da voi» (GENGHINI, *Un anno di assistenza* 60-61).

³² Cf DALCERRI, *Un fecondo innesto* 86.

al cuore delle giovani e la percorre con tenacia.³³ Nel Collegio di Mornese riesce a trovare le modalità più opportune per entrare nel mondo complicato e ribelle dell'educanda Emma Ferrero adottando modalità talmente convincenti da aiutarla a fare il passo decisivo per un cambiamento radicale del suo modo di agire.³⁴

Pur assillata da un lavoro estenuante, sa che l'amore si dimostra con la vicinanza e la condivisione, per cui «trovava il tempo di ricevere tutte [le educande], di ascoltarle, e tutte partivano da lei, serene, raggianti: ognuna era persuasa di essere la sua preferita. Madre assistente trovava sempre la via sicura per giungere al cuore delle sue educande. Ogni giorno passava almeno un quarto d'ora di sollievo con loro, che cercavano di meritarselo col far bene la ricreazione».³⁵

Le testimonianze attestano che la sua presenza familiare e attenta ad ogni persona non viene meno quando le alunne lasciano il collegio. Nelle vacanze non le perde di vista. Le raggiunge con la corrispondenza epistolare, riceve con bontà ed amabilità le loro visite e si intrattiene amichevolmente con quelle che si fermano in collegio.

In conclusione, nella personalità di madre Emilia Mosca si armonizzano intelligenza e competenza pedagogica, maturità umana e fine sensibilità femminile, saggezza e prudenza, tatto e discrezione, chiarezza di pensiero e fede profonda. La sua è un'autorevolezza modulata sui valori del Sistema preventivo di don Bosco che lei comprende e fa suoi in forma originale e creativa. Stando continuamente in mezzo alle giovani con una presenza semplice e simpatica sa "farsi amare" conquistando la loro fiducia e confidenza; nello stesso tempo, sa "farsi temere" perché il suo "esserci" è naturalmente propositivo e sempre formativo, e dunque autorevole.

3.1.2. Maddalena Morano donna di governo ed educatrice autorevole

Il nome di Maddalena Morano è legato alla sua imponente opera di animazione e governo vissuta come superiore in Sicilia dal 1881 al 1908 anno della morte.³⁶ La sua personalità si distingue per tatto pedagogico, maturità spirituale, giovialità comunicativa, abilità didattica che le fanno guadagnare dalle alunne attenzione, stima e fiducia.

Per la sua maturità religiosa e pedagogica è inviata come maestra e direttrice in Sicilia dove si prodiga nell'opera educativa impegnandosi in particolare per dare cultura e formazione religiosa alle ragazze.³⁷ È particolarmente attenta alla promozione integrale delle educande; in un tempo di emarginazione sociale della donna, punta sull'istruzione, sull'interiorizzazione dei valori della verità, sulla socialità, sul senso di responsabilità. I criteri metodologici che animano la sua esperienza educativa sono riconducibili all'amorevolezza, alla ragionevolezza, alla condivisione di vita e al coordinamento educativo. Alle ragazze cosiddette "difficili" ella riserva un'attenzione particolare. Come superiore delle varie case aperte dalle FMA in Sicilia, madre Morano cura in particolare la formazione religiosa e pedagogica delle suore.³⁸

Madre Morano concepisce l'educazione come un compito nobilissimo al quale è necessario dedicarsi con competenza e amore, coltivando un atteggiamento di concordia e di convergenza educativa. Per questo, nella sua instancabile opera formativa, cerca di coinvolgere maestre, assistenti, famiglie, autorità civili e religiose. Consapevole che ogni persona è valore inestimabile, ella raccomanda di dimostrare ad ognuna stima, fiducia e carità.³⁹

³³ Dai 2 ai 13 anni Emilia visse con la nonna materna ad Aosta e fu educata con quella austerità e rigidità che caratterizzavano la nobiltà ottocentesca. Non stupisce dunque il fatto che, divenuta FMA, suor Emilia abbia dovuto impegnarsi ad assumere l'amabilità propria che distingue la religiosa salesiana.

³⁴ Figlia di un medico torinese e orfana di madre, con la sorella era stata accolta nel Collegio di Mornese nel 1877. Si mostrava ribelle e insofferente di guida (cf *Cronistoria* II 295-296.299-300.309.322-323.331).

³⁵ BOSCO Eulalia, *Relazione su madre Assistente*, in AGFMA 220 01-32-15, ms. aut.

³⁶ Maddalena Morano (1847-1908) nasce a Chieri (Torino) il 15 novembre 1847 da una famiglia ricca di valori cristiani benché assai provata dalla povertà e dal dolore per la perdita di cinque fratelli e del padre. A 14 anni il parroco della vicina Buttigliera le affida l'incarico della scuola materna del paese. Mentre lavora, Maddalena continua a studiare fino a conseguire prima la "patente" di maestra elementare di primo grado, e poi il diploma di secondo grado. Insegna nella scuola di Montaldo Torinese per 14 anni. Il 15 agosto 1878 entra nell'Istituto delle FMA accolta dalla stessa Maria Domenica Mazzarello. Trascorre i primi anni di vita religiosa a Mornese e poi a Nizza Monferrato formandosi al clima genuino delle origini. Dopo la prima professione, avvenuta il 4 settembre 1879, è incaricata della scuola alle ragazze e dopo i voti perpetui pronunciati nel 1881, è inviata in Sicilia dove rimarrà fino alla morte avvenuta il 26 marzo 1908 ed è proclamata beata da san Giovanni Paolo II il 5 novembre 1994 (cf GARNIERI Domenico, *Suor Maddalena Morano. Ispettrice delle Figlie di Maria Ausiliatrice*, S. Benigno Canavese, Scuola tip. d. Bosco 1923; MAZZARELLO Maria Luisa [a cura di], *Sulle frontiere dell'educazione. Maddalena Morano in Sicilia [1881-1908]*, Roma, LAS 1995; FESTA Cristina, *Maddalena Morano. Maestra ed educatrice in Piemonte nella seconda metà dell'Ottocento*, in *Rivista di Scienze dell'Educazione* 38 [2000] 3, 349-386).

³⁷ In Sicilia è inizialmente insegnante nel "Conservatorio delle vergini" di Trecastagni assunto nel 1880 dalle prime FMA. Nominata Ispettrice fonda numerosi oratori e scuole elementari. È da ricordare che furono inizialmente le Congregazioni religiose a portare un significativo impulso alla formazione della donna in Sicilia (cf FALZONE Maria Teresa, *Le Congregazioni religiose femminili nella Sicilia dell'Ottocento*, Caltanissetta-Roma, Edizioni Sciascia 2002; ZITO Gaetano, *Educazione della donna in Sicilia tra Otto e Novecento. Le Figlie di Maria Ausiliatrice e Luigi Sturzo*, Roma, LAS 2002).

³⁸ Cf CRAVOTTA Giovanni, *Maddalena Morano: l'impegno educativo a favore della donna*, in MAZZARELLO (a cura di), *Sulle frontiere dell'educazione* 79-139.

³⁹ Cf *Conferenze della madre Ispettrice Sr. Maddalena Morano tenute alle suore della Tunisia nell'ottobre 1903*, in GARNIERI, *Suor Maddalena Morano* 123-125.

Effettivamente le relazioni che madre Morano instaura con le ragazze sono caratterizzate dall'intenzione di guidare le persone a liberarsi da ciò che impedisce la vera promozione in quanto donne e in quanto cristiane. Infatti, tanto è comprensiva e benevola verso i bisogni delle persone, tanto è forte e decisa nell'aiutarle a migliorare sé stesse anche a prezzo di sacrifici e rinunce. Un atteggiamento, il suo, nel quale si coglie un non comune tatto pedagogico perché ella sa dove arrivare e guida con chiarezza al fine ponderando gli interventi con matura prudenza.⁴⁰

Riflettendo sull'apporto che queste figure offrono alla comprensione della relazione educativa alle origini dell'Istituto si nota come emerge da esse uno stile di rapporti non teorizzato ma "narrato" attraverso l'esperienza e successivamente divenuto "tradizione" all'interno dell'Istituto. La relazione educativa, infatti, qui non è tematizzata in modo organico; il più delle volte le fonti contengono riferimenti puntuali, sobrie allusioni, orientamenti pratici che emergono dall'esperienza e intendono illuminarla. Gli essenziali riferimenti tuttavia risultano significativi perché, pur essendo sintetici e asistemati, contengono sicure linee educative, quasi nucleo vitale di un patrimonio pedagogico che le prime FMA s'impegnano a custodire e a sviluppare grazie alla conoscenza diretta dei fondatori e alla guida di esperte formatrici quali Maddalena Morano ed Emilia Mosca.

Ciò che nelle fonti emerge con maggior chiarezza, invece, sono le espressioni metodologiche dalla relazione. Esse si configurano come la *conditio sine qua non* per il raggiungimento delle mete educative e si esprimono in un rapporto di stima e di fiducia verso ciascuna ragazza, conosciuta nella sua realtà personale, e inserita in un ambiente educativo nel quale si vive la familiarità e la schiettezza di rapporti.

Emerge pure evidente il fatto che l'essere in relazione comporta nella FMA l'*autoformazione* della propria personalità di donna, di religiosa ed educatrice. Ciò conferma che la modalità con cui la relazione si esprime sottende una complessità di fattori non riducibili ai soli comportamenti, ma radicati in atteggiamenti che richiedono un processo di maturazione lungo e mai concluso. Essendo realtà umane, infatti, esse sono vulnerabili, fragili e complesse. Dipendono da una serie di fattori non sempre controllabili quali l'ambiente fisico, le caratteristiche dei soggetti che lo costituiscono e che sono a loro volta condizionati da fattori psicologici e socioculturali, la maturità affettiva dell'educatrice, gli orientamenti pedagogici del tempo.

Inoltre, le relazioni educative rimandano fundamentalmente ad una *realtà comunitaria istituzionalizzata*. La maggioranza delle opere educative gestite dalle FMA tra la fine dell'Ottocento e l'inizio del Novecento prevedono la permanenza delle ragazze nel collegio o nel convitto. In tal modo si può dire che i loro contatti con le FMA sono continui, anzi debbono essere tali per poter incidere efficacemente a livello formativo. La continuità della presenza è un elemento importante al punto da essere codificato nei Regolamenti in ruoli educativi specifici accanto alle ragazze: la *superiora*, le *maestre*, le diverse *assistenti* e le *suore* addette ai lavori comunitari. Dalla diversità dei ruoli scaturiscono anche espressioni metodologiche differenziate nell'intrattenere le relazioni con le ragazze, siano alunne, oratoriane o educande. Ciò che pare importante sottolineare è l'intrinseca complementarità dei ruoli, i quali assolvono la loro finalità educativa solo nella misura in cui ciascuna FMA è disposta a collaborare dando fiducia alle altre educatrici e sostenendo con la parola e l'azione il loro operato.

All'interno di questa rete di rapporti la superiora espleta il ruolo di coordinatrice, animatrice, formatrice delle FMA alle relazioni tra loro e con le ragazze. Si suppone quindi che ella sia guida "esperta" nelle relazioni secondo il Sistema preventivo.

La pedagogia dell'esemplarità attorno a cui ruota la relazione educativa delle prime generazioni di FMA è un valore che si è andato riscoprendo nella riflessione pedagogica anche grazie alle riflessioni e agli studi sugli effetti dell'osservazione e dell'interiorizzazione dei modelli dal punto di vista psicologico. La riflessione di Albert Bandura sull'esperienza vicaria come forma di apprendimento esperienziale mette in evidenza la forza persuasiva delle azioni esemplari viste come potenti mezzi di trasmissione di valori, atteggiamenti, modi di pensare e di agire.⁴¹

3.2. La crisi della relazione nella prima metà del Novecento e il paradigma della maternità educativa

Fedeltà al metodo salesiano e adeguamento critico ai tempi sono i due poli all'interno del quale si muove la variegata e complessa esperienza educativa dell'Istituto delle FMA nella prima metà del Novecento.⁴² Pur nello sforzo di

⁴⁰ Cf i rapporti di Madre Morano con le ragazze della Scuola Normale di Catania in GARNERI, *Suor Maddalena Morano* 129-130. Cf anche CAVAGLIÀ, *Maddalena Morano, il genio della donna per l'educazione*, in *Da Mihi Animas* 41 (1994) 3, 128-132.

⁴¹ Cf BANDURA Albert, *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*, Engelwood Cliffs, Prentice Hall, 47-48.121-127.

⁴² La prima metà del Novecento coincide con un periodo storico ricco di eventi, nel quale la vivacità del dibattito culturale e pedagogico è premessa di fecondi sviluppi anche per le scienze dell'educazione. Le FMA s'inseriscono nel movimento pedagogico cattolico del tempo con le loro specifiche competenze educative dimostrando di saper rispondere con flessibilità ed adattabilità alle diverse carenze statali in campo formativo, specialmente femminile. L'attivismo da un lato, e l'idealismo dall'altro, spingono la pedagogia cattolica alla ricerca di una composizione - seppur dialettica e parziale - dei diversi orientamenti attorno all'elaborazione di un quadro antropologico che sia rispettoso dell'integralità della

conservare inalterato lo spirito di don Bosco, emergono nuove problematiche innescate soprattutto dalla progressiva collegializzazione delle istituzioni salesiane e delle FMA.⁴³

Il collegio ha il vantaggio di offrire alle ragazze una formazione umana e culturale qualitativamente efficace e all'altezza delle esigenze dei tempi. Inoltre, la prolungata convivenza con le educatrici è un elemento di notevole spessore pedagogico in ordine alla creazione di una relazione ricca di opportunità formative. D'altro canto, però, l'elevato numero delle educande richiede provvedimenti organizzativi e disciplinari che possono incidere negativamente sulla spontaneità dei rapporti tra educatrici e educande e rendere più difficile la conoscenza personale delle ragazze. Inoltre, il contesto culturale caratterizzato dall'emergere del modello educativo del fascismo, che influisce notevolmente sulle istituzioni, costituisce un condizionamento non secondario per l'attuazione del metodo salesiano all'interno dei collegi.

Tali fattori potrebbero quindi compromettere uno degli elementi pedagogici fondamentali che caratterizzano lo stile educativo delle FMA e cioè la familiarità dei rapporti e la prossimità delle educatrici al mondo giovanile. L'organizzazione rigida dei tempi e la netta suddivisione dei ruoli e dei compiti, presupposti indispensabili per assicurare l'ordinato funzionamento del collegio e favorire il profitto scolastico, possono indebolire la spontaneità dei rapporti e rendere più faticosa la convergenza educativa. Inoltre, l'aumento delle ragazze, non solo nei collegi ma anche nei convitti e negli oratori festivi, esige una più oculata integrazione tra le educatrici e una più chiara regolamentazione dei loro ruoli, fattori che hanno incidenze positive e negative. Da un certo punto di vista, infatti, la presenza costante delle educatrici tra le ragazze favorisce la reciproca conoscenza, la continuità nella trasmissione dei valori e la loro condivisione; dall'altro lato, però, l'eccessiva suddivisione dei ruoli delle educatrici rischia di indebolire la spontaneità causando un certo formalismo nei rapporti che spesso, a causa del grande numero di educande, non possono essere personalizzati. Condizionata dal clima culturale e pedagogico piuttosto rigido dei primi decenni del Novecento, la relazione tende, a volte e in certi ambienti, a ridursi a vigilanza orientata prevalentemente a controllare il comportamento più che a educare l'atteggiamento delle ragazze. La componente di propositività in ordine agli ideali da raggiungere, che qualifica la presenza educativa, viene di conseguenza lasciata in ombra.

In conseguenza di ciò, gli orientamenti dei superiori e delle superiore contengono elementi preziosi per un recupero della relazione educativa preventiva. Tali orientamenti, benché non si caratterizzino per un'elaborazione teorica, sono significativi per l'autorevolezza morale che scaturisce dalla personalità di questi qualificati formatori e formatrici. Essi, attraverso uno stile comunicativo familiare e immediato, contribuiscono a rinsaldare la pratica del metodo salesiano, a preservarla da interpretazioni riduttive o deviazioni e a farla convergere soprattutto attorno ai due poli strategici dell'esperienza metodologica dei Fondatori dell'Istituto: la comunità educativa e l'adeguamento critico delle opere ai cambiamenti socioculturali.

3.2.1. *Filippo Rinaldi e il recupero della dimensione relazionale del Sistema preventivo*

Entro questo scenario spicca la figura di don Filippo Rinaldi che in qualità di prefetto generale, prima, e di Rettor maggiore, poi, accompagna le FMA a vigilare su possibili riduzionismi disciplinari del Sistema preventivo e a riappropriarsi degli elementi più squisitamente pedagogici del metodo.

Don Rinaldi guida le FMA a riappropriarsi in modo nuovo del patrimonio pedagogico e spirituale che deve animare opere, ambienti, attività e relazioni attraverso la ricomprensione del valore unificante dell'educazione cristiana secondo lo spirito di don Bosco. In essa convergono istanze pedagogiche e spirituali in un'armonica sintesi, per cui l'efficacia del metodo risulta affidata alla genialità, alla maturità dell'educatrice e all'equilibrio delle varie componenti metodologiche. Si tratta di una svolta qualitativamente nuova nella quale si passa dalla visione del Sistema preventivo come metodo disciplinare alla considerazione di esso come espressione di uno spirito che coinvolge la persona e la comunità e si irradia espandendosi in attività preveniente e sollecita verso le educande.

La ragion d'essere della FMA, cioè l'elemento che caratterizza lo specifico della sua identità di donna consacrata, infatti, è lo "spirito educativo" che la anima e attorno al quale devono integrarsi e trovare significato tutti gli altri elementi costitutivi della sua vocazione. Ed il luogo per eccellenza dove tale spirito trova la sua espressione più qualificata è la missione educativa e di conseguenza le molteplici relazioni interpersonali che una FMA intesse nel suo ambiente di vita.⁴⁴

persona, collocando il rapporto educativo in una prospettiva di realismo cristiano che consideri i soggetti come protagonisti essenziali alla relazione, ciascuno per il ruolo che gli compete.

⁴³ Sul fenomeno della collegializzazione delle opere salesiane cf STELLA, *Don Bosco nella storia della religiosità cattolica* I, 121-127.

⁴⁴ Afferma don Rinaldi: «[Don Bosco] ha fondato l'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice per l'educazione della gioventù femminile povera e abbandonata. Perciò chi, per divina chiamata, vi si iscrive, deve necessariamente rendersi atta e specializzarsi nella missione d'educare le fanciulle povere e abbandonate. In questo sta la ragione d'essere della Figlie di Maria Ausiliatrice: qui è lo strumento e la misura della sua santità, per cui è moralmente inconcepibile una Figlia di Maria Ausiliatrice che non sia in qualche modo educatrice delle fanciulle povere e

Da questo principio incontestabile scaturisce la consapevolezza che l'autenticità della propria vocazione è verificata nella missione educativa e trova in essa la possibilità di manifestarsi quale dimensione essenziale dell'identità della FMA. Consacrando totalmente all'educazione della gioventù femminile secondo lo "spirito educativo" salesiano, la FMA consegue perciò la propria realizzazione e perfezione.

Convinta della sua vocazione, la FMA si impegna a viverla con competenza e dedizione considerando don Bosco il suo modello di educatore, penetrandone sempre meglio lo "spirito educativo" e assimilandolo al punto da lasciarlo trasparire nelle relazioni quotidiane. Lo "spirito educativo" secondo don Rinaldi è dunque all'insegna della relazionalità in quanto è condensato nell'attività dell'educatrice che si "fa tutta a tutte". In questa breve espressione egli puntualizza l'essenza del metodo di don Bosco, il quale concepiva la presenza amorevole e vigile degli educatori in mezzo ai giovani come la condizione dell'efficacia dei loro interventi. Così l'educatrice salesiana dovrà avere presente i tratti che caratterizzano lo stile relazionale nella prospettiva donboschiana: la ricerca delle ragazze più bisognose, la condivisione delle loro esigenze di vita per poterle meglio conoscere, l'impegno nell'educarle e anche correggere e soprattutto "renderle migliori con la carità e la pazienza inalterabili".

Oltre che evocare l'attività educatrice di don Bosco impregnata di reciproca fiducia tra adulti e giovani, don Rinaldi richiama l'esperienza esemplare di madre Elisa Roncallo, che egli ben conosceva, la quale tradusse questo "spirito educativo" nell'oratorio "S. Angela Merici" di Valdocco.⁴⁵ Ella, infatti, «per tutta la sua vita laboriosissima, seppe talmente farsi tutta a tutte, dovunque l'obbedienza la pose, da riuscire vera imitatrice di don Bosco, cattivandosi i cuori con l'irresistibile ascendente di una bontà senza limiti verso tutti e senza alcuna sorta di preferenza di persone».⁴⁶

Il "farsi tutta a tutte" diventa così il segreto della relazione educativa che ciascuna FMA deve scoprire e assimilare, qualunque sia il temperamento, l'estrazione sociale, il ruolo o l'attività che svolge. Nella linea della più genuina tradizione educativa salesiana, don Rinaldi tratteggia il profilo della FMA ideale: colei che trova la sua gioia nello stare con le ragazze da educare intessendo con loro un dialogo vitale. La fedeltà e la coerenza all'identità educativa salesiana, infatti, richiede: «[che la FMA] sia sempre in mezzo alle ragazze affidate alle sue cure: sia con esse sorella più che superiora; se ne acquisti la confidenza con la familiarità che, senza scapito della sua missione "educatrice", la renda quasi una di esse, la faccia partecipe della loro vita e la porti a interessarsi delle loro piccole cose buone, scartando con ocularità e sagacia le vane, le inutili e cattive. Tollererli molto i loro difetti, le mancanze di sbadataggine, le negligenze, le ingratitudini, i capricci della loro naturale volubilità: con il tempo, con la pazienza e con l'ascendente che l'affetto vero le acquisterà, la Figlia di Maria Ausiliatrice riuscirà a migliorare le nature più difettose, i caratteri più caparbi».⁴⁷

3.2.2. *Il paradigma della maternità educativa in tempi di cambiamenti sociali*

Nell'arco di tempo che abbraccia i due conflitti mondiali e il relativo processo di ricostruzione non sono presenti novità rilevanti rispetto al modello di relazioni educative assunto dalla cultura pedagogica del tempo che oscilla tra l'apprezzamento di alcune dimensioni positive evidenziate dall'attivismo, quali la conoscenza dell'infanzia e il miglioramento dei metodi educativi e didattici, e la preoccupazione dinanzi all'emergere della visione naturalistica dell'essere umano, il relativismo etico e religioso, l'eccessiva fiducia accordata alle leggi evolutive e, all'interno del rapporto educativo, la relativizzazione della funzione del maestro relegato a semplice agente esterno nel processo formativo.⁴⁸

L'esperienza educativa delle FMA si focalizza sull'istanza dialogica caratteristica del Sistema preventivo alle prese con le problematiche disciplinari tipiche presenti nei pensionati e nei collegi. Pur individuando nel paradigma della maternità educativa⁴⁹ la via più consona per realizzare relazioni interpersonali preventive, tuttavia, la visione rischia di rimanere ristretta al binomio vigilanza-maternità senza aprirsi a percorsi nuovi in risposta alle istanze pedagogiche

abbandonate» (RINALDI Filippo, *Don Bosco Modello di Educatore e Maestro di vita Religiosa per le Figlie di Maria Ausiliatrice, Strenna per il 1929*, in DALCERRI Lina, *Un maestro di vita interiore, don Filippo Rinaldi*, Roma, Istituto FMA 1990, 101).

⁴⁵ La crisi delle relazioni aveva investito anche le comunità delle FMA. Le circolari di Madre Elisa Roncallo sullo "spirito di famiglia", scritte negli anni 1916-1917, richiamano appunto ad una verifica delle relazioni nella convinzione che tale "spirito" è il presupposto indispensabile per un'efficace opera educativa tra le ragazze. Perciò, non solo la scuola, ambiente dove i rapporti sono normalmente più formali, ma anche l'oratorio deve essere rinnovato attraverso relazioni più calde e spontanee, riflesso di una scelta determinata e condivisa di contribuire alla formazione delle ragazze, scelta che proietta al superamento di schemi, orari e rigidi regolamenti e guida ad intraprendere percorsi di totale dedizione di risorse, mezzi, tempo, esperienze di vita.

⁴⁶ RINALDI Filippo, *Don Bosco Modello di Educatore* 103.

⁴⁷ *Ivi* 106. Don Rinaldi richiama qui la lettera indirizzata da don Bosco da Roma ai salesiani nel 1884 nella quale egli identifica nella familiarità la modalità principale per conquistarsi la confidenza dei giovani (cf BOSCO, *Due lettere da Roma*, in DBE 377-390).

⁴⁸ Cf GIUGNI Guido, *Educazione nuova per un mondo nuovo*, in MIALARET Gaston - VIAL Jean (a cura di), *Storia mondiale dell'educazione* vol. IV. *Dal 1945 ai nostri giorni: metodi e tecniche*, Roma, Città Nuova 1988, 9-49.

⁴⁹ Cf *Maternità salesiana e familiarità salesiana*, Torino, Istituto FMA 1957. Il fascicolo ripropone nelle linee fondamentali la relazione presentata al Capitolo generale XII da sr. Teresa Graziano (cf *Atti del Capitolo Generale XII dell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice tenutosi in Torino - Casa Generalizia dal 16 al 24 luglio 1953*, Torino, Istituto FMA 1953, 271-288).

emergenti e alle esigenze delle destinatarie.⁵⁰ Se nemmeno a livello di riflessione si trovano particolari aperture a questo proposito, tuttavia, le testimonianze orali evidenziano che la capacità relazionale delle educatrici non dipende innanzitutto dal loro ruolo né dalla loro cultura. In molti casi, la qualità relazionale risplende in FMA semplici e di modesta preparazione culturale, non direttamente impegnate nell'opera educativa. Ponendosi accanto alle giovani con cordialità ed affabilità, con fiduciosa apertura e capacità comunicativa e propositiva, divengono figure di riferimento indimenticabili per l'incidenza formativa esercitata sulla vita delle ragazze nel periodo più delicato della crescita. Sarebbe interessante a questo punto leggere alcune di queste testimonianze raccolte nella mia ricerca, per ragioni di spazio è impossibile farlo qui, ma ad essa rimando.⁵¹

3.3. Istanze metodologiche emergenti nel magistero di madre Angela Vespa

Gli anni Sessanta, per quanto riguarda la relazione educativa, si aprono all'insegna della progressiva affermazione di nuove istanze metodologiche. Lo spostamento di attenzione dall'educatrice all'educanda orienta le FMA ad una maggior considerazione dei soggetti per superare l'unidirezionalità all'interno del rapporto. Il rischio, peraltro confermato da una certa prassi, è quello di svigorire la relazione assumendo atteggiamenti rigidi ed intransigenti, ponendo in secondo piano l'ascolto attento delle ragazze e l'appello alla loro libera adesione alle proposte educative. La categoria pedagogica della "presenza", tradizionalmente identificata con l'assistenza, pur rimanendo valida ed attuale, necessita perciò di essere rivisitata ed adattata alle nuove esigenze emergenti.

L'acuto e competente apporto di madre Angela Vespa,⁵² è di fondamentale importanza nel guidare le FMA a compiere questa svolta. In quanto Consigliera scolastica generale (1938-1957), infatti, ella ha dato un contributo fondamentale all'evoluzione del modo di impostare la relazione ed anche in seguito, come superiora generale (1958-1969), insiste sulla necessità di porsi in ascolto delle giovani che cambiano per accogliere il loro bisogno di relazioni più genuine, autentiche e meno formali. Madre Angela contribuisce così a guidare le FMA a verificare il loro stile di relazioni interpersonali e comunitarie.

Nella Circolare che precede il Capitolo generale XIV (1964), esorta le suore a entrare nel mondo delle giovani, anche se può rivelare tratti incomprensibili, a valorizzare la loro collaborazione e a non soffocare il loro bisogno di affermazione, di confronto e di dialogo. Mentre le prescrizioni meccaniche esercitano la funzione di compressori - ribadisce la Superiora - la valorizzazione delle risorse delle giovani contribuisce a sviluppare la loro personalità attraverso un metodo attivo che le aiuta ad elevarsi dal piano umano al piano della fede.⁵³

Pur senza essere organicamente tematizzata, la realtà della relazione educativa fa da sfondo al Capitolo generale XIV. Presentandone gli Atti, infatti, madre Angela conferma l'interesse delle capitolarie per la dimensione relazionale dell'educazione salesiana e la loro convergenza sulla necessità di orientare il rapporto educativo verso una maggior flessibilità e rispetto delle necessità e dei ritmi di ciascuna giovane.⁵⁴ Siamo in presenza di un vero e proprio cambio di prospettiva, perché esige dalle FMA di verificare l'efficacia degli interventi tenendo conto non soltanto dei propri atteggiamenti e competenze, bensì delle domande formative che provengono dalle destinatarie. Anche i contenuti della relazione vanno rivisitati approntando, sia per le alunne che per le formande, dei veri e propri itinerari di educazione alle scelte libere e rette.⁵⁵ L'educazione all'autonomia e alla corresponsabilità diventa in tal modo una variabile decisiva nella corretta impostazione della relazione educativa.

Nel Capitolo generale XIV si rivisita il Sistema preventivo alla luce delle domande implicite ed esplicite provenienti dalle ragazze. La relazione è interpellata soprattutto dalle problematiche riguardanti l'educazione individuale e di

⁵⁰ Cf *Atti del Capitolo generale XII* 295-296.

⁵¹ Cf RUFFINATTO Piera, *La relazione educativa nell'Istituto delle FMA. Orientamenti ed esperienze*, Roma, LAS 2003, 214-240.

⁵² Angela Vespa nasce il 1-10-1887 ad Agliano d'Asti. A Nizza Monferrato frequenta la scuola complementare e normale. Entrata nell'Istituto nel 1906, dopo il conseguimento della licenza normale, si laurea in lettere e pedagogia. Nel 1938 è nominata Consigliera generale per la scuola. Nel 1957 viene eletta Superiora generale. Durante gli anni del suo governo promuove in particolare la formazione professionale e catechistica delle suore convinta che, soprattutto in un'epoca caratterizzata dalla specializzazione e dalla nuova presenza della donna nel mondo del lavoro, ciò è particolarmente urgente e necessario. Negli anni Cinquanta, a Torino, porta a compimento l'erezione e l'organizzazione dell'Istituto Internazionale di Pedagogia e Scienze Religiose. Angela Vespa sostiene l'Istituto nello sforzo di rinnovamento richiesto dal Concilio Vaticano II e favorisce nelle FMA l'apertura agli strumenti di comunicazione sociale in chiave educativa. Inoltre, promuove l'edizione della rivista *Primavera* e ne segue con attenta sollecitudine il suo primo sviluppo. Muore l'8 luglio 1969 (cf COLLINO Maria, *Le mani nelle mani di Dio: Madre Angela Vespa Superiora Generale FMA*, Roma, Istituto FMA 1988)

⁵³ Cf VESPA Angela, Lettera Circolare del 24 febbraio 1964, n° 473.

⁵⁴ Cf *Introduzione della Superiora generale madre Angela Vespa agli Atti del Capitolo generale XIV*, in *Atti del Capitolo Generale XIV dell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice tenutosi a Torino - Casa Generalizia dal 26 agosto al 17 settembre 1964*, Torino, Istituto FMA 1965, 5.

⁵⁵ Cf *ivi* 26-27.

massa,⁵⁶ la contestazione giovanile, la crescente insofferenza nei confronti dell'autorità,⁵⁷ l'emergere delle istanze della coeducazione e dell'educazione sessuale. I nodi critici sono perciò affrontati dalle FMA rivisitando le linee metodologiche del Sistema preventivo alla luce dei nuovi bisogni formativi provenienti dalle giovani. Per questo il Capitolo è preparato con il coinvolgimento e l'ascolto delle alunne che frequentano le scuole superiori delle FMA, alle quali è proposta la compilazione di un questionario. L'indagine ha l'obiettivo di verificare come le alunne percepiscono e vivono l'esperienza scolastica e come si relazionano con genitori e insegnanti.⁵⁸

Dalle risposte, opportunamente integrate con lo studio e la riflessione di apposite commissioni, emergono i principali aspetti problematici dell'educazione preventiva.⁵⁹ I nodi problematici emergenti vertono soprattutto sulle modalità di organizzazione delle istituzioni scolastiche e degli ambienti riservati alle ragazze, che sembrano inadeguati alle esigenze dei tempi;⁶⁰ secondariamente, il rapporto educatrice-educanda è messo in questione sia nelle modalità sia nei contenuti;⁶¹ infine, lo stile di vita all'interno della comunità educativa risulta poco sensibile al criterio della sussidiarietà e dell'apertura verso le famiglie.⁶²

Anche se il Capitolo non affronta in modo organico il tema della relazione educativa, tuttavia la lettura trasversale del materiale contenuto negli Atti aiuta ad individuare le nuove problematiche emergenti nei confronti del rapporto educativo, e a conoscere le strategie approntate dalle FMA per dare risposte convincenti al disagio relazionale segnalato dalle giovani. L'apertura delle FMA all'ascolto e al dialogo con le educande, confermata dall'utilizzo del questionario, è inoltre indicativo di una nuova sensibilità che va affermandosi nell'Istituto.

3.4. Prospettive di rilettura della relazione educativa a partire dal modello dell'animazione

La prassi educativa degli anni Settanta-Ottanta è tutta concentrata ad accogliere le sfide emergenti dal contesto sociale, culturale, ecclesiale e pedagogico in rapido mutamento e con una particolare attenzione all'attuazione degli orientamenti pastorali del Concilio Vaticano II. All'interno di questo processo si colloca la ricomprensione della relazione educativa secondo nuove prospettive. In particolare, il modello relazionale evidenzia il passaggio progressivo dal rapporto unidirezionale a quello in cui i ruoli dei *partners*, pur restando distinti, si svolgono in una ricca trama di interazioni reciproche. In tal modo si evita il rischio dell'unidirezionalità e la relazione, nel pieno rispetto dell'asimmetria, integra al suo interno sia l'azione dell'orientare e guidare, sia quella dell'accompagnare che più chiaramente esprime le tonalità di una presenza familiare ed autorevole insieme, che non si impone, ma si fa compagnia, appello alla corresponsabilità e alla tensione verso ideali e valori. La relazione interpersonale, quindi, è sempre più concepita come *fulcro* attorno al quale si elabora progressivamente un nuovo stile educativo che si esprime nella scelta dell'*animazione* all'interno del gruppo giovanile.⁶³

L'assunzione dell'animazione come modalità relazionale⁶⁴ e criterio di interpretazione del Sistema preventivo è favorita dalla vita ecclesiale sempre più ispirata al dialogo pastorale col mondo contemporaneo, e dal contesto culturale

⁵⁶ Di fronte ad una prassi educativa che per molto tempo si è realizzata mediante un tipo di comunicazione unidirezionale maestro-allievi che teneva poco conto delle differenze intraindividuali dei soggetti, si percepisce ora con maggior chiarezza l'istanza dell'educazione individuale, peraltro già propugnata dalle esperienze didattiche dell'attivismo pedagogico come nella "scuola su misura" di Claparède (cf CLAPARÈDE Edouard, *La scuola su misura [L'école sur mesure*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé 1953], Firenze, La Nuova Italia 1958; cf anche AGAZZI Aldo, *La continuità nella differenziazione*, in *La Scuola e l'Uomo*, 40 [1983] 6-7, 174).

⁵⁷ La "contestazione giovanile", in particolare quella del 1968 si caratterizza per l'accesa rivendicazione della soggettività, del protagonismo e della leadership giovanile, la forte valenza politica e antiautoritaria della protesta, la critica antiistituzionale globale per una più diffusa democratizzazione del sapere.

⁵⁸ Le risposte al questionario, compilate dalle ragazze e riflesso della loro percezione della realtà, sono in seguito raccolte in fascicoli ed offerte alle varie commissioni di studio in vista della stesura delle relazioni (cf *Atti del Capitolo generale XIV* 36-37).

⁵⁹ Cf *ivi* 473-478.

⁶⁰ Cf *ivi* 481-485.

⁶¹ Cf *l.cit.*

⁶² Cf *ivi* 481-483. Va sottolineato che le risposte al questionario provengono soprattutto da educande che trascorrono in collegio quasi tutto l'anno e sono lontane dalla famiglia. La loro "visione" delle educatrici, pertanto, può essere condizionata da questo fatto. La fonte in questione, inoltre, risulta parziale anche perché la ricerca sul materiale di archivio non ha permesso di rintracciare gli *items* del questionario e nemmeno le risposte complete delle ragazze. Il materiale di cui ci si serve è quello confluito negli Atti del Capitolo i quali, essendo documenti ufficiali, garantiscono l'attendibilità delle fonti utilizzate. Inoltre, le testimonianze delle giovani vanno collocate nel contesto storico-pedagogico del tempo che, come si è già sottolineato, è caratterizzato dalla contestazione giovanile, per evitare di generalizzare quanto le FMA annotano circa il disagio delle alunne che frequentano le loro scuole e collegi.

⁶³ In questo periodo le FMA, mediante la celebrazione di centenari significativi, hanno l'opportunità di riappropriarsi delle coordinate fondamentali della loro proposta educativa. Nel 1972 il Centenario di fondazione dell'Istituto (1872-1972) e nel 1981 il Centenario della morte di Maria Domenica Mazzarello (1881-1981).

⁶⁴ L'animazione si afferma in Italia con il decollo del modello industriale e l'avvento della scuola di massa come risposta ai problemi conseguenti alla crisi della scuola tradizionale. Dopo il '68 l'animazione sposta l'attenzione dall'ambito scolastico al territorio che diviene luogo privilegiato di varie esperienze finalizzate alla partecipazione politica e alla liberazione delle persone dai condizionamenti sociali, culturali ed economici. Il

e pedagogico orientato all'utilizzo di questo modello educativo. Esso costituisce anche per le FMA la via principale da percorrere per incontrare le giovani nella concreta situazione in cui esse vivono, e per proporre loro il messaggio evangelico in quanto pone gli interlocutori del processo educativo in rapporto di reciproco rispetto e attenzione, simpatia ed ascolto, solidarietà e comunicazione, proposta ed annuncio. Il modello dell'animazione è quindi la via da scegliere per favorire la circolazione di vita all'interno della comunità educativa.⁶⁵

Consapevoli che il termine "animare" non è di per sé identico ad "educare", Salesiani e FMA approfondiscono il concetto in un'ottica dichiaratamente educativa, collocandolo cioè dentro un più ampio contesto pedagogico e nell'ottica specifica del metodo educativo di don Bosco.⁶⁶

Durante il Capitolo generale XVIII, l'allora superiore del dicastero di pastorale giovanile Juan Vecchi, così evidenzia la fecondità del modello dell'animazione per la relazione educativa salesiana:

«L'animazione consiste nello svegliare e coinvolgere la parte più cosciente e libera della persona nei processi che la interessano, facendone una protagonista critica e creativa. [...] Se in questi processi la mediazione si mette soprattutto accanto al soggetto per stimolare la sua autonomia rafforzando le motivazioni, per risvegliare la sua capacità critica e la sua corresponsabilità, per richiedere il suo apporto attivo e il suo coinvolgimento creativo nelle proposte, e favorire la sua capacità di comunicare, allora produce una crescita di coscienza e di libertà e matura la persona. Dunque, nella vita religiosa l'animazione non è un processo diverso da quello formativo o dal governo, ma è una qualità che compare in tutti i processi liberanti o espansivi che riguardano la persona; è un modo particolare di ordinare gli obiettivi specifici e di pensare i fini di questi processi, aggiungendone altri propri».⁶⁷

Assumendo il modello, anche il linguaggio comincia a cambiare per cui, al termine "assistere" si preferisce quello di animare o "accompagnare" che non si esaurisce nel semplice proteggere o custodire, ma assume connotazioni più propositive e rispettose dell'autonomia delle giovani in crescita. Il principio dell'*individualizzazione*, infatti, esige la differenziazione dei percorsi, il rispetto dei tempi e dei ritmi di chi è educato e orienta ad attendere il "momento giusto" per intervenire. Da questo tipo di relazione pedagogica si originano dei flussi interattivi che incidono non solo sulla maturazione dell'educanda, ma anche dell'educatrice. Questa è interpellata a intraprendere un cammino di piena accettazione dell'alterità con il conseguente rifiuto di egocentrismi, di assolutizzazioni del proprio sapere, di dogmatizzazione della propria funzione abilitandosi ad essere propositiva non solo dal punto di vista esemplare, ma proponendosi come guida esperta che si fa compagna di viaggio e condivide con la giovane la fatica di una spirituale gestazione.

In conclusione, la relazione educativa nella prospettiva dell'animazione si arricchisce di alcuni importanti conquiste. Anzitutto essa non è considerata solo dal punto di vista metodologico, ma anche *teleologico*. Attraverso la relazione, si educa al positivo rapporto con sé stessi, gli altri, Dio, il contesto ecclesiale e sociale. La persona è accolta e promossa quindi nella sua natura relazionale e la sua crescita integrale è confermata da questa raggiunta capacità di dialogare con la propria e altrui realtà per il suo inserimento responsabile nella società.

La relazione, inoltre, caratterizza il metodo dell'animazione assunto come stile per attuare il Sistema preventivo in questo periodo storico. Attraverso essa si dà vita ad una modalità caratterizzata sempre più dalla *reciprocità* nella quale entrambi i *partner*, a livelli diversi, offrono le proprie ricchezze umane e si aprono ad accogliere quelle dell'altro.

Il gruppo giovanile, infine, si configura come uno dei *luoghi educativi* privilegiati per attuare la finalità del progetto salesiano nello stile dell'animazione. Le relazioni tra pari, con l'adulto e gli adulti della comunità educante, si presentano, infatti, come mediazioni privilegiate di maturazione integrale.

periodo degli anni Novanta, meno ricco di tensioni politiche, è più consapevole della valenza squisitamente educativa dell'animazione per cui si opera per una sua teorizzazione (cf POLLO, *Educazione come animazione. I concetti*, Torino [Leumann], LDC 1991, 13-14).

⁶⁵ Cf *Atti. Capitolo Generale XVIII (24 agosto-29 settembre 1984)*, Roma, Istituto FMA 1984, 24. L'animazione, interpretata a livello socioculturale come un insieme di attività ricreativo-ludiche, espressive, psico-sociali, resta comunque un termine eccessivamente ampio nei suoi significati, e può quindi prestare il fianco ad interpretazioni ambigue. I numerosi contributi sull'animazione si caratterizzano spesso per il taglio sociologico. Il filone è rappresentato dalla rivista *Animazione Sociale* fondata nel 1971 da Guglielmo A. Ellena (cf ELLENA Guglielmo Aldo [a cura di], *Manuale di animazione socioculturale*, Torino, Gruppo Abele 1988; vedi anche BESNARD Pierre, *Animation socioculturel. Fonctions, formation, profession*, Paris, ESF 1981; DETRAGIACHE Angelo, *La nuova transizione. Dalla società industriale alla società dell'informazione*, Milano, Franco Angeli 1988; ID., *Oltre la società industriale. La sfida dell'incertezza*, Milano, Angeli 1994).

⁶⁶ L'elaborazione teorica è realizzata soprattutto dalla Rivista *Note di Pastorale Giovanile* del Centro Salesiano di Pastorale Giovanile di Roma, diretta dal prof. Riccardo Tonelli. L'animazione è presentata come un modello educativo valido sia in contesto scolastico che extrascolastico, fondato su un'antropologia personalistico-cristiana e su un metodo basato sull'esperienza di gruppo. La sua dimensione educativa orienta a valorizzare le risorse presenti nella persona, per contribuire a farle emergere e sviluppare attraverso modalità preventive. L'animazione considerata dal punto di vista educativo diventa un modo di elaborare gli obiettivi e un metodo di intervento. Al centro del cammino di animazione si colloca la *relazione fra l'animatore e il gruppo giovanile*. La comunicazione interna al gruppo e con l'animatore, infatti, sostiene e orienta l'elaborazione di un personale progetto di vita.

⁶⁷ VECCHI, *L'animazione pastorale*, in *Atti del Capitolo generale XVIII*, 109-110.111.

3.5. Verso nuovi modelli di interpretazione della relazione educativa⁶⁸

Dagli anni Novanta ai giorni nostri la relazione educativa è ricompresa e vissuta a partire da un'*antropologia relazionale* che si delinea nell'accoglienza della diversità e della reciprocità e che trasforma i rapporti in spazio per l'elaborazione dell'identità personale e collettiva.⁶⁹ La relazione di reciprocità, che si qualifica come fattore di crescita per entrambi i *partners*, diventa inoltre anche itinerario formativo per l'intera comunità in quanto la configura come lo spazio privilegiato entro il quale la fitta rete di relazioni che la costituisce esercita un influsso su tutti i suoi componenti.⁷⁰

La reciprocità rimanda a un'antropologia che ha come punto fermo l'idea che l'essere umano è *un* rapporto e non semplicemente *in* rapporto. Questo significa la necessità di differenziare la relazione di reciprocità da quella di dono e di scambio. Nelle relazioni di reciprocità c'è bidirezionalità come nella relazione di scambio, ma la reciprocità si differenzia dallo scambio perché chi dà qualcosa per primo deve mettere colui o colei, o la comunità che riceve, nelle condizioni di reciprocità. In forza di tale dinamica la comunità è chiamata allo scambio di risorse e competenze anche con le altre istituzioni quali la famiglia, la comunità ecclesiale, le organizzazioni del tempo libero e del volontariato sociale presenti nel territorio, in ordine all'educazione dei/delle giovani ad una cittadinanza attiva, evangelica e solidale. Si persegue così una reciprocità anche a livello istituzionale fondata sulla condivisione dei valori, sul dialogo e il confronto, sulla verifica dei progetti in ordine ad un'azione più sinergica, organica ed unitaria. La comunità delle FMA, che in precedenza era apparsa piuttosto chiusa ed autosufficiente nella missione educativa, si apre così ad un nuovo modo di intendere ed attuare l'educazione aperto all'accoglienza e all'integrazione del contributo di tutti coloro che hanno a cuore il futuro delle nuove generazioni.

Rileggere il Sistema preventivo a partire dall'ottica della reciprocità porta anche a focalizzare il tema delle relazioni interpersonali nella comunità educante.⁷¹ La reciprocità, infatti, promuove la comunione che induce a superare barriere, frammentazioni e dissonanze nella comunità e nella sua missione. Essa nasce quando si coltivano relazioni di uguaglianza e di rispetto, quando si instaurano rapporti che scaturiscono dalla forza dello Spirito Santo, quando in una comunità si aspira ad avere "un cuor solo e un'anima sola".

La reciprocità nelle relazioni inizia quando si permette ad ognuno di essere sé stesso, si dà ampio spazio alla creatività, al dialogo, al confronto di criteri; quando si scopre negli altri la "corda che vibra" e la si pone nelle condizioni di suonare la sua personale melodia.

Il Sistema preventivo è essenzialmente reciprocità nelle relazioni che scaturiscono dallo spirito di famiglia, dal potenziale educativo dell'amabilità salesiana e si esprimono nella semplicità del tratto interpersonale e comunitario. Inoltre, la presenza negli ambienti educativi di educatori e educatrici favorisce la testimonianza di una relazione uomo-donna positiva e rispettosa al di là degli stereotipi culturali. La reciprocità nella missione educativa incoraggia l'espressione della ricchezza personale nella partecipazione e nella corresponsabilità.⁷²

Un'altra prospettiva da cui partire per rileggere le relazioni educative preventive è il concetto di resilienza.⁷³ Nell'Istituto delle FMA si parla per la prima volta del rapporto tra Sistema preventivo e *resilienza* nel 1998 in occasione

⁶⁸ Per questa parte attingerò in particolare alla conclusione del volume curato da Mara BORSI e Piera RUFFINATTO, *Sistema preventivo e situazioni di disagio. L'animazione di un processo per la vita e la speranza delle nuove generazioni*, ROMA, LAS 2008, 164-172.

⁶⁹ Il Progetto formativo dell'Istituto (cf *Nei solchi dell'alleanza. Progetto formativo delle Figlie di Maria Ausiliatrice*, Torino (Leumann), LDC 2000) elaborato tra il 1997 e il 2000 con una metodologia di coinvolgimento delle comunità, costituisce un significativo traguardo per la riflessione sull'identità delle FMA e sul metodo educativo ripensato nei suoi modelli e nei suoi processi. Il grande orizzonte nel quale le tematiche sono affrontate è la visione antropologica che esprime la diversificata ricchezza dell'essere uomo e dell'essere donna e della reciprocità come categoria interpretativa dell'identità personale e della stessa relazione tra le persone e le culture. È perciò plausibile ipotizzare che in questi ultimi anni la riflessione delle FMA sulla relazione educativa assuma nuove motivazioni e accentuazioni in ordine al suo significato specifico nel processo della maturazione umana. In tale riflessione le dimensioni antropologiche, teologiche e pedagogiche vengono sempre più valorizzate ed evidenziate anche attraverso le fonti scritte. Gli elementi che in esse emergono, anche se non sono il prodotto di un approfondimento sistematico, sono tuttavia significativi indicatori dell'interpretazione della relazione educativa salesiana dal punto di vista femminile.

⁷⁰ Antonia Colombo, superiora generale dal 1996 al 2008 afferma che la reciprocità costituisce il fondamento antropologico dell'educazione salesiana (cf COLOMBO Antonia, *La profecía a la que está llamada la educación salesiana hoy*, in ARANGO Costanza – FERNÁNDEZ Teresita – GARAY Elba [a cura di], *Escuela salesiana: memoria y profecía. 100 años de presencia en Colombia de las Hijas de Maria Auxiliadora* (Santa Fe de Bogotá 17-20 septiembre 1997), Santa Fe de Bogotá, Editorial Carrera 1998, 222-226. Nel suo magistero appare infatti un deciso e continuo orientamento verso la necessità di elaborare a livello antropologico e pedagogico un modello personalistico uniduale, cioè un umanesimo della reciprocità nell'orizzonte trinitario (cf ID., *Educazione all'amore come coeducazione*, in AA.VV., *Educare all'amore. Atti della XVI Settimana di spiritualità per la Famiglia Salesiana*, Roma, Ed. SDB 1993, 125-126).

⁷¹ Cf COMISIÓN ESCUELA SALESIANA AMÉRICA, *II Encuentro continental de Educación Salesiana. Hacia una cultura de solidaridad*, Cuenca - Ecuador, Editorial Don Bosco 2001, 153.

⁷² Cf *ivi* 152.

⁷³ Per *resilienza* si intende la capacità della persona di costruire positivamente la propria vita nonostante le situazioni avverse che incontra. Essa è nello stesso tempo un quadro teorico e un orientamento metodologico. Gli studi scientifici mettono in evidenza che la *resilienza* appare rilevante soprattutto per il recupero di persone ferite dalla violenza, dallo sfruttamento sessuale ed è perciò applicata con successo a favore di bambine/i, ragazze/i in situazione di disagio (cf CYRULNIK Boris – MALAGUTI Elena, *Costruire la resilienza. La riorganizzazione positiva della vita e la creazione di legami significativi*, Trento, Erickson 2005, 78-113).

del seminario internazionale *Sistema Preventivo e situazioni di disagio*. Tuttavia, la prassi educativa delle FMA del Brasile e dell'Argentina, già alimentata da questa feconda interazione, già da anni aveva dimostrato l'efficacia della *resilienza* per il recupero di persone in situazione di disagio.⁷⁴

La superiora generale dell'Istituto, madre Antonia Colombo, aprendo i lavori del seminario di verifica del processo avvenuto nel 2007, ritorna su questo percorso evidenziando la necessità di continuarlo e promuoverlo in tutto l'Istituto: «Per attivare e favorire la *resilienza* è necessario progettare contesti formativi in grado di controbilanciare le eventuali avversità e favorire il potenziamento creativo. Occorre cioè fare opera di prevenzione, abilitare ad affrontare un possibile evento critico, potenziando le risorse positive presenti nella persona o a ripristinare con le proprie risorse un livello di vita accettabile dopo un'esperienza negativa. [...] La gioia e l'umorismo che regnano negli ambienti salesiani costituiscono una formidabile risorsa educativa che rinforza il senso del proprio valore, apre agli altri ed è presupposto per affrontare le difficoltà della vita. Il processo *Sistema preventivo e situazioni di disagio* testimonia l'importanza di un'educazione preventiva anche come via per la *resistenza personale* di fronte a situazioni avverse».⁷⁵

La *resilienza* evidentemente, anche se fa leva su risorse già presenti nella persona, non è un atteggiamento spontaneo, ma va coltivata e promossa grazie all'aiuto di una comunità che sostiene la persona nei suoi momenti critici, la aiuta a non indugiare in una condizione di precarietà e di crisi, e la orienta a dare un significato agli avvenimenti. Inoltre, la prospettiva femminile del principio educativo della *resilienza*, applicato a donne che si trovano in età evolutiva, può aiutarle a scoprire le proprie risorse femminili e ad avvalersi di queste come di alleate nel superamento e nella guarigione delle ferite subite.⁷⁶

Il Sistema Preventivo messo in dialogo con la prospettiva pedagogica della *resilienza* evidenzia l'urgenza di essere «attenti a sviluppare le energie che abilitano la persona a emergere dai condizionamenti che la vita può portare, a distogliere le bambine e le giovani, in quanto ci è possibile, da esperienze gravemente negative in cui verrebbero compromesse le loro risorse».⁷⁷ In effetti, i presupposti metodologici sui quali si fonda la *resilienza* sono particolarmente affini a quelli a cui si ispira il Sistema preventivo: l'accettazione incondizionata della persona; l'orientamento per lo sviluppo delle abilità sociali; la stimolazione per la crescita dell'autostima; l'umorismo, la gioia e la creatività come risorsa educativa; l'ambiente educativo come luogo indispensabile per il recupero della persona; la scoperta di un significato della vita che apre alla dimensione religiosa dell'esistenza.⁷⁸

Al concetto di *resilienza*, in genere, si associa quello di *empowerment*. Gli interventi formativi centrati sull'*empowerment*, infatti, sono orientati a favorire la crescita costante, progressiva e consapevole delle persone nelle loro potenzialità, favorendone anche lo sviluppo dell'autonomia e del senso di responsabilità. In realtà, l'*empowerment* non solo aumenta il senso del potere personale del soggetto, ma anche la sua capacità di leggere la realtà che lo circonda, individuando condizionamenti e opportunità.⁷⁹ Il concetto di *empowerment* si fonda sulla natura e dignità di ogni persona, ne richiama il dovuto rispetto e la necessità di aiutarla a rendersi responsabile della convivenza umana. Ora, l'esperienza educativa salesiana si trova in sintonia con questo modello promozionale e la sfida potrebbe essere quella di rileggere l'esperienza educativa di don Bosco e, quindi, il Sistema preventivo puntando sugli elementi di contatto e sulle virtualità che potrebbero essere sviluppate a partire da questo dialogo tra modelli.

4. Tentativo di sintesi e alcune prospettive di ricerca

La riflessione presentata, pur nell'estrema sintesi permette di evidenziare innanzitutto la *complessità* della tematica e la sua *rilevanza metodologica* nell'esperienza educativa delle FMA. Infatti, il loro metodo, in qualunque istituzione esso si attui, è *qualificato dalla relazione* in quanto esso non è solo specificato dalla trasmissione di contenuti o di valori, benché questi siano fondamentali, quanto da *un'esperienza di incontro* orientata ad un cambiamento e ad una trasformazione. Quanto più è intensa l'interazione, stabilita secondo precise condizioni che la trasformano in "luogo pedagogico", tanto più si può imprimere con efficacia un orientamento per la vita e perciò costruire competenze e abilità per il futuro.

Un'altra constatazione è che *la relazione educativa salesiana* è sempre collocata in un *contesto* ed è evidente l'influenza reciproca e sistemica tra i vari attori della relazione. Più l'organizzazione si fa complessa e più crescono

⁷⁴ Cf BORSI Mara – CHINELLO Maria Antonia, - MORA Del Pilar Ruth – ROSANNA Enrica – SANGMA Bernadette (a cura di), *Strade verso casa. Sistema Preventivo e situazioni di disagio, Atti del Seminario di Studio promosso dagli Ambiti per la Pastorale giovanile e per la Famiglia salesiana FMA, Roma, 1 – 8 marzo 1999*, Roma, LAS 1999, 174-178.

⁷⁵ COLOMBO Antonia, *Intervento di apertura*, in APGE/Interventi/ Dossier Roma 5.

⁷⁶ Cf CONTRERAS Maria de los Angeles, *Sistema*, in APGE/Interventi/ Dossier Roma 4.

⁷⁷ ID., *Sistema preventivo e resilienza*, in APGE/Interventi/ Dossier Roma 3.

⁷⁸ Cf VANISTENDAEL Stefan, *Umorismo e resilienza: il sorriso che fa vivere*, in CYRULNIK– MALAGUTI, *Costruire la resilienza* 179-186.

⁷⁹ Cf CYRULNIK – MALAGUTI, *Costruire la resilienza* 81-84.

sfide, opportunità, ma anche problemi. Le istituzioni salesiane si sono rivelate al contempo luoghi che hanno favorito il maturare di relazioni educative arricchenti dal punto di vista umano e spirituale per educatrici ed educande, ma anche, in alcuni periodi storici, ambienti dove una certa fossilizzazione istituzionale ha ostacolato o frenato tale crescita. La scuola, in modo particolare, è il luogo nel quale il rischio del prevalere dei contenuti e degli aspetti strutturali sfida la relazione a porsi come fulcro metodologico capace di mediare un processo educativo più ampio ed integrale. Anche le istituzioni collegiali sono più esposte alla minaccia della spersonalizzazione del rapporto educativo e dell'emergere di posizioni rigide e anacronistiche.

Tra le **criticità** da monitorare sicuramente vi è la considerazione secondo cui la valenza pedagogica della relazione è continuamente minacciata da *riduzionismi* e può essere ostacolata da forme di *rigidezza* dipendenti dalla personalità dell'educatrice che non favorisce l'integrazione della dimensione affettiva nel rapporto e che può rivelare un certo distacco dall'esperienza, con resistenze su posizioni anacronistiche e moralistiche. Un altro aspetto importante è che non sempre la stretta *connessione tra relazione e identità religiosa e educativa* è correttamente intesa e tradotta nella prassi. Una debole identità influisce perciò negativamente sul rapporto causando, secondo i casi, ora il prevalere di un certo spiritualismo ora del cameratismo.

Tra i **punti di forza**, che andrebbero comunque approfonditi e valorizzati è la constatazione che la relazione educativa è realtà pedagogica che ingloba i molteplici aspetti del Sistema preventivo. Ciò è giustificabile se si osserva il ruolo che la relazione assume nei confronti degli elementi che caratterizzano il processo educativo (intenzionalità e finalità; contenuti; metodologia):

- A livello della **processualità metodologica e didattica** la relazione si presenta come *la necessaria mediazione* che garantisce l'esito positivo dell'intero processo. Evidentemente solo il legame che si può valutare in termini di crescita e promozione delle persone è veramente educativo. È qui che la relazione salesiana dimostra la sua chiara **intenzionalità pedagogica** collocandosi nell'orizzonte della crescita integrale dell'altro e rivelando perciò la sua intrinseca potenzialità in ordine alla maturazione della persona. Nel rispondere alle domande di educazione delle ragazze e delle giovani risulta evidente che le FMA, nelle tappe storiche esaminate, si lasciano interpellare da tale finalità e cercano di renderla esplicita traducendo in modalità differenziate all'interno delle varie istituzioni nelle quali operano l'intenzione di formare "buone cristiane e oneste cittadine".
- La finalità della relazione, che ha il significato di ideale verso cui tutto tende, manifesta un'esplicita **direzionalità teleologica** fondando così il rapporto sui valori dell'umanesimo pedagogico cristiano, intrinsecamente caratterizzato dall'elemento relazionale sia in dimensione orizzontale che verticale. Si tratta cioè di un rapporto nel quale si fa costante riferimento ai valori come orizzonte di significato, ma anche come fini espliciti del processo educativo. Tale carica assiologia approfondisce, amplia, avvalorata e giustifica la relazione salesiana conferendole consistenza strutturale, preservandola da riduzionismi, moralismi o psicologismi e garantendole autenticità pedagogica.
- I **contenuti** dell'educazione, inerenti all'ampio e articolato processo di insegnamento-apprendimento, trovano infine nella relazione una mediazione privilegiata di accoglienza ed assimilazione. Costituita di interazioni affettive, di significati cognitivi, di linguaggi non verbali collegati alla gestualità e alla comunicazione nelle sue forme più varie, essa facilita un apprendimento che supera la sfera intellettuale in quanto i contenuti sono veicolati da modalità comunicative che interpellano la risposta di tutta la persona, stimolano l'adesione ai valori e la capacità critica.

Tali riflessioni giustificano non solo l'importanza della relazione nel metodo salesiano, ma le attribuiscono il significato di *elemento-sintesi* di tutto il processo educativo. Ciò non equivale evidentemente ad affermare che essa si ponga come realtà esaustiva dell'intero sistema, quanto piuttosto come **condizione di attuazione del metodo** e suo **peculiare percorso metodologico**, a patto che si svolga e maturi nell'alveo dei principi fondamentali del Sistema preventivo. Infatti, gli elementi che lo costituiscono, quali la *visione umanistico-cristiana* entro cui si elaborano i fini del metodo, il *protagonismo del ragazzo/a* come interlocutore privilegiato del dialogo educativo, l'*educatore*, come singolo e come comunità, presenza imprescindibile nel processo pedagogico, la *struttura educativa familiare dell'ambiente*, le *istituzioni* nelle quali si esprime e concretizza tale modello trovano nella relazione la loro possibilità di espressione operativa. La relazione, infatti, configurandosi nei percorsi della *ragione, religione e amorevolezza*, e manifestandosi come *assistenza educativa* in tutte le sue differenziate forme, garantisce alla triade metodologica la sua unità e la sua efficacia. È dunque legittimo affermare che la relazione si qualifica come *elemento chiave del processo educativo* e si colloca come *medium* efficiente ed efficace della sua realizzazione. Per questo, avvalorando l'ipotesi col sostegno della riflessione filosofica e pedagogica contemporanea, si potrebbe auspicare un processo di *ricomprensione dell'educazione a partire dalla relazione*.

Cercando ora individuare alcuni **filoni di approfondimento e di sviluppo** della relazione educativa salesiana propongo alcune riflessioni.

Anzitutto, sarebbe interessante continuare nell'approfondimento della *componente femminile* che caratterizza la relazione educativa nei suoi risvolti antropologici e metodologici. Alla donna, infatti, è riconosciuta una missione educativa specifica in quanto lei non solo genera la vita, ma la fa crescere, la cura, la promuove e la sostiene. Ora, il compito educativo consiste portare a compimento la generazione quindi vi è una mediazione femminile privilegiata nel processo di umanizzazione delle persone e delle culture.⁸⁰

Occorre quindi continuare lo studio del peculiare contributo pedagogico che le FMA offrono alle ragazze e alle giovani per condurle ad elaborare la loro identità femminile. La loro esperienza, infatti, naturalmente sensibile alla vita e alle condizioni in cui essa si realizza «le rende più attente ai molteplici fattori che la favoriscono, le fa esperte del senso del limite e consapevoli del mistero che avvolge ogni esistenza e quindi più aperte alla relazione, dimensione caratteristica della persona umana. Di qui l'attenzione alla persona, alle attitudini, ai ritmi di crescita, tipica del Sistema preventivo, che alimenta negli ambienti delle FMA la pratica della reciprocità a tutti i livelli. Anche la vita comunitaria vissuta nello spirito di famiglia è un'esperienza che conferma la linea del prendersi cura le une delle altre, nell'accoglienza delle differenze e nel reciproco potenziamento mettendo i doni di ciascuna a servizio della comune missione».⁸¹ Di qui scaturisce anche la riflessione sulla rilettura dell'amorevolezza educativa in termini di reciprocità sondata dal magistero di madre Antonia Colombo, e che varrebbe la pena di continuare.⁸² Infatti, il «Sistema preventivo suscita una esperienza di amore che valorizza ogni persona e l'aiuta ad esprimersi nel dono sincero di sé, sviluppando le sue risorse nell'attuazione di una vocazione al servizio del bene comune. Ogni persona, nella reciprocità di riconoscersi in relazione con gli altri, apprende l'umiltà del suo essere limitato, la necessità di fare spazio all'altro e di accogliere il suo contributo diverso e complementare al proprio».⁸³

Tutto questo senza trascurare la dimensione contestuale che segna in profondità la relazione educativa. Sarebbe perciò interessante estendere la ricerca ad altri contesti socioculturali per studiare l'interpretazione e la realizzazione del rapporto educativo in una variegata modalità di attuazioni. Tale ricerca sarebbe auspicabile soprattutto per l'Istituto delle FMA che, diffuso nei cinque Continenti, è fortemente interpellato a inculturare i principi del metodo educativo salesiano rimanendo fedele alla ricca tradizione che lo caratterizza, ma nello stesso tempo è chiamato a misurarsi con le esigenze formative dei/delle giovani del tutto diverse da quelli/e del contesto italiano nel quale ha preso forma il progetto educativo salesiano.

Altri percorsi potrebbe realizzarsi nell'approfondimento di alcune dimensioni fondamentali della relazione educativa, in particolare:

- La *gestione nell'asimmetria nel rapporto educativo* che, in chiave preventiva, andrebbe ridisegnata nell'impegno di superare la tentazione della rinuncia e del permissivismo come pure quella del facile autoritarismo.

I tempi "senza certezze" che stiamo vivendo non sono certo favorevoli al ripensamento del nodo dell'autorità, che tuttavia rimane un problema pedagogico fondamentale che va rifondato. Infatti, «la crisi dell'educazione sembra oggi così radicale proprio perché sono messi in questione *i principi stessi* che regolano la relazione tra adulti e giovani. Si manifesta come esaltazione esasperata della libertà individuale da parte di questi ultimi, intesa e vissuta come un mito; ma appare insieme evidente l'incapacità da parte dei più grandi di esercitare con convinzione un'autorità rassicurante ed insieme regolativa, fatto che per lo più lascia i figli *drammaticamente soli*, preda delle pulsioni e dell'ansia crescente che ne deriva».⁸⁴

Il mondo adulto, radicalmente interpellato da questa situazione, dovrebbe poter ritrovare una autorità generatrice della responsabilità dell'altro e non inibitrice della sua autonomia. La prospettiva della *cura educativa* intesa come *promozione della crescita dell'altro* può essere un interessante percorso di formazione per recuperare la propria funzione di superiorità funzionale e non gerarchica.⁸⁵

⁸⁰ Cf CAVAGLIÀ Piera, *La donna e il Sistema preventivo*, dattiloscritto, 1.

⁸¹ *Ivi* 2-3.

⁸² Cf i riferimenti alla nota 70 e COLOMBO Antonia, *In comunione su strade di speranza. Circolari di Madre Antonia Colombo (1996-2008)*, a cura di Franca De Vietro, Milano, Paoline 2009.

⁸³ CAVAGLIÀ, *La donna e il Sistema preventivo* 7.

⁸⁴ BELLINGRERI Antonio, *Educare i giovani adulti a compiere scelte di vita, nella società dell'incertezza*, in AA.VV., *Relazione educativa ed educazione alla scelta nella società dell'incertezza*, XLVI Convegno di Scholé, Brescia, La Scuola 2008, 45.

⁸⁵ Cf l'interessante filone di studi coltivato da Luigina Mortari a questo proposito: *Aver cura della vita della mente*, Firenze, La Nuova Italia 2002; *La pratica dell'aver cura*, Milano, Mondadori 2006; *Filosofia della cura*, Milano, Raffaello Cortina 2015. E anche ROSSI Bruno, *Aver cura del cuore. L'educazione del sentire*, Roma, Carocci 2006; CAMBI Franco, *La cura di sé come processo formativo. Tra adultità e scuola*, Roma-Bari,

- **La gestione delle dinamiche affettive e dei conflitti**

L'educatore oggi deve avere consapevolezza della non linearità dell'esperienza educativa che non può mai corrispondere alle pretese di razionalizzazione del reale. Di qui la necessità di abilitarsi a prendere coscienza delle dinamiche latenti, inconscie, contraddittorie presenti in se stessi e negli utenti, ma anche nei committenti e nei famigliari degli educandi e la capacità di incontrare, accogliere e gestire la "resistenza" dell'altro. Dallo "sguardo opaco" sulle situazioni educative, occorre passare a familiarizzare con gli impliciti pedagogici e con le dinamiche affettive latenti acquisendo competenze relazionali e affettive. In particolare:

- la **conoscenza di sé stessi** e la capacità di lettura e decodifica del transfert pedagogico altrui e proprio (nella consapevolezza che la relazione educativa genera sempre situazioni transferali perché costitutivamente asimmetrica come quella genitoriale)
- la capacità di **riconoscere i bisogni** dei soggetti coinvolti nella relazione (protezione, supporto, contenimento, riconoscimento, apprezzamento, guida, ma anche autonomia e possibilità di fare errori)
- la capacità di **leggere i messaggi** di conferma o disconferma veicolati nei discorsi, nelle immagini, nel corpo e negli atteggiamenti non verbali, nel gruppo, nell'organizzazione, nelle istituzioni.⁸⁶

Per concludere: anche oggi la complessità delle agenzie educative e l'aumento delle problematiche riguardanti l'educazione dei giovani e delle giovani sfida ulteriormente la relazione a porsi come indispensabile elemento di verifica *in itinere* del processo educativo.

La relazione educativa può garantire non solo la qualità della proposta formativa di educatori e educatrici salesiane, ma anche la sua accoglienza da parte dei giovani e delle giovani i quali, come destinatari e protagonisti del processo di crescita, condividono ed assumono più facilmente i valori veicolati da una sana e umanizzante relazione interpersonale. Il rischio, sempre presente è quello di limitarsi a "riprodurre" uno "stile" relazionale, piuttosto che "tradurlo" creativamente lasciandosi interpellare dalla realtà e assumendo un atteggiamento critico nel continuo confronto con gli apporti teologici, antropologici e pedagogici alla realtà educativa.

Laterza 2010; SPOLNIK Maria, *Cura di sé e cura dell'altro. Considerazioni antropologiche ed educative*, in *Rivista di Scienze dell'Educazione* 61(2018)1, 13-34.

⁸⁶ Cf RIVA Maria Grazia, *Le competenze "cliniche", relazionali e affettive*, in PERLA Loredana – RIVA Maria Grazia (a cura di), *L'agire educativo. Manuale per educatori e operatori socio-assistenziali*, Brescia, La Scuola 2016, 246-258. A questo proposito è sempre attuale la proposta di Herbert Franta sugli atteggiamenti dell'educatore (accettazione incondizionata/rifiuto; stima-rispetto/disistima-disprezzo; gentilezza-cordialità/scortesia-mancanza di tratto; ottimismo/pessimismo; bontà/reattività). Cf FRANTA Herbert, *Atteggiamenti dell'educatore. Teoria e training per la prassi educativa*, Roma, LAS 1988.